



Momentos transmodales durante el proceso de enseñanza de la escritura en educación remota de emergencia: prácticas culturales y semióticas

Transmodal Moments During Teaching of Writing in Emergency Remote Education: Cultural and Semiotic Practices

Dominique Manghi H.^{1 2}, Marcela Jarpa Azagra¹, Grace Morales I.¹,
y Paula Montes Fredes¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

² Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Resumen

Profesoras/es y aprendices recrean significados constantemente, condicionados por los medios digitales usados en la enseñanza remota durante la pandemia. Los profesores diseñan significados como juegos de aprendizaje e involucran a los estudiantes en la simulación de prácticas culturales, en las cuales las secuencias didácticas de escritura se materializan en cadenas que desplazan los significados entre diversos modos semióticos, dando origen a momentos transmodales. Este estudio integra tres enfoques teóricos: socio-semiótico, antropológico-didáctico y didáctico-disciplinar. Nuestro objetivo es explorar la semiosis en los momentos transmodales ocurridos en la interacción virtual durante una secuencia didáctica. Desde lo cualitativo, este estudio de caso profundiza en la simulación de prácticas culturales de una estudiante de 4º año de educación básica mediante el análisis integrado de cadenas semióticas y SHTIS (Sistema-Híbrido-Texto-Imagen-Sonido). Los hallazgos ofrecen una descripción de los juegos de aprendizaje vinculados con dos prácticas culturales cuyos núcleos de significado se desplazan entre seis eslabones. El rastreo de núcleos refleja la tensión entre la agencia de ambos creadores, que se materializa en ensamblajes semióticos de la enseñanza y aprendizaje mediados a través de una plataforma digital, en la que destaca el reciclaje de videos y documentos. No obstante, la retroalimentación revela que los significados visuales siguen invisibilizados.

Palabras clave: escritura multimodal digital, momentos transmodales, juegos de aprendizaje, didáctica de la escritura, resemiotización

Correspondencia a:

Dominique Manghi H.
Av. El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.
dominique.manghi@pucv.cl
ORCID: 0000-0002-0278-9899

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

Abstract

Teachers and students constantly recreate meanings, conditioned by the digital media used in remote education during the pandemic. Semiosis is designed by teachers as learning games, involving students in the simulation of cultural practices in which didactic writing sequences are realized in chains that shift meanings between different semiotic modes, giving rise to transmodal moments. This study combines three theoretical approaches: socio-semiotic, anthropological-didactic, and didactic-disciplinary. Our objective is to explore semiosis in the transmodal moments that occur in the virtual interaction during a didactic sequence. From the qualitative point of view, this case study examines the simulation of cultural practices of a female student in the fourth year of Chilean elementary education, using the integrated analysis of semiotic chains and Hybrid Text-Image-Sound Systems (HTISS). The findings offer a description of the learning games associated with two cultural practices, whose cores of meaning shift between six links. The semiotic tracking reflects the tension between the agency of both meaning makers: the didactic meanings proposed by the teacher and the thematic meanings proposed by the student realized in the semiotic ensembles of teaching and learning mediated by a digital platform, in which the recycling of videos and documents is utilized. However, the feedback reveals that visual meanings remain invisible.

Keywords: digital multimodal writing, transmodal moments, learning games, didactics on writing resemiotization

Introducción

La crisis sanitaria ha obligado a una educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020) que, sin previa capacitación ni planificación, ha modificado las maneras de aprender y enseñar, así como de comunicarnos e interactuar pedagógicamente. La mirada socio-semiótica ofrece un marco que enriquece la comprensión de la sala de clases virtual y el quehacer pedagógico y didáctico digital, ya que uno de sus supuestos principales es que la semiosis está íntimamente relacionada con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de dichas pistas de aprendizaje (Bezemer & Kress, 2016). Desde un enfoque vigotskiano, somos seres semióticos y nos involucramos en la cultura de manera progresiva mediante las herramientas culturales/semióticas aprendidas en la interacción (Wells & Mejía, 2005). En este estudio observamos una cadena de textos que se produce durante el desarrollo de una secuencia didáctica de escritura en modalidad virtual, movilizandoprácticas sociales y culturales cuyos significados son materializados mediante distintos recursos semióticos en una cadena incesante de re-semiotización (Kress, 2010).

Para abordar el fenómeno de resemiotización en contextos educativos exploramos la complementariedad de tres enfoques teóricos para hacerlos dialogar solidariamente. Usaremos como marco la semiótica social que, según van Leeuwen (2005), no es una teoría autocontenida, sino que se aplica a instancias y problemas específicos y, por lo tanto, requiere no solo de conceptos y métodos semióticos, sino también los de otros campos. El problema que exploramos corresponde a la didáctica de la representación escrita en el contexto de educación remota de emergencia por COVID-19. Al mirar los textos digitales intercambiados virtualmente, aparecen centrales las actividades propuestas por la profesora como simulación de prácticas culturales. Por eso, en este estudio la semiótica social entra en diálogo con la didáctica de la escritura y la mirada antropológica-cultural para comprender aspectos del aprendizaje de las formas de representación y relación con otros como parte de prácticas culturales.

Estudiamos una cadena de producciones semióticas de una profesora en interacción virtual con una de sus estudiantes, conceptualizando los textos intercambiados temporalmente a través de una plataforma como cadenas semióticas y la secuencia didáctica propuesta como juegos de aprendizaje que buscan la simulación de prácticas culturales (Sensevy, 2011). Nos interesa observar la resemiotización para aprender de los momentos en los que los significados materializados en un determinado ensamblaje multimodal luego son recreados en otro. El objetivo es explorar momentos transmodales en interacciones pedagógicas virtuales asincrónicas en una secuencia didáctica de escritura para comprender las características de la enseñanza y las posibilidades de aprendizajes semióticos de una estudiante de cuarto año básico.

A continuación, el marco teórico sintetiza las ideas centrales de la didáctica de la escritura y los desafíos de la educación remota de emergencia. Revisaremos luego la mirada semiótica, tanto con el enfoque multimodal para comprender tanto la resemiotización en la enseñanza remota, como con la mirada antropológica-cultural para resignificar la secuencia didáctica como diseños de juegos de aprendizaje, enmarcada por las posibilidades semióticas de la educación remota.

Marco teórico

El proceso de enseñanza de la escritura en el contexto de educación remota de emergencia

Hodges y sus colegas (2020) nos alertan: no debemos caer en la tentación de pensar que en tiempos de pandemia hemos desarrollado una educación en línea. Esta es planeada y diseñada para que profesoras/es capacitados enseñen de manera remota; en cambio, lo que hemos experimentado es un cambio instruccional temporal para enseñar en tiempos de crisis. En este contexto, en Chile, los equipos de profesoras/es se han enfrentado a un desafío para el cual no estaban preparados, recontextualizando documentos y guías ahora trabajadas en línea sincrónica o asincrónicamente incluso requiriendo, en algunas edades, mediación de parte de las familias (Salas et al., 2020). El objetivo central en la emergencia no es recrear el ecosistema educativo, sino proveer un acceso temporal a la enseñanza del currículo, de manera accesible y de acuerdo con lo que haya disponible (Hodges et al., 2020).

Considerando esta situación, y específicamente respecto de la didáctica de la escritura, los profesores han debido incorporar estrategias que permitan andamiar el proceso de enseñanza de la escritura (Castellá et al., 2021; Delgado, 2021) a través de rutas de aprendizaje y secuencias didácticas que incluyan recursos digitales e interactivos (Reynols et al., 2020), alternancia de tiempos sincrónicos y asincrónicos y la consideración de la priorización curricular (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020; Sangrá, 2020) considerando no solo el enfoque de proceso (Bereiter & Scardamalia, 1987; Camps, 2003; Cassany, 2012; Hayes, 2012; Grupo Didactext, 2015).

