

---

Mary Kalantzis, Bill Cope  
y Gabriela C. Zapata

# Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica

---

Colección Recursos educativos  
Título: *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*

Título original: *Literacies* (2.<sup>a</sup> ed.)  
@ Cambridge University Press, 2016

Traducción, adaptación y ampliación a cargo de: Gabriela C. Zapata

Primera edición: diciembre de 2019

© Mary Kalantzis, Bill Cope y Gabriela C. Zapata

© De esta edición:  
Ediciones Octaedro, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68  
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-24-2  
Depósito legal: B. 2000-2020

Diseño y realización: Editorial Octaedro  
Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Impresión: Masquelibros

Impreso en España – *Printed in Spain*

---

# Sumario

Introducción .....	9
1. El propósito de las alfabetizaciones múltiples .....	27
2. La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples .....	51
3. La pedagogía de la alfabetización funcional. ....	77
4. Las alfabetizaciones como diseños multimodales para la producción de significado. ....	101
5. La creación de significado a través de la lectura y la escritura .....	139
6. La creación de significados visuales .....	173
7. La creación de significados auditivos y orales .....	207
8. Las alfabetizaciones múltiples y los aprendices. ....	229
Referencias .....	241
Índice de figuras .....	249
Índice de cuadros .....	253
Índice de contenidos .....	255



---

# Introducción

## Lo nuevo y lo antiguo

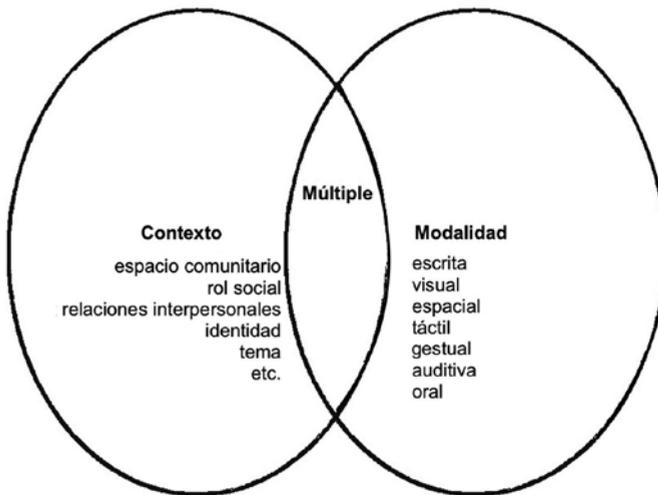
Este libro ofrece un acercamiento a la enseñanza basado en la *pedagogía de las alfabetizaciones múltiples*, lo que en inglés se denomina *multiliteracies* (Cope y Kalantzis, 2009; New London Group, 1996). El objetivo de esta pedagogía es desarrollar las capacidades de lectura y escritura asociadas al concepto tradicional de alfabetización y, a la vez, complementarlas con conocimientos relacionados con las nuevas formas de comunicación existentes en el mundo moderno.

### Las características de las alfabetizaciones múltiples

Cuando hacemos referencia a las *alfabetizaciones múltiples*, aludimos a dos dimensiones cruciales en la forma como comunicamos nuestras ideas en el mundo moderno. La primera dimensión está asociada al aspecto social y a la diversidad de significado en diferentes contextos culturales, sociales y laborales. En la actualidad, la forma en que se expresa el significado depende de aspectos sociales como la experiencia de vida, el tema al que se hace referencia, la disciplina académica, el área laboral, el conocimiento especializado, el contexto cultural o la identidad de género. Estos aspectos son muy relevantes en la manera como interactuamos en nuestra vida diaria y en cómo expresamos nuestras ideas o participamos en la sociedad. Por ello, es importante que el proceso de alfabetización tradicional (lectura y escritura, y enseñanza del discurso mayoritario y de la forma estándar de la lengua) no constituya el único punto de interés de la educación, como sucedía en el pasado.

La comunicación actual requiere cada vez más que los aprendices puedan distinguir las diferencias en las formas en que se expresan las ideas en contextos sociales variados y que puedan comunicarse en ellos de manera efectiva. Por ejemplo, un médico lee y se expresa de modo distinto si interactúa con un paciente o con otro médico, por lo que conviene que esta persona pueda comunicarse efectivamente en ambos

contextos sociales. De igual manera, un vendedor experto en un producto en particular que puede leer y entender manuales técnicos debe, al mismo tiempo, ser capaz de explicar las especificaciones del producto de forma sencilla y eficaz a un cliente. Estas situaciones nos muestran que, en nuestra vida diaria, alternamos entre espacios sociales diversos caracterizados por diferentes lenguajes sociales, ya sea verbales o no verbales. Poder negociar adecuadamente entre estos lenguajes y los patrones o diseños que los distinguen constituye un elemento crucial del desarrollo de nuestras competencias *comunicativas* y va más allá de las formas tradicionales de la lectura y escritura.



