

## LITERACIDAD MULTIMODAL EN EL CURRÍCULO CHILENO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

ALEJANDRA MENESES\*

Pontificia Universidad Católica de Chile  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6563-5117>

CARMEN LUZ MATURANA\*\*

Pontificia Universidad Católica de Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4915-3780>

GABRIELA BÁEZ\*\*\*

Pontificia Universidad Católica de Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4212-0911>

**RESUMEN:** Este artículo examina las oportunidades de aprendizaje relacionadas con la literacidad multimodal promovidas por las Bases Curriculares (2012) del área de Lenguaje y Comunicación para la educación básica chilena. Si bien existe consenso sobre el carácter multimodal de las prácticas de literacidad, la escuela continúa enfocándose principalmente en prácticas de lectura y escritura centradas en el lenguaje verbal. El análisis reveló que solo el 26,9% de oportunidades de desarrollo de la literacidad multimodal se abordan explícitamente, con una mayor presencia en los ejes de oralidad y lectura, y con escasas oportunidades para la escritura multimodal. Además, no se especifica el papel de los medios, los contextos ni el metalenguaje en el aprendizaje de la asignatura. Este artículo discute las implicancias para las políticas educativas y presta especial atención al papel que desempeña la multimodalidad en la conceptualización de la literacidad en el contexto de los futuros de la educación.

**PALABRAS CLAVE:** currículo, literacidad, multimodalidad, lectura, escritura, literacidad multimodal.

\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Alejandra Meneses ([amenesea@uc.cl](mailto:amenesea@uc.cl)).

\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Carmen Luz Maturana ([cmaturaa@uc.cl](mailto:cmaturaa@uc.cl)).

\*\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Gabriela Báez ([gfbaez@uc.cl](mailto:gfbaez@uc.cl)).

*MULTIMODAL LITERACY IN THE CHILEAN LANGUAGE AND COMMUNICATION  
CURRICULUM: LEARNING OPPORTUNITIES FOR ELEMENTARY EDUCATION*

**ABSTRACT:** *This article examines the opportunities to learn about multimodal literacy promoted by the Bases Curriculares (2012) in Language and Communication subject for Chilean elementary education. Although there is consensus about the multimodal character of literacy practices, the school continues to focus mainly on reading and writing practices centered on mastering the verbal language. The analysis revealed that only 26.9% of multimodal literacy development opportunities are explicitly addressed, with more presence in the oral and reading domains and few opportunities for multimodal writing. Furthermore, the role of media, contexts, and metalanguage for learning the subject needs to be specified. This article discusses implications for educational policies and pays special attention to the role of multimodality in conceptualizing literacy in the context of the futures of education.*

**KEYWORDS:** *curriculum, literacies, multimodality, reading, writing, multimodal literacy.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque no es nuevo que las prácticas de literacidad se construyen con una diversidad de modos semióticos, en el siglo actual se ha vuelto más evidente que la lectura y escritura abarcan conocimientos y habilidades para construir significado en diversos contextos multiculturales, a través de relaciones multimodales intensificadas por las herramientas digitales (Cope y Kalantzis, 2021; Lim, Toh y Nguyen, 2022). Sin embargo, la enseñanza escolar de las prácticas de literacidad en la asignatura de Lenguaje para educación básica se sigue enfocando sobre todo en el dominio del modo verbal, en particular, en tareas de comprensión y producción de textos escritos e impresos (Gee, 2012; Unsworth, Cope y Nicholls, 2019). Aunque algunos sistemas educativos, como los de Australia y Singapur, han ampliado su visión de la literacidad al incorporar explícitamente otros modos semióticos en sus currículos, además del verbal (ACARA, 2015; Ministry of Education Singapore, 2010, 2020), aún falta un reconocimiento pleno del carácter multimodal de la comunicación en la enseñanza de la literacidad escolar en sistemas educativos latinoamericanos.

Por otra lado, la pandemia del COVID-19 ha relevado –producto, en parte, por el uso masificado de las herramientas digitales– el desarrollo de las literacidades multimodales para el aprendizaje tanto en entornos sincrónicos como asincrónicos (Si, Hodges y Coleman, 2022). Asimismo, la UNESCO, en colaboración con diferentes gobiernos, organizaciones y ciudadanos de todo el mundo, ha planteado la necesidad de un nuevo contrato social para la transformación de la educación, pues se requiere reducir las profundas desigualdades educativas, asegurar la participación democrática y potenciar futuros pacíficos, sostenibles y justos (UNESCO, 2022). Resulta urgente que los sistemas educativos se cuestionen cómo ampliar las prácticas de literacidad y reflexionen sobre el papel de la multimodalidad en el aprendizaje de los lenguaje con el objetivo de fomentar la participación democrática, la ciudadanía crítica y activa, así

como el respeto por la dignidad de cada persona y por cada ser que habita en la Tierra. Para lograrlo, los marcos curriculares deben promover prácticas de literacidad que integren habilidades y conocimientos para comprender y producir de manera crítica significados que circulen en signos multimodales de manera presencial o de manera virtual. Al especificar el papel de la multimodalidad en los objetivos de aprendizaje, la política educativa permitirá que las y los docentes incorporen explícitamente la multimodalidad en sus aulas.

Una de las dificultades para integrar la multimodalidad en la enseñanza del área de Lenguaje es la amplitud conceptual que involucra, ya que en ocasiones se utiliza de manera intercambiable con el medio digital, incluso reduciéndola a la actividad con recursos tecnológicos (Jacobs, 2013; UNESCO, 2011). En efecto, Bazalgame y Buckingham (2013) plantean que la multimodalidad en la escuela a menudo se considera como un medio de comunicación o como una práctica mediada por computador, asociándola principalmente con actividades digitales recreativas. Por otra parte, se ha planteado que esa amplitud conceptual del término *multimodalidad* lleva a que se confunda en ocasiones con la noción de *multimedialidad* (Maturana, 2019), y lo mismo se ha observado con relación al término multiliteracidad (Yi, 2014).

Kress y van Leeuwen (1996) utilizaron el concepto de *multimodalidad* para referirse a la propiedad de los textos que construyen su significado a través de la interacción de dos o más modos semióticos. En cambio, la *multimedialidad* implica el ensamblaje de varios *medios*, como el audio y la imagen animada, para comunicar el significado construido por los modos semióticos (Jones y Hafner, 2021). Por lo tanto, la *multimodalidad*, desde la perspectiva de este artículo, se refiere a la articulación de los *modos semióticos* en la configuración del significado, mientras que la *multimedialidad* hace referencia a los *medios* desde los cuales emergen esos modos o lenguajes. Así, los modos nacen a través de los medios y ambos se configuran en el material. En cuanto al término *multiliteracidad*, fue propuesto por el New London Group (1996) para referirse a una propuesta pedagógica que promueve las literacidades como prácticas para negociar las diversidades lingüísticas y culturales. La multimodalidad se considera uno de los elementos fundamentales en esta propuesta.

En este artículo se usará la noción de *multimodalidad*, tal como se mencionó, como la integración de modos semióticos para la configuración del significado, pues se analiza el currículo escolar desde una perspectiva teórica que se enfoca en comprender cómo los diversos modos semióticos –verbales, visuales, gestuales, gráficos, entre otros– se organizan y se relacionan para construir significado con el fin de alcanzar diferentes propósitos comunicativos (Lim *et al.*, 2022; Lim y Tan-Chia, 2023; Mills y Unsworth, 2017). Específicamente, se utilizará el concepto de *literacidad multimodal*, pues refiere a las habilidades y conocimientos que cada estudiante aprende a lo largo de la escolaridad y que le permiten escoger de manera consciente diferentes recursos semióticos y combinarlos para construir conocimientos, establecer relaciones sociales y proyectar identidades en diversos contextos (Lim y Tan-Chia, 2023; Mills y Unsworth, 2017).

Dado el contexto de redefinición de los futuros de la educación, producto de las diversas crisis por las que atravesamos –social, ambiental y económica–, resulta de interés analizar el currículo escolar chileno para la asignatura de Lenguaje y Comunicación para comprender cómo se aborda la literacidad y cómo las prácticas

de literacidad concebidas como objetos de enseñanza se alinean con las urgencias educativas de los próximos años. Por lo tanto, este artículo busca examinar las oportunidades de aprendizaje relacionadas con la literacidad multimodal, tal como se declaran en las Bases Curriculares 2012 para la asignatura de Lenguaje y Comunicación en educación básica. Tres preguntas orientan el artículo:

- (1) ¿Cuántas oportunidades de aprendizaje se identifican en el currículo chileno de Lenguaje y Comunicación para educación básica en relación con el desarrollo una *literacidad multimodal*?
- (2) ¿Cómo se distribuye la presencia de la *literacidad multimodal* a lo largo de los ejes curriculares de lectura, escritura y comunicación oral según nivel educativo?
- (3) ¿Cómo se caracterizan las oportunidades de aprendizaje de literacidad multimodal identificadas según *modo, medio, contexto y metalenguaje* considerando el curso y eje del currículo escolar?