La transformación de la enseñanza de la escritura había comenzado antes de la pandemia en diversos aspectos. Primero, se reconoce que el texto escrito es multimodal; segundo, los materiales didácticos digitales ya coexistían en muchas salas de clases con aquellos en soporte papel, utilizados tanto por profesores como estudiantes, incorporando imágenes, videos, audios y enlaces web junto con la escritura, modificando su didáctica. El tercer punto, acelerado por el contexto de pandemia, plantea una nueva forma de vincularnos y mediar la escritura a través de tecnologías digitales disponibles.

Respecto del primer punto, Adsanatham y sus colegas (2013) señalan que componer con palabras, sonidos, imágenes y movimiento genera diferentes acciones y procesos de creación de los escritores; por lo tanto, la enseñanza de la escritura en modalidad virtual ofrece una actividad semiótica sinestésica, en la que la escritura no es el modo de representación por excelencia, sino que se relevan otras formas de representación y alfabetización.

Esto se enlaza con el segundo punto: tanto los textos de los estudiantes como las tareas o consignas de escritura implican el uso alternado de recursos digitales que movilizan conocimientos especializados en cada momento del proceso de escritura (Gordon et al., 2019; Navarro et al., 2021).

Los recursos representacionales disponibles (modos y medios materiales) en cada fase del proceso de escritura –(i) activación de conocimientos, (ii) planificación, (iii) textualización, (iv) revisión y retroalimentación, y (v) edición (Álvarez, 2010)– se adaptan a las formas de trabajo pedagógico en modalidad virtual de emergencia y entregan posibilidades inesperadas de aprendizaje a las/os estudiantes y, en algunos casos, también a sus familias.

Por ejemplo, si el profesor solicita planificación digital de la escritura mediante un mapa conceptual o un esquema, su elaboración presenta a los estudiantes demandas distintas a la etapa de textualización, aunque ambas puedan realizarse usando un procesador de textos. Luego, en la etapa de revisión y retroalimentación, estudiantes y profesores deben saber interactuar mediante la herramienta de Word *control de cambios* con la que se han realizado las correcciones y mejorar así el borrador. Las diferentes formas de construcción textual y su trabajo semiótico pueden limitar o ampliar lo que se puede diseñar y producir y, por lo tanto, lo que los estudiantes pueden aprender, así como lo que los profesoras/es pueden enseñar y evaluar (Bezemer & Kress, 2016). Se debe asimismo recordar que no todos ellos se encontraban alfabetizados tecnológicamente, sino que han aprendido durante esta crisis sanitaria (Salas et al., 2020).

Finalmente, el tercer punto es la manera de interacción profesor-alumno, pues en la enseñanza mediada tecnológicamente es indispensable alcanzar una sólida relación interpersonal, subsanando así la falta de proximidad e inmediatez que tiene la plataforma (Coon et al., 2019). Para ello, Coon y sus colegas (2019) proponen que el docente: i) incorpore una intervención deliberada para mejorar la motivación del alumno; ii) utilice estrategias para mostrar interés e implicación con los estudiantes; iii) implemente un asesoramiento intensivo diseñado para aumentar la capacidad de éxito del estudiante; iv) oriente a los estudiantes sobre todas las opciones y posibles rutas de acceso al logro de la tarea y, v) se anticipe a las posibles dificultades que los estudiantes puedan enfrentar.

Mirada semiótica social al aula: multimodalidad en la simulación de prácticas culturales

La semiótica social es una teoría que se aplica a instancias y problemas específicos y, por lo tanto, requiere no solo de conceptos y métodos semióticos, sino también los de otros campos (van Leeuwen, 2005). En nuestro caso, observaremos el paisaje semiótico de la enseñanza y aprendizajes de la escritura en educación remota de emergencia, desde la multimodalidad inscrita en la simulación de prácticas culturales.

Destacaremos tres ideas del enfoque multimodal desde la semiótica social. La primera es que lo social impulsa y está en la base de lo semiótico (Gualberto & Kress, 2019). Esto se ha hecho evidente en el contexto de pandemia, ya que los actores sociales han visto en la educación remota la posibilidad de sostener la escuela (Navarro et al., 2021).

La segunda idea es que el aprendizaje está relacionado estrechamente con la semiosis, es decir, se aprende creando significado o representando (Bezemer & Kress, 2016). En este caso, la semiosis está mediada tecnológicamente por las pantallas y los diferentes softwares al alcance de profesoras/es y estudiantes. El aprendizaje de los recursos comunicativos se entiende como acceso semiótico para posibilitar la participación en las actividades escolares, en específico, y en la sociedad y cultura, en general, a través del diseño, producción y distribución de significados (Kress, 2010, 2014), en este caso, digitales.

La tercera idea es que esta teoría apela a una generosidad en el reconocimiento. Si las instituciones educativas y sus integrantes ignoran algunos recursos para crear significados, colaboran a invisibilizar un trabajo semiótico y, más aún, a sus creadores, reforzando convenciones tradicionales y diferencias de poder. Por eso, el planteamiento multimodal promueve el reconocimiento y valoración de todos los recursos semióticos usados cotidianamente en las prácticas semióticas para legitimar significados y creadores de significado que pasan inadvertidos (Bezemer & Kress, 2016).

Con base en estos principios, reconocemos prácticas semióticas que comienzan a estabilizarse en la educación remota de emergencia, haciendo visible la incesante semiosis mediada por la tecnología digital como procesos continuos de creación de significados, es decir, prácticas sociales en desarrollo de manera situada (Iedema, 2003). Encontramos en ellas algunos significantes prototípicos que permiten recrear permanentemente los significados para enseñar y aprender (Stein, 2008), que a su vez se relacionan con otros significados enunciados anteriormente (Bajtín, 1982), constituyendo eslabones de una cadena compleja. Así, definiremos una cadena semiótica como aquella cadena de textos en los cuales el significado es materializado a través de diferentes significantes unidos por un tema (Newfield, 2014). Cada texto, en tanto que eslabón de una cadena de significados, puede mantener o combinar modos semióticos, materializándose de manera diferente, con posibilidades y restricciones (Kress, 2010; Newfield, 2014). En las cadenas los significados hablados, luego aparecen dibujados y después escritos, porque la movilidad semiótica es una característica predominante en los procesos de alfabetización actuales (Newfield, 2015). El potencial de los recursos es explotado por los creadores de significados, ofreciendo perspectivas diferentes del mundo que enfocan y representan (Kress, 2020).

Trazar las secuencias multimodales de creación de significados implica trazar rutas a través de las cuales las representaciones migran y mutan, mostrando cómo las ideas se forman, se desarrollan y cambian (Newfield, 2014). Un momento transmodal es aquel en el que un creador de significados construye un complejo sígnico nuevo al cambiar los modos con los que materializa el significado entre un eslabón de la cadena semiótica y el siguiente; por ejemplo, leer en voz alta un texto escrito implica pasar del modo semiótico escritura al modo habla (Manghi, 2017). Este cambio es un momento de rediseño semiótico instanciado por los creadores de significado agentivos en un contexto representacional e histórico y, dada la materialidad de los medios, modos y sus posibilidades de semiosis, modifica el significado y al propio creador de significados en el proceso (Newfield, 2015).

La resemiotización como concepto teórico y metodológico nos posibilita estudiar la secuencia de textos como cadena semiótica para rastrear la movilidad semiótica tan cotidiana en las prácticas educativas (Newfield, 2014). La cultura se crea y se reproduce en los procesos de resemiotización (Achugar & Oteiza, 2014).

Ahora bien, desde el punto de vista antropológico-didáctico, se pueden estudiar las prácticas de profesor/a y estudiantes al simular aspectos de prácticas socio-culturales mediante el modelo denominado juegos de aprendizaje (Sensevy, 2011; Santini et al., 2018). En estos juegos de simulación se describe la configuración de un orden discursivo de artefactos y medios semióticos y se modelizan las acciones que se espera que el aprendiz genere durante la situación, familiarizándolo con aspectos de las prácticas expertas del artista, del escritor, del deportista, del científico, u otro referente social. De este modo, podrá apropiarse de conocimientos, actitudes y procedimientos (Sensevy, 2011; Gruson et al., 2012).

