

Alfabetización semiótica en clases de Historia

Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal

DOMINIQUE MANGHI H.* | CAROLINA BADILLO V.**
PAULA VILLACURA A.***

Observar la enseñanza desde un enfoque multimodal permite hacer visible la manera en que los profesores utilizan múltiples recursos semióticos que se ensamblan como estrategias para alfabetizar a sus aprendices. Cada profesor reconstruye un discurso pedagógico con base en el conocimiento disciplinar que enseña; es por ello que las opciones semióticas que combina un profesor con el fin de que los estudiantes aprendan a razonar y comunicarse en su disciplina varían. Esta investigación se desarrolla desde la semiótica social a partir de dos estudios de caso de clases de Historia en Educación Secundaria chilena. Se realiza un análisis multimodal del discurso a los registros audiovisuales del desarrollo de una misma unidad didáctica enseñada por cada profesor. Los hallazgos señalan estrategias de enseñanza de ambos profesores a nivel macro y micro. Las estrategias macro corresponden a configuraciones globales de significado que organizan el desarrollo de las prácticas pedagógicas, mientras que las micro dan cuenta de momentos en que los profesores median la construcción de elementos técnicos y buscan la afiliación de los estudiantes a la versión de la Historia propuesta.

Observing teaching through a multimodal approach allows us to see the way in which teachers use multiple semiotic resources assembled as strategies to teach literacy to their students. Each teacher reconstructs a pedagogical discourse based on the subject they are teaching; that is why the combinations of semiotic options used by a teacher —so his/her students learn to reason and communicate— differ. This research is developed from a social semiotic perspective, based on two case studies on History classes in Secondary Education in Chile. A multimodal analysis is carried out on the audiovisual records of a single didactic unit taught by each teacher. The findings show the teaching strategies of both teachers on both a macro and micro level. The macro strategies correspond to global configurations of significance that organize the development of the teaching practices, whilst the macro strategies show the moments in which the teachers mediate the construction of technical elements and seek the affiliation of the students to the version of History being proposed.

Palabras clave

Alfabetización
Enseñanza de la historia
Análisis del discurso
Semiótica
Actividades del profesor
Estrategias de enseñanza

Keywords

Literacy
History teaching
Discourse analysis
Semiotics
Teacher activities
Teaching strategies

Recepción: 11 de marzo de 2013 | Aceptación: 14 de junio de 2013

* Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Profesora adjunta de la Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora responsable del Proyecto Fondecyt 1100169 (finalizado) y Fondecyt 1130684. Líneas de investigación: análisis del discurso, multimodalidad, alfabetización, desarrollo del lenguaje, necesidades educativas, diversidad en el aula. Publicación reciente: (2013), "Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal", *SIGNOS*, vol. 46, núm. 82, pp. 236-247. CE: dominique.manghi@ucv.cl

** Licenciada en Historia y en Educación; profesora de Historia, Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: discurso pedagógico, enseñanza de la historia, multimodalidad, contextos vulnerabilizados, educación inclusiva. CE: carolina.badillo.v@gmail.com

*** Magister en Educación. Profesora de Educación Parvularia por la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: interacción en el aula, multimodalidad, evaluación. CE: paula.villacura@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

Los estudios acerca de los discursos de los profesores tradicionalmente han asumido dos supuestos: el primero es que el lenguaje constituye el medio principal para comunicarse y aprender, poniendo el foco en la alfabetización y la enseñanza de este código de manera explícita, especialmente en los primeros años escolares. La segunda creencia asume que hay una forma única de usar la lengua en la escuela, es decir, que la comunicación para el aprendizaje se lleva a cabo de la misma manera, independientemente de la asignatura en la que nos encontremos (Kress y van Leeuwen, 1996; Kress, 2010).

Dichos supuestos han estrechado la mirada sobre la alfabetización y el rol de los profesores en su mediación, invisibilizando gran parte de la práctica pedagógica que se realiza mediante otros recursos semióticos distintos y, a la vez, entretejidos con los lingüísticos. La definición de alfabetización se ha ido modificando de acuerdo a las exigencias de los tiempos; si hasta la primera mitad del siglo XX, la alfabetización se entendía por sobre todo como saber leer y escribir el código escrito, en los últimos 50 años la concepción de alfabetización se ha visto influenciada por estudios sociológicos que develan la importancia del lenguaje en la construcción de la vida social y su significado en las instituciones de socialización, como los colegios (Berger y Luckman, 1968). Durante los años ochenta, el surgimiento de las teorías post-estructuralistas llevadas al terreno de la educación, aumentaron la conciencia acerca de la naturaleza social del lenguaje, ampliando el significado de la enseñanza del uso de la lengua hacia una perspectiva crítica (Christie, 2002). Entre los educadores más influyentes destaca Paulo Freire, quien modificó radicalmente el objetivo de la alfabetización: la capacidad de leer y escribir pasó a ser entendida como un instrumento

que empodera a los lectores, pero que al mismo tiempo constriñe a determinadas maneras de pensar y de ser, de manera implícita, a través de los textos que circulan en la sociedad (Freire, 1989). Esta perspectiva crítica tuvo repercusiones a nivel latinoamericano, ya que amplió la definición de alfabetización hacia el enfoque social. Dicha mirada conlleva una enseñanza de la lengua escrita más allá de lo instrumental y, además, se proyecta como un aprendizaje a lo largo del desarrollo de la persona, pero al mismo tiempo colabora en focalizar la atención en el saber interpretar y producir principalmente el recurso escrito.

En este estudio, la definición de alfabetización se adopta desde una perspectiva social y, además, semiótica. Es decir, por una parte, ser letrado o alfabetizado más allá de lo instrumental significará en este estudio la posibilidad de usar la lectura y escritura para participar en el mundo social, lo que implica aprender cómo se usa la lengua escrita —géneros, significados en el discurso, palabras y letras— para participar en eventos valorados culturalmente y para poder relacionarse con otros (Heath, 1983). Esta mirada sociocultural del aprendizaje es compatible con los enfoques sociales de la comunicación, ya que ambos ponen el foco en la comunidad y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita, y definen el aprendizaje en la interacción del individuo en espacios sociales (Kalman, 2008).

Por otra parte, en cuanto a la alfabetización de naturaleza semiótica, en el contexto educativo generalmente se asume que la lengua, en especial la lengua escrita, es el recurso exclusivo mediante el cual se lleva a cabo el aprendizaje de los conocimientos (Kress y Van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008). La semiótica social y la perspectiva multimodal cuestionan este supuesto y problematizan la definición tradicional de alfabetización, ampliándola más allá del dominio de la escritura. La alfabetización como práctica comunicativa abarca

1 El estudio presenta parte de los resultados finales del proyecto de investigación Fondecyt 1100169. Agradecemos a los profesores y colegios de Viña del Mar y Quillota (Chile) por su participación.

el aprendizaje a partir de la creación de significados (Kress, 2010); este aprendizaje se lleva a cabo mediante diversos recursos semióticos que, combinados, conllevan a la construcción de un significado global (O'Halloran y Smith, 2011). Es decir, se aprende a partir de todos aquellos textos que se deben interpretar y producir, ya sean medios cara a cara, impresos o digitales. Esto pone de relieve que el significado no sólo es representado mediante la escritura, sino que este enfoque considera el aporte semiótico de diversos modos, como gráficos, fotografías, mapas, esquemas, así como el habla, los gestos y otros, presentes y entrelazados en la interacción cara a cara.