## 2. MARCO DE REFERENCIA

### 2.1. *Literacidad multimodal en el área de Lenguaje y Comunicación*

La revisión sistemática de la literatura realizada por Si *et al.* (2022) sobre multimodalidad para el aprendizaje en distintas asignaturas escolares reveló que más de un 50% de los estudios –principalmente cualitativos de carácter descriptivo-interpretativo– se centraron en el análisis de la literacidad multimodal en la asignatura de Lenguaje (en inglés llamada *English Language Art*). En cuanto a las prácticas de literacidad multimodal promovidas en las aulas, Si *et al.* (2022) concluyeron que los estudios enfocados en los primeros años de escolaridad (K-5) incorporaban, sobre todo, recursos multimodales –modelos visuales y libros álbum impresos– para facilitar el aprendizaje de niñas y niños. Por otro lado, las investigaciones entre los cursos 6-12 destacaron el uso de medios digitales para la promoción de los aprendizajes.

Por su parte, la revisión sistemática de la literatura realizada por Lim *et al.* (2022) acerca del papel de la multimodalidad en el área de Lenguaje puso de manifiesto el interés de las y los estudiantes por la lectura de textos multimodales. Asimismo, resaltó los potenciales vínculos entre las experiencias informales de aprendizaje multimodal y el aprendizaje formal en la escuela (Lim *et al.*, 2022), cuestión que ya había sido señalada por Yi (2014). La revisión de Lim *et al.* (2022) también incluyó estudios que se enfocaron en la promoción de aprendizajes en lengua y literatura a través de realidad virtual y aumentada. A partir de esta revisión de la literatura, se concluye que la multimodalidad ha sido principalmente abordada a través de investigaciones cualitativas que han establecido conexiones entre los fondos de conocimientos, las identidades y la multimodalidad con el propósito de construir una pedagogía culturalmente responsiva.

Estos estudios sistemáticos de la literatura dan cuenta de cómo la multimodalidad ha sido sobre todo considerada como prácticas de literacidad que se desarrollan fuera de la escuela y, en algunos casos, como una pedagogía sensible a la diversidad de experiencias de las y los estudiantes con los lenguajes semióticos. De este modo, Lim *et al.* (2022) muestran la tensión entre las pruebas estandarizadas centradas en el dominio de la lengua escrita y la diversidad de prácticas de literacidad multimodal desarrolladas por las y los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela. Asimismo, estos autores explicitan cómo la escuela tiende a dar una mayor legitimación tácita a las prácticas letradas académicas en comparación con las prácticas de literacidad multimodal no académicas. Sin embargo, se han realizado menos estudios para analizar cómo se aborda la literacidad multimodal en los currículos escolares del área de Lenguaje desde una aproximación que informe a la política educativa.

## 2.2. Literacidad multimodal: modos, medios, contexto social y metalenguaje

La precisión terminológica y conceptual necesaria para abordar los estudios multimodales es sin duda una exigencia fundamental en el ámbito de la semiótica educativa. Como señala Lim *et al.* (2022), el concepto de *multimodalidad* intersecta con el concepto de *multiliteracidad* y es utilizado para especificar distintos tipos de literacidad, enfoques pedagógicos y textos. Como se mencionó anteriormente, en este estudio se utiliza el concepto de *literacidad multimodalidad* debido a su relevancia en el contexto de las políticas y prácticas educativas. Este término se refiere a las habilidades y conocimientos que las y los estudiantes deben aprender para construir significado a partir de la interacción de más de un modo semiótico (Mills y Unsworth, 2017).

Asimismo, resulta relevante establecer una definición apropiada y una distinción entre los conceptos de *modo* y el *medio*. La base materialista del signo (Bateman, Wildfeuer y Hiippala, 2017; Kress, 2014; van Leeuwen, 2011; Voloshinov, 1992) es un postulado teórico transversal, que proporciona un punto de partida común para abordar el tema. Tal como plantean Bateman *et al.* (2017), los enfoques relacionados con el modo parecen tener una dimensión material que se vincula con los canales sensoriales utilizados para percibirlo, así como una dimensión semiótica relacionada con la significación que le otorga quien interpreta.

En concordancia con la postura observada en este estudio, Bateman *et al.* (2017) ofrecen una definición general de la multimodalidad como una forma de caracterizar situaciones comunicativas consideradas en un sentido amplio, basada en la combinación de diferentes *modos* o lenguajes semióticos para lograr eficacia. Los autores mencionan, por ejemplo, que una situación comunicativa multimodal puede ser observada tanto en una conversación en una cafetería –interacción entre lenguaje verbal oral, lenguaje corporal y gestual–, en un programa de televisión –interacción entre lenguaje oral, imágenes en movimiento, efectos musicales, entre otros– o en un libro –interacción entre lenguaje verbal escrito, imágenes, diagramas (Bateman *et al.*, 2017). Asimismo, señalan que los materiales –tanto físicos como virtuales– tienen la capacidad de soportar simultáneamente múltiples dimensiones. Esto resalta la importancia de descomponer las complejas situaciones comunicativas en componentes más pequeños. Cada una de estas partes puede describirse en términos de un soporte

con su propia materialidad y sus propias posibilidades de comunicación, lo cual conlleva diferentes formas de expresión a través de los distintos modos semióticos o lenguajes. En síntesis, la multimodalidad implica la articulación de diferentes lenguajes o modos semióticos para la creación del significado.

La semiosis se articula en la materialidad del signo semiótico, ya que es en el material donde confluyen los *modos* y los *medios* para la creación del significado. Por tanto, los *modos* son definidos como los sistemas semióticos o lenguajes utilizados para la construcción de significado, mientras que los *medios* son entendidos como el lugar del que emergen y a través del cual se combinan los modos semióticos, siempre dentro de un entendimiento del signo como una entidad material. Sin embargo, esto no es suficiente para que se realice la semiosis, pues es necesario que al menos alguien se conecte sensorialmente con esa materialidad para acceder al significado (siempre que sea capaz de entender el sistema semiótico que lo codifica). Esta conexión se realiza por medio de la interfaz, a la que se accede a través de las modalidades sensoriales y también forma parte del medio. Elleström (2010) plantea la importancia de distinguir teóricamente entre el material y la percepción del material para comprender cómo se relacionan los medios entre sí. No obstante, en esta propuesta de análisis, no se profundizará en las modalidades de los medios, ya que este estudio busca comprender la noción de medio en el contexto adecuado de la semiótica educativa y en relación a la política pública. Por lo tanto, solo se abordará la categoría relacionada con la modalidad sensorial, debido a que es la que permite la conexión entre el texto, impreso o virtual, y la persona, el o la estudiante que se vincula con dicho texto.

Para Elleström (2010), la modalidad sensorial da cuenta de los actos físicos o mentales de percepción de la interfaz del medio a través de las facultades sensoriales. Los medios necesitan ser captados por uno o más de los sentidos. En consecuencia, la materialidad del signo se conecta con los modos, ya que todo signo los contiene para generar el significado, y se conecta también con el medio, debido a que la semiosis se construye socialmente por medio de la relación dialéctica entre el signo y la conciencia (Voloshinov y Bachtin, 1986). Según Voloshinov (1992), sin el material, la percepción se reduciría solo a un acto fisiológico; la materialidad es el punto de conexión entre el signo y el receptor. Sin embargo, un material articulado con el fin de significar no constituye un signo por sí solo, ya que requiere la presencia de un ser humano que lo interprete o, al menos, lo perciba a través de un medio y su interfaz.

La redefinición de la literacidad también implica la visibilización de su dimensión situada. Desde una perspectiva bajtiniana, esto implica que la comunicación se materializa en distintas esferas de comunicación y en géneros discursivos histórica y socialmente configurados (Bajtín, 1982). Una dimensión fundamental para comprender cómo se construye el significado en la articulación de un signo es el *contexto*. El proceso de construcción de significado de los discursos se establece a través de la interacción entre distintos modos semióticos que configuran y reconfiguran espacios sociales y culturales mediante relaciones dinámicas entre modos y medios.