La clave en los juegos de aprendizaje es la simulación progresiva de algunos aspectos de las prácticas expertas. Esta simulación la generan estudiantes a partir de situaciones diseñadas lo más auténticamente posibles y con una lógica interna por las/os profesores. El profesor/a ayuda a sus estudiantes a comprender esta lógica, orientándolos y refocalizando la atención sobre aspectos relevantes de dichas prácticas sociales (Sensevy, 2007, 2011) vinculadas con una comunidad fuente o colectivo de pensamiento (Fleck, 2008).

La simulación de prácticas culturales implica una apropiación de prácticas de saber en las que el estudiante vive una experiencia similar a la del escritor, un deportista o un matemático. En cuanto a la naturaleza epistémica, el saber desarrolla relaciones, diferencias y semejanzas con otros saberes en la práctica (Sensevy, 2011).

Proponer situaciones para que los estudiantes simulen prácticas culturales de referencia requiere de un buen conocimiento, por parte del profesor, de las prácticas sabias modeladas como juegos epistémicos fuente, mientras que las/os estudiantes desarrollan una práctica de saber como un juego epistémico elemental (Sensevy, 2011). En este caso, los contenidos de enseñanza curriculares ligados a la escritura en las prácticas escolares se dan entrelazados con el aprendizaje de diferentes formas culturales de representación y comunicación. Puesto que representación y comunicación son prácticas semióticas que desarrollamos cotidianamente, estas son las que nos permiten participar en prácticas culturales y así manifestar nuestro interés y agencia (Canale, 2019; Kress, 2014).

Las diversas actividades y decisiones pedagógicas que realizan los profesores en la virtualidad se han convertido en un espacio óptimo para hacer un seguimiento y análisis del desplazamiento semiótico (Newfield, 2014) en una secuencia didáctica de escritura.

Metodología

Nuestro objetivo es explorar los momentos transmodales en interacciones didácticas digitales asincrónicas de una estudiante con su profesora durante una secuencia didáctica para comprender su potencial de enseñanza y aprendizaje. Mediante un abordaje cualitativo se lleva a cabo un estudio de caso (Vasilachis, 2009) de la implementación de la secuencia didáctica en un contexto de enseñanza remota de emergencia. El objeto de estudio son los textos intercambiados a través de una plataforma virtual entre profesora y estudiante durante el desarrollo de una secuencia didáctica.

La selección de la muestra corresponde a un caso instrumental (Stake, 2007) con el que buscamos poner en diálogo los tres marcos teórico/metodológicos y explorar la descripción de la interacción didáctica virtual como resemiotización. El corpus completo corresponde al material escrito digital y al registro audiovisual de nueve clases, de las cuales tres son sincrónicas y seis asincrónicas; en este estudio, nos centramos en las asincrónicas.

Las clases virtuales se desarrollan en el contexto de la pandemia en un colegio chileno de administración particular subvencionada, lo que implica que profesora y estudiante disponen de aparatos tecnológicos, conexión y una alfabetización digital básica. La interacción entre estudiantes de 4° básico (9 y 10 años) y su profesora de Educación Básica para la modalidad asincrónica se desarrolla mediante la plataforma virtual WebClass para el intercambio de diversas actividades escolares. La secuencia de interacciones incluye entrega de consignas de actividades y modelamiento por parte de la profesora y de tareas por parte de los estudiantes, en el marco del proyecto de aula *Noticiero*.

En un segundo momento, el estudio de caso se vuelve intrínseco, ya que focalizamos en las producciones semióticas intercambiadas entre la profesora Paula y una de sus estudiantes, Maite. Interesa este caso debido a la particularidad de sus producciones semióticas, que combinan de manera importante los recursos lingüísticos con dibujos y fotografías. La investigación cuenta con el respaldo del comité de bioética PUCV –enmarcado en el proyecto SCIA-ANID CIE160009– y los asentimientos y consentimientos informados de los participantes.

Tabla 1

Síntesis de textos que componen el corpus: intercambio asincrónico en plataforma (ver figura 2)

Textos	Secuencia didáctica	Formato texto intercambiados en plataforma	
		Profesora	Estudiante
1	Instrucciones modelamiento	Video Documento Word	
2	Primer borrador		Documento Word
3	Retroalimentación	Documento Word	
4	Segundo borrador		Documento Word
5	Instrucciones	Video	
6	Producto final		Video

Fuente: Elaboración propia.

Dado que la transcripción ya es considerada parte del análisis (Bezemer & Mavers, 2011), se utiliza SHTIS, sistema-híbrido-texto-imagen-sonido (Blocher & Lefevre, 2017), haciendo uso de fotogramas y anotaciones para reconstruir situaciones de aula (Morales, 2014; Sensevy, 2011), ubicándolas en escalas temporales desde lo micro (minutos) a lo meso y macro (horas, meses).

Los momentos transmodales se analizan con la metodología de análisis integrado (Newfield, 2015) que combina un análisis basado en el texto con otro que hace un seguimiento de la cadena semiótica, construyendo un análisis global. A estas dos etapas analíticas agregamos una intermedia, que permite transitar hacia el seguimiento o rastreo de significados desde una perspectiva didáctica.

Primero, los textos se analizan con detalle en cuanto a modo, materialidad, medio, discurso, género, sitio de exposición y audiencia, y se compara uno con otro para descubrir las transformaciones de significado (Kress, 2010; Stein, 2008). El segundo paso es identificar uno o más núcleos comunes de significados a través de la secuencia de textos. En este estudio, el núcleo de significado emerge de la conceptualización de las prácticas semióticas como prácticas culturales en una situación didáctica. Una vez identificado el o los núcleos que interesa seguir, se pasa a la tercera etapa del análisis: el rastreo de los significados. Este muestra cómo los recursos semióticos y los textos se transforman, se desarrollan y conducen a otros en una trayectoria continua de la creación de sentido.

Resultados

Los resultados se organizan en dos niveles. El primer nivel describe de manera general el proyecto de aula *Noticiero de curso*, analizando la convergencia de prácticas culturales en las secuencias didácticas propuestas por la profesora, entendidas como juegos de aprendizaje. De aquí se desprenden los ejes temáticos que encadenan los textos, dando pie a una caracterización de la interacción didáctica en cada actividad condicionada por la virtualidad. En el segundo nivel el foco está en la interacción entre la profesora y una estudiante. Se analiza la cadena semiótica del proceso de enseñanza de la escritura, sus limitaciones y posibilidades, identificando sus momentos transmodales y los núcleos de aprendizaje que migran a través de cada eslabón. Finalmente, el análisis profundiza en la forma en la que dos núcleos de significados inciden en las prácticas culturales subyacentes a los juegos de aprendizaje de este caso de estudio.

Primer nivel: prácticas culturales y panorama didáctico

Prácticas culturales en el proyecto de aula *Noticiero de curso*. La primera mirada al proyecto de aula la hacemos desde las prácticas culturales y semióticas. El noticiero audiovisual, como parte de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, implica desarrollar juegos de aprendizaje que buscan la simulación de prácticas de un/a escritor/a y un/a periodista, ambos comunicadores. La práctica del escritor/a es genérica, y la del periodista es específica. Es decir, la práctica cultural de escribir puede desarrollarse en diferentes ámbitos, pero aquí se especifica en el ámbito del periodista.

De esta manera, las dos prácticas culturales entran en juego en las actividades propuestas por la profesora. Dichos juegos de aprendizaje buscan que los estudiantes simulen escribir como lo hacen los escritores expertos (juego-ap. 1) y, de manera específica, comuniquen como lo hacen los periodistas. Esto es, que sepan escribir una noticia (juego-ap. 2) y también comunicar de manera oral reportando frente a una cámara (juego-ap. 3), tal y como se aprecia en la figura 1.