En el contexto escolar, los estudiantes requieren apropiarse del conocimiento de las distintas comunidades disciplinares y además aprender sus formas particulares de representar y comunicar este cúmulo de conocimientos (Lemke, 1990), ya que esto implica ampliar las maneras de pensar, comunicar y representar de formas distintas a las cotidianas (Halliday y Martin, 1993). Algunas formas multimodales de representación y comunicación de los conocimientos —como las de las comunidades científicas— están alejadas del sentido común, así como del uso cotidiano de los estudiantes, y se convierten muchas veces en obstáculos para el aprendizaje (Martin, 2004; Moyano, 2010; Moss *et al.*, 2011). Esto requiere que los profesores acerquen a los estudiantes a las especificidades de estos discursos y conocimientos.

Los estudios desde la lingüística educacional (Christie, 2002) y la semiótica educacional (Unsworth, 2011), es decir, motivados por problemáticas de la educación, nos ofrecen una descripción de los rasgos semióticos que hacen que estos discursos se alejen de lo cotidiano, como es el caso del discurso pedagógico de la Historia. Su enfoque permite describir qué hacen los profesores para facilitar este aprendizaje.

El presente estudio describe la manera como dos profesores de Historia de primer

año de educación media o secundaria median el discurso científico para la alfabetización de sus estudiantes. A continuación se desarrollan los conceptos de multimodalidad y discurso pedagógico de la Historia; luego se describe la metodología y se muestran los resultados del análisis multimodal del discurso de las clases de Historia, en relación a las estrategias puestas en juego por los profesores en la interacción con sus aprendices.

ALFABETIZACIÓN Y MULTIMODALIDAD EN CLASES DE HISTORIA

El enfoque multimodal amplía la mirada sobre la representación y la comunicación para observar la manera en que los seres humanos creamos significados con las diversas tecnologías desarrolladas en cada cultura (Hodge y Kress, 1988), y cómo conformamos, a partir de la semiosis, determinadas maneras de entender el mundo (Vigotsky, 1995). Estas tecnologías corresponden a los medios o artefactos semióticos, cuyos rasgos sociales y materiales permiten agruparlos en tres tipos: medios cara a cara, medios impresos y medios tecnológicos (Kress y van Leeuwen, 1996). A su vez, cada medio y sus potencialidades materiales y sociales permiten que los seres humanos combinemos en un texto modos o recursos semióticos, como habla, escritura, fotos, esquemas, mapas, fórmulas, caricaturas y gráficos, entre otros. El repertorio de modos semióticos conforma en cada cultura el conjunto de recursos para significar. Quien se comunica creando significado puede orquestrar varios medios (al impartir su clase, un profesor combina el medio cara a cara con medios impresos y/o digitales); cada recurso como el habla, los gestos, la escritura y el dibujo en la pizarra, aporta parcialmente a un significado global (Kress y van Leeuwen, 2001).

Lemke (1998), al estudiar el discurso científico en el aula, propone el concepto de especialización funcional de los recursos semióticos. Todas las lenguas se han especializado en

el tiempo para representar los significados referidos a tipologías, denominado significado tipológico o categorial. Es decir, cada lengua o idioma permite al ser humano representarse el mundo mediante categorías y relaciones taxonómicas. Ésta sería una función específica de dicho recurso lingüístico; la lengua ofrece opciones para este tipo de representación y relaciones entre conceptos: relaciones todo/partes, categoría/ejemplar, categoría/miembros, sinonimia, entre otros (Martin y Rose, 2008a). No obstante, existen otros significados referidos a grados y dimensiones que no resultan fácilmente representables mediante la lengua, sino que requieren gestos motores o figuras visuales, imágenes. Estos otros recursos semióticos mencionados se habrían especializado para representar lo que Lemke (1998) denomina significado de variación continua, o topológico.

El principio básico para un análisis del discurso desde la semiótica social es que los seres humanos creamos significado llevando a cabo una selección de acuerdo a los recursos disponibles (Kress, 2010), así como al contexto situacional y de cultura en el que se está inmerso (Malinowsky, 1933; Lemke, 1998); y que esta creación de significado siempre involucra representar la experiencia (*significado ideacional*) y a la vez negociar con otros el significado (*significado interpersonal*) (Halliday, 1982). Esta perspectiva nos permite conceptualizar los discursos de la enseñanza en las clases escolares como evidencia de las opciones de profesores para crear significado en interacción con sus estudiantes, a partir de los recursos disponibles en ese determinado contexto educativo y momento socio histórico (Kress *et al.*, 2001).

Si llevamos el enfoque multimodal a la comunicación en la escuela, la alfabetización de los aprendices en las distintas etapas escolares se entiende como un proceso social de participación en los valores y prácticas comunicativas de una determinada comunidad; esta alfabetización se vuelve progresivamente más compleja y especializada (Lemke, 1997;

Schleppegrell, 2004). La alfabetización avanzada requerida para la educación media o secundaria implica que los estudiantes se apropien del cúmulo de conocimientos que cada disciplina representa en diversos artefactos semióticos, entre ellos: mapas, textos con esquemas y/o fórmulas, textos con lengua escrita e imagen, entre otros (Kress y van Leeuwen, 2001). Esto implica que para aprender la disciplina y acceder a sus conocimientos es necesario acceder también a las formas gramaticales de los recursos semióticos utilizados para representarlos. Los contenidos y sus discursos constituyen un único proceso integral (Unsworth, 2001), debido a que el discurso, con sus rasgos científicos, reconstruye un conocimiento cotidiano en un conocimiento particular propio de cada disciplina (Halliday, 1993). Tal como se mencionó anteriormente, esta definición de una alfabetización de naturaleza semiótica amplía la definición tradicional de alfabetización circunscrita a la lengua oral y escrita (Lemke, 1998) y, de manera metafórica, se abre hacia una multiplicidad de recursos que se combinan para construir significados en cada instancia de comunicación.

Ahora bien, abordar el discurso de la Historia —y el discurso de su enseñanza desde la perspectiva de la semiótica social— implica reconocer que es una disciplina interpretativa, y que la representación de aquellos eventos históricos que se elige representar, y de aquello que queda sin ser representado, es el resultado de la interpretación ideológica de quien construye el discurso (Martin, 2003; Oteiza, 2009; Barletta y Mizuno, 2011).

El discurso pedagógico de la Historia organiza, interpreta y generaliza, desde un aquí y un ahora, eventos del pasado (Achugar *et al.*, 2011), al abstraer periodos de tiempo, relaciones causales, evaluaciones y argumentos; y al construir una “mirada” histórica (Martin *et al.*, 2010).

Halliday y Martin (1993), en su estudio pionero sobre el discurso escrito de la ciencia y su poder discursivo, plantean la noción

de *tecnicalización* como el uso de términos o expresiones con un significado específico de un campo especializado, en este caso, el de la Historia. Estos rasgos lingüísticos se convierten en una de las barreras para aprender en las clases de esta disciplina (Moss y Chamorro, 2011).

