

Contraste entre el Currículum Nacional, Texto Escolar y las decisiones del profesor en el aula: Análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía¹.

Contrast between the national curriculum, textbooks and the teacher's decisions in the classroom: Multimodal Discourse Analysis in history and geography lessons

Valentina Haas Prieto; Elsa Molina Valdés;

Jimena Bravo Sepúlveda; Dominique Manghi Haquin

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

valentina.haas@ucv.cl

RESUMEN

El presente trabajo indaga en el discurso pedagógico de las asignaturas de Historia y Geografía a partir del cual se construye u visión de mundo propia de estas disciplinas. Los significados y los recursos semióticos que proponen el currículum, los textos escolares y el profesor en la interacción resultan determinantes para el aprendizaje de dicha cosmovisión por parte de los estudiantes. A través de un estudio documental y

¹ Estudio enmarcado en el proyecto Fondecyt 1130684.

un estudio de caso de una unidad didáctica en dos sextos básicos de colegios municipales vulnerables de Viña del Mar (Chile) esta investigación (FONDECYT 1130684) se acerca al discurso desde la Semiótica Social y el Análisis Multimodal del Discurso para contrastar las opciones didácticas en una unidad curricular en cada una de las asignaturas mencionadas, considerando la creación de significados desde una perspectiva multimodal. Entre los hallazgos destaca que, por una parte, el currículum plantea lineamientos a trabajar lingüística y visualmente y los textos escolares son coherentes con la propuesta curricular con amplia gama de opciones lingüísticas/semióticas. Por otra parte, las interacciones que favorecen los profesores se mantienen en un paradigma tradicional, relevando lo lingüístico frente a otras opciones, aportando en grados variables al desarrollo de habilidades para la vida ciudadana.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva Curricular, Texto Escolar, Práctica pedagógica en Historia y Geografía, Análisis Multimodal del Discurso.

ABSTRACT

This paper explores the pedagogical discourse of History and Geography from which a worldview is built. The selection and creation of meanings made by the curriculum, textbooks and teacher in the classroom interaction is crucial for learning that worldview. Through a desk study study and a case study of two sixths grades in vulnerable municipal schools of Viña del Mar (Chile) this investigation (FONDECYT 1130684) approaches to discourse from the Social Semiotics and Multimodal Discourse Analysis in order to test the options in teaching a curriculum unit in each of the subjects mentioned.

Among the findings we highlighted that while the curriculum proposes guidelines to work linguistically and visually, textbooks are consistent with the proposed curriculum

guidelines with a wide range of linguistic / semiotic choices, while teacher practices are kept in a traditional paradigm relieving the linguistic over other options, contributing in varying degrees to the development of skills for civic life.

KEYWORDS: Curriculum Perspective, Textbooks, Teaching Practice in History and Geography, Multimodal Discourse Analysis.

1. INTRODUCCIÓN

La Historia y la Geografía, constituyen disciplinas eje de las Ciencias Sociales, y presentan heterogeneidad en sus respectivos campos epistemológicos. En consecuencia, su enseñanza y aprendizaje en la escuela se centran en introducir al alumno en sus respectivas visiones de mundo (Álvarez y del Río, 2003; Lemke, 1998). Tanto el aprendizaje como la mediación que llevan a cabo los profesores en el aula tienen un carácter semiótico (Kress, 2010; Bezemer y Kress, 2016), es decir, la resignificación del Currículum en el aula se desarrolla necesariamente a través de la creación de significados (Manghi y Haas, 2015). En el discurso del aula interactúan distintos agentes que proponen significados para la cosmovisión de la disciplina que enseñan, es por eso que resulta relevante poner atención a la creación de significados que hacen el currículum, los textos escolares de distribución nacional, así como el profesor en la interacción con sus aprendices en el aula. En primer lugar, el currículum escolar como selección regulada de los contenidos a enseñar y a aprender (Gimeno Sacristán, 2010), incide en la práctica pedagógica que se desarrolla en las aulas, al proponer actividades de aprendizaje, recursos didácticos y fuentes de información. En el caso de Historia y Geografía, visiones contemporáneas priorizan actividades de análisis, reflexión y contraste, usando distintos tipos de fuentes en tareas en las cuales el alumno está llamado a ser el protagonista y un agente activo (Domínguez, 2004; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2013; Prats y Santacana, 2011),

presentándose como una área central en la formación integral del alumnado (Haas, 2014).

En segundo lugar,, el texto o manualescolar se presenta como un recurso regulado, a disposición del docente y del alumnado, que no solo transporta el currículum, sino que también en gran medida, lo determina (Fontaine y Eyzaguirre, 1997). Para los efectos de esta investigación, el texto escolar se concibe como un recurso de aprendizaje y a la vez una herramienta semiótica que, en base a la selección de una editorial, construye significados particulares del área de estudio y su forma de concebir el mundo. Solo cuando el texto o manual escolar es usado en las prácticas pedagógicas de aula, con el fin de resignificar la cosmovisión de la Historia y la Geografía los significados se reconstruyen como resultado de la comunicación entre el profesor, y los estudiantes (Manghi y Haas, 2015).

Finalmente, los significados que se intercambian en el aula entre profesor y estudiantes acercan a los aprendices a los campos epistemológicos de cada una de las áreas del saber, en este caso de la Historia y la Geografía. No obstante, en este nivel las opciones del profesor tienen un papel relevante.. Ello, pues la noción de aula, es entendida como el contexto en el cual se desarrollan los aprendizajes curriculares, a través de las interacciones entre profesor y estudiantes. Es este espacio el que permite determinadas decisiones pedagógicas: qué, cómo y con qué recursos se aprende, cuando el profesor enseña la cosmovisión de la disciplina así como los recursos a través de los cuales esa comunidad ha acordado su representación y comunicación.. De este modo, el presente trabajo indaga acerca de la creación de estos significados considerando tres niveles: 1) el currículum, 2) el texto escolar a disposición del docente y de apoyo para el estudiante y 3) la interacción que el docente promueve durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta que orienta el estudio es ¿Existe congruencia entre los significados de la cosmovisión

particular que se propone a nivel curricular, los textos escolares y las decisiones didácticas y semióticas que toma el docente?