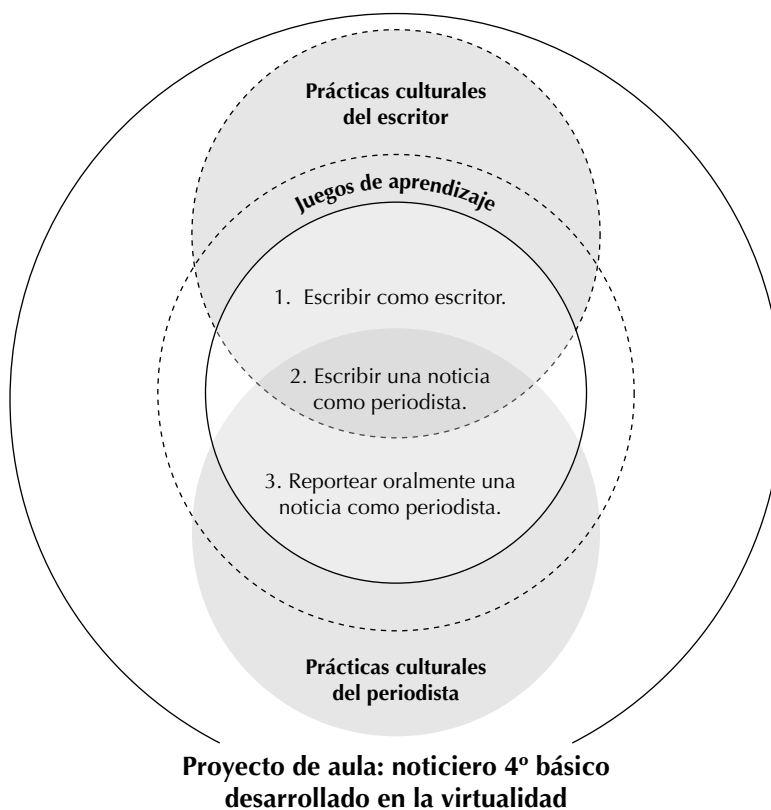


Figura 1. *Prácticas culturales y juegos de aprendizaje*

Fuente: Elaboración propia.

Los juegos de aprendizaje son diseñados por la profesora Paula para sus estudiantes en condición de virtualidad, lo que hace que su diseño didáctico se materialice de manera especial, combinando diferentes recursos semióticos para alcanzar sus objetivos didácticos.

Panorama didáctico: ejes didácticos y núcleos de significado. El proyecto del noticiero se desarrolla a través de una plataforma educativa para la cual la profesora diseña y produce cápsulas de video breves y documentos Word descargables para los estudiantes. En este mismo espacio ellos suben sus diseños y producciones en formato Word, videos y fotografías (ver tabla 1).

Para la apropiación de las prácticas culturales mediante los juegos de aprendizaje, la profesora pone en juego cuatro ejes didácticos centrales. El primero busca desarrollar el conocimiento sobre la escritura como proceso y el segundo sobre el género discursivo noticia. Estos corresponden a la práctica genérica del escritor y a la práctica específica del periodista, respectivamente. De manera transversal se encuentra el eje didáctico del manejo de la lengua, el que es diferente dependiendo del modo en el cual se requiere semiotizar la práctica. Hay un manejo de la lengua para el modo escrito y otro para el modo hablado, los que corresponden al eje didáctico tres y cuatro. Las prácticas culturales y los ejes didácticos se grafican en la figura 2.

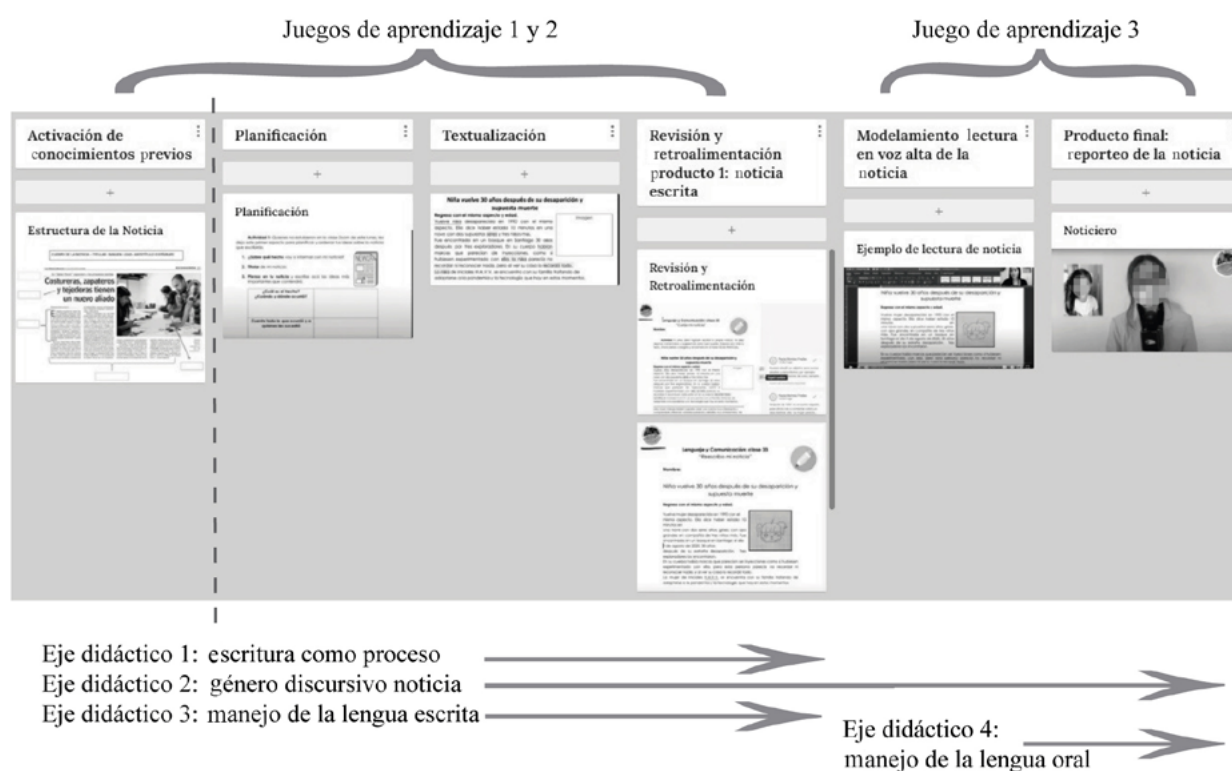


Figura 2. Secuencia y ejes didácticos del proyecto de aula: el noticiero

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que el producto final es un video de una noticia reportada oralmente por cada uno de los estudiantes, los juegos de aprendizaje que diseña la profesora consideran primero escribir lo que se quiere informar en la noticia. De esta manera, la secuencia comienza con un énfasis en el eje didáctico 2: la conceptualización y la comprensión del tipo de género, y el juego de aprendizaje 2: escribir como un periodista. En las primeras clases sincrónicas, la profesora conceptualizó el conocimiento de la noticia como género discursivo, incorporando el conocimiento previo de los estudiantes y actividades para reconocer su macroestructura y, a través de guías de aprendizaje, orientó a los estudiantes en la planificación de la escritura.

Aquí aparece el eje didáctico 1, referido al proceso de escritura como práctica cultural genérica, aplicado a la especificidad de las noticias que proponen los estudiantes. Los juegos de aprendizaje propuestos por la profesora corresponden al eje didáctico 1: simular el proceso de escritura que incluye planificación, textualización, revisión y edición (considerando la retroalimentación). Esto comienza modelando el proceso de escritura en una cápsula de video y una guía digital de aprendizaje. Avanzando a la etapa de textualización, los estudiantes realizan dos borradores del texto escrito, retroalimentados por parte de la docente. En esta etapa aparece el eje didáctico 3: el manejo de la lengua escrita. La profesora enfatiza no solo en aspectos de redacción de ideas, sino de manera importante en ortografía, vocabulario, coherencia y cohesión del texto.