Estudios referidos al discurso pedagógico de la geografía describen el proceso de *tecnicalización* que se lleva a cabo mediante la escritura, el que implica un uso determinado de los recursos lingüísticos con el fin de llevar al lector hacia una forma de pensar y comunicar específica de un grupo social. Este proceso es eminentemente semiótico e involucra dos pasos en el discurso pedagógico: nombrar el fenómeno y luego indicar a los aprendices que ése corresponde a un nombre técnico (Wignell *et al.*, 1993).

La *semiosis* se lleva a cabo al nombrar un fenómeno en el mundo transformándolo en un objeto representado que ahora es posible de intercambiar comunicativamente con otros. La *semiosis* se considera técnica si para nombrar el fenómeno se usan: a) términos técnicos que ya tienen un significado vernáculo y que requieren de una interpretación distinta y específica; b) términos técnicos que ya tienen un significado técnico, pero en otros campos; o c) términos técnicos que son propios de ese campo (Wignell *et al.*, 1993). La mayoría de los términos son grupos nominales que representan cosas mediante sustantivos. Una forma importante de *tecnicalización* se lleva a cabo derivando los procesos que ocurren en el mundo y que se representan mediante verbos conjugados (por ejemplo: el ejército atacó la ciudad) en objetos que se representan a través de sustantivos y/o grupos nominales (el ataque militar a la ciudad). En lingüística, este proceso se denomina *nominalización*, o *metáfora gramatical* (Halliday, 1993).

Luego de nombrar el fenómeno, el segundo paso es indicar que ese término es técnico. Este es un proceso que en la escritura se lleva a cabo mediante distintos recursos propios de

los medios escritos impresos, como el subrayado o la *itálica* (Wignell *et al.*, 1993).

Estudios sobre el discurso pedagógico de la Historia muestran que existe una configuración de rasgos lingüísticos que caracteriza tanto los *significados ideacionales* como los *interpersonales* a través del uso frecuente de nominalizaciones y del uso ambiguo de conjunciones (Coffin, 2006; Giudice y Moyano, 2001; Moss *et al.*, 2011; Achugar *et al.*, 2011). El uso de nominalizaciones o metáforas gramaticales se ha descrito como una forma de producir una distancia experiencial e interpersonal en la que en vez de representar los eventos como procesos, se representan como participantes en el proceso; con ello se logra generalizar experiencias individuales (Martin, 2002), así como manipular a los agentes de los procesos, ocultando a los lectores la identificación del actor responsable de los eventos (Oteiza, 2006).

Otras investigaciones en países anglosajones han aportado descripciones sobre los géneros en contextos escolares de enseñanza de la Historia (Coffin, 1997; Martin, 2003), entendidos como patrones de significado convencionalizados a nivel de la cultura (Martin y Rose, 2008b). Además, la escritura escolar ha sido caracterizada en las distintas etapas en relación a la evolución de los géneros que se les pide producir a los estudiantes. En los primeros años de escolaridad, los géneros solicitados en clases de Historia se basan en la temporalidad y en la autobiografía; luego, en la etapa de transición hacia la educación media avanzan hacia las explicaciones sobre la Historia, sus causas y efectos; y, finalmente, en la enseñanza media o secundaria apuntan al desarrollo de la argumentación para confrontar posiciones (Christie y Derewianka, 2010).

Dichos rasgos del discurso pedagógico de la Historia, tanto a nivel lingüístico (*léxicogramatical*) como a nivel discursivo (de *género*), indican que los recursos semióticos convencionalizados en el aprendizaje de la Historia posibilitan manejar

epistemológicamente el pasado y además otorgan una carga axiológica que refleja la ideología de una u otra perspectiva histórica (Martin, 2003). Aprender esta mirada histórica constituye el desafío central para los estudiantes (Martin *et al.*, 2010).

Los estudios mencionados se centran principalmente en el rol del recurso lingüístico en la enseñanza de la Historia. Escasos estudios han avanzado en el papel de otros recursos, entre ellos las imágenes en los textos escolares de esa disciplina, como la investigación de Morales y Lichinsky (2008), que analiza la discriminación a través de las imágenes en textos escolares españoles, en tanto Oteiza (2009) investiga la construcción del pasado reciente y Altamirano *et al.* (2014) estudian la configuración del concepto de pueblos originarios, ambos en textos escolares chilenos. De manera más general, Pereira y González (2010) proponen un modelo para el análisis del rol de las imágenes en textos escolares. Ampliar la descripción desde una lente lingüística a una multimodal, tanto en los medios impresos y digitales como en los cara a cara característicos de la interacción de aula, permitirá avanzar en la comprensión de los potenciales semióticos de cada recurso y su aporte en el discurso de la enseñanza, así como en la mediación de los profesores, necesaria para favorecer este aprendizaje.

METODOLOGÍA

Este estudio busca describir, desde el enfoque multimodal, las estrategias que los docentes desarrollan para crear significado con fines de enseñanza de la Historia, con el propósito de hacer visibles los ensamblajes semióticos presentes en la mediación que llevan a cabo en la práctica pedagógica. Esta investigación se desarrolla a partir de un estudio de caso múltiple, de tipo cualitativo, considerado instrumental, ya que no interesan las clases de Historia como casos particulares en sí, sino como representantes de un fenómeno (Ruiz, 2003).

Se grabaron las clases de dos profesores de Historia con más de cinco años de experiencia, que dictan clases en primer año de educación media o secundaria en colegios particulares subvencionados de la V Región, Chile. El corpus audiovisual está conformado por las grabaciones de todas las clases de la misma unidad curricular: Segunda Guerra Mundial, en cada uno de los estudios de caso.

Como herramientas heurísticas para explorar el corpus mediante un análisis multimodal del discurso se utilizan los conceptos teórico metodológicos de *géneros curriculares* (Christie, 2002), *metafunciones ideacional e interpersonal* (Halliday, 1982) y *potencial de significado* (Kress *et al.*, 2010). Los *géneros curriculares* se utilizan para la segmentación de los videos en configuraciones de significado a nivel macro. El análisis del discurso desde la *metafunción ideacional* ayuda a comprender cuáles son los significados que se están representando y cómo construyen la experiencia en Historia; mientras que la *metafunción interpersonal* aporta para entender los roles de quienes intercambian los significados y la valoración, tanto de ellos mismos como del contenido que comunican en las clases. Finalmente, el *potencial de significado* es un concepto útil para problematizar cada medio semiótico (cara a cara, impreso o digital) y cada recurso semiótico (escritura, habla, mapa, tabla, gestos...), puesto en juego en la comunicación para la enseñanza y su potencial para significar en ese contexto.

LA MEDIACIÓN PARA LA ALFABETIZACIÓN SEMIÓTICA EN HISTORIA

Los hallazgos de estos dos estudios de caso muestran que ambos profesores han desarrollado estrategias de mediación para la alfabetización semiótica de sus estudiantes, y que, aunque ellos no son conscientes de ellas, las implementan de manera recurrente en sus clases. En el nivel de análisis macro, en

el despliegue del discurso del profesor en las clases, destacan géneros específicos que focalizan en las particularidades de las representaciones semióticas de la Historia; en el nivel de análisis micro, se pueden identificar combinaciones o *ensamblajes semióticos* con los cuales los profesores construyen significados ideacionales e interpersonales.