En efecto, al centrarse en los modos semióticos, los medios y sus relaciones, se resalta la importancia de un *metalenguaje* que permita a los sujetos tomar decisiones sobre los recursos semióticos utilizados tanto en la interpretación como en la producción de un género discursivo (Mills, 2010; New London Group, 1996). De este modo, se subraya que el aprendizaje de la *literacidad multimodal* requiere no solo del

conocimiento experto y amplio por parte de las y los docentes para diseñar actividades que apoyen el aprendizaje multimodal, sino también la inclusión de oportunidades de aprendizaje explícitas en el currículo escolar para comprender, producir y reflexionar sobre la construcción de significado más allá del dominio del lenguaje verbal. En la Figura 1, se presenta un modelo que incorpora las cuatro categorías de análisis presentadas previamente –*modo*, *medio*, *contexto* y *metalinguaje*– para comprender la *literacidad multimodal* en este estudio.

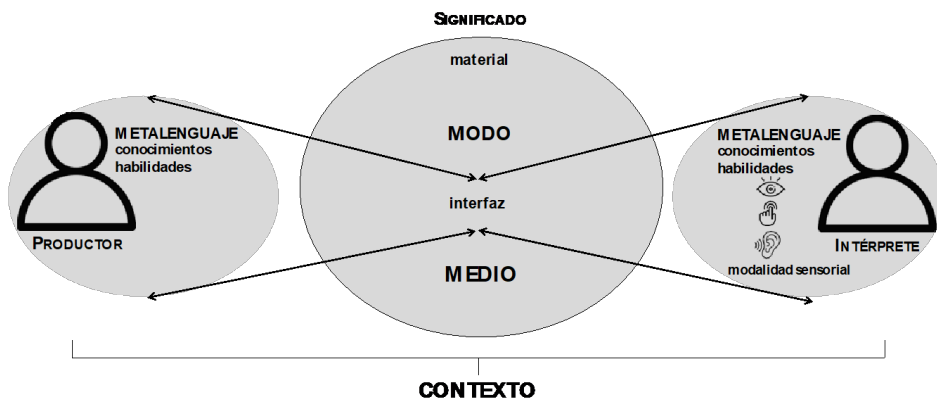


Figura 1. Modelo para literacidad multimodal desde una semiótica educativa

Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 representa las relaciones entre las cuatro categorías consideradas para este estudio de la literacidad multimodal. El modelo resalta la importancia de un metalenguaje que sea utilizado tanto por los productores como por los intérpretes para construir y comprender el significado. La flecha en el modelo es bidireccional, ya que a través de la interacción con distintos géneros discursivos los sujetos amplían sus conocimientos y habilidades. Asimismo, la Figura 1 destaca la relación entre modo y medio a través de una interfaz que permite el acceso y la construcción de significado y que considera las materialidades específicas que permiten este proceso. Por último, se reconoce que estas relaciones se crean y recrean en diversos contextos comunicativos.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Para responder a las preguntas de este estudio de análisis de documentos, se seleccionaron las Bases Curriculares correspondientes a la asignatura de Lenguaje y Comunicación de la educación básica en Chile (MINEDUC, 2012). Estas Bases, aprobadas el año 2011 según el decreto supremo N°439, establecen los objetivos de aprendizajes que las y los estudiantes chilenos deben alcanzar desde 1° hasta 6°



básico. Utilizando un enfoque de análisis del discurso funcional (Bathia, 2004; Swales, 1995), se determinaron las oportunidades de aprendizaje de literacidad multimodal presentes en estos documentos oficiales. Estos fueron analizados cualitativamente a partir de categorías que examinan la literacidad multimodal para luego realizar un análisis cuantitativo descriptivo. Esta metodología ha sido utilizada en otros estudios sobre oportunidades de aprendizaje promovidas por el currículo de Ciencias y por los textos escolares (Meneses, Montenegro y Ruiz, 2014; Ruiz *et al.*, 2016).

### 3.1. *Corpus, segmentación y unidades de análisis*

En las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, se identificaron los objetivos de aprendizaje correspondientes a los tres ejes de la asignatura: *lectura, escritura y comunicación oral*. En primer lugar, de un total de 178 objetivos de aprendizaje, se seleccionaron 48 objetivos que incluían menciones explícitas a modos semióticos distintos al verbal. En segundo lugar, cada objetivo de aprendizaje seleccionado fue descompuesto en una unidad menor –micro objetivo– que contenía solo un contenido específico y una habilidad con el propósito de facilitar una codificación posterior de baja inferencia (Ruiz *et al.*, 2016). La Tabla 1 muestra la segmentación de un objetivo de aprendizaje multimodalidad en estas unidades más pequeñas.

Objetivo aprendizaje	Micro objetivos
OA16 (2 básico) Planificar la escritura, generando ideas a partir de > observación de imágenes > y conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas.	MO1: Planificar la escritura, generando ideas a partir de observación de imágenes.  MO2: Planificar la escritura, generando ideas a partir de conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas.

Tabla 1. *Segmentación de objetivos de aprendizaje en micro objetivos*

Cada una de estas unidades menores –en total 149 micro objetivos– fueron conceptualizadas como oportunidades de aprendizaje promovidas por las Bases Curriculares. El concepto de *oportunidad de aprendizaje* fue propuesto por McDonnell (1995) y ha sido utilizado para el estudio del currículo escolar, ya que cada unidad de análisis explicita una habilidad y un contenido que se espera que las y los estudiantes del sistema escolar aprendan en una disciplina específica (Meneses *et al.*, 2014; Ruiz *et al.*, 2016).

### 3.2. *Sistema de codificación*

Con el objetivo de examinar las oportunidades de aprendizaje que promueven la literacidad multimodal en el currículo escolar chileno de educación básica, se



desarrolló un sistema de codificación que abarca las siguientes dimensiones de análisis: *modo, medio, contexto social y metalenguaje* (Figura 1).

**Modo.** Se refiere al lenguaje o código utilizado para la construcción de significados. Por ejemplo, el lenguaje verbal se considera un modo semiótico y puede manifestarse, a su vez, como modo verbal oral o como modo verbal escrito. Además, se ensambla junto a otros modos, como la imagen fija, la imagen animada, el gesto, la música o el lenguaje formal de las matemáticas, entre otros, para crear significados multimodales (O'Halloran, 2012). En el análisis se tomaron en cuenta dos modos semióticos diferentes al verbal: el gráfico y el auditivo (ver Tabla 2). Dado que se analizan únicamente los objetivos que mencionan un modo semiótico distinto del verbal oral y el verbal escrito, en la Tabla 2 se especifican solo los códigos para los modos semióticos no verbales identificados en el currículo escolar chileno. Se utiliza el término modo auditivo para hacer referencia de manera general a los otros modos que se relacionan con la oralidad, más allá del modo verbal oral. De esta manera, la noción de modo auditivo abarca, dentro de su propia materialización, otros modos semióticos. Siguiendo la postura analítica de Bateman *et al.* (2017), se han dividido las situaciones comunicativas más complejas al considerar otros lenguajes que también las componen.