A continuación, en el marco teórico se abordarán los tres niveles de análisis desde la perspectiva de la Semiótica Social, para dar paso al diseño metodológico y los principales hallazgos de la investigación tanto en clases de Historia, como Geografía.

2. MARCO TEÓRICO

La educación se abre cada vez a nuevas y más urgentes demandas que le exigen la real preparación de los futuros ciudadanos, en concordancia con los tiempos y circunstancias que se viven. De esta forma, cada disciplina, en su dimensión de asignatura del currículum escolar, está llamada a desarrollar nociones, habilidades y actitudes, ligadas a su epistemología y formas de ver el mundo, que permitan alfabetizar (Lemke, 1998) y preparar a los estudiantes en esa especial área del saber (Unsworth, 2001). Este proceso asume la particularidad del área en la que se busca alfabetizar, por lo que no es posible referirse a una alfabetización única sino a alfabetizaciones múltiples (New London Group, 2000).

Ahora bien, en cada una de las comunidades de saber hay formas especiales de comunicar sus conocimientos ligadas a una selección de recursos semióticos para cubrir sus funciones sociales y culturales (Hodge & Kress, 1988; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2000). En el contexto educativo, las comunidades de la Historia y la Geografía configuran requerimientos en cuanto al aprendizaje de las distintas formas de representar y comunicar, para poder llegar a ser reconocido como miembro legítimo de tal cultura (Lave & Wenger, 1991). Por ejemplo, para participar en la comunidad de la Geografía es fundamental saber leer la simbología de distintos

tipos de mapas y conocer ciertos términos propios de esta área. Lo mismo que ocurre a nivel de la Historia al aprender a leer y entender una línea de tiempo o eje cronológico.

Aunado a ello, se plantea un currículo nacional que determina énfasis, intenciones y elementos que deben ser parte del repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes que la escuela como agencia socializadora se espera desarrolle en los futuros ciudadanos (MINEDUC, 2013). Desde una visión estructuralista, la escuela y sus profesores acogen ciertas reglas y prácticas que en su rol de agencias y agentes contribuyen a reelaborar el currículo en las aulas a través de la construcción social de los discursos educativos (Bernstein, 1990).

Desde una perspectiva más transformadora, nos posicionamos desde la agentividad, al reconocer a los profesores como creadores de significado desde la Semiótica Social (Kress & van Leeuwen, 2001). Se concibe así, al profesor como un mediador que transforma dinámicamente según las condiciones de su contexto, más que como un intermediario que reproduce como parte de un dispositivo estático (Latour, 2008).

En lo concreto, tal característica lo dota de la responsabilidad que también desde su posición de un actor social, forma parte de las redes pedagógicas y científicas, y transforma con la manera de actuar, razonar, representar y comunicar de sus estudiantes en el ámbito escolar (Manghi, 2013). Lo cual es especialmente relevante si es que la mirada se plantea desde un ámbito tan particular, como el de disciplinas que conforman parte de las llamadas Ciencias Sociales, en las que el centro, es el hombre como ser social.

Ahora bien, tal como se adelantara en este estudio consideraremos tres niveles de análisis: Currículum, texto o manual escolar e interacción en el aula. En lo

específico para el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el curriculum nacional, se releva que el estudiante alcance una mejor comprensión de su sociedad y de su rol en ella, desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente ante ella, enfrentando los desafíos del mundo globalizado (MINEDUC, 2013) con especial énfasis en temáticas tales como: identidad, pertenencia, comunidad y sociedad.

En cuanto, a los recursos y medios que apoyan este proceso, los textos o manuales escolares, en concordancia con Martin (2006), constituyen un artefacto cultural que contiene un ensamblaje de recursos semióticos particulares dependiendo de la disciplina en que se presente. Éstos representan la visión e interpretación ideológica de quien construye el discurso (Barletta y Mizuno, 2011; Martin, 2006; Oteiza, 2006) así como de todos quienes participan en su elaboración y edición. De esta manera, constituyen un elemento mediador de las interacciones discursivas entre los diferentes sujetos que construyen conocimiento acerca del área específica, articulando diferentes voces y horizontes sociales y conceptuales (Manghi, Badillo y Villacura, 2014). Para el caso de la Historia, lleva implícita la existencia de distintas interpretaciones de una misma realidad, las que pueden y debieran ser presentadas y analizadas a través de las diversas fuentes proporcionadas por el texto escolar y los recursos asociados a disposición del docente (Bain, 2005).

Paralelamente, considerando el último nivel de análisis, , el discurso que surge en interacciones entre profesor y estudiantes al momento de la alfabetización se sustenta no solo a partir del discurso lingüístico - que sigue siendo el recurso privilegiado (Christie, 2002; Mercer, 2010)- sino en base a múltiples recursos semióticos que se entrelazan en el aula escolar. Estos cumplen funciones específicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, tales como gráficos,

imágenes, cartas, noticias, entre otros (Manghi, Badillo y Villacura, 2014). En concordancia con lo expuesto, el observar desde un enfoque multimodal lo que ocurre al interior del aula permite visualizar la manera en que los profesores utilizan estos recursos semióticos ensamblados como estrategias didácticas para alfabetizar a sus aprendices, y la manera en que cada profesor reconstruye un discurso pedagógico con base en el conocimiento disciplinar que enseña (Manghi, 2013).

Así, a partir del uso de los diversos recursos semióticos disponibles para el intercambio de significados se llevan a cabo diversas acciones comunicativas: afirmaciones, preguntas, órdenes, solicitudes, efectuadas en la creación de significados o semiosis (Moss, 2010; Oteíza, 2006). Por ello, las opciones semióticas que combina un profesor con el fin de que los estudiantes aprendan a razonar y comunicarse en su disciplina varían (Manghi, Badillo, y Villacura, 2014) y resultan de gran interés investigativo y pedagógico.

A continuación, se desarrollarán los aspectos que dicen relación al qué, cómo y con qué recursos se alfabetizan y aprenden los estudiantes de primaria en el área de la Historia y de la Geografía.

2.1 IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA

Desde la Semiótica Social, las Ciencias Sociales son disciplinas interpretativas, ya que construyen y transmiten su conjunto de conocimientos de manera segmentada, coexistiendo distintas explicaciones para el mismo suceso, pero desde distintas interpretaciones, cada una con sus propios criterios (Maton, 2013). Por tanto, la representación de los eventos históricos —aquel conocimiento que se elige representar y aquel que queda sin ser representado— es el resultado de la

interpretación ideológica de quien construye el discurso (Barletta y Mizuno, 2011; Martin, 2003; Oteíza, 2009).