A nivel de estrategias macro, es decir, géneros para la enseñanza de Historia desplegados por los profesores, se identifican dos configuraciones semánticas principales que estructuran las clases: *género relato histórico* y *género explicación de causas y consecuencias* (Manghi, 2013), que coinciden con algunos géneros escritos identificados en las prácticas escolares en contextos anglosajones y desarrollados por estudiantes de educación básica o primaria (Christie y Derewianka, 2010).

Como una descripción global de estos dos géneros, a partir de los estudios de caso se puede señalar, por una parte, que el *relato histórico* en las clases descritas busca ordenar los eventos en una secuencia determinada, en un tiempo y en un espacio geográfico específicos. A través del ensamblaje de distintos medios y recursos semióticos como interacción cara a cara (recursos: habla y gestos) / pizarrón (recursos: dibujo y tabla escrita) o mapa (recursos: convenciones color y simbología), los profesores enseñan a los aprendices a anclar eventos históricos en el tiempo y espacio para describir un proceso.

Por su parte, el *género explicación* tiene, en las clases de Historia, el propósito de enseñar a los aprendices a pensar y representar la historia desde la causalidad. La explicación factorial (o de múltiples causas y consecuencias) es desplegada por los profesores como una secuencia de causas que explican un evento histórico y sus efectos, a través de los medios semióticos interacción cara a cara (recursos: habla y gestos) / pizarrón (recursos: dibujo y escritura) o presentación computacional (recursos: escritura).

Los géneros tienen que ver con la forma de establecer las interacciones y organizar las prácticas sociales (Kress, 2010). En cuanto a las diferencias de interacción que condicionan cada uno de los géneros descritos, el género explicación permite la interacción profesor-estudiantes, la cual se desarrolla a través de una dinámica de preguntas y respuestas, centrada en las causas y las consecuencias del evento histórico. Este género se inicia cuando los profesores formulan preguntas a los estudiantes (¿por qué se inició la Segunda Guerra Mundial?, ¿cuáles son los antecedentes?); interrogan así a la Historia para que sus estudiantes razonen y busquen las causas de los procesos. Por lo tanto, el género explicación permite más participación a los estudiantes, ya que al enseñarles a pensar históricamente, los profesores les piden información que ellos pueden inferir, guiados por el docente. En cambio, en el relato histórico, en el que el profesor construye un texto multimodal mayoritariamente entretejiendo los eventos en el tiempo y el espacio, los estudiantes participan de manera más pasiva. El profesor los involucra en el relato preguntándoles por los participantes, esencialmente países y líderes políticos con los cuales se estructura el relato, pero la secuencia de eventos es construida semióticamente por el docente, quien da a conocer los eventos históricos que son nuevos para los aprendices.

Junto con estas configuraciones de significado comunes a los profesores de los estudios de caso, encontramos otras que son particulares a cada uno de los casos investigados. Destacaremos tres de ellas, siempre interpretándolas desde la semiótica social y la Pedagogía: el *género metahistórico*, el *género modelamiento de interpretación histórica* y el *género procedimental*.

Género metahistórico: la explicación es usada por el profesor de manera particular para visibilizar la racionalidad detrás de la disciplina de la Historia; separa la explicación desde

las causas y consecuencias específicas de un evento histórico con el fin de generalizar para los estudiantes formas de pensar la disciplina. Este género es desplegado por los profesores esencialmente mediante la lengua oral y su capacidad para construir tipologías de manera objetiva. Por ejemplo, el profesor puede representar la Historia como un proceso, a través de las ideas de causalidad y temporalidad, como los principios que estructuran la sucesión de eventos históricos. El profesor también puede representar el concepto de Historia como una versión de quienes triunfan o tienen más poder (Fig. 1), develando una mirada que permanece oculta a primera vista y transparentando, para los estudiantes, los secretos de la disciplina.

Figura 1. Ejemplo de género metahistórico

Estudiante: ¿esto es en realidad lo que pasó?

Profesor: Buena pregunta... Gonzalo pregunta algo bien puntual. Yo leí los subtítulos abajo, lo que leí fue lo siguiente: Esto es en realidad lo que pasó dado que existe una premisa en la historia, que es super clara, es real: La historia la escriben los vencedores, ¿cierto? Es muy evidente esa pregunta porque nos muestra cómo estos hechos están marcados por la victoria de los aliados. Por la victoria de Inglaterra, Francia, los rusos... Porque, si supuestamente, haciendo ciencia ficción, hubiesen ganado el Eje la guerra: Alemania, Japón estaríamos escribiendo otros hechos y otra historia...

Género modelamiento de interpretación histórica. En este género el profesor enseña a sus aprendices la manera de enfrentar textos prototípicos de la disciplina, como un mapa geopolítico y una fuente secundaria. Una forma de observar este género es en actividades de ejercitación geopolítica —esto hace referencia a la transformación de las fronteras de los países en un periodo determinado— en la que los profesores modelan para sus estudiantes la manera de interpretar los mapas, demostrándoles además que en Historia se

valora el aprender a representar gráficamente las transformaciones espaciales a través del tiempo. Para esto realiza una actividad específicamente dirigida a la preparación del análisis del proceso histórico a través de un medio visual, por ejemplo, una fotocopia en la que está impreso un mapa mudo. El profesor da las instrucciones al grupo: identificar en el mapa mudo países y capitales. El propósito de este género visual, que se realiza de manera individual en torno a un mapa, es favorecer en los estudiantes el desarrollo de la ubicación espacial en un determinado momento de la historia, a través de la lectura de las convenciones políticas en un mapa mudo.

Otra forma como los profesores desarrollan esta configuración de significado o género es en actividades de interpretación de fuente secundaria. En éstas el profesor introduce el origen del texto escrito a leer y luego indica a los estudiantes la forma de realizar la lectura. Por ejemplo, les pide extraer una idea de cada párrafo durante la lectura individual. Al finalizar la lectura personal, los estudiantes ponen en común las ideas y el profesor las va comentando. El profesor modela las interpretaciones hacia el reconocimiento de líneas historiográficas o líneas de pensamiento dentro del discurso propio de la Historia.

Género procedimental. Este género es desarrollado por el profesor como una transición entre los géneros mayores, una bisagra entre relato y explicación. Su propósito es introducir el próximo género organizando lingüísticamente en futuro el desarrollo de la clase; de esta manera hace explícitos, para los estudiantes, no sólo los contenidos conceptuales, sino también los procedimentales. Tal como se puede ver en el ejemplo de la Fig. 2, se pueden reconocer tres etapas en este género, que tienen un orden flexible. La primera (1) es aquella en la que el profesor contextualiza los contenidos conceptuales, situando o recordando al estudiante en qué momento del desarrollo del macrogénero o unidad didáctica se encuentra. Esto lo

lleva a cabo haciendo una introducción con un breve relato histórico, con la finalidad de situar en el tiempo y en el espacio histórico al estudiante. La segunda etapa (2) tiene relación con el material didáctico con que se trabajará en clases, entendido como la explicación de la tecnología, es decir, el profesor presenta el material didáctico que utilizarán sus estudiantes,

detallando mediante habla y gestos cómo se construirá e interpretará el modo semiótico, sea un mapa, una tabla de doble entrada o un listado. La tercera etapa (3) de este género no siempre está presente y tiene que ver con la explicitación de cómo se piensa en la disciplina, a través de un ejercicio metahistórico que le da sentido a la actividad que viene a continuación.