La última fase de la secuencia didáctica se centra en el eje didáctico cuatro: el manejo de la lengua oral, que gira hacia el juego de aprendizaje 3: simular ser un periodista o reportero. A través de una cápsula audiovisual, la profesora modela la lectura de la noticia escrita, entregando estrategias de expresión oral para transitar desde lo escrito a lo hablado.

Segundo nivel: la resemiotización en un caso de enseñanza de escritura en virtualidad

Panorama semiótico y momentos transmodales. Miramos ahora el proyecto de aula y su secuencia didáctica desde la perspectiva multimodal, conceptualizándolo como una cadena semiótica, mediante una descripción general o satelital (Kress, 2010). A contar de esta descripción en adelante, exploramos la interacción entre la profesora y una de las estudiantes, Maite. El foco es su trabajo semiótico distribuido a través de la plataforma virtual educativa, que posibilitó el intercambio de los textos multimodales digitales en los que materializan su interacción didáctica. Los momentos de interacción asincrónica conforman la cadena semiótica de la figura 3.

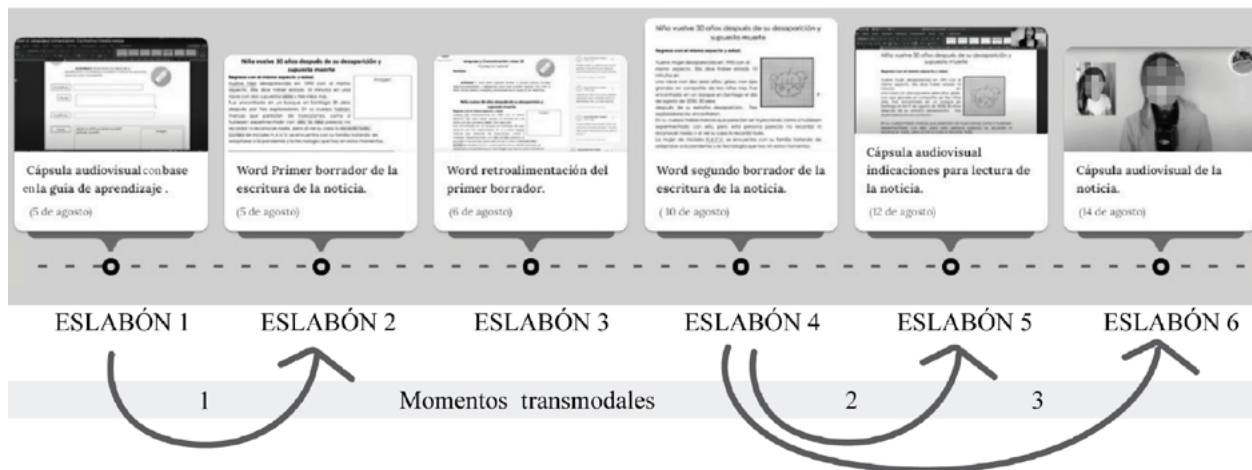


Figura 3. Momentos transmodales en la cadena semiótica

Fuente: Elaboración propia.

La cadena nos muestra el recorrido de los significados. En ella distinguimos seis eslabones en los que las actividades se materializan en dos tipos de medios digitales: documentos Word y videos; en cada uno de los textos se combina una variedad de recursos semióticos.

- Eslabón 1. *Cápsula de instrucciones de la guía de aprendizaje.* Producto audiovisual en el que la profesora proyecta un documento Word, una guía de aprendizaje escrita digital. Usando su voz, recorre la guía en la pantalla con el cursor, explicando oralmente a sus estudiantes la tarea de escritura de la noticia. Los documentos proyectados quedan disponibles para los estudiantes en la plataforma en su formato Word.
- Eslabón 2. *Primer borrador escrito de la noticia.* Producto escrito de Maite. Documento Word en el que Maite responde a la tarea escrita, basada en la plantilla o formato gráfico entregada por la profesora.
- Eslabón 3. *Retroalimentación al primer borrador.* Producto escrito de la profesora, que interviene en la producción de Maite. La profesora usa la herramienta comentarios del documento Word para entregar retroalimentación escrita a la aprendiz.
- Eslabón 4. *Segundo borrador escrito de la noticia.* Producto multimodal de Maite. La estudiante reescribe su noticia en el documento Word. Incluye la fotografía de un dibujo producido en lápiz grafito y papel de cuaderno.
- Eslabón 5. *Cápsula de indicaciones para leer la noticia.* Producto audiovisual de la profesora. Dirigida al grupo de estudiantes, proyecta en la pantalla el segundo borrador de la noticia escrita por Maite, modelando de manera oral la forma de reportear la noticia. Su imagen pequeña se proyecta en la esquina superior de la pantalla.
- Eslabón 6. *Cápsula de la noticia. Producto audiovisual.* La estudiante graba y edita la noticia audiovisual, combina su imagen, voz, música y fotografías de fondo.

Los textos multimodales están vinculados entre ellos mediante los recursos con los que se materializan a través de la cadena semiótica, así como de los significados.

En cuanto a los recursos, estos se reciclan en la cadena. Esto lo vemos en el caso de la guía digital y del borrador 2 que aparecen posteriormente resemiologizados en los videos, o en el caso del formato gráfico de noticia que aparece en la guía de aprendizaje escrita del eslabón 1 y luego se repite en el 2, 3 y 4.

En relación con los núcleos de significado rastreados en la cadena, estos se corresponden con los ejes didácticos antes mencionados. Así, el núcleo de significado 1 está puesto en el proceso de escritura; el núcleo de significado 2 aborda el conocimiento del género noticia; el núcleo de significado 3 corresponde al manejo de la lengua escrita; el núcleo de significado 4, al manejo de la lengua oral. A estos se agrega un quinto núcleo de significado, que es el tema o contenido de la noticia propuesto por la estudiante, el que surge de manera escrita a partir del eslabón 2 y termina con la producción audiovisual final de la noticia.

Cabe destacar que se producen cambios de modos semióticos entre algunos de los eslabones de la cadena. Por lo tanto, tal como se muestra en la figura 3, los momentos transmodales en la secuencia didáctica serían tres. A continuación, los exploramos en profundidad.

¿Cuáles son las limitaciones y potencialidades que muestran los momentos transmodales en la cadena semiótica para la enseñanza de la escritura? El primer momento transmodal emerge a partir del tránsito del eslabón 1 al eslabón 2. El desplazamiento de la cápsula de video de la profesora Paula a la escritura del primer borrador de Maite genera cambios en los modos de construcción de los significados de su noticia. El segundo momento transmodal implica desde el eslabón 4, el segundo borrador de Maite, al 5, que es la cápsula de la profesora con indicaciones para la lectura de la noticia. Finalmente, el tercer momento transmodal incluye a los eslabones

4, 5 y 6, momentos donde los modos escrito y audiovisual son reciclados con el fin de elaborar el video final de la estudiante. A continuación, explicaremos cómo los núcleos de significación migran en cada uno de estos momentos, identificando las limitaciones y posibilidades que presentan.

El momento transmodal 1. En este se movilizan tres núcleos de significación: i) el proceso de escritura; ii) la conceptualización del género noticia, y iii) el manejo de la lengua escrita.

El uso que hace Maite de la cápsula de video de la profesora Paula le permite construir su texto y diseñar el producto escrito. En esta fase, el rastreo de los tres núcleos indica que la estudiante moviliza las decisiones y la selección de recursos a partir del video de la profesora.

El diseño y la producción audiovisual de la cápsula docente desarrolla cinco fases basadas en el diseño y en la estructura de la guía de aprendizaje, relevando así los núcleos de significado 1, 2 y 3. La profesora inicia proyectando la primera página; en esta, motiva la participación de los estudiantes mediante dos recursos: un avatar con una burbuja de diálogo, como una representación de ella misma para dar la bienvenida a la unidad didáctica, y las inflexiones de voz para invitar a los estudiantes a trabajar. A partir de la fase dos en adelante, vincula al núcleo de significado 1 con el 2, comenzando con recuperar la actividad realizada en la clase sincrónica: planificación de la escritura (núcleo de significado 1). Para esto, recicla en la guía una tabla de doble entrada y mediante indicaciones orales enfatiza la relevancia de planificar la noticia.