Por su poder formativo, la historia podría posicionarse como una escuela para la vida social, ya que enriquece otros temas del currículo escolar al tiempo que aporta al desarrollo de las facultades intelectuales, de actitudes más inclusivas, de la sensibilidad social, estética y científica, estimulando las aficiones de los estudiantes para el tiempo libre (Prats y Santacana, 2011). Del mismo modo, permite aprender a leer e interpretar la realidad social (Aisenberg y Alderoqui, 1998) propiciando el conocimiento acerca de los grupos humanos, de nosotros mismos y de los otros; junto con aproximar de manera progresiva a los estudiantes a las formas de pensar, razonar, actuar, ver e interpretar el mundo y los hechos, propias de la Historia (Prats y Santacana, 2011). Esta disciplina se construye en base a tres dimensiones: la causalidad, la relación temporal-espacial y la evidencialidad (Oteíza & Pinto, 2011). Al tiempo que se favorece el desarrollo de una identidad que le permita al alumno definir y sentirse parte de un grupo de amigos, del barrio, la región y el país (Bale, 1999; Cordero y Svarzman, 2007; Domínguez, 2004).

Por otro lado, estudios referidos al discurso pedagógico de la Geografía describen el proceso de tecnicización 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, Martin & Eggins, 1993).

En tanto, la Geografía como ciencia del espacio (Hartshorne, 1991) con sus distintos énfasis, ha pasado de una tendencia enciclopedista (fines del siglo XVIII a

mediados del siglo XIX), a una determinista ambiental (siglo XIX) y al Posibilismo y Regionalismo (siglo XX); con su respectivo correlato a nivel pedagógico. Lo que implica un determinado paradigma que se evidencia en el rol que el profesor asume y con ello la finalidad que valora y legitima dentro del tipo de actividades que plantea (Bale, 1999; Cordero y Svarzman, 2007). De este modo, la Geografía se presenta altamente formativa y con la responsabilidad de alfabetizar al sujeto que aprende, incidiendo en él, en su conducta geográfica y su capacidad de alcanzar mayor autonomía (Domínguez, 2004). En consecuencia, se explicitan dentro de las destrezas a lograrse en el nivel primario o básico, las relativas con el trabajo cartográfico, la localización, la dirección y la orientación (Bale, 1999; Prats, 2002).

En síntesis nos encontramos frente a dos importantes asignaturas, con relevantes propósitos educativos y didácticos en primaria, fundamentadas en un currículum con ciertos lineamientos e intencionalidades que son apoyadas o acompañadas por textos de estudios y a partir de los cuales un profesor toma opciones en las que resulta fundamental profundizar y contrastar.

3. MARCO METODOLÓGICO

En el presente artículo interesa describir cómo las decisiones didácticas y semióticas que toma el profesor en la enseñanza de la Historia y la Geografía se relacionan con los planteamientos oficiales, logrando validar o invisibilizar lo que se plantea a nivel de recursos y desde lo curricular.

Para alcanzar este objetivo se aborda el discurso pedagógico desde el enfoque teórico metodológico de la Semiótica Social (Halliday, 1982; Hodge & Kress, 1988). La tabla 1 resume las dos partes del diseño de investigación, correspondiente a dos estudios de caso de 6° básico de dos escuelas públicas chilenas. En la primera parte,

se llevó a cabo un análisis documental del programa de estudio curricular así como del texto o manual escolar referido a las dos unidades curriculares: La República y Riesgos Naturales, de la asignatura de Historia y Geografía, respectivamente. En la segunda parte, se realizó un registro audiovisual del desarrollo en aula de cada una de estas unidades curriculares.

Tabla 1. *Resumen de las Unidades Curriculares Grabadas*

	Unidad Curricular	Estudio Documental		Estudio de caso
Historia	Historia de Chile: La República	Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales de sexto básico (MINEDUC, 2013)	Texto del estudiante, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 6to básico. Editorial Zigzag 2013	Corpus audiovisual (3 sesiones de 90 minutos en cada unidad curricular)
Geografía	Características geográficas de Chile: Riesgos y desastres naturales			-Docentes de colegios vulnerables de Viña del Mar con más de 5 años de experiencia.

Las herramientas heurísticas utilizadas para el desarrollo del Análisis Multimodal del Discurso de ambos corpus (documentos y corpus audiovisual) corresponden, por una parte, a las metafunciones hallidayanas desde un foco ideacional e interpersonal (Halliday, 1982). Por otro lado, se consideraron las nociones medio y modo semiótico de Kress & van Leeuwen (1996) para complementar el análisis reconociendo con qué recursos se está significando (ver Figura 1).

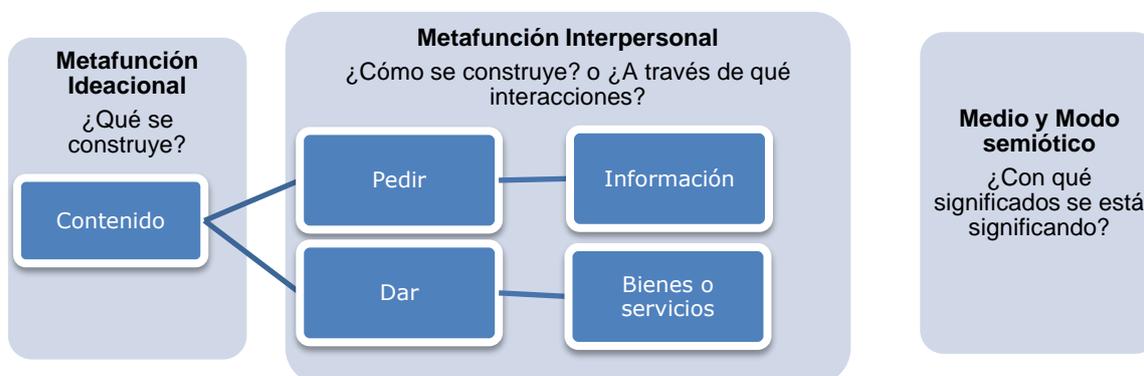


Figura 1. Resumen herramientas heurísticas utilizadas para el análisis. Fuente: Adaptado de Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

De esta manera, mientras la Metafunción ideacional permite identificar cuáles son los significados que se están representando, el qué o contenido que se construye como conocimiento curricular; la Metafunción Interpersonal ayuda a entender la interacción como el intercambio de significados a través de diferentes categorías (Halliday, 1982), permitiendo visualizar el cómo se participa en la construcción de significado: pedir/dar; y el objeto del intercambio: información/bienes y servicios (Figura 2).