Modo semiótico	Elementos	Sub elementos	Ejemplo
AUDITIVO			
Corporal	Gesto	--	Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:
	Otro	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usando <b>gestos</b> y posturas acordes a la situación</li> </ul> Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:
Sonoro	Música	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usando <b>gestos</b> y <b>posturas</b> acordes a la situación</li> </ul> Apreciar obras de teatro, películas o representaciones:
	Sonido	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando algunos recursos que buscan provocar un efecto en la audiencia (efectos de sonido, <b>música</b>, efectos de iluminación, etc.)</li> </ul> Apreciar obras de teatro, películas o representaciones:
Vocal	Habla	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando algunos recursos que buscan provocar un efecto en la audiencia (<b>efectos de sonido</b>, música, efectos de iluminación, etc.)</li> </ul> Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:
		--	<b>pronunciando adecuadamente</b> y usando un <b>volumen audible</b> .
No específico	--	--	Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, películas, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• formulando una opinión sobre <b>lo escuchado</b>.</li> </ul>

## GRÁFICO

Visual	Representación	Dibujo	<p>Mostrar comprensión de narraciones que aborden tres temas que les sean familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>recreando personajes por medio de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, <b>dibujos</b> o escultura.</li> </ul>
		Gráfico	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>relacionando la información de imágenes, <b>gráficos</b>, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos.</li> </ul>
		Otro	<p>Mostrar comprensión de narraciones que aborden tres temas que les sean familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>recreando personajes por medio de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o <b>escultura</b>.</li> </ul>
		No específico	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>relacionando la información de <b>imágenes</b>, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos.</li> </ul>
		Otro	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los <b>símbolos</b> a un texto.</li> </ul>
Escrito	No específico	--	<p>Buscar información sobre un tema en libros, <b>Internet</b>, <b>diarios</b>, <b>revistas</b>, <b>enciclopedias</b>, <b>atlas</b>, etc., para llevar a cabo una investigación.</p> <p>Mostrar comprensión de narraciones que aborden tres temas que les sean familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>respondiendo preguntas simples, oralmente o <b>por escrito</b>, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué).</li> </ul>
	No específico	--	<p>Mostrar comprensión de narraciones que aborden tres temas que les sean familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>emitiendo una opinión sobre <b>un aspecto de la lectura</b>.</li> </ul>

Tabla 2. Sistema de codificación para la dimensión modo semiótico no verbal

**Medio.** Es el soporte de producción del modo, es decir, el canal que permite que el recurso llegue al receptor, quien lo percibe a través de los sentidos y por medio de una interfaz. En el análisis se especificaron los siguientes medios: (1) impreso, (2) digital, (3) en vivo, (4) audiovisual. Los medios y los modos forman un todo con el material, aunque se hacen distinciones analíticas entre ellos.

**Contexto.** Se refiere al escenario o espacio social en el que se produce, comprende o distribuye un fenómeno multimodal. Si bien la discusión sobre el contexto es más amplia y compleja, este estudio se limita a considerar los siguientes contextos sociales: (1) literario, (2) educativo, (3) de la cultura popular, (4) personal, (5) cívico, (6) de los medios de comunicación masiva y la (7) no mención.

**Metalinguaje.** En este estudio se consideraron las siguientes categorías para el metalinguaje: (1) mención específica, (2) mención no específica y (3) no mención de lenguaje especializado que debe ser aprendido por las y los estudiantes y que les permita referirse a los modos y medios.

Cada unidad fue codificada por tres analistas con conocimiento en multimodalidad, quienes recibieron capacitación específica para llevar a cabo la codificación. Además, se realizaron múltiples sesiones de revisión formativa para garantizar la confiabilidad del proceso. Posteriormente, dos expertas revisaron todas las unidades codificadas.

### 3.3. Plan de análisis

Estadísticos descriptivos por categorías fueron calculados para determinar las oportunidades de aprendizaje de la literacidad multimodal promovidas en las Bases Curriculares. Se calcularon porcentajes de oportunidades por curso y se especificaron según el eje curricular que presentaba la mayor presencia de elementos. Además, se construyeron tablas de contingencia para analizar la proporción de micro objetivos que promovían la presencia de dos *modos* distintos al verbal (oral y/o escrito) en la misma unidad. También se calcularon las asociaciones entre los distintos modos semióticos en relación con los *medios*, *contextos* y *metalinguaje*.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Oportunidades de literacidad multimodal en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación

Se revisaron los 178 objetivos de aprendizaje que conforman el currículo chileno de educación básica para el área de Lenguaje y Comunicación y se encontró que solo un 26,9% de los objetivos incorporaba explícitamente algún elemento multimodal, lo que equivale a 48 objetivos de aprendizaje. Al analizar los objetivos por ejes curriculares, se observó que el eje de *comunicación oral* tenía la mayor presencia de oportunidades de literacidad multimodal. De los 54 objetivos, se identificaron 22 que se especificaban algún aspecto multimodal, lo que representa el 12,4% de los objetivos declarados en el currículo de Lenguaje y el 40,7% de los objetivos para la oralidad. En el eje de *lectura*, que consta de 68 objetivos, se encontró que 21

objetivos presentaban oportunidades para el aprendizaje de la multimodalidad, lo que corresponde al 11,8% del currículo de Lenguaje y al 30,9% de las oportunidades ofrecidas dentro de este eje. Por último, el eje de *escritura* ofrece menos oportunidades para desarrollar la literacidad multimodal. De los 56 objetivos en este eje, solo en 5 objetivos se identificaron menciones multimodales, lo que corresponde al 2,8% de las oportunidades de aprendizaje totales ofrecidas por el currículo escolar. Al considerar solo los objetivos del eje de escritura, se encontró que solo el 8,9% de los objetivos especifican algún elemento multimodal. En síntesis, el análisis reveló que existen pocas oportunidades explícitas de desarrollo de la literacidad multimodal, con mayor presencia en los ejes de oralidad y lectura, y con escasas oportunidades para la escritura multimodal.

#### 4.2. Distribución de las oportunidades de literacidad multimodalidad por ejes y por nivel educativo

La Figura 2 muestra la distribución de la multimodalidad en el total de objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares (2012) por nivel educativo y ejes curriculares que presentan algún elemento multimodal. Los objetivos que incorporan elementos multimodalidades no superan el 30% en cada curso.

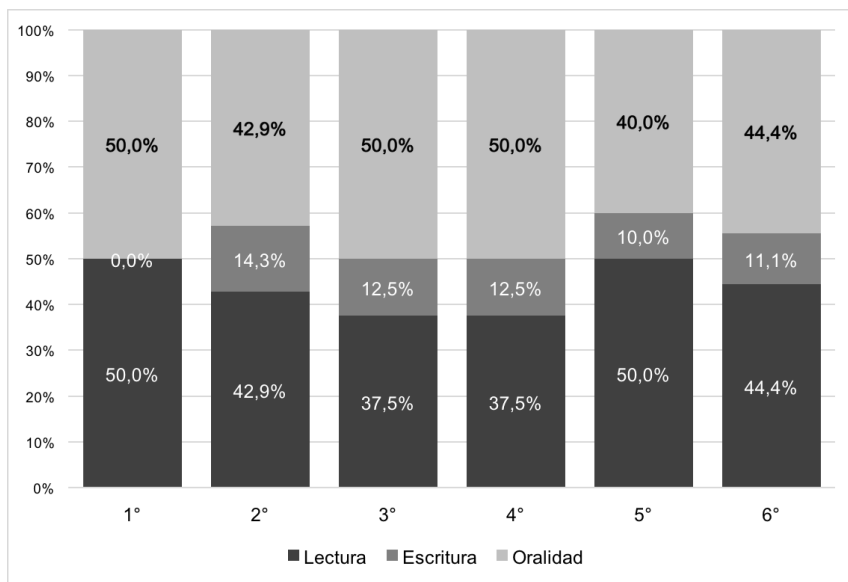


Figura 2. Porcentaje de objetivos multimodales por ejes del currículo de Lenguaje y Comunicación

Como se observa en la Figura 2, existe un patrón regular en la presencia de multimodalidad en los objetivos curriculares a lo largo de los distintos cursos. La mayor concentración se encuentra en los objetivos del eje de *comunicación oral* y

*lectura*, mientras que la presencia en el eje de *escritura* es escasa. Sin embargo, las prácticas de literacidad multimodal abarcan todas las dimensiones comunicativas y, por lo tanto, no deberían excluirse de ningún eje. El curso que presenta la mayor presencia de objetivos multimodales es 5° básico (16,7% en *lectura* y 13,3% en *comunicación oral* del total de objetivos del currículo escolar), mientras que 1° y 2° básico son los cursos con menor presencia de multimodalidad (en 1° básico, 11,5% en *lectura* y 11,5% en *comunicación oral* del total de objetivos y en 2° básico, 10% en *lectura*, 10% en *comunicación oral* y 3,3% en *escritura* del total de objetivos).

### 4.3. Caracterización de las oportunidades de aprendizaje de la literacidad multimodal

Con el objetivo de comprender las oportunidades de aprendizaje multimodal ofrecidas por el currículo escolar chileno, cada elemento se clasificó según las distintas categorías de análisis.

#### 4.3.1. Oportunidades de aprendizaje según modos semióticos

Se encontró que, de todos de elementos multimodales identificados (micro objetivos), solo el 5,7% hace referencia a la multimodalidad en el modo auditivo vocal referido al habla y un 3,8% aborda aspectos corporales relacionados con la oralidad. Es importante destacar que la mayoría de los elementos (39,6%), no especifica cómo promover oportunidades de aprendizaje para las y los estudiantes y en un 44% de los elementos no se menciona el modo auditivo. La distribución de los elementos por curso se muestra en la Figura 3.