La fase tres se centra en la textualización de la noticia, lo que incorpora el núcleo de significado 3. La profesora explica cada una de las etapas de la estructura de la noticia, sincronizando lo mostrado con lo dicho: con el cursor, muestra los nombres escritos de cada apartado de la noticia y la estructura retórica graficada mediante recuadros vacíos avanzando por la página, al mismo tiempo describe oralmente y agrega ejemplos. Esto último permite dar instrucciones orales específicas de cómo deben escribir los estudiantes. La fase cuatro de revisión de la noticia escrita enfatiza en el núcleo de significado 4: manejo de la lengua escrita, específicamente gramática, ortografía y vocabulario. En un recuadro con la imagen de una ampolleta, mediante un listado escrito que lee a los estudiantes, llama la atención sobre la revisión que hace un escritor experto en relación con estos aspectos. Finalmente, en la fase cinco, la profesora utiliza nuevamente su avatar con la consigna escrita *Eres todo un Crack*, apelando a refuerzos cálidos (Jarpa et al., 2020) para relacionarse con sus estudiantes. Explica y ejemplifica de manera oral y con ayuda del cursor cómo debe completarse una tabla. En una tabla de doble entrada ubica horizontalmente estrellas con las que solicita a los estudiantes autoevaluarse en un nivel de logro de la actividad y verticalmente escribe los criterios con los que se deben evaluar.

Ahora bien, ¿qué sucede y cómo migran estos núcleos de significado en el borrador del texto de Maite? En primer lugar, aparece el núcleo de significado 5, el tópico de la noticia propuesto por la estudiante: la abducción de una niña por parte de extraterrestres. Junto con esto, expande el núcleo de significado 2 incorporando otros conocimientos culturales no presentados en la cápsula, como nombrar con iniciales a la protagonista menor de edad en la noticia.

En segundo lugar, el texto escrito recoge la mayoría de las indicaciones entregadas de manera multimodal por la profesora Paula, reciclando la estructura retórica gráfica de la noticia escribiendo en los recuadros, siguiendo las instrucciones orales. Respecto del núcleo 1 y 2, Maite agrega el recurso tipografía y utiliza un tamaño de letra mayor y negrita para escribir el título, así como la bajada. Al momento de escribir el cuerpo de la noticia, aporta el contenido del lead (núcleo de significado 2) y respeta el número de párrafos indicado gráficamente (núcleo de significado 3). La estudiante deja el recuadro de la imagen en blanco.

Destacamos el artefacto guía de aprendizaje digital a la luz de dos enfoques: discursivo y didáctica de la escritura. En él es posible identificar dos géneros complementarios: la guía didáctica y la noticia; el primero es el soporte pedagógico del segundo, ya que al desplegarse en un video aporta a la interacción virtual de la profesora dirigida al estudiante.

Al respecto, la enseñanza virtual reconfigura el rol y el alcance de la guía, que en este caso es el soporte visual de las indicaciones orales de la profesora. La cápsula de video reemplaza a la interacción de aula, por lo tanto, la profesora diseña un espacio dialógico mediante la anticipación de posibles preguntas o dificultades que pudieran presentar los estudiantes ante la tarea de escritura (Coon et al., 2019), reduciendo el tiempo a 9 minutos en lugar de los 30 o 45 minutos de la modalidad presencial. La guía digital promueve la autonomía mediante diferentes estrategias didácticas: instrucciones, explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas, entre otros, las que pueden ser revisadas reiteradamente. La producción y distribución semiótica son un potencial para los objetivos didácticos.

El momento transmodal 2. Aquí se da cuenta del cambio de modo desde un texto escrito digital de la estudiante (producto 1: noticia escrita) a la cápsula de video de la docente con indicaciones para la creación del noticiero audiovisual. En este momento se movilizan fundamentalmente cuatro núcleos de significación: el del conocimiento del género junto con el contenido de la noticia, y la transición desde el manejo de la lengua escrita hacia la lengua oral.

El borrador 2 como producto multimodal de Maite se recicla en el video de Paula. En este, la estructura de su noticia está completa, incluyendo una imagen que aporta tanto al núcleo 2 como al 5. Para ello, introduce en el recuadro el registro fotográfico de un dibujo hecho a mano en una hoja de cuaderno. El dibujo al estilo de manga japonés representa el rostro de una niña con manchas de tierra y restos de ramas de árboles en el pelo; esto agrega información a la descripción escrita, enfatizando en dónde encontraron a la niña (bosque), cómo la encontraron (maltrecha) y refuerza la idea de quién es la protagonista: una niña, pese a que en el texto escrito la alumna cambió esta palabra por mujer.

Al rastrear estos significados identificamos posibilidades y limitaciones. Por una parte, dada la interacción virtual de los eslabones 2 y 3 que influyen en el 4, se observa una limitación en la retroalimentación escrita. La profesora solicita que Maite incorpore sinónimos para reemplazar la palabra niña y así hacer que el texto no sea repetitivo. Al no tener posibilidades de replicar la indicación, la estudiante reemplaza la palabra niña por mujer, cambio que altera el significado original de la noticia. Esto da cuenta del efecto de la relación asimétrica entre profesor y estudiante, pues ella sigue las indicaciones de la docente. Al no haber interacción presencial sincrónica, ninguna de las dos repara que esto genera un cambio en el significado de su noticia.

Por otra parte, la virtualidad ofrece la posibilidad de reutilizar la noticia escrita para modelar la lectura en voz alta, emulando la práctica del reportero, esto es, la resemiotización de una noticia escrita en una noticia hablada. El primer ensamblaje incorpora escritura, tipografía e imagen; el segundo, habla y elementos prosódicos. Aquí queda en evidencia que los ensamblajes semióticos puestos en marcha para la práctica cultural 2 y 3 son diferentes; al cambiar los signos cambian también los significados, la entonación de alguna manera traduce la tipografía, pero se pierde el significado representado por la imagen dibujada por Maite.

El momento transmodal 3. Este implica tres eslabones que convergen y que se reciclan para dar origen al video final del noticiero de Maite. En este momento es posible evidenciar la convergencia de los núcleos de significación (2, 3, 4 y 5).

El núcleo de significado 3 junto con el 5 se proyectan hasta el final de la cadena. Respecto del rastreo desde el eslabón 4 al 6, el uso de la palabra escrita niña, que había sido cambiada en el texto final de la noticia, vuelve al relato oral. Recordemos que en el eslabón 4 Maite siguió las indicaciones recibidas en la retroalimentación escrita de la profesora: expandir descripciones mediante el uso de adjetivos calificativos, agregando además la imagen. Esta indicación se proyecta además hasta el eslabón 6. Es decir, la descripción multimodal escritura e imagen se recicla en el formato audiovisual, pues Maite menciona a los personajes, mientras que proyecta una ilustración de los extraterrestres y dos fotografías de la protagonista de la noticia.

En relación con el rastreo entre los eslabones 5 y 6, la estudiante utiliza todas las indicaciones entregadas por la profesora Paula en el eslabón 5 (cápsula de video con indicaciones para la creación del noticiero televisivo) y las lleva al 6, especialmente respecto del núcleo manejo de la lengua oral. La cápsula de la profesora modela una práctica periodística específica: la del reportero. Para ello, la profesora toma como ejemplo la noticia de Maite y sobre ella modela diversos elementos prosódicos como el acento, la entonación, las pausas y el ritmo. El efecto de este núcleo de significación amplifica el potencial de significado del video de la noticia de Maite, pues ella realiza una caracterización visual de una reportera.