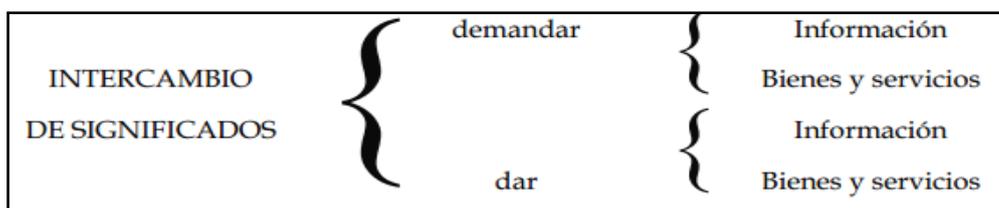


Figura 2. Intercambio de significados desde la Metafunción Interpersonal. Fuente: Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Finalmente, la última herramienta heurística utilizada corresponde a los medios y modos semióticos (Kress & van Leeuwen, 1996) que permiten entender el potencial de significado de los diferentes recursos utilizados para representar el conocimiento y la forma en la que ellos van validando opciones que responden en mayor o menor medida a lo que establecen los lineamientos oficiales. Los medios semióticos como pizarra, guías de aprendizaje, uso de Internet se pueden clasificar en: interacción cara a cara, impresa y electrónica; mientras que recursos como lengua oral o habla, gestos, dibujos, fotos, escritura, etc. corresponden a los modos semiótico que son combinados en cada medio.

4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, se organizan considerando lo que privilegia la perspectiva curricular, el texto de estudio y los docentes en la

enseñanza de la unidad de la República y Desastres Naturales. Cada uno de ellos será descrito a partir de la Metafunción Ideacional (¿Qué se construye?), la Metafunción Interpersonal (¿A través de qué interacciones?) y los recursos pedagógicos (medios y modos) utilizados para significar.

4.1.- ENSEÑANZA DE LA UNIDAD DE HISTORIA: LA REPÚBLICA

4.1.1 ANÁLISIS PERSPECTIVA CURRICULAR

En relación con la perspectiva curricular, encontramos que el programa de estudio construye un conocimiento histórico vinculado con la epistemología de la disciplina y los nuevos enfoques de la enseñanza de la Historia en la escuela.

Tabla 2. Cuadro comparativo de los resultados entre la Perspectiva curricular y el texto escolar en la Unidad de la República, Historia.

	Perspectiva Curricular	Texto escolar
¿Qué se construye?	-Conocimiento de tipo declarativo, procedimental y actitudinal.	-Conocimiento de tipo declarativo, procedimental y actitudinal, alineado a la perspectiva curricular.
¿A través de que interacciones?	-Entrega información de manera normativa -Pide acciones al docente y al alumno	-Entrega información por medio de su potencial para significar (recursos utilizados) -Pide información y acciones a través de diversas actividades.
¿Con qué recursos se está significando?	Hipervínculos y ejemplos de recursos de apoyo a utilizar.	-Fuentes iconográficas (fotografías, pinturas) -Fuentes escritas (testimonios, cartas, documentos, noticias). -Tablas de datos estadísticos. -Esquemas. -Mapas

Respecto a la pregunta ¿Qué se construye? La perspectiva curricular pretende construir conocimiento del tipo declarativo, procedimental y actitudinal para desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes. El propósito es aproximar a los estudiantes a la comprensión y explicación de los hechos históricos fundamentales, como también los procesos de cambios y permanencia a través de una visión panorámica del periodo que contempla el ámbito político, económico, social y cultural de la época.

De esta manera, se propone el trabajo y análisis de fuentes, contrastando diferentes interpretaciones históricas junto al desarrollo de actitudes propias de la disciplina para favorecer la reflexión y debate en torno a situaciones controversiales de la realidad estudiada.

En cuanto la pregunta ¿A través de qué interacciones? se entrega información de manera normativa sobre el qué, para qué y cómo enseñar, proponiendo diferentes opciones metodológicas para abordar los objetivos de la unidad, especificando las habilidades, los recursos pedagógicos –particularmente fuentes historiográficas- que se debieran utilizar.

Por otro lado, de manera importante la perspectiva curricular solicita a los aprendices y docentes que realicen acciones, es decir, demanda servicios vinculados a la realización de las actividades de análisis, reflexión y debate que se plantean, cómo también demanda acciones exclusivas para el docente, quien debe presentar diferentes visiones sobre un mismo hecho histórico y acceder a los sitios web establecidos para buscar diferentes recursos que apoyen el aprendizaje de los estudiantes. Se destaca el uso del texto de estudio como apoyo al aprendizaje, privilegiando el análisis de diferentes fuentes historiográficas que deben ser

presentadas o utilizadas por el docente para interpretar un hecho histórico desde diferentes visiones y puntos de vistas.

Por esta razón, los recursos pedagógicos que se privilegian a nivel curricular para crear significado son, en su mayoría, ejemplos de fuentes históricas que deben ser utilizadas para el desarrollo de las actividades e hipervínculos a sitios web establecidos que permiten apoyar el aprendizaje a través de diferentes representaciones.

4.1.2 ANÁLISIS TEXTO ESCOLAR

El texto escolar se destaca por ser un instrumento mediador entre la perspectiva curricular y la práctica pedagógica del docente, que se caracteriza por presentar una multiplicidad de recursos semióticos que pretenden favorecer el aprendizaje de los estudiantes al presentar diferentes representaciones del conocimiento.

En concordancia con los planteamientos oficiales, respecto a la pregunta ¿Qué se construye? el texto de estudio propicia el desarrollo de conocimientos declarativos, habilidades y actitudes; las cuales se presentan de manera explícita al inicio de cada unidad. En este caso, la unidad de la República se presenta en dos grandes temas que a su vez contienen subtemas que permiten profundizar el contenido abordado desde el aspecto político, económico, social y cultural.