**Figura 0.1.** Las dimensiones de las alfabetizaciones múltiples

El segundo aspecto esencial en el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples para la expresión de significado en el mundo actual es el concepto de *modalidades múltiples* o *multimodalidad* (en inglés, *multimodality*). Esta conceptualización nace como resultado de las formas de expresión multimodales que encontramos en los nuevos medios de información y comunicación, donde la escritura puede combinarse con interfaces orales, visuales, auditivas, táctiles, espaciales o gestuales. Esto es, si bien en el pasado la escritura constituía la principal forma de expresión de significado, hoy en día se complementa o se reemplaza por otras maneras de comunicación que superan las limitaciones de tiempo y espacio, como, por ejemplo, las grabaciones y las transmisiones orales, visuales, auditivas o de otra

clase. Esto implica que es necesario extender el alcance de la pedagogía a un plano que vaya más allá de la alfabetización tradicional. El logro de este objetivo conlleva la necesidad de suplementar las formas tradicionales de lectura y escritura con comunicaciones de naturaleza multimodal, sobre todo con las que están íntimamente ligadas a los nuevos medios tecnológicos. Así, nuestro objetivo con esta obra es ampliar la conceptualización tradicional de la función y la forma de la palabra escrita y explorar la vasta gama de formas en que se manifiestan las alfabetizaciones múltiples en la sociedad contemporánea.

Las preguntas clave de este libro son las siguientes:

- ¿Cómo conseguimos que los aprendices creen y participen de significados que desarrollen sus capacidades, como jóvenes y más tarde como adultos, para que lleguen a ser miembros plenos de la sociedad y puedan contribuir a ella de acuerdo a sus intereses y habilidades y que, a su vez, reciban lo que esta les ofrece?
- ¿Cómo logramos compensar las desigualdades sistémicas existentes en el desarrollo de la alfabetización y mejorar la efectividad de la educación para los aprendices pertenecientes a diferentes grupos sociales y con disposiciones de aprendizaje también dispares?
- ¿Qué y cómo enseñamos en el contexto de los cambios altamente significativos que se manifiestan constantemente en las modalidades y en los medios de comunicación?
- ¿Cómo promovemos el entendimiento de lo que significa el desarrollo de la alfabetización y de los aspectos didácticos que son relevantes en el mundo actual cuando nuestra forma de expresar significados está cambiando tan radicalmente?
- Si la lectura y la escritura se consideran las bases de la alfabetización tradicional, ¿qué más puede integrarse a su definición hoy en día?
- ¿Qué papel continúan teniendo estas bases tradicionales en la educación y cómo se conectan con las *nuevas bases*?
- ¿Cómo se pueden acoplar las nuevas bases para integrarse de forma efectiva a un espectro más amplio de aprendices?

El enfoque dominante de la alfabetización tradicional se basaba en las reglas normativas de ortografía y gramática y privilegiaba las formas estándares del discurso oral y escrito. En consecuencia, la

enseñanza incorporaba el uso de textos canónicos de valor «literario» con el objetivo de desarrollar en los alumnos la apreciación de lo que se consideraba «un buen estilo de escritura». La comprensión de lectura implicaba la comprensión del significado de forma unilateral, transmitía la idea de que este formaba parte intrínseca del texto y de que no existía la más mínima duda acerca de lo que había querido comunicar el autor. Los «conocimientos» y «habilidades» adquiridos se evaluaban a través de pruebas o exámenes en los que se esperaba que los estudiantes escribieran correctamente o entendieran el significado «correcto» de los textos, respondiendo a preguntas específicas sobre el contenido o eligiendo las opciones apropiadas en ejercicios de opción múltiple.