Figura 2. Ejemplo de género procedimental



Profesor: (2) Vamos hacer lo siguiente, shhh pongan atención acá [*indica pizarrón en blanco*], para que sepan lo que voy hacer. Voy hacer lo siguiente, voy hacer un cuadro acá [*señala espacio del pizarrón*] con los años

(1) porque la guerra se divide en dos etapas. La primera del 1939 a 1941, donde el que avanza ¿quiénes van a ser? El Eje, Alemania, Italia y Japón fundamentalmente y el resto va retrocediendo, y no saben qué hacer. Se ponen de acuerdo, tú ataca acá, yo defendiendo allá, no, mejor nos arrancamos, están desesperados. La primera parte va a ser el avance del Eje, y eso va a ser del 39 al 41,

(2) por lo tanto voy a poner del 39, 40 y 41 [*señala distintos puntos del pizarrón*] y voy viendo cómo va avanzando Hitler.

(2) En el lado de acá [*señala otro lugar del pizarrón*] voy hacer un mapa, no es necesario que ese mapa usted lo escriba, porque lo tienen en el libro y cuando analicemos el libro va a salir, pero insisto en que usted entienda la lógica, de por qué a un lado [*señala pizarrón*] y después al otro [*señala otro extremo de la pizarrón*].

La estrategia procedimental resulta interesante, ya que, tal como se ve en la transcripción (Fig. 2), el profesor no supone que los estudiantes ya conocen cómo participar en la siguiente actividad, sino que detalla cómo funciona la tecnología que utilizará: tablas y mapa sobre el pizarrón, orientando de manera multimodal a los estudiantes en su participación e interpretación de las convenciones

de representaciones temporales y espaciales en Historia.

En relación al otro nivel de análisis, el nivel micro y las estrategias regulares utilizadas por los profesores dentro del despliegue de cada género, encontramos algunas que aportan a la construcción de la experiencia (*significados ideacionales*) y otras al intercambio de significados (*significados interpersonales*) (Fig. 3).

Figura 3. Síntesis de estrategias para la alfabetización semiótica en clases de Historia

Significados	Estrategias
Ideacional	Relato gestual / explicación gestual
	Zoom o acercamiento visual
	Visualización temporal y espacial
	Léxica
Interpersonal	Juego de roles
	Voces con autoridad
	Vinculación con lo cotidiano

En relación a las estrategias para la construcción de la experiencia o conocimientos en Historia, se reconocen cuatro estrategias: las primeras tres ponen en juego una combinación de recursos semióticos como el relato y la explicación gestual (habla y gestos); el *zoom* o acercamiento visual y la visibilización temporal y espacial (habla, gestos, dibujos, tablas). Y la estrategia léxica es esencialmente lingüística y evidencia, además, significados interpersonales; por este motivo será descrita al final.

En relación al uso de *los gestos en relatos y explicaciones*, éstos juegan un papel importante en los significados ideacionales. Recordemos que cuando aportan al relato, tiene que ver con el anclaje a un tiempo y un espacio histórico; en cambio, cuando aportan a la explicación, se relaciona con el establecimiento de causalidad.

En los relatos históricos, los profesores en todo momento acompañan la lengua oral con la gestualidad. Los gestos aportan a la construcción de la Historia que el profesor representa mediante la lengua oral. Por ejemplo, el profesor relata de manera oral un bombardeo y el rol de la alarma en la reacción de las personas que están siendo atacadas. Cabe destacar que sólo porque mueve su antebrazo en círculos simulando la activación manual de la alarma, los aprendices se representan una alarma cuya mecánica es distinta a la que conocen en su experiencia cotidiana. El profesor supone

que ante la idea de “alarma” los estudiantes imaginarán una de funcionamiento eléctrico, como la de su despertador, o la de un auto, sin embargo, mediante su movimiento del brazo los lleva a representarse otra alarma anclada en un tiempo pasado, en un dispositivo diferente y para una nueva función.

Desde la lingüística sistémica funcional, el aporte del gesto tiene que ver con la representación de las circunstancias históricas. Mientras que el rol del recurso lingüístico se relaciona con la representación del proceso o acción que se lleva a cabo y los participantes en él, los gestos se encargan de representar particularidades de las circunstancias y agregan detalles históricos que complementan la representación del evento, facilitando una interpretación que se despega del aquí y el ahora de los escolares.

Respecto de la *estrategia de zoom o acercamiento visual*, el profesor representa lingüística y gráficamente —a través de dibujo o esquemas— una idea que es parte de un concepto mayor. Como se puede ver en la Fig. 4, en este ejemplo el profesor representa la preparación de los franceses ante un eventual ataque de los alemanes y hace referencia, en su relato oral, a la línea Maginot. Dibuja en la pizarra cómo era la trinchera mediante la ampliación de un punto de la línea Maginot dibujada previamente en el mapa. Con esto construye una relación semántica todo-partes (que espera también construyan sus estudiantes), detallando una de las partes mediante un acercamiento o ampliación de escala hacia ella. Esto ocurre también en el discurso oral del profesor, lo que corresponde a un enriquecimiento respecto de la idea anterior en el despliegue temporal del texto lingüístico, o *relación lógico temporal de enriquecimiento* desde la lingüística sistémica funcional. Visualmente, y dado el potencial semiótico de la pizarra, el enriquecimiento funciona de manera gráfica, ya que quedan representados mapa y dibujo (todo y partes) simultáneamente en la pizarra, lo que no es

posible realizar lingüísticamente. Además, este enriquecimiento de un concepto no quedaría completo si sólo se realizara de manera lingüística, ya que requiere de la representación en imágenes que agrega información

sobre la ubicación, tamaño, proporción entre partes y todo, etc., que no es representado lingüísticamente por el docente, ya que el potencial semiótico de la lengua no es eficiente en esta tarea (Lemke, 1998).