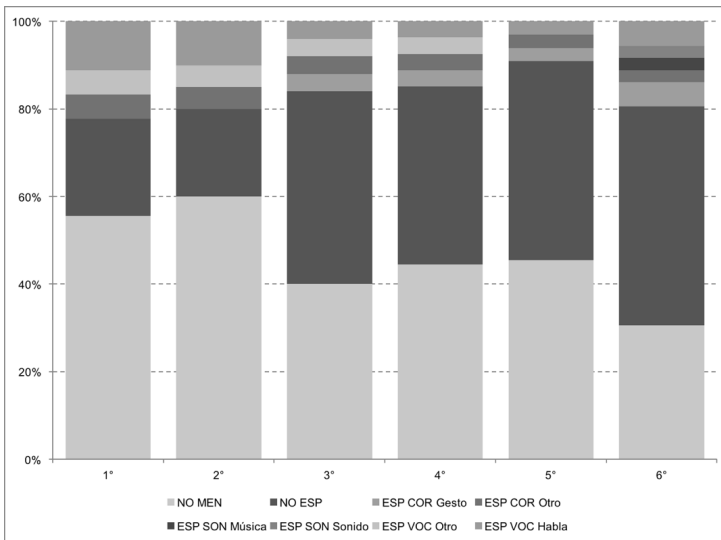


Figura 3. Porcentaje de elementos multimodales en el modo auditivo por nivel educativo

En la Figura 3 se puede observar que en los primeros cursos de educación básica existe una mayor presencia de elementos multimodales vinculados con aspectos vocales, en particular, el habla (11,1% en 1° básico y 10% en 2° básico) y aspectos corporales (5,6% en 1° básico y 5% en 2° básico). Esto podría estar relacionado con el aprendizaje explícito del código y, por ende, las oportunidades dadas para comprender y producir textos a través de la oralidad y la corporalidad. Los aspectos gestuales aparecen con mayor frecuencia entre 3° y 6° básico, mientras que la música y el sonido para la construcción de significado oral tienen una presencia limitada.

Sin embargo, a lo largo del currículo, se presentan elementos multimodales vinculados con la oralidad; no obstante no se mencionan explícitamente qué aspectos multimodales por trabajar. Esto sugiere que el currículo tiene el potencial de promover el desarrollo multimodal a través de actividades en el aula, siempre y cuando las y los docentes lo impulsen. Un ejemplo de esto se encuentra en el micro objetivo del OA 8 de 1° básico: *Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares: • recreando personajes por medio de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o escultura*. Estas manifestaciones artísticas permitirían abordar aspectos específicos de la literacidad multimodal, tales como la comprensión de las interacciones sociales en las expresiones artísticas mencionadas o la expresión de actitudes subjetivas respecto de los personajes representados, entre otros. Por lo tanto, este micro objetivo podría ofrecer una oportunidad de aprendizaje significativa, siempre y cuando la o el docente esté familiarizado con las categorías específicas multimodales específicas y sepa cómo potenciar el valor expresivo que estas manifestaciones pueden adquirir en sus estudiantes.

En el modo gráfico, se encontró un mayor número de elementos que mencionan explícitamente aspectos visuales (18%). Además, se identificaron oportunidades explícitas relacionadas con el dibujo en un 4,2% de los casos, y gráficos en un 2,4%. Un 8,4% se clasificó dentro del modo visual, bajo la categoría “otros aspectos”, tales como símbolos, pictogramas, tablas, mapas y diagramas, los cuales se identificaron en el eje de lectura y con mayor frecuencia en el segundo ciclo de educación básica. En cuanto al modo gráfico, se identificó un 28,1% de elementos multimodales no específicos, lo cual sugiere que existe potencial para incorporar aspectos específicos del modo gráfico visual en la implementación en el aula. La Figura 4 se muestra la distribución de elementos del modo gráfico por curso.

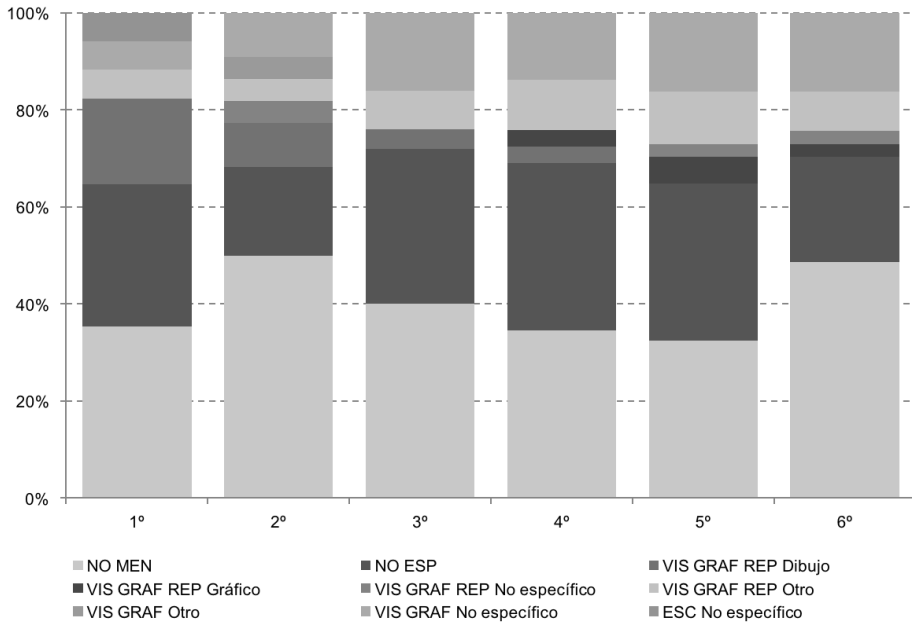


Figura 4. *Porcentaje de elementos multimodales en el modo gráfico por nivel educativo*

En la Figura 4, se puede observar que la presencia del modo gráfico no sigue un patrón claro a lo largo de los cursos. En 1º básico, un 17,6% de las oportunidades de aprendizaje del modo gráfico está vinculada al dibujo, mientras que en un 29,4% de las oportunidades no se especifican los aspectos visuales por trabajar. En cambio, en 2º básico se encuentra la mayor variedad de oportunidades de desarrollo gráfico (9,1% dibujo, 4,5% otros, en particular, modelos y 4,5% imágenes sin especificación) aunque solo el 50% de elementos mencionan aspectos visuales. En 3º básico disminuyen drásticamente las oportunidades vinculadas al dibujo (4%) y se observa que un 16% de los elementos promueven aspectos visuales no específicos. En 4º, 5º y 6º básico se evidencia la presencia, en particular, de imágenes a través de gráficos (3,4%, 5,4% y 2,7% respectivamente) y se mantienen las oportunidades de desarrollo visual no específicas (13,8%, 16,2% y 16,2% respectivamente). En síntesis, se evidencia una trayectoria no específica ni definida para el aprendizaje del modo gráfico a lo largo de los niveles educativos.

Con el objetivo de comprender la relación entre el modo auditivo y el modo gráfico presente en los elementos analizados, se elaboraron tablas de contingencia. En la Figura 5 se observa la coincidencia entre los elementos, lo cual permite comprender cómo se incorporan distintos modos en una misma oportunidad de aprendizaje, más allá del uso exclusivo del modo verbal.