En cuanto a la pregunta ¿A través de que interacciones? se destaca la construcción de conceptos de manera intersemiótica, es decir, la experiencia respecto de la noción de la República y los hechos históricos fundamentales para comprender el periodo, sólo se interpretan mediante la interacción semiótica de distintos recursos presentes simultáneamente en el texto (ver tabla 3).

Tabla 3. *Resumen análisis docente*

		Ejemplo Discurso del docente
¿Qué se construye?	Por oposición	<i>“Lo último que vimos nosotros, una vez más, el gobierno conservador donde dijimos que los presidentes eran ¿De qué tipo? ¿Eran civiles o militares? Militares. ¿Eran dictatoriales o democráticos” (Cita 1)</i>
	Conocimiento Cotidiano	<i>“Por ejemplo, pensemos en el hoy. ¿Quiénes son los que han hecho manifestaciones políticas para ver los problemas de la constitución, los problemas con la educación? ¿Quiénes son o lo han hecho últimamente?” (Cita 2)</i>
	Relevar la importancia de la Historia como materia formativa	<i>“Recuerden que mientras más ustedes entienden el proceso, cómo se desarrolló nuestro país van a entender por qué hoy en día somos lo que somos, como hemos evolucionado para peor o para mejor y que nos falta lograr todavía. Los adultos como yo ya hicimos nuestra parte ¿cierto? ahora les toca a ustedes” (Cita 3)</i>
¿A través de que interacciones?	-Pide información a los estudiantes -Da información	<i>“Para el pueblo ¿por qué? Shhhht... ehhs señorita, oiga escuche bien, escuche en silencio” (Cita 4) “¿Tiene el libro y el cuaderno abierto? Una mínima disposición, cierto? Señorita Villarroel, ¿Valentina puedes sacar el libro y cuaderno?” (Cita 5)</i>
¿Con que recursos se está significando?	-Pizarrón -Texto escolar -Planisferio	<i>No. Qué ocurrió aquí en Chile que lo llevó a la crisis? Ya vamos a la pág. 109? ¿Qué ocurrió? Hubo problemas,.... ¿Problemas con qué? (Cita 7) Ya vamos ahora a la página 99, la que tiene el libro, quiero que me lo lea, por favor, pág. 99 (cita 9)</i>

De esta manera, el texto de estudio presenta diferentes recursos que entregan información por medio de imágenes y escritura, como también solicitan información y acciones por medio de diferentes modalidades como preguntas de análisis y trabajo con fuentes que permiten abordar los diferentes tipos de conocimientos que se pretenden desarrollar por medio del trabajo autónomo y activo del estudiante.

Los recursos utilizados entregan información a través de la escritura en combinación con imágenes, privilegiando el uso de fuentes como: mapas, pinturas,

dibujos, fotografías, esquemas, líneas de tiempo y fuentes primarias como: fragmentos de libros, diarios artículos de la constitución y testimonios.

4.1.3 ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS EN EL AULA

La sucesión de clases observadas sobre la unidad curricular de “La República” permitieron establecer un patrón característico del desarrollo de las clases de Historia en el contexto de estudio. De esta manera, en relación a la pregunta ¿Qué se construye? es importante relevar que la profesora construye conocimientos que no necesariamente se condicen con los planteados a nivel curricular y de recursos.

En cuanto al conocimiento declarativo, la docente recurre a la oposición de conceptos técnicos y el aterrizaje de aspectos controversiales del periodo para facilitar la comprensión de los estudiantes. En lo concreto: permanentemente contrasta conservadores y liberales, relacionándolos con la Iglesia, la tradición y los cambios. Igualmente, son notorias las intervenciones dirigidas a relevar la importancia de la Historia en el presente como una estrategia para atraer la atención e involucrar a los aprendices en el aprendizaje de la disciplina. Pese a esto, los conocimientos construidos apuntan a un nivel cognitivo muy básico que se reduce a la caracterización de conceptos claves y el reconocimiento de personajes relevantes del periodo.

A través de este tipo de intervenciones, podemos destacar que desde la función interpersonal, es la profesora quien inicia la mayoría de las intervenciones dirigidas principalmente a dar información en forma de monólogo y pedir información a través de un dialogo aparente, recurriendo en muchas ocasiones a la estrategia de andamiaje rastrero (Chamorro, Mizuno, y Barletta, 2013) para obtener respuestas correctas de los estudiantes. En esta estrategia el docente favorece tanto apoyo que es imposible que los estudiantes se equivoquen, llegando incluso a dar las iniciales de la palabra que desea escuchar; Por ejemplo: estamos hablando del grupo que seguía

a la Iglesia los con___ Por lo general, los estudiantes sólo participan suministrando lo solicitado por el docente, que se caracteriza por inducir a la reproducción textual de la información presente en el texto de estudio y dicha por él.

En relación a la demanda de acciones, la mayor parte del tiempo el docente utiliza un discurso regulador, solicitando acciones vinculadas a controlar la dinámica de la sala de clase y favorecer un clima adecuado para el aprendizaje. Nos referimos a: abran la página, presten atención, saque su libro. En fin, son escasas las situaciones, en donde el docente solicita a los aprendices que realicen acciones relacionadas con un aprendizaje autónomo. Éstas se reducen a responder preguntas o realizar actividades del texto de estudio en parejas o responder preguntas textuales escritas en la pizarra.

Pese a tener a su disposición diferentes recursos para significar, la docente privilegia el uso de la interacción cara a cara y como medio escrito la pizarra y el texto escolar. En este sentido, la enseñanza se basa en la transmisión de contenidos por parte de la docente quien utiliza la pizarra para especificar la meta de aprendizaje, preguntas de contenidos y páginas referenciales del texto escolar. Por otro lado, su uso consiste en la entrega de información para reafirmar el contenido abordado en la clase a través de lecturas consolidadoras.