Este tipo de orientación pedagógica estaba ligada a una sociedad en particular. Sin embargo, en el mundo actual esta concepción tradicional resulta limitada, puesto que se caracteriza por un enfoque basado en componentes formales fragmentados y descontextualizados que no corresponden al tipo de necesidades sociales y económicas contemporáneas. Es decir, aunque los elementos formales tradicionales son importantes, es necesario expandirlos e incorporar a nuestra didáctica una conceptualización más amplia de la comunicación y un acercamiento más activo al aprendizaje. Empleamos el término *bases nuevas* para aludir a una metodología más relevante e inclusiva donde la alfabetización no está solamente ligada al uso «correcto» de la lengua, sino que abarca más ampliamente la diversidad de la comunicación y de la representación de significado. Así, las formas de la alfabetización tradicional se reconsideran y se complementan. Por ejemplo, en el ámbito de la escritura debemos tener en cuenta qué rol juegan las herramientas digitales como los correctores de texto en el aprendizaje de la ortografía. También cabe considerar la naturaleza más abierta y fluida de las nuevas formas tecnológicas de comunicación, como los mensajes de correo electrónico o de texto y las publicaciones en redes sociales, las cuales han dado lugar a nuevas concepciones de alfabetización. De hecho, los mensajes en estos nuevos ámbitos de escritura están más ligados al habla que a lo escrito y algunos de ellos han derivado en usos multimodales novedosos como, por ejemplo, las abreviaturas y los emoticones que se aprenden a medida que se van utilizando estas formas de comunicación. Todos estos tipos de expresión tienen su espacio en el mundo de la nueva alfabetización. Así, paulatinamente, en los textos contemporáneos

se manifiestan relaciones complejas entre lo visual, lo espacial y la palabra escrita, como se puede apreciar en los miles de palabras que encontramos en un supermercado; en los textos que aparecen en la pantalla en los programas de noticias, deportes o negocios; en las páginas web que combinan íconos visuales con enlaces activos de hipertexto; en la sutil interacción entre las imágenes y el texto en una revista de moda, o en los textos híbridos orales, escritos y visuales a los que tenemos acceso a través de las redes sociales.

En la actualidad, los textos escritos están diseñados de manera altamente visual y su significado va unido tanto a las palabras y las oraciones tradicionales como a los recursos multimodales que incorporan. Esto implica que la enseñanza de las formas tradicionales ligadas a la alfabetización ha de acompañarse de un enfoque riguroso en las herramientas y habilidades necesarias para crear textos multimodales.

**Cuadro 0.1.** Las bases tradicionales y las nuevas

<b>Bases tradicionales</b>	<b>Bases nuevas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque en lectura y escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetizaciones múltiples para un mundo de comunicaciones multimodales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografía y gramática correcta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición y uso de lenguas y lenguajes sociales variados en la comunicación, apropiados al contexto social.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Español estándar, conexión con aquellos que han recibido educación formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de personas que pueden innovar y desenvolverse en una sociedad diversa, incluso en contextos sociales nuevos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación de textos con prestigio y valor literario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación de una variedad de textos; acceso a diferentes medios de comunicación y tipos de texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de personas bien disciplinadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas que pueden desenvolverse en diferentes contextos humanos y mediante estilos diversos de comunicación.</li> </ul>

Por lo tanto, es necesario que aprendamos a manejar diferentes manifestaciones de nuestra lengua para poder comunicarnos en la diversidad de contextos que nos presenta el mundo moderno. Esto requiere el desarrollo de capacidades que nos permitan no solo conocer las convenciones formales vinculadas a una variedad de modos de comunicación, sino también desarrollar habilidades de comunicación efectiva y el uso de herramientas para el diseño de textos multimoda-

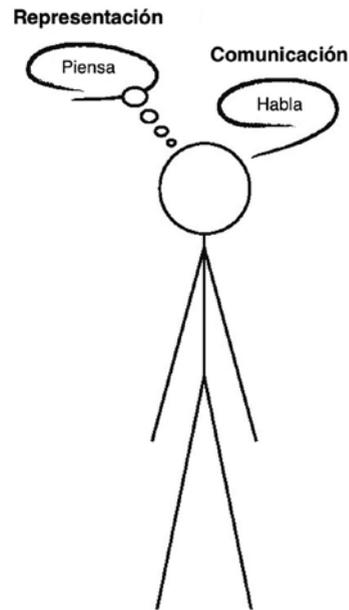
les. Es por esta razón por la que hablamos de *alfabetizaciones múltiples*, en plural. En el pasado ya nos servía el término *alfabetización*, en singular. Hoy en día, en cambio, necesitamos desarrollar mucho más que la lectura y la escritura para poder desplegar la multiplicidad de capacidades involucradas en la comunicación y en la representación modernas.