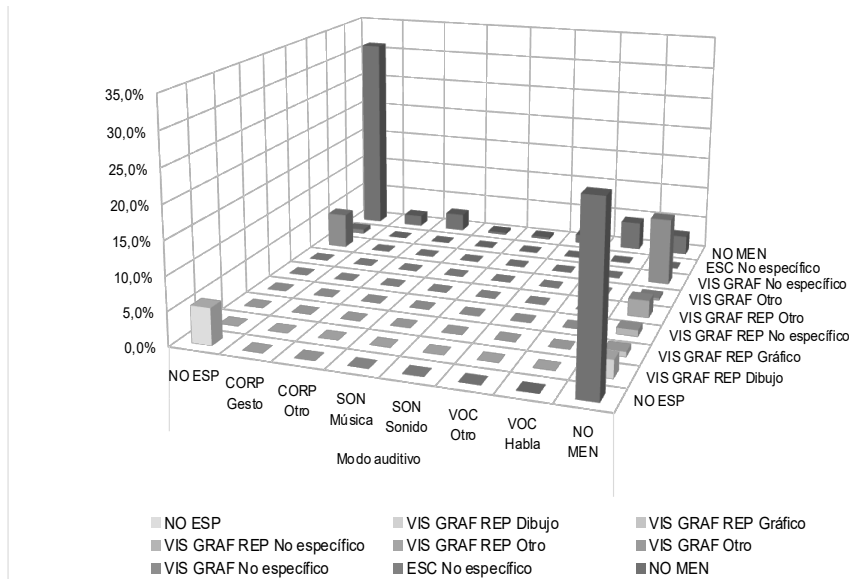


Figura 5. Porcentaje de micro objetivos en que concurren modo auditivo y gráfico

La Figura 5 muestra que, si bien todos los elementos analizados son multimodales (se consideró la presencia de otro modo semiótico además del verbal), las oportunidades multimodales no se articulan con modos semióticos distintos al verbal. Por ejemplo, en el OA28 del eje de comunicación oral para 3° básico, se observa que para el aprendizaje de la expresión coherente y articulada, los indicadores presentan potencialmente la incorporación de elementos orales y especifican algunas oportunidades ligadas a los gestos y posturas (*“usando gestos y posturas acordes a la situación”*). Además, se hace una breve referencia a la incorporación de elementos visuales relacionado al uso de Power Point y papelógrafos como apoyo a las presentaciones orales, aunque se encuentren en indicadores separados.

El mismo patrón se encuentra para el modo gráfico, es decir, no se produce una incorporación de modos semióticos distintos al verbal. La mayoría de las oportunidades de incorporación de elementos visuales están relacionadas principalmente con la comprensión de textos escritos. Por ejemplo, el OA6 del eje de lectura para 4° básico, que se enfoca en promover la lectura independiente y la comprensión de textos escritos no literarios, presenta potencialmente oportunidades de incorporación de elementos gráficos característicos de estos géneros (historieta, revista, diario, entre otros). Sin embargo, solo en algunos indicadores se explicita el trabajo con textos multimodales, es decir, aquellos que involucran la comprensión de información presentada de manera no lineal (*comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas*).

### 4.3.2. Oportunidades de aprendizaje según medios

Para comprender los medios a través de los cuales se materializan las oportunidades de aprendizaje multimodal en el currículo, se construyeron las tablas de contingencia. La Figura 6 muestra los medios relacionados con el modo auditivo y el modo gráfico respectivamente.

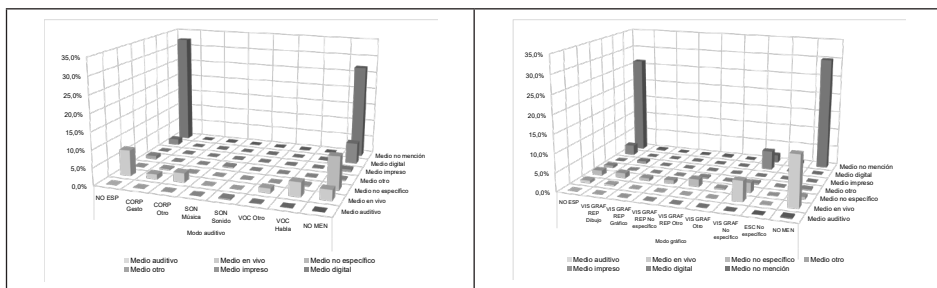


Figura 6. Porcentaje de micro objetivos en que concurren modos y medios

Como se puede observar en la Figura 6, tanto en el modo auditivo como el gráfico, las oportunidades de aprendizaje multimodal no mencionan explícitamente un medio específico en el que se materializan (32,4% de las oportunidades del *modo auditivo no específico* con no mención del medio y 26,4% de las oportunidades del *modo gráfico no específico* con no mención del medio). En el *modo auditivo*, se especifica con mayor frecuencia el medio *en vivo* en relación con aspectos corporales (4,1%) y vocales (5,4%). Por otro lado, en el modo gráfico, tanto el medio *digital* (5,1%) como el medio *en vivo* (5,4%) se vinculan con aspectos visuales no especificados. En consecuencia, los resultados de la Figura 6 relevan la ausencia de menciones explícitas sobre los medios utilizados para materializar los modos auditivos y gráficos. Esta falta de especificidad plantea desafíos en el diseño de actividades que promuevan la literacidad multimodal. Estos resultados destacan la necesidad de una reflexión más profunda sobre el papel que desempeñan los medios en la integración de diferentes modos para la construcción de significado.

### 4.3.3. Oportunidades de aprendizaje según contextos sociales

Además, se analizaron los elementos identificados como multimodales en relación con los contextos, con el objetivo de comprender la dimensión situada de las oportunidades de aprendizaje promovidas. La Figura 7 muestra los resultados de las tablas de contingencias tanto para el modo auditivo como para el escrito.

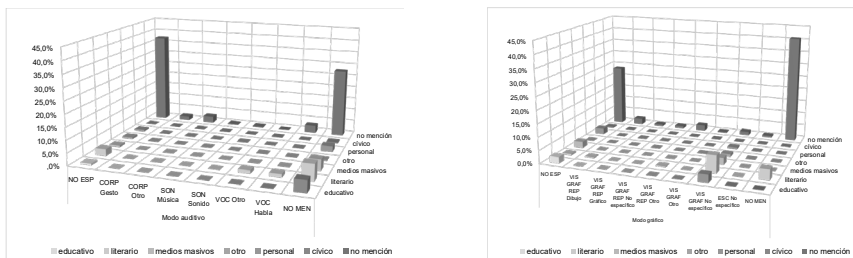


Figura 7. Porcentaje de micro objetivos en que concurren modos y contextos sociales

En la Figura 7, se puede observar que la mayoría de las oportunidades de aprendizaje multimodal no mencionan un contexto social tanto en el *modo oral* 37,2% como en el *modo gráfico* 23,6%. Además, el contexto *literario* muestra una asociación limitada con el modo auditivo, específicamente con lo vocal (2,7%) y con los aspectos orales no especificados (2,7%). Sin embargo, en el modo gráfico, se diversifican los contextos y se mencionan oportunidades de desarrollo multimodal gráfico que se vinculan con los contextos *literario* (8%), *educativo* (5,5%) y de los *medios masivos de comunicación* (5,1%). Estos resultados destacan la importancia de especificar los contextos en los cuales se espera que las y los estudiantes desarrollen su literacidad multimodal, ya que este es una dimensión fundamental para la construcción de significado. Además, la diversidad de contextos asociados al modo gráfico muestra cómo las experiencias de aprendizaje de la literacidad multimodal podrían enriquecerse y promoverse en el aula más aún.

#### 4.3.4. Oportunidades de aprendizaje según metalenguaje

La última dimensión examinada corresponde a aspectos de metalenguaje promovidos en los elementos analizados. En la totalidad de los micro objetivos analizados, solo un 14,4% incluye alguna mención no específica de aprendizaje de un metalenguaje. Al analizar el modo auditivo, se encontró que un 42,6% de las oportunidades de aprendizaje multimodal corresponde al modo oral sin ninguna mención del metalenguaje. Solo se identificó un 6,8% de oportunidades de metalenguaje no específico (OA23 para 1 básico: *Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés: pronunciando adecuadamente y usando un volumen audible*). En el modo gráfico, se observó un patrón similar: 28,4% de oportunidades del modo gráfico no específico no presenta ninguna mención sobre el metalenguaje y un 7,2% de oportunidades del modo gráfico no específico presentan menciones no específicas de metalenguaje (OA6 para 3 básico: *Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc: comprendiendo la información que aportan las ilustraciones, los símbolos y los pictogramas a un texto) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión*). Resulta llamativo que en el currículo chileno no contemple menciones específicas para el aprendizaje de un metalenguaje. En

contraste, el currículo australiano proporciona oportunidades explícitas para que los niños y niñas desarrollen un lenguaje que les permita tomar decisiones conscientes de los efectos de sentido de distintos recursos semióticos. Por ejemplo, se promueve *comprender, interpretar y discutir cómo se condensa el lenguaje para producir un efecto dramático en el cine o en el teatro, y para crear capas de significado en la poesía, por ejemplo, el haiku, las tankas, las coplas, el verso libre y novela en verso* • *experimentar el sonido y el ritmo de la poesía y utilizar el metalenguaje, por ejemplo “estribillo”, “canto”, para hablar de las capas de significado que se crean* (ACELT 1623) [N. del T.] (ACARA, 2015).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo examinó las oportunidades de aprendizaje sobre la literacidad multimodal declaradas por las Bases Curriculares (2012) para el área de Lenguaje y Comunicación en la educación básica. Los resultados revelaron que el currículo chileno presenta solo un cuarto de oportunidades explícitas de desarrollo de la literacidad multimodal (26,9%), con mayor presencia de oportunidades de aprendizaje en los ejes de *comunicación oral* y *lectura*, y con escasas oportunidades para la escritura multimodal. Asimismo, se observó que los objetivos multimodales por nivel educativo representan menos del 30% de los objetivos de aprendizaje en total. Por lo tanto, la multimodalidad no desempeña un papel fundamental en el currículo del área de Lenguaje y Comunicación, sino que más bien su presencia es incidental. Esta falta de oportunidades de aprendizaje en la incorporación de la multimodalidad en el currículo se acentúa aún más en el eje de escritura (2,8%), lo que refleja un currículo que prioriza principalmente la producción de géneros construidos a partir del lenguaje verbal.