Respecto de los recursos que utiliza Maite en su video, estos inciden en dos núcleos de significado distintos: el 4 y el 5. De esta manera, los elementos prosódicos dan cuenta del aprendizaje del manejo de la lengua oral y enriquecen el contenido de la noticia, mientras que el uso de música de suspenso como cortina de su noticia y la incorporación de fotografías de la protagonista (niña) antes y después de su desaparición aportan al núcleo 5. En cuanto al vestuario y la mascarilla para reportear en vivo, estos dan cuenta del conocimiento de una práctica cultural y nos resitúan en el contexto actual de la pandemia.

Finalmente, las posibilidades de diseñar y producir en casa el video le permiten el apoyo familiar (incluir iniciales en casos policiales) y la opción de editar. Todo esto incide en el núcleo de significado 5, pues el contenido de la noticia propuesto por Maite se refuerza con todos estos modos semióticos, produciendo un video que simula la práctica cultural del reportero y alcanza el logro de los objetivos planteados en el juego de aprendizaje 3.

¿Cómo migran los significados durante la simulación de prácticas culturales? A partir de los análisis anteriores, tomaremos un ejemplo para ilustrar la migración de un elemento del núcleo de significados 3: el uso de sinónimos, que converge con el núcleo 5 del tópico de la noticia. Reconstruiremos aspectos que la estudiante simuló de las prácticas culturales subyacentes a los juegos de aprendizaje propuestos, dando forma tanto a sus acciones como a los significados coconstruidos junto la profesora.

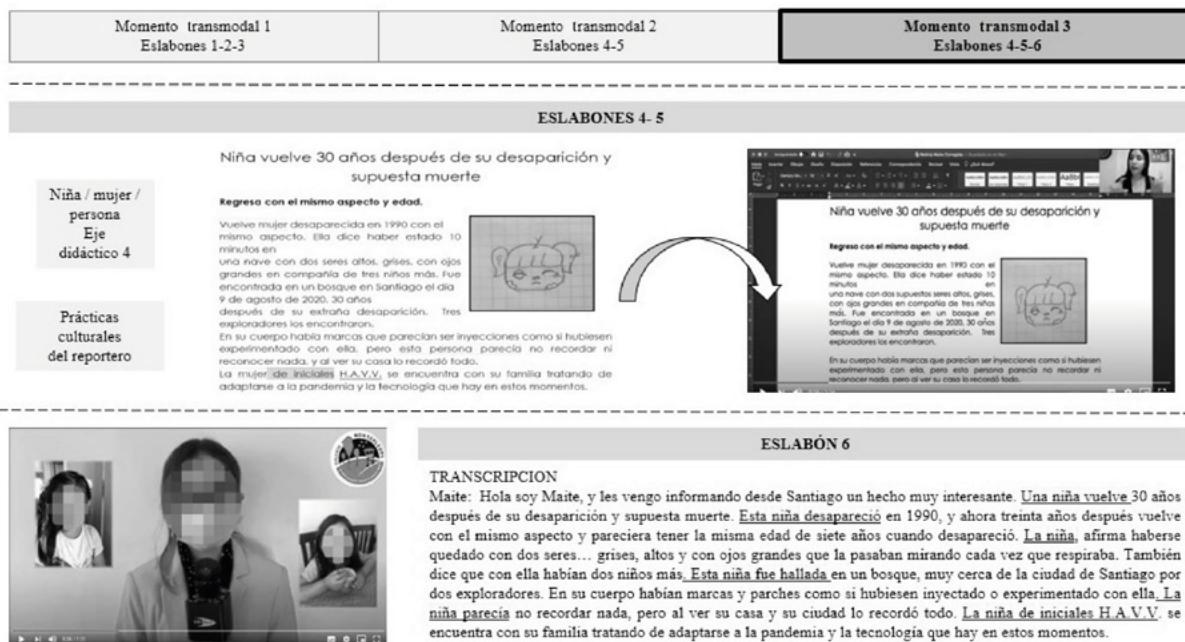


Figura 4. Migración del significado niña

Fuente: Elaboración propia.

Durante el modelamiento del proceso de escritura (eslabón 1), Paula trabaja estrategias de la lengua escrita, proponiendo un juego de aprendizaje donde sus estudiantes tienen que simular la práctica de un escritor experto que utiliza sinónimos. Ella focaliza la atención sobre la repetición de palabras, argumentando de manera escrita la ampliación del vocabulario usando sinónimos, ejemplificando oralmente con la palabra niña. Propone usar nombres propios o la palabra mujer. No obstante, en el momento transmodal 1, la producción escrita de Maite (borrador 1), repite tres veces la palabra niña. Observamos que Paula asume que Maite no siguió la instrucción y corrige a Maite en el documento Word, indicándole utilizar sinónimos o entregar el nombre de la persona (eslabón 3). Esto provoca una tensión que es resuelta por Maite moldeando su acción escrita, ya que en su segundo borrador reemplaza la palabra escrita niña en tres oportunidades, dos veces por mujer y una por la palabra persona, pero incluye un dibujo de una niña. Por tanto, el momento transmodal 1 se proyecta entre dos eslabones discontinuos, de la instrucción oral (eslabón 1), al borrador 2 (eslabón 4). Maite cumple con la expectativa de la profesora al usar sinónimos que cobran sentido en el contexto de la actividad didáctica, pero no con el contexto de la noticia.

Se observa que en el momento transmodal 2, el paso del borrador corregido (eslabón 4) al modelamiento de la oralidad de la noticia por parte de Paula (eslabón 5), el significado de este conjunto de palabras, comprendidos como sinónimos por ambas, se mantiene. Sin embargo, el momento transmodal 3 da un giro (figura 4). Maite, quien juega a simular una reportera, decide modificar su producción multimodal, reemplazando los sinónimos escritos por la palabra niña en su discurso oral, junto con la incorporación de fotografías de niñas. Con estas dos elecciones confiere cohesión interna al diseño de su relato (núcleo de significado 5). Así, observamos que además de la propuesta de simular prácticas culturales (escritor experto/periodista-escritor y reportero) existe también el contexto de las prácticas escolares (profesora y estudiante). El interés de la profesora de trabajar los sinónimos prima en el contexto escolar para desarrollar el manejo de la lengua escrita. Maite entra en dicha lógica, pero al jugar el juego de reportear oralmente hace evidente su agentividad como creadora de significados, ya que diseña y produce su ensamblaje multimodal con palabras e imágenes en función de la narrativa noticiosa, aprovechando los modos disponibles para la virtualidad.

Discusión y conclusiones

Examinar las prácticas multimodales en la enseñanza remota visibiliza, por una parte, la relación entre el uso de recursos semióticos de profesor/a y estudiantes, la producción del conocimiento curricular, las subjetividades de cada uno y el vínculo pedagógico (Jewitt, 2008; Coon et al., 2019) y, por otra, que la simulación de prácticas culturales en virtualidad es central en la didáctica de la escritura y se lleva a cabo de manera multimodal (Navarro et al., 2021).

En la educación remota de emergencia, la creación de significados durante la implementación de una secuencia didáctica de escritura se materializa en una serie continua de textos multimodales digitales, algunos creados por la profesora y otros por la estudiante, lo que genera una cadena de eslabones y momentos transmodales en los cuales no reparamos cotidianamente. Destacamos acá la importancia de comprender la interacción didáctica como resemiotización constante, y las posibilidades de reciclaje tanto de significados como recursos o ensamblajes multimodales como un fenómeno que no debería tener una connotación negativa, pues es transversal en el intercambio para el aprendizaje de prácticas culturales.

El análisis antropológico-didáctico nos muestra que un momento transmodal puede incidir en uno o más eslabones, continuos o discontinuos, recordándonos que el aprendizaje no es lineal. Las prácticas son modeladas por la estudiante en función de decisiones según la lógica del contexto, atribuyendo significados distintos a elementos que pueden ser similares, como es el caso del uso de sinónimos escritos ajustado al contexto escolar, o la determinación de usar un léxico preciso y las fotografías, respondiendo al contexto oral simulado del reportaje.