Figura 4. Ejemplo de estrategias para la alfabetización semiótica

<p>Pregunta: ¿cuál fue la estrategia militar durante esa guerra? Las trincheras cierto.</p> <p>¿Cómo eran? <i>Era una zanja, ¿cierto? Construida con pala, protegida con sacos de arena.</i></p>	<p>¿Saben lo que dijeron los franceses cuando terminó la primera guerra mundial? Si llega a venir una segunda guerra mundial, <i>nosotros</i> vamos a estar preparados, vamos a construir una trinchera amurallada [dibuja línea en el mapa] y [ellos] construyeron una trinchera, una verdadera estructura de cemento con fierro forjado, enorme... que se llamó la línea Maginot.</p>	<p><i>Y la línea Maginot era así [comienza dibujo o zoom]: digamos que era así, aquí está la tierra, cañones, acá subterráneos, camarotes, sector de abastecimiento, ascensores, habitaciones. Acá [vuelve al mapa] estaba Alemania y acá estaba Francia, ¿me entienden?</i></p>

En relación a la *estrategia de visualización temporal espacial*, ésta es llevada a cabo de diversas maneras por los dos profesores: uno utiliza el mapa y apunta a él localizando puntos geográficos para los estudiantes, además de indicar los nombres de los países escritos en una presentación con computadora, todo

esto simultáneo al desarrollo oral del relato histórico. Mientras que el otro profesor construye una tabla donde escribe los nombres de los países según la fecha del ataque y un mapa donde va coloreando los mismos países que va nombrando en la medida que desarrolla el relato oral (Fig. 5).

Figura 5. Ejemplo visualización temporal espacial

<p>Hay una ciudad que se llama San Petesburgo [indica dibujo o mapa en la pizarra], ¿en honor a quién? Hubo un zar que se llamaba Pedro el Grande.</p> <p>Entonces, ¿cómo va iniciar el ataque Hitler? <i>A tres flancos: uno por el norte, otro por el sur y otro por el centro ¿se entiende?</i> [raya las zonas del mapa].</p>		<p>Esto se va a llamar: <i>Operación Barbarroja</i>, que es el ataque a la URSS [escribe en la columna de la tabla], que es a fines del año '41.</p>

Ambas opciones persiguen el mismo objetivo: hacer visible, para los estudiantes, cómo el mapa político fue cambiando con el tiempo

según la localización de los países y el avance militar en distintos momentos históricos, que es lo que se relata de manera oral. Al mismo

tiempo, esta estrategia marca conceptos técnicos para los estudiantes, como los nombres de los países y las estrategias militares. Esto se lleva a cabo de manera escrita y en orden temporal según los nombres de los países que fueron siendo atacados. El profesor, además de escribir, representa de manera visual en el mapa el país que se está nombrando de modo oral; de esta manera, el significado ideacional se construye de manera intersemiótica: los estudiantes aprenden el nombre del país, su forma escrita y su representación territorial en un mapa político, donde aparte de su tamaño, forma, proporción y límites pueden visualizar su proximidad con los países vecinos, con el mar, etc.

El potencial semiótico de esta estrategia se basa en la complementariedad de los recursos utilizados para construir de manera compleja un concepto que no puede ser representado solamente mediante la lengua. El uso del dibujo del mapa en la pizarra, en comparación con la utilización del afiche del mapa, posibilita una representación más dinámica del cambio espacial en el tiempo, ya que plasma distintos momentos mediante la modificación sucesiva de marcas sobre las regiones en cuestión.

Finalmente, la última estrategia ideacional identificada es la *estrategia léxica*. En ésta el profesor construye para los estudiantes el significado de una palabra que tiene una interpretación específica para la disciplina, diferenciándola de la interpretación de sentido común. Ejemplo: oposición, resistencia, cooperar (Fig. 6).

Junto con esto, además, el profesor hace énfasis, mediante recursos prosódicos propios de la interacción cara a cara (aumento de intensidad, lentificación), para destacar los términos usados de manera técnica en el desarrollo del relato histórico, por ejemplo: “el PACTO entre Stalin y Hitler para repartirse Polonia”. En esta estrategia se pueden reconocer los dos pasos que Halliday y Martin (1993) definen como *proceso de tecnicalización*, es

decir, el profesor enseña el uso e interpretación técnica de términos que tienen otra interpretación fuera de la Historia, y los “marca” como propios de la disciplina.

Figura 6. Ejemplo de estrategia de alfabetización semiótica

... encontrar una enorme oposición, una enorme resistencia. Si ustedes miran el mapa —y no han entrado a la clase de ayer, por ejemplo— dirían esto es *re fácil*, es cosa de que llegara Hitler con las fuerzas y ninguna oposición. En algunos países sí, en algunos países no. Acuérdense que Hitler tenía dos fuerzas, la fuerza militar y la persuasión, es decir, si no *cooperas conmigo, este país desaparece*.

Hay gobernantes que dijeron: *bueno ya, ahí está mi ejército, le entrego las armas, le entrego las industrias, pero que no haya guerra, no haya destrucción, no haya muerte*. Otros dijeron: no, yo voy a resistir, yo soy opositor a esto.

Bueno, ese fue el caso de Yugoslavia [indica el nombre del país escrito en el pizarrón], *que se opuso, a pesar de que no tenía gran cantidad de ejército y se opusieron al avance alemán*. [Ellos] *no dejaron que los alemanes entraran fácilmente*, por lo tanto aquí hay una gran resistencia y una gran batalla en contra del ejército alemán. Hungría fue conquistada fácilmente [indica el mapa]. Bulgaria cooperó [risas de los estudiantes] en sentido literal... no...

¿Qué significa cooperar? Va donde el gobernante de Bulgaria y le dice: [nosotros] *vamos a llegar a un acuerdo, no es necesario que invada, que destruya las calles, que mate a la población*. A cambio, le entregan industrias, *¿qué industrias tiene acá? Ya, digamos que tienen petróleo, entonces una parte va para el ejército alemán, y la otra se queda acá*, de alguna forma se llega a un acuerdo.

En cuanto a los significados interpersonales, se identifican algunas estrategias esencialmente lingüísticas cuyo énfasis está en la manera en que el profesor presenta los significados a los estudiantes para comunicar puntos de vista, valores y actitudes. En nuestros estudios de caso las estrategias son de tres tipos: juego de roles, voces de autoridad y vinculación con lo cotidiano.

La primera estrategia es el *juego de roles*. El profesor la desarrolla durante la narración del

relato histórico con el propósito de hacer partícipes a los estudiantes de los acontecimientos relatados. El profesor personifica y asume los acontecimientos estudiados mediante el recurso lingüístico de la primera persona singular y plural (yo, nosotros), y las relaciones lógico semánticas de proyección (es decir, representando desde su perspectiva lo que otro dijo o pensó). En el ejemplo de la Fig. 6, el docente invita a los estudiantes a pensar el devenir del desarrollo de los procesos históricos: “Hay gobernantes que dijeron: bueno ya, ahí está mi ejército, le entrego las armas, le entrego las industrias, pero que no haya guerra, no haya destrucción, no haya muerte. Otros dijeron: no, yo voy a resistir, yo soy opositor a esto”. Esta estrategia, por un lado, acerca los eventos y personajes históricos presentándolos como personas comunes que toman decisiones, tal como lo hace el propio profesor o los estudiantes y, de alguna manera, humanizando la Historia. Por otro, deja en evidencia la forma del profesor de instalar su punto de vista a través de la reinterpretación de las voces de los actores en su relato.

Una segunda estrategia interpersonal es *voces con autoridad*. Esta corresponde a los casos en que el profesor recurre al uso de una fuente secundaria: texto escolar, una lectura de un autor contemporáneo, un mapa u otro, para dar respaldo y veracidad a su narración y, además, para entregar contenidos anexos que enriquezcan el relato histórico. Mediante esta forma de citación, se entrega la responsabilidad de la versión histórica a otros, quienes refuerzan lo relatado por ser considerados autoridad en el tema. La versión de lo presentado puede ser la secuencia de eventos, la evaluación positiva o negativa de dichos eventos, o una representación visual del anclaje temporal y espacial, como lo es un mapa político.