4.2 ENSEÑANZA DE LA UNIDAD DE GEOGRAFÍA: DESASTRES Y RIESGOS NATURALES

4.2.1 ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA CURRICULAR

En el ámbito de la geografía y en relación a las orientaciones didácticas entregadas en los programas de estudio, éstos buscan el aprendizaje activo de los estudiantes a través del uso de herramientas geográficas, la investigación del fenómeno desde el punto de vista geográfico e histórico y el uso de estrategias para

organizar, contrastar y comunicar la información recopilada, además de extraer conclusiones en base a la evidencia encontrada / presentada; privilegiando el uso de mapas, imágenes, medios audiovisuales, y de información estadística sencilla para fomentar la comprensión de los fenómenos estudiados (MINEDUC 2013). Es importante señalar que, en esta unidad se espera que los estudiantes tomen conciencia de los desastres naturales que han afectado a nuestro país (Chile) a lo largo de su historia, atendiendo a la etiología del fenómeno y relacionándolos con el espacio geográfico en que éstos ocurren y la manera en la cual han influenciado en el desarrollo del país en los aspectos: político, social, económico y cultural.

La temática de la unidad permite la construcción de los conceptos de riesgos y desastres naturales, además de la influencia de éstos en el desarrollo del país. A través de la ejemplificación a nivel local y nacional se da cuenta del ¿Cómo se construye? usando herramientas geográficas de localización, investigando a partir de fuentes históricas, formulando y respondiendo preguntas, recopilando datos y organizando la información obtenida para comunicarla. A nivel curricular se pide que los estudiantes tengan un rol activo en el aprendizaje, por lo que se sugiere al docente mostrar en medios audiovisuales distintos eventos naturales caracterizados como riesgo para la población, entregar información en textos a fin de propiciar la discusión y el debate en la construcción de conceptos clave.

Al mismo tiempo, los programas de estudio sugieren el que los estudiantes puedan elaborar textos acerca de experiencias, líneas de tiempo, investigar la explicación del fenómeno, identificando y clasificándolo según su causa, así como el reconocimiento de sus efectos en el paisaje como en sociedad, junto a algunas medidas de prevención y mitigación. Se sugiere, además, como parte del desarrollo de las habilidades de investigación y comunicación que el estudiante pueda realizar entrevistas, elaborar afiches o folletos informativos, pautas de preguntas, informes

escritos y presentar resultados ante sus pares. Como parte de la relación hombre entorno se pide que el estudiante pueda reconocer riesgos en su propia comunidad y explicar cómo éstos afectan a los habitantes de la localidad o región.

Finalmente, en relación con la pregunta ¿Con qué recursos se construye? Los medios sugeridos a nivel curricular incluyen mapas, imágenes y esquemas explicativos, líneas de tiempo, medios audiovisuales, información estadística, información escrita, entrevistas, relatos históricos (ver tabla 4).

Tabla 4. Cuadro comparativo de los resultados entre la Perspectiva curricular y el texto escolar en la Unidad de Geografía

	Perspectiva Curricular	Texto escolar
¿Qué se construye?	-Conocimiento de tipo declarativo (concepto de desastre natural), procedimental (relacionar el conocimiento) y actitudinal enfocado a desarrollar el pensamiento geográfico y la relación hombre entorno.	-Conocimiento de tipo declarativo, procedimental y actitudinal alineado a la perspectiva curricular.
¿A través de que interacciones?	-Entrega información de manera normativa sobre el para qué, qué y cómo enseñar y evaluar. -Pide acciones orientadas a guiar el trabajo del docente.	-Da opciones de información por medio de su potencial para significar (recursos utilizados) -Pide información y acciones a través de actividades de investigación, análisis, reflexión, debate y contraste.
¿Con qué recursos se está significando?	-Hipervínculos a sitios interactivos y ejemplos de fuentes iconográficas y escritas. -Ejemplificación de desastres naturales a nivel local y nacional -Uso de herramienta geográficas de localización -Análisis de fuentes.	-Fuentes escritas (registro histórico, noticias, testimonios) -Fuentes iconográficas (fotografías) -Esquemas -Líneas de tiempo -Sitios web

4.2.2 ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCOLARES

En relación a la pregunta ¿Qué se construye? El texto de estudio busca construir el concepto de desastre natural, relacionado a los fenómenos ocurridos en la

historia de nuestro país, sus consecuencias geográficas y cómo éstos han afectado a la vida de las personas, aproximando al estudiante a una planificación del territorio, como medida preventiva ante los riesgos naturales propios de nuestra geografía.

Respecto a la pregunta ¿Cómo se construyen significados?, los textos escolares ministeriales (ofertan/dan) ponen a disposición del estudiante diversas opciones de información, entre las que se conjugan la explicación del fenómeno a través de recursos como el relato, fuentes escritas (testimonios, noticias) e iconográficas (fotografías), esquemas clasificatorios, ejemplificaciones, líneas de tiempo y enlaces para investigar y profundizar el conocimiento.

Por otro lado, los textos escolares demandan/ piden, lo que implica que requieren del trabajo activo del estudiante solicitando tanto la lectura de la información como el desarrollo de actividades, entre las que destacan: elaboración de textos (habilidades de comunicación), investigación desde distintas fuentes (primarias y secundarias) y medios (tecnológico, impreso, cara a cara).

4.2.3 ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS EN EL AULA

Es importante resaltar que, en el caso de Geografía, el docente desarrolla su clase en relación a lo establecido por los programas de estudio del nivel, incorporando las actividades sugeridas por el MINEDUC. Al mismo tiempo, utiliza el texto de estudio como fuente de información, en sus diferentes formatos y solicita a los estudiantes realizar las actividades que allí aparecen, complementando con explicaciones causales simples, clasificatorias y de intercausalidad, esquemas y preguntas que se dan en la interacción de aula.

De este modo, se construye el concepto de riesgo natural y de desastre natural a través del método de investigación propio de la disciplina. Interesa además, en el desarrollo de la práctica pedagógica acercar al estudiante a sus propias experiencias,

para que de ese modo pueda establecer las conexiones con su entorno mediato e inmediato.

En esta unidad en específico, los contenidos de Geografía se interrelacionan con los de Historia, a través de la construcción de una línea de tiempo de desastres naturales a fin de contextualizar temporalmente el hecho. . La profesora busca construir los conceptos de riesgos y desastres naturales, el impacto de éstos en la vida en sociedad y cómo la población vive en permanente contacto con estos fenómenos a lo largo de su historia-país. Ahora bien, ¿Cómo se construyen estos conceptos? Para ello el docente recurre a lo planteado a nivel curricular para el desarrollo de habilidades de localización y de comunicación, así como aquellas propias de la disciplina (investigación, análisis de fuentes).