También introduce en esta lógica del juego huellas de su identidad, como el estilo japonés de su dibujo. Este estudio de caso nos muestra que la profesora aún da preeminencia a la escritura en las producciones multimodales, sin reparar en los significados aportados por las imágenes, exigidas como parte del diseño semiótico de la tarea. La retroalimentación considera solo la producción escrita, lo que invisibiliza algunos significados creados por la estudiante y estrecha el concepto de producción semiótica de manera monomodal. Esta situación no se podría atribuir directamente a falta de alfabetización tecnológica en esta educación de emergencia (Salas et al., 2020), sino más bien a la hegemonía de la lengua escrita en los contextos educativos y al mito de que los demás recursos solo acompañan, reiterando los significados escritos. Considerando el principio de la generosidad en el reconocimiento (Bezemer & Kress, 2016), esta situación constituye un desafío para la educación presencial y la remota, evidentemente multimodal.

El seguimiento semiótico a través de la cadena ayuda a comprender cómo migran y mutan los significados de la mano de los aprendizajes en el contexto escolar virtual. Los signos se movilizan en cada momento transmodal, limitando o potenciando el alcance de la secuencia didáctica de escritura. Así, por ejemplo, el reciclaje de ensamblajes semióticos, específicamente los videos de la profesora o el intercambio de documentos Word, ofrece posibilidades particulares para la enseñanza asincrónica. Las prácticas semióticas digitales permiten reusar estos textos en diferentes soportes con distintos propósitos. Dicha resemiotización funciona como facilitadora del proceso de aprendizaje, ya que favorece el acceso semiótico (Kress, 2020) y andamia progresivamente la apropiación de las prácticas culturales involucradas, integrando los cuatro ejes didácticos mediante los juegos de aprendizaje.

En esta situación didáctica, el trabajo semiótico es de la profesora y de la aprendiz, ambas como creadoras retóricas y agentivas, aunque el espacio del estudiante es más restringido. En la virtualidad también se disputa el poder, y esto se lleva a cabo de manera multimodal. Profesora y estudiantes enfocan, representan y explotan las posibilidades semióticas de los recursos para proveer una perspectiva diferente sobre el mundo (Kress, 2020). La formación de creadores de significado mediada tecnológicamente también requiere de desarrollarse de manera reflexiva y crítica (Navarro et al., 2021).

Este estudio muestra la enseñanza virtual como un espacio de aprendizaje que, lejos de compararse con los encuentros presenciales, resignifica el uso de recursos didácticos digitales y amplifica el potencial de significado de estos en nuevos juegos de aprendizaje, entregando la oportunidad a profesores y estudiantes de interactuar y apropiarse de la cultura, la que actualmente en gran parte también se distribuye a través de diversas plataformas virtuales.

Financiamiento: Este estudio se enmarca en el Proyecto SCIA-ANID CIE160009.

El artículo original fue recibido el 15 de enero de 2021
 El artículo revisado fue recibido el 22 de agosto de 2021
 El artículo fue aceptado el 5 de octubre de 2021

Referencias

- Achugar, M., & Oteiza, T. (2014). Introducción. Recontextualización del pasado reciente: Prácticas sociales multisemióticas. *Revista Discurso & Sociedad*, 8(1), 1-11. [http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8\(1\)Achugar&Oteiza.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8(1)Achugar&Oteiza.pdf)
- Adsanatham, C., Garret, B., & Matzke, A. (2013). Re-inventing digital delivery for multimodal composing: A Theory and Heuristic for Composition Pedagogy. *Computers and Composition*, 30(4), 315-327. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2013.10.004>

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas de escritura*. Octaedro.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. FCE.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Erlbaum.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic frame*. Routledge.
- Bezemer, J., & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 191-206. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563616>
- Blocher, J., & Lefevre, L. (2017). Le Système Hybride Textes-images-sons : Une Exploration. *Recherches en didactiques*, (23), 99-132. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2017-1-page-99.htm>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Canale, G. (2019). *Technology, Multimodality and Learning: Analyzing meaning across scales*. Palgrave MacMillan.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Editorial Anagrama.
- Castellá, J., Casas, M., & Vilá, M. (2021). La docencia en línea: un espacio comunicativo en construcción. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (92), 31-37.
- Delgado, R. (2021). Docencia Confinada: valorar lo esencial. Redacción de un episodio del Quijote. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (92), 9-15.
- Coon, J., Gabrion, L., & Smydra, R. (2019). Engaging and interactive practices for online writers: fostering writing development and self-efficacy. *Journal of Teaching Writing*, 34(1), 81-101. <http://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting/article/view/23315>
- Fleck, D. (2008). Sugerencias metodológicas para realizar trabajo de campo lingüístico en la Amazonía. *Lexis*, 32(2), 251-280. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/1531>
- Gordon, B., Alpert, S., & Leupold, C. (2019). Students' perception of difference in traditional Vs. Multimodal Assignments: A call for closer consideration. *Journal of Teaching Writing*, 34(1), 43-79. <http://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting/article/view/23314>
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo Marco para la producción de textos académicos. *Didáctica Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Gruson, B., Forest, D., & Loquet, M. (2012). *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique*. PUR.
- Gualberto, C., & Kress, G. (2019). Contemporary landscapes of visual and digital communication: The interplay of social, semiotic, and technological change. En L. Pauwels, & D. Mannay (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (2da. ed.) (pp. 574-590). SAGE.
- Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*. 2(1), 29-57. <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Jarpa, M., Chávez, F., García, A., Medina, S., & Tapia, P. (2020). En el ojo del profesor: ¿qué y cómo revisan y retroalimentan los docentes un texto escrito? En G. Parodi, & C. Julio (Eds.), *Comprensión y discurso. Del movimiento ocular al procesamiento cognitivo*, (pp. 255-298). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Jewitt, C. (2008). Multimodal Discourses Across the Curriculum. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp.357-367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_84
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (2014). Design: The rhetorical work of shaping the semiotic world. En A. Archer, & D. Newfield (Eds), *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy: Recognition, Resources, and Access* (pp. 131-52). Routledge.
- Kress, G. (2020). Transposing meaning: translation in a multimodal semiotic landscape. En M. Boria, Á. Carreres, M. Noriega-Sánchez, & M. Tomalin (Eds.), *Translation and Multimodality: Beyond Words* (pp. 24-48). Routledge.
- Manghi, D. (Ed.) (2017). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Morales, G. (2014). *L'enseignement et l'apprentissage de la représentation. Une étude de cas en maternelle : Le jeu des trésors* [Tesis doctoral, Université de Bretagne Occidentale]. <https://www.theses.fr/2014BRES0012>
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (92), 57-62.
- Newfield, D. (2014). Transformation, transduction and the transmodal moment. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2da ed.) (pp. 100–113). Routledge.
- Newfield, D. (2015). The semiotic mobility of literacy: four analytical approaches. En J. Rowsell, & K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 267–281). Routledge.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. (2020). *Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en tiempos de crisis*. http://educacion.uc.cl/images/2_Did%C3%A1cticas_para_la_proximidad_Aprendiendo_en_tiempos_de_crisis.pdf
- Reynolds, J., Cai, V., Choi, J., Faller, S., Hu, M., Kozhuman, A., Schawartzman, J., & Vohra, A. (2020). Teaching during a pandemic: Using high-impact writing assignments to balance rigor, engagement, flexibility, and workload. *Ecology and Evolution*, 10(22), 12573–12580. <https://doi.org/10.1002/ece3.6776>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/9404>
- Sangrá, A. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC.
- Santini, J., Bloor, T., & Sensevy, G. (2018). Modeling Conceptualization and Investigating Teaching Effectiveness: A Comparative Case Study of Earthquakes Studied in Classroom Practice and in Science. *Science & Education*, 27(9-10), 921-961. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-0016-6>
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy, & A. Mercier, *L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stein, P. (2008). *Multimodal pedagogies in diverse classrooms*. Routledge.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics: An introductory textbook*. Routledge.
- Wells, G., & Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: aprendizaje y enseñanza a través de la indagación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (26), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/261>