Por lo tanto, las prácticas de literacidad aún siguen concibiéndose vinculadas con el dominio del lenguaje verbal tanto oral como escrito. Aunque se encontraron algunas oportunidades de aprendizaje multimodal, estas se presentan más bien en géneros multimodales para el desarrollo de prácticas verbales más que como oportunidades para profundizar en las maneras en que distintos modos semióticos interactúan para la construcción de significado (OA24 en 3 básico: *Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, películas, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo*). En otros casos, la literacidad multimodal se aborda como un apoyo para desarrollar habilidades de lenguaje, pero no como un contenido específico por aprender (OA 27 en 4 básico: *Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés: • usando gestos y posturas acordes a la situación; • usando material de apoyo (power point, papelógrafo, objetos, etc. si es pertinente)*). Estos resultados contrastan con los currículos de Australia y Singapur que incorporan explícitamente el papel de diversos modos semióticos como objetos de enseñanza para el área de lenguaje (ACARA, 2015; Ministry of Education Singapore, 2010, 2020).

Desde una perspectiva transversal, se pudo observar que en los primeros años de escolaridad, especialmente en 1° y 2° básico, el currículo se enfocaba en el dominio del código verbal, en particular, en la enseñanza de la decodificación y la codificación

sin explicitar los aportes de la multimodalidad para el aprendizaje del código verbal escrito. Sin embargo, Taylor y Leung (2020) destacaron cómo los niños y niñas de distintos contextos sociales y culturales construyen significados de manera multimodal en su vida diaria. Por este motivo, proponen actividades multimodales con preescolares con el fin de fomentar la literacidad inicial como parte de una pedagogía culturalmente responsiva. Estas actividades incorporan imágenes, movimiento, gestos y música para aproximar a los niños y niñas a la lectura y escritura (Taylor y Leung, 2020). Estas diferencias revelan la existencia de una brecha persistente entre las prácticas promovidas en la escuela y las vernáculas que los niños y niñas desarrollan desde temprana edad en otros entornos.

En cuanto a los otros niveles educativos, se pudo observar una mayor presencia de objetivos de aprendizaje que incorporaban elementos multimodales sobre todo para comunicación oral y lectura a partir de 4° básico. Esto se debía a la ampliación del repertorio de géneros multimodales para ser comprendidos (películas, noticias, documentales, entre otros) o bien a la especificación de indicadores que las y los estudiantes requerían para relacionar información visual (imágenes, gráficos y mapas) con la información del texto verbal. En cambio, la revisión sistemática de la literatura de Si *et al.* (2022) destacó que entre los niveles 6-12, la multimodalidad se incorporó en las investigaciones más bien asociada al uso de medios digitales para la construcción de significados, dimensión no explicitada en el currículo chileno, lo cual indica la falta de incorporación de medios tecnológicos para el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. También los resultados de este estudio difieren de lo encontrado en la revisión realizada por Lim *et al.* (2022) sobre estudios que mostraron el potencial de incorporar los intereses de niños y niñas por la lectura de géneros multimodales en las prácticas de literacidad en la escuela. En efecto, Lim *et al.* (2022) destacaron las relaciones establecidas en investigaciones cualitativas entre multimodalidad, fondos de conocimientos y proyección de identidades en el marco de una pedagogía culturalmente sensible, dimensión no presente en el currículo escolar chileno.

Sobre las razones del énfasis en las prácticas letradas en el currículo chileno, las conclusiones aportadas por Lim *et al.* (2022) ofrecen una perspectiva para comprender en parte las opciones de la política educativa chilena. Lim *et al.* (2022) relevaron la presión de las pruebas estandarizadas centradas en el dominio del código verbal sobre las prácticas de enseñanza en las aulas, mientras los niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela construyen complejos géneros multimodales con diversos propósitos. En el caso de Chile, las evaluaciones a gran escala miden el dominio de la comprensión y producción sobre todo de géneros escritos, que aunque pueden incluir imágenes, gráficos y tablas, sus constructos aún no explicitan el papel de los otros modos semióticos en el dominio de la lectura y escritura. Por lo tanto, como señalan Lim *et al.* (2022) al no integrar la literacidad multimodal en las evaluaciones se le otorga implícitamente una jerarquía a los géneros escritos impresos por sobre los textos multimodales y digitales, lo que conlleva una menor legitimación de estos últimos en los contextos escolares para el aprendizaje. Esto puede conflictuar a las y los estudiantes, quienes construyen significados multimodalmente en sus prácticas y pueden tender a valorar únicamente el modo verbal como válido para las prácticas

escolares para el aprendizaje, a pesar de que el conocimiento a través de las disciplinas se construye por la articulación de distintos modos semióticos.

En cuanto a las oportunidades para el aprendizaje de literacidad multimodal en relación con los medios, el currículo escolar chileno no menciona de manera explícita medios específicos para la construcción de la semiosis multimodal (32,4% para el modo auditivo y 26,4% para el modo gráfico). Sobre los escasos medios explicitados para el modo auditivo, se privilegia el medio *en vivo* (9,6%) y para el modo gráfico, además de dicho medio (5,4% *en vivo*) se incorpora el medio *digital* (5,1%). Se pudo encontrar un patrón similar en los contextos sociales, pues no se menciona un espacio sociocultural específico para el desarrollo de las literacidades (con un 37,2% para el modo auditivo y un 23,6% para el modo gráfico). En relación con el modo auditivo, se explicitan contextos de construcción de significado multimodal sobre todo en contextos educativos vinculados con presentaciones orales (4,8%). En cambio, los contextos relacionados con lo literario, los medios masivos de comunicación y lo educativo aparecen vinculados al modo gráfico. Por último, sobre el metalenguaje se identificó que solo un 14,4% de las oportunidades hace alguna alusión general al aprendizaje de un lenguaje especializado que les permita a los niños, niñas y jóvenes referirse a los efectos de sentido de distintos recursos semióticos en prácticas de lectura y escritura.

Si bien la multimodalidad ha estado presente en la comunicación humana desde siempre, fue a partir de las últimas décadas del siglo pasado que se consolidó como un campo de estudio. Basado en los avances de la semiótica social, ese enfoque logra posicionar el análisis de la comunicación desde una visión integrada. Por lo tanto, un género multimodal es un texto que combina dos o más modos semióticos que se materializan en un medio específico. Este es construido por un productor para alcanzar determinados propósitos y es percibido por un intérprete a través de modalidades sensoriales que le permiten comprender el significado construido en un contexto determinado. Los modos emergen a través de los medios y, a su vez, pueden ser realizados en más de un medio específico. La distinción entre modo y medio es relevante tanto desde un punto de vista teórico como práctico, ya que tiene implicancias para la política y la enseñanza, porque las diferentes versiones de los textos en distintos soportes ponen en funcionamiento de nuevas formas los recursos semióticos. Así la versión en papel de un texto multimodal no es equivalente a su versión digital o audiovisual. Como señala Unsworth (2010), el abordaje de la literatura multimodal en un libro álbum y en una animación audiovisual requiere aproximaciones diferentes dependiendo del medio, lo cual influye significativamente en las posibilidades interpretativas de la historia.