Tabla 5. *Resumen análisis práctica docente*

		Ejemplos del discurso del docente
¿Qué se construye?	Definición de riesgo natural, desastre natural	<i>Si es un riesgo, es una amenaza que tiene nuestro territorio, pero hoy vamos a hablar de desastres... ¿Cuándo un riesgo se transforma en un desastre? -Cuando ya pasó y nos afecta a nosotros" (Cita 6)</i>
	Habilidad de ubicación temporal - espacial: Desastres naturales en la historia país	<i>Vamos a trabajar con el libro y vamos a elaborar un eje cronológico, una línea de tiempo... Tenemos la ocurrencia de un terremoto y maremoto en el mismo año... - En el 2010 – Y en Valdivia (Cita 7)</i>
	A través del conocimiento cotidiano: Relación hombre entorno	<i>A ver, ¿Cuál de estos desastres naturales que aparecen en la línea de tiempo hemos experimentado? – El del 2010 ¿Cuáles son los riesgos o desastres naturales más frecuentes en nuestro país? – Terremotos y tsunamis (cita 8)</i>

<p>¿A través de qué interacciones?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Entrega información. Explica fenómeno, relaciona conceptos, ejemplifica -Pide información /acciones Solicita a los estudiantes busquen información en internet, respondan preguntas de guía de aprendizaje 	<p><i>-Escuchamos el documento que trae el texto sobre el terremoto en Valparaíso en 1906... “ El escritor chielno Joaquín Edwards Bello describió así... se oyó en ruido como de tren avanzando sobre la ciudad, en seguida vino la primera sacudida...” (cita 9)</i></p> <p><i>-Vamos a ir ubicando fechas y desastres naturales que han ocurrido en la historia de Chile (en la línea de tiempo) ... ¿2008, que ponemos? – erupción ¿y 2010? – terremoto... ¿Valdivia en que año? ... (Cita 10)</i></p> <p><i>-Los riesgos naturales que más han provocado desastres en nuestra región son los terremotos y las sequías ¿están de acuerdo? (Cita 11)</i></p>
<p>¿Con que recursos se está significando?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción cara a cara - Medios escritos: escritura, esquemas en pizarrón - Información escrita e imágenes de tipo narrativo en texto escolar - Guía de aprendizaje - Medios tecnológicos: internet 	<p><i>Hoy día entonces vamos a aprender sobre los riesgos naturales a los que se expone nuestro territorio nacional, nuestro territorio chileno, vamos a investigar por tema, no les voy a dar una página especial porque en ninguna página se abarcan todos los fenómenos juntos por lo tanto vamos a investigar por temas separados y vamos a ir respondiendo en el cuaderno las actividades de la guía de aprendizaje, vamos entonces a recibir la guía que vamos a trabajar con ella. Es una guía para cada uno, pero cada uno trabaja de forma individual en el cuaderno, se puede cooperar en el trabajo y obviamente que yo voy a estar vigilando el trabajo de ustedes para ver cuáles son sus mayores dificultades (Cita 5)</i></p>

En lo concreto, entrega información a través de explicaciones simples de causalidad, incluyendo esquemas clasificatorios e imágenes narrativas, caracterizando conceptos claves y el reconocimiento del origen de los fenómenos en estudio. Al mismo tiempo, y en relación a las demandas de acciones, éste solicita información por parte de los estudiantes para construir en conjunto los conceptos tratados, tanto de su conocimiento cotidiano como de lo investigado a través de internet. Instancia normada por una guía de aprendizaje con las indicaciones de la actividad a realizar.

Los recursos utilizados por el docente para significar son variados, se incluye la interacción cara a cara, los medios escritos, uso de texto escolar, guía de aprendizaje, pizarra y tecnológicos internet, los cuales se utilizan a lo largo de la unidad estudiada.

5. CONCLUSIONES

Las Ciencias Sociales aparecen con un gran potencial formativo por las áreas del saber que desarrollan (Prats y Santacana, 2011), propiciando la triada de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal, con la que se contribuye a la conformación de un ser socialinformado que está llamado a ser un agente activo, reflexivo, con pensamiento crítico y promotor de cambio; en síntesis un actor social que aporte a una sociedad muy diversa y demandante.

La Historia y la Geografía, como disciplinas ejes de las Ciencias Sociales (Domínguez, 2004) tienen sus particulares visiones de mundo, de alfabetizar y de construir conocimiento, los que se plasman en el currículum escolar a partir de un cierto paradigma, validado por la perspectiva oficial desde la cual se presenta esta realidad, y en consonancia con ella, los objetivos didácticos y fines educativos que esta disciplina promulga.

En lo particular, cabe destacar que tanto la perspectiva curricular como el manual o texto escolar usado por los casos estudiados entregan diferentes opciones metodológicas y una multiplicidad de recursos semióticos que en su conjunto construyen una visión determinada de la enseñanza de la Historia, Geografía en cada unidad de estudio. En ambas asignaturas, lo que se privilegia en el texto o manual escolar está alineado con lo que plantea en el currículum nacional, centrando el aprendizaje en el rol activo de los estudiantes a través de actividades de análisis,

contraste, reflexión y debate que buscan desarrollar diferentes competencias vinculadas a los nuevos enfoques de dichas disciplinas sociales (Haas, 2014).

No obstante lo anterior, en los estudios de caso realizados es el docente quien, finalmente, selecciona qué contenidos, habilidades y actitudes enseñar a sus estudiantes, a pesar de las directrices y orientaciones metodológicas planteadas por las bases curriculares y los programas de estudio vigentes. Incluso, sus decisiones pueden no ser coherentes con la versión oficial. Esto reafirma, que más que un papel reproductivo, el papel de los profesores es activo. La agentividad de los profesores como creadores de significado situado (Kress & van Leeuwen, 2001) les permite dinamizar el currículum y, a la vez, los desafía a aprovechar esta posibilidad para imprimir un sello positivo a esta transformación tomado conciencia de qué se construye y cómo se hace.

Sin embargo, los casos analizados muestran que las decisiones pedagógicas y metodológicas del docente pueden tanto validar/relevar como excluir/ocultar los objetivos curriculares de la asignatura, privilegiando sus valoraciones personales frente a los temas enseñados. En otros términos, el profesor toma decisiones al respecto, las que nunca son neutras y lo que disponga enseñar y cómo opte por hacerlo impactarán tanto en la formación de los aprendices, tanto en el nivel de habilidades, el tipo de actitudes como en los conocimientos que puedan desarrollar a partir de la mediación del profesor.