Cabe destacar el uso del recurso dibujo del mapa en el pizarrón, ya que indica una opción de los profesores por acercar la representación a los estudiantes, mostrándoles que ellos pueden dibujar estas convenciones. Luego,

cuando el profesor además opta por mostrar un afiche de mapa, éste funciona como la voz con autoridad que confirma que la información espacial dibujada por el profesor es fidedigna a la impresa de manera oficial.

Finalmente, la estrategia que hemos denominado *vinculación con lo cotidiano*, es aquella en la cual los profesores recurren a alguna experiencia de los estudiantes para hacer más cercana la noción histórica a representar, o a una valoración particular de un personaje o hecho, como puede ser una película o un personaje de una serie televisiva. En uno de los casos observados, para ejemplificar el sentimiento que provocaba Hitler en sus opositores, el profesor lo asemeja a un rol antagonico en una conocida serie televisiva: “es como enfrentarse a *Darth Vader*, tenebroso, todo de negro de plomo, una cosa como bien [expresión facial]....”

La utilización de este tipo de recurso da cuenta de la opción semiótica de los profesores que no sólo representan los eventos históricos a los estudiantes, sino que intentan comunicar el significado interpersonal. En este caso, el profesor busca que los aprendices comprendan el contexto emocional, como en la estrategia juego de roles, pero además apelando a sentimientos que ellos ya han experimentado en su vida cotidiana, es decir, comunicando al mismo tiempo, y de manera solapada, la forma de evaluar dichos eventos.

Estas últimas tres estrategias tienen que ver con los significados interpersonales, los que se evidencian en los recursos utilizados para formar una comunidad en torno a valores compartidos (Martin, 2004).

CONCLUSIONES

Los profesores observados han desarrollado estrategias, algunas generales y otras particulares, para la alfabetización semiótica de sus estudiantes. Entre las generales, las estrategias macro o géneros desarrollados para la enseñanza de la Historia dan cuenta del relato

histórico y de la explicación como configuraciones principales; éstas se desarrollan en un diálogo con los estudiantes, donde la interacción mediante preguntas y respuestas permite al profesor acercar a los aprendices a una determinada interpretación histórica.

En esta mirada global entre los recursos y combinaciones semióticos utilizados con fines de enseñanza en cualquiera de las configuraciones observadas, destaca el uso de la pizarra en conjunto con la interacción cara a cara. La combinación semiótica habla/gestos, así como escritura/dibujos y esquemas en el pizarrón, reflejan el potencial semiótico dinámico y flexible de esta co-utilización que, por lo menos en los casos estudiados, no es igualada por el uso de tecnologías digitales. Estas últimas, si bien presentan un potencial dinámico tanto para la representación del tiempo y espacio, como de la causalidad, son utilizadas de manera muy básica y más bien estática por los docentes observados.

Entre las estrategias macro de carácter particular destacan el género procedimental y el género modelamiento de la interpretación histórica, las cuales tienen en común funcionar como configuraciones de significados en las cuales el profesor se preocupa por explicitar claramente a los aprendices, tanto la forma de usar e interpretar las diferentes tecnologías (artefactos semióticos), como la forma de participar en la interacción. En estos casos, los profesores parten de la base de que se requiere de su mediación para aprovechar el potencial de aprendizaje (Kress, 2010) de la actividad y recursos semióticos que propondrán a los estudiantes, y no dejan este conocimiento procedimental para ser adivinado. Para eso, en vez de comenzar directamente con las tareas, optan por descifrar para los aprendices lo que consideran puede obstaculizar su aprendizaje semiótico. Los estudiantes, entonces, no participan a ciegas en las actividades, aunque sean expositivas, sino que poseen antecedentes de las funciones que cumplen los distintos recursos implementados en la enseñanza;

saben cómo podrían participar y, en muchos casos, lo que se espera que aprendan.

El género metahistórico también cumple una función similar, pero apunta directamente a explicitar las formas de razonar en Historia. Mediante este género, el profesor hace más transparente la manera como se piensa la Historia, favoreciendo la interpretación y participación de los estudiantes en las distintas actividades de la clase. Este género también ha sido descrito para la enseñanza de la Matemática (Manghi, 2010).

Estos últimos tres géneros identificados reflejan el conocimiento que poseen los profesores de sus aprendices y de los posibles obstáculos que el discurso de la Historia puede ofrecer en ellos; por este motivo, constituyen buenos ejemplos de una pedagogía visible (Martin *et al.*, 2010). Dicha pedagogía es aquella que en vez de ocultar los principios de la disciplina, los hace explícitos para los aprendices y facilita así su ingreso y legitimación en la comunidad. El desafío para los profesores es poder balancear la mediación explícita que realizan de manera directiva como expertos en la comunidad de la Historia escolar, con la construcción conjunta del conocimiento, como una indagación dialógica (Wells, 2001) en la cual los estudiantes también tienen voz.

Mientras las estrategias macro muestran profesores que hacen visibles a sus aprendices los misterios de la Historia, las estrategias micro identificadas dan cuenta de los recursos semióticos usados para incluir a sus estudiantes en el desarrollo de la clase; ello refleja cómo es que los distintos significados del discurso del aula no sólo representan conocimiento, sino que comunican los puntos de vista en el intercambio con otros. Más allá de representar los acontecimientos e información histórica de manera neutra, los profesores, mediante diferentes estrategias (juego de roles, voces con autoridad, vinculación a lo cotidiano), acercan las representaciones a la vida diaria de los estudiantes y además modelan para ellos las formas esperadas de valorar dichos eventos.

Las estrategias interpersonales resultan centrales en el desarrollo de las clases, ya que se relacionan con la manera en que el profesor establece la relación pedagógica con sus aprendices y los invita a involucrarse con la Historia. Los significados interpersonales dan sentido y vida a la narración. El profesor, como narrador de la Historia, impone su sello y las distintas estrategias interpersonales logran cautivar a los estudiantes y hacerlos parte de la Historia recontada.

De los hallazgos se desprenden dos proyecciones de este estudio. La primera tiene que ver con que las configuraciones generales (relato histórico y explicación) corresponden a los géneros descritos para educación básica en países anglosajones, es decir, la temporalidad y causalidad en Historia se enseña en edades más tempranas. Dado que el curso observado corresponde al primer año de educación secundaria en Chile, sería interesante poder observar qué acontece en los otros cursos superiores de educación media o secundaria

para ver si tienden hacia la argumentación y confrontación de posiciones (Christie y Derewianka, 2010), y no sólo a la presentación de una versión histórica. La segunda proyección se relaciona con la incorporación de los profesores y sus creencias respecto de la alfabetización semiótica y las estrategias identificadas. Se hace necesario, como un próximo paso, contrastar sus propias percepciones con el análisis multimodal del discurso de las clases registradas.