### La comunicación y la representación

Hasta ahora hemos puesto el foco en la comunicación, o sea, en la transmisión de un mensaje de una persona a otra. No obstante, el concepto de *alfabetizaciones múltiples* también implica la representación de significado dentro de nuestro contexto individual cuando, por ejemplo, formulamos argumentos en nuestra mente, tomamos notas mientras estudiamos, creamos imágenes mentales, concebimos diagramas o generamos modelos. Aunque estas actividades son claramente individuales, están intrínsecamente conectadas al uso de las capacidades que forman parte del concepto de *alfabetizaciones múltiples*, por lo cual se las puede considerar, además, como una extensión mental de cada uno de nosotros.

El concepto de *alfabetizaciones múltiples* que se define a través de las bases nuevas que hemos establecido va más allá de la idea de comunicarse de forma competente y apropiada en contextos sociales contemporáneos; también forma parte de lo que hemos llamado *nuevo aprendizaje* (Kalantzis y Cope, 2018). Este nuevo aprendizaje se centra en el desarrollo de capa-

capacidades que preparen a los aprendices para, por ejemplo, enfrentarse al desafío de trabajar con textos desconocidos y poder dar con las claves para comprenderlos sin sentirse alienados ni excluidos de él. Además, estas capacidades múltiples están ligadas a la comprensión



**Figura 0.2.** La comunicación y la representación

de las formas en que funciona un texto (por ejemplo, detectando su contexto y propósito sociales), en que vemos y pensamos sobre un tema concreto (representación) y en que creamos y difundimos mensajes efectivos (comunicación). Finalmente, el concepto *alfabetizaciones múltiples* está conectado con la manera como nos comunicamos en un contexto desconocido y aprendemos de nuestros errores y éxitos mientras nos adentramos en nuevos espacios sociales y estamos expuestos a nuevos lenguajes sociales.

En su sentido más general, la educación siempre ha estado ligada a la creación de «tipos de personas». En la antigua noción de *alfabetización*, esta idea estaba conectada a la de individuos que aprendieran y obedecieran reglas y que aceptaran pasivamente las respuestas a las preguntas sobre el mundo que les proveían las «autoridades». Así, en vez de un enfoque basado en la resolución de problemas, los estudiantes aprendían las reglas y la información «correctas». Las bases del nuevo aprendizaje, por el contrario, dan lugar al desarrollo de «nuevos tipos de personas». El resultado de esta nueva conceptualización son individuos que pueden adaptarse al mundo de hoy y al del futuro cercano. Son flexibles y pueden trabajar colaborativamente en la resolución de problemas, aplicando una amplia gama de conocimientos y de formas de pensamiento. Estas personas son innovadoras, creativas y no temen tomar riesgos. La formación de personas con este tipo de capacidades no solo precisa nuevos contenidos curriculares, sino también nuevas pedagogías o formas de enseñanza.

El mensaje de este libro es, entonces, que el nuevo aprendizaje y las necesidades sociales actuales evidencian la importancia de crear espacios pedagógicos que faciliten el desarrollo de personas que se sientan cómodas y puedan funcionar de modo efectivo en ámbitos laborales, públicos y comunitarios que requieran diferentes tipos de alfabetizaciones y que sean capaces de comunicarse a través de múltiples herramientas multimodales. En el mundo de hoy ya no es suficiente tener un manejo de nuestro propio dialecto o lenguaje social. Tampoco es de utilidad el conocimiento de reglas rígidas específicas para comunicarse «correctamente». Ese es el mundo del pasado, el mundo de la alfabetización tradicional.

Las personas con alfabetizaciones múltiples podrán desenvolverse en un mundo caracterizado por la diversidad y el cambio, aprender de sus experiencias y comunicarse en una amplia variedad de contextos sociales. Su pensamiento demostrará flexibilidad y capacidad

de apreciar y de entender perspectivas múltiples. Asimismo, estarán equipados con una variedad de formas de expresar significado, lo cual les permitirá participar en diversos contextos sociales y culturales.

### **Las alfabetizaciones múltiples como herramientas de significado**

La capacidad de adquirir y utilizar alfabetizaciones múltiples facilita la participación social. Esto, idealmente, brinda la oportunidad de expresarse y de alcanzar el éxito académico y social a aprendices provenientes de diferentes grupos sociales, culturales, socioeconómicos y de género. Tres propósitos sociales guían nuestro trabajo:

- El *desarrollo personal*, o la habilidad de llevar una vida plena con capacidades para la expresión individual y el acceso a los recursos culturales.
- La *participación cívica y económica*, lo que incluye las capacidades comunicativas para el trabajo y la participación en los procesos políticos y en la comunidad.
- La *igualdad social*, que engloba el acceso a la educación, a la riqueza y a otros recursos sociales.