Respecto de las formas de crear significado, es importante destacar que las decisiones del profesor pasan, con o sin su total conciencia, por la utilización de todos o algunos de los medios semióticos presentes y disponibles en el aula, lo que impacta el nivel de potencial para significar aprovechado. Dicho de otro modo, el profesor tiene a su disposición una gran cantidad y diversidad de medios (manual, cuaderno,

pizarrón, computador, etc.) y modos (escritura, dibujos, fotografías, internet, etc.); y la selección que haga así como su uso combinado influye en la calidad de aprendizaje y el potencial que estos aportan para significar la cosmovisión de la disciplina. Por ejemplo, los mapas constituyen recursos de gran potencial semiótico pero el que sean usados solo para referenciar las regiones de Chile, asumiendo que los estudiantes manejan toda la información visual que éste les puede aportar, muestra que , en los casos analizados, su potencial para significar la cosmovisión de la geografía ha sido aprovechado en una mínima parte.

Lo anterior es complejo dado que en la actualidad existen distintos recursos de aprendizaje, medios y modos semióticos disponibles para potenciar y significar en la construcción de una visión de mundo. Lo que se conjuga con la diversidad de medios y modos a través de los cuales los estudiantes aprenden en su vida cotidiana. Frente a esta realidad, esta investigación mostró que los profesores mantienen un uso tradicional y limitado de tales recursos.

Cabe destacar que el uso del texto o manual escolar como mediador semiótico es también una opción del docente, desde la perspectiva que si bien éste ofrece diversidad de recursos multimodales, con sugerencia de actividades centradas en el alumno, es finalmente el profesor quien decide cuál de ellos utilizar y en qué grado propiciar el potencial semiótico que tienen. Es decir, pudiendo ser una gran opción para que el alumno desarrolle las habilidades mencionadas, se observó que su utilización se reduce a una lectura de algunos párrafos, como fuente de información para contestar preguntas, referenciar páginas o bien observar en forma genérica una imagen o mapa.

Finalmente, el presente estudio de caso, si bien no es generalizable, muestra que realizar una mirada al aula focalizada en la construcción de significados ofrece

elementos valiosos para la comprensión de la recontextualización y resignificaciónsituada del currículo. Esta información puede ser útil para la formación inicial y continua de profesores; tanto en cuanto a la toma de conciencia respecto de los significados que se construyen en la interacción áulica así como en la responsabilidad del profesor en relación a sus decisiones pedagógicas y semióticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenberg, B., y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Piados Educador
- Álvarez, A., y del Río, P. (2003). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II psicología de la Educación (pp. 102- 129). Madrid: Alianza.
- Bain, R. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria? (Trad. N. Oviedo). En M.S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *Cómo aprenden los estudiantes: Historia, Matemáticas y Ciencias en el aula* (pp. 179-214). Washington, D.C.: National Academies Press..
- Bale, J. (1999). *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Barletta, N. y Mizuno, J. (2011). Una propuesta metodológica para la meta reconstrucción histórica. En T. Oteiza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de ciencias sociales* (pp. 89-128). Santiago: Cuarto Propio

- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A functional perspective*. London: Continuum.
- Cordero, S., y Svarzman, J. (2007). *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Domínguez, M.C. (2004) *Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria*. Madrid: Pearson and Prentice.
- Fontaine, L., y Bárbara, E. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Revista Estudios Públicos*, 68, 358-369. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1592_22/rev68_eyzaquirfontai.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009>
- Haas, V. (2014). Proyecto pedagógico de aula: un ejercicio de empoderamiento profesional. 2014. En J. M. Garrido, A. Arenas (coord.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria. Análisis y experiencias* (pp. 297-313). Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hartshorne, R. (1991). El concepto de Geografía como ciencias del espacio: de Kant y Humboldt a Hettner. *Documents Fanalisi Geografica*, 18, 31-54.
- Hodge, B., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1998). *Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text*. In J. Martin and R. Veel (Eds), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 87-113). London: Routledge.
- Manghi, D. (2013). Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para enseñanza escolar de la Historia y de la Historia. *ONOMÁZEIN*, 27, 35-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/343504>
- Manghi, D., Badillo, C., y Villacura, P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos*, XXXVII(146), 63-79.
- Martin, J. (2003). Making history, grammar for interpretation. En J. Martin & R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past: critical and functional perspectives on time and value* (pp. 19-57). Amsterdam: Benjamins

- Martin, J. (2006). Genre and field: social processes and knowledge structures in systemic functional semiotics. Conference of the 33rd International Systemic Functional Congress. Pontificia Universidade Catholica Sao Paulo: Sao Paulo. Recuperado de http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/01pl_martin_jr_1a35.pdf
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24, 8-22.
- Mercer, N. (2010) Interactive whiteboards and classroom interactions. Better: Evidence-based Education, Autumn issue, 8-9.
- Ministerio de Educación de Chile - Mineduc. (2013). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio para Sexto Año Básico. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, República de Chile.
- Moss, G. (2010). Un modelo funcional del lenguaje. En D. Chamorro y N. Barletta (eds.), *Texto y aprendizaje: enredos y desenredos* (pp. 15- 26). Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). London: Routledge.
- Oteiza, T. & Pinto, D. (2011). *En (Re) construcción discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de ciencias sociales*. Santiago: Cuarto Propio
- Oteiza, T. (2006). *Discurso pedagógico de la Historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la Historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.

Contraste entre el Currículum Nacional, Texto Escolar y las decisiones del profesor en el aula:
Análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía

Oteiza, T. (2009). *Diálogo entre textos e imágenes: Análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual*. Delta, 25, 657-66.

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 81-89.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia?. En L. Rodríguez, N. García, E. López, F. Bonilla y J. Zoraida (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp.18-68). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional.

Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.

van Leeuwen, T. (2000). It was just like magic – a multimodal analysis of children's writing. *Linguistics and Education*, 10, 273-305.

Wignell, P., Martin, J., & Eggins, S. (1993). The discourse of Geography: Ordering and explaining the experiential world. En M. Halliday & J. Martin (Eds.), *Writing Science* (pp.136-165). London: Falmer Press.