Finalmente, cabe destacar el rol de la mirada multimodal sobre el discurso con fines de enseñanza. Ésta abre nuevas preguntas acerca del discurso y la interacción en el aula, así como la alfabetización semiótica y su mediación. En el presente estudio se evidencia que la semiótica social permite no sólo la descripción, sino también la comprensión de las opciones semióticas tomadas por los profesores; de esta manera desnaturaliza los recursos utilizados para la construcción del conocimiento de la Historia en contextos educativos.

REFERENCIAS

- ACHUGAR, Mariana, Amparo Fernández y Nicolás Morales (2011), "(Re)presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia", *Discurso y Sociedad*, vol. 5, núm. 2, pp. 196-229.
- ALTAMIRANO, Pamela, Gerardo Godoy, Dominique Manghi y Gonzalo Soto (2014), "Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: la configuración multimodal de los pueblos originarios", *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, núm 1, pp. 7-24.
- BARLETTA, Norma y Jorge Mizuno (2011), "Una propuesta metodológica para la meta reconstrucción histórica", en Teresa Oteiza y Derrin Pinto (eds.), *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*, Santiago, Cuarto Propio, pp. 89-128.
- BERGER, Peter y Thomas Luckman (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CHRISTIE, Frances (2002), *Classroom Discourse Analysis: A functional perspective*, Londres, Continuum.
- CHRISTIE, Frances y Beverly Derewianka (2010), *School Discourse*, Londres, Continuum.
- COFFIN, Caroline (1997), "Constructing and Giving Value to the Past: An investigation into Secondary School History", en Francis Christie y James Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social processes in the work place and school*, Londres, Cassell, pp. 196-230.
- COFFIN, Caroline (2006), "Learning the Language of School History. The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, vol. XXXVIII, 4, pp. 413-429.
- FREIRE, Paulo (1989), *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós.
- GIUDICE, Jacqueline y Estela Moyano (2011), "Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del periodo 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria", en Teresa Oteiza y Derrin Pinto (eds.), *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, Santiago, Cuarto Propio, pp. 205-268.

- HALLIDAY, Michael (1982), *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, Michael (1993), "Things and Relations: Re-grammaticising experience as technical knowledge", en Michael Halliday y James Martin (eds.), *Writing Science: Literacy and discursive power*, Londres, Falmer Press, pp. 185-235.
- HALLIDAY, Michael y James Martin (1993), *Writing Science: Literacy and discursive power*, Londres, Falmer Press.
- HEATH, Shirley (1983), *Ways with Words: Language, life, work in communities and classrooms*, Nueva York, Cambridge University Press.
- HODGE, Bob y Gunther Kress (1988), *Social Semiotics*, Cambridge, Polity.
- JEWITT, Carey (2008), "Multimodal Classroom Research", *AERA Review of Research in Education*, vol. 32, pp. 241-267.
- KALMAN, Judith (2008), "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 107-134.
- KRESS, Gunther (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Londres, Routledge.
- KRESS, Gunther, Carey Jewitt, Jon Ogborn y Charalampos Tsatsarelis (2001), *Multimodal Teaching and Learning: The rhetorics of the classroom*, Londres, Continuum.
- KRESS, Gunther y Diane Mavers (2005), "Social Semiotics and Multimodal Texts", en Bridget Somekh y Cathy Lewin (eds.), *Research Methods in the Social Science*, Londres, Sage, pp. 172-193.
- KRESS, Gunther y Theo Van Leeuwen (1996), *Reading Images: The grammar of visual design*, Londres, Routledge.
- KRESS, Gunther y Theo Van Leeuwen (2001), *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold.
- LEMKE, Jay (1990), *Talking Science. Language, learning and values*, New Jersey, Ablex.
- LEMKE, Jay (1997), *Aprender hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Buenos Aires, Paidós.
- LEMKE, Jay (1998), "Multiplying Meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text", en James Martin y Robert Veal (eds.), *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, Londres, Routledge, pp. 87-113.
- MALINOWSKY, Bronislaw (1933), *Coral Gardens and their Magic*, vol. II: *The Language of Magic and Gardening*, Londres, George Allen y Unwin, en: <http://www.openlibrary.org/details/coralgardensandt031834mbp> (consulta: 15 de diciembre de 2012).
- MANGHI, Dominique (2010), "Recursos semióticos del profesor de Matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar", *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 2, pp. 99-115.
- MANGHI, Dominique (2013), "Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de Historia y Biología desde una perspectiva multimodal", *Signos*, vol. 46, núm. 82, pp. 236-257.
- MARTIN, James (2002), "Meaning beyond the Clause: SFL perspectives", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 22, pp. 52-74.
- MARTIN, James (2003), "Making History, Grammar for Interpretation", en James Martin y Ruth Wodak (eds.), *Re/reading the Past: Critical and functional perspectives on time and value*, Amsterdam, Benjamins, pp.19-57.
- MARTIN, James (2004), "Mourning: How we get aligned", *Discourse and Society*, vol. 15, núm. 2-3, pp. 321-344.
- MARTIN, James y David Rose (2008a), *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*, Londres, Continuum.
- MARTIN, James y David Rose (2008b), *Genre relations: Mapping culture*, Londres, Equinox.
- MARTIN, James, Karl Maton y Erika Matruggio (2010), "Historical Cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse", *Signos*, vol. 43, núm. 74, pp. 433-463.
- MORALES, Oscar y Alon Lischinsky (2008), "Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España", *Discurso y Sociedad*, vol. 2, núm. 1, pp. 115-152.
- MOSS, Gillian y Diana Chamorro (2011), *La enseñanza de las ciencias sin asidero en el tiempo ni el espacio: análisis del discurso de dos textos escolares*, Barranquilla, Universidad del Norte.
- MOYANO, Estela (2010), "Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la Historia", *Discurso y Sociedad*, vol. 4, núm. 2, pp. 294-331.
- O'HALLORAN, Kay y Bradley Smith (eds.) (2011), *Multimodal Studies: Exploring issues and domains*, Nueva York, Routledge.
- OTEIZA, Teresa (2006), *Discurso pedagógico de la Historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*, Santiago, Frasis.
- OTEIZA, Teresa (2009), "Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual", *Delta*, vol. 25, núm. especial, pp. 657-664.
- PEREIRA, Felipe y Guillermo González (2011), "Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación", *Literatura y Lingüística*, núm. 24, pp. 161-182.

- RUIZ, José (2003), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SCHLEPPGREGG, Mary (2004), *The Language of Schooling. A functional linguistics perspective*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- UNSWORTH, Len (2001), *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*, Buckingham, Open University Press.
- UNSWORTH, Len (2011), "Reconceptualizing Literacy and Literacy Pedagogy to Take Account of Image Text Relation in Traditional Paper and Digital Electronic Media", conferencia presentada en el VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina, Santa Fe, Argentina, 19 al 22 de octubre de 2011.
- VIGOTSKY, Lev (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones Fausto.
- WELLS, Gordon (2001), *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós.
- WIGNELL, Peter, James Martin y Suzanne Eggin (1993), "The Discourse of Geography: Ordering and explaining the experiential world", en Michael Halliday y James Martin (eds.), *Writing Science*, Londres, Falmer Press, pp. 136-165.