En cuanto a las limitaciones, es importante destacar que este estudio solo analizó las oportunidades de aprendizaje para las Bases Curriculares de educación básica para el área de Lenguaje y Comunicación. Sería relevante poder investigar lo que efectivamente enseñan y evalúan las y los docentes en sus aulas en relación con la literacidad multimodal. Asimismo, se requiere un análisis que abarque todos los niveles educativos desde prekínder hasta 4° medio, para tener una visión completa de la literacidad multimodal a través de la escolaridad. Asimismo, sería necesario realizar un estudio comparativo entre países que expliciten el papel de la multimodalidad en el aprendizaje de la literacidad para comprender cómo la política educativa amplía las visiones sobre literacidad y diseña currículos y programas que brinden orientaciones

específicas para que las y los docentes puedan tomar decisiones pedagógicas. Aunque el marco curricular chileno formula objetivos de aprendizajes amplios, lo que ofrece posibilidades para seleccionar géneros multimodales y desarrollar un metalenguaje específico, la incorporación de la literacidad multimodal en las aulas dependerá exclusivamente de la formación y conocimientos de las y los docentes. Por lo tanto, será importante también que distintas políticas y herramientas –currículo escolar y estándares de formación inicial– estén alineados para que cada docente y estudiante puedan trabajar dentro de un marco legal que garantice oportunidades de aprendizaje para construir significados en la compleja sociedad actual.

Según lo planteado por la UNESCO (2022), es necesario establecer un nuevo contrato social para la transformación de la educación con el fin de asegurar futuros pacíficos, sustentables y justos. En el caso de la enseñanza de la literacidad, esto implica cuestionarse profundamente sobre las prácticas de literacidad promovidas y legitimadas en los espacios educativos. Asimismo, se requiere un currículo escolar que integre y valide distintos modos semióticos, además del verbal, como lenguajes para la construcción de aprendizajes y significados dentro de la escuela. Por otra parte, se precisa conocer las prácticas de literacidad desarrolladas por los niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela; no solo para acoger sus intereses, sino también para desarrollar habilidades de análisis crítico de la información que favorezcan el desarrollo de una ciudadanía crítica y activa.

Por lo tanto, la perspectiva multimodal desde la semiótica social permite cuestionarse la naturaleza del signo y su materialidad para redefinir los objetos de enseñanza en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Además, la noción de *literacidad multimodal* para la pedagogía contribuye a la redefinición de la lectura y escritura, ya que apunta a las habilidades y conocimientos para que cada estudiante aprenda a escoger de manera consciente diferentes recursos semióticos y relacionarlos con el fin de construir conocimiento, establecer relaciones sociales y proyectar identidades (Lim y Tan-Chia, 2023; Mills y Unsworth, 2017). Por lo tanto, las políticas educativas en el área de Lenguaje y Comunicación deberían incorporar la literacidad multimodal para promover oportunidades de aprendizaje centradas en la construcción de significados a partir de una semiosis que pone en el centro la experimentación con la materialidad del signo. El estudio de la literacidad multimodal en la escuela es un campo de investigación en desarrollo y sus implicancias para la enseñanza y el currículo continúan expandiéndose (Mills y Unsworth, 2017).

## 6. AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a Fernanda Catalán, Carla Ibarra, Mariana Santiago y Andrea Valenzuela por su trabajo en la codificación y análisis.



## 7. REFERENCIAS

- ACARA. 2015. *English sequence of content F-6 Strand: Language*. Disponible en: [https://www.australiancurriculum.edu.au/media/4401/english\\_-\\_sequence\\_of\\_content.pdf](https://www.australiancurriculum.edu.au/media/4401/english_-_sequence_of_content.pdf)
- BAJTÍN, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BATEMAN, J., WILDFEUER, J. Y HIIPPALA, T. 2017. *Multimodality: Foundations, research and analysis—A problem-oriented introduction*. Berlín: Walter de Gruyter GmbH.
- BAZALGETTE, C. Y BUCKINGHAM, D. 2013. Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy* 47(2): 95-102.
- BHATIA, V. 2004. *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Nueva York: A&C Black.
- COPE, B. Y KALANTZIS, M. 2021. Pedagogies for digital learning: From transpositional grammar to the literacies of education. En M. G. Sindoni, & I. Moschini (Eds.). *Multimodal literacies across digital learning contexts*: 34–53. Nueva York: Routledge.
- ELLESTRÖM, L. 2010. *The modalities of media: A model for understanding intermedial relations*. Londres: Palgrave Macmillan.
- GEE, J. 2012. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- JACOBS, G. 2013. Multi, digital, or technology? Seeking clarity of teaching through a clarity of terms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(2): 99-103.
- JONES, R Y HAFNER, C. 2021. *Understanding digital literacies: A practical introduction*. Second Edition. Nueva York: Routledge.
- KRESS, G. Y VAN LEEUWEN, T. 1996. *READING IMAGES: THE GRAMMAR OF VISUAL DESIGN*. LONDRES: ROUTLEDGE.
- KRESS, G. 2014. *Design: The rhetorical work of shaping the semiotic world*. En *Multimodal approaches to research and pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- LIM, F., W. TOH Y NGUYEN, T. 2022. Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education* 69(101048).
- LIM, F. Y TAN-CHIA, L. 2023. *Designing learning for multimodal literacy. Teaching viewing and representing*. Nueva York: Routledge
- MATURANA, C. 2019. Los ensambles multimodales y los desafíos de la lectura y escritura multimodal en la formación de profesores de enseñanza básica. En *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e Inclusión*: 329-336. MINEDUC, Universidad Católica.
- MC DONNELL, L. 1995. Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument, educational evaluation and policy analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 3(17): 305-322.
- MENESES, A., M. MONTENEGRO Y RUIZ, M. 2014. Textos escolares para aprender ciencias: habilidades, contenidos y lenguaje académico. En Macarena de la Cerda (ed.). *Evidencias para políticas públicas en educación: selección de investigaciones, Sexto Concurso FONIDE*: 233-277. Chile: Ministerio de Educación de Chile-División de Planificación.

- MILLS, K. 2010. A review of the 'Digital Turn' in the new literacy studies. *Review of Educational Research* 80 (2): 246–271.
- MILLS, K. Y UNSWORTH, L. 2017. Multimodal literacy. En G. Noblit (Ed.). *Oxford research encyclopedia of education*: 1-45. Oxford: Oxford University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2012. *Bases Curriculares de la educación básica. Lenguaje y comunicación*. Disponible en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- MINISTRY OF EDUCATION, SINGAPORE. 2010. *English language syllabus 2010. Primary & Secondary (Express/Normal [Academic])*. Disponible en: <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/english-primary-secondary-express-normal-academic.ashx?la=en&hash=982BE892E520EFA43447060FC427012885EE7887>
- MINISTRY OF EDUCATION, SINGAPORE. 2020. *English language syllabus 2020. Primary Foundation English, Secondary Normal (Technical) course*. Disponible en: [https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/eng/sec\\_exp-na\\_els-2020\\_syllabus-\(1\).pdf%E2%84%B8](https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/eng/sec_exp-na_els-2020_syllabus-(1).pdf%E2%84%B8)
- NEW LONDON GROUP. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1): 60–92.
- RUIZ, M., M. MONTENEGRO, A., MENESES Y VENEGAS, A. 2016. Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria. *Perfiles educativos* 38(153):16-33.
- O'HALLORAN, K. L. 2012. Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1): 75-97.
- SI, Q., T. HODGES Y COLEMAN, J. 2022. Multimodal literacies classroom instruction for K-12 students: a review of research. *Literacy Research and Instruction* 61(3): 276-297.
- SWALES, J. 1995. Genre and the new rhetoric. *The Modern Language Journal* 79(4): 562-563.
- TAYLOR, S. Y LEUNG, C. 2020. Multimodal literacy and social interaction: Young children's literacy learning. *Early Childhood Education Journal* 48(1): 1-10.
- UNESCO. 2011. *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores: Quito, La Habana y San José*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- UNESCO. 2022. *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- UNSWORTH, L. 2010. Resourcing multimodal literacy pedagogy: Toward a description of the meaning-making resources of language–image interaction. En T. Lock (Ed.). *Beyond grammars wars*: 286-303. Nueva York: Routledge.
- UNSWORTH, L., COPE, J. Y NICHOLLS, L. 2019. Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2): 128–139.
- VAN LEEUWEN, T. 2011. *The language of color*. Estados Unidos/Canadá: Routledge.
- VOLOSHINOV, V. N. 1992. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- VOLOSHINOV, V. N. Y BACHTIN, M. 1986. *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard: University Press.
- YI, Y. 2014. Possibilities and challenges of multimodal literacy practices in teaching and learning English as an additional language. *Language and Linguistics Compass* 8(4): 158-169.