¿Qué tipos de alfabetizaciones múltiples prepararán a nuestros estudiantes para que puedan ser personas efectivas, independientes y activas dentro de su comunidad, país y entorno laboral? ¿Cómo podrá el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples contribuir al proyecto de igualdad, ofreciendo a los estudiantes de grupos históricamente marginados oportunidades que no siempre han estado disponibles para ellos o que no siempre han sido efectivas? ¿Y cómo podremos saber si el alumno ha alcanzado su máximo potencial y si la educación ha ayudado a desarrollar las capacidades para que puedan comunicarse de forma efectiva y creativa en la sociedad?

La historia de la movilidad social en el mundo moderno no es desconocida, ya que ha sido la meta para los hijos en innumerables familias de inmigrantes o de personas con bajos niveles de educación formal. Sin embargo, para millones de los habitantes del mundo, esta movilidad no es común y la posición social de una generación predice la que tendrá la siguiente. Vivimos en un mundo azotado por la desigualdad, donde la única posibilidad de modificar el *statu quo* socioeconómico pasa por la educación. Aun así, si bien el éxito escolar puede ofrecer igualdad de oportunidades, debemos admitir que no

todas las escuelas cuentan con los mismos recursos. Además, a algunos aprendices de determinados grupos sociales les cuesta adaptarse a la cultura escolar convencional. Como regla general, los estudiantes que logran alcanzar un alto rendimiento académico son aquellos que se identifican con el entorno escolar y cuyas escuelas se encuentran equipadas con los recursos necesarios. Cuando faltan estas condiciones, el éxito es difícil de lograr y la educación, en estos casos, deviene en otro vehículo de reproducción de la desigualdad.

Por todo ello, para contrarrestar esta situación, formulamos esta proposición y desafío programático:

Todas las escuelas pueden establecer ámbitos pedagógicos con los que puedan conectarse los aprendices. Todas las escuelas, aun las que tienen menos recursos, pueden ofrecer a todos los estudiantes experiencias de aprendizaje efectivas y motivadoras. Y, dado que tienen esta capacidad, han de hacerlo.

Creemos que, por primera vez, la promesa de cambio social que ofrece la educación se puede lograr. Nuestro optimismo está ligado al potencial que vemos en la combinación de las tecnologías que se aplican en la comunicación, con un cambio fundamental en lo que llamamos el *equilibrio de la acción participativa*. El autoritarismo y la obediencia del pasado están siendo reemplazados por culturas donde predomina la contribución y la colaboración creativa. Presentaremos estas ideas con más profundidad en los capítulos que conforman este libro. La idea principal de nuestra propuesta es la alfabetización, uno de los aspectos más significativos en la formación de una persona que ofrece la escuela. Si, como educadores, establecemos entornos educativos en los que los aprendices gocen de más oportunidades de acción, y si usamos los recursos tecnológicos disponibles para apoyar las nuevas relaciones entre los estudiantes y sus entornos escolares, quizá consigamos lo que la educación institucionalizada del pasado no pudo: mayor igualdad. En esta obra buscamos investigar de qué maneras se puede alcanzar este objetivo a través de una pedagogía de alfabetizaciones múltiples.

Así, el tema principal de este trabajo va unido a una de las promesas fundamentales de la democracia. A pesar de todos los cambios que ha experimentado la educación en cuanto a los métodos de enseñanza, los contenidos en que se pone el énfasis, la organización de la clase y la formación de los docentes, se siguen produciendo

desigualdades en los resultados de los alumnos y, en algunos lugares, incluso se han agravado. Debemos, pues, cambiar esta situación. Si consideramos que la pedagogía de alfabetizaciones múltiples es una herramienta para la expresión de significado y la comunicación en el mundo moderno, está claro que puede transformarse en una clave del éxito del currículo escolar relacionado con la enseñanza de las lenguas maternas y las extranjeras y, además, puede contribuir a la formación de los aprendices más allá del contexto escolar.

## **Las nuevas alfabetizaciones, las nuevas escuelas, los nuevos educadores**

### **Los aprendices de hoy**

En la actualidad, las escuelas del mundo afrontan muchos más desafíos que en el pasado, dada la diversidad de sus clases, la rapidez de los cambios sociales y tecnológicos y las crisis presupuestarias, que afectan tanto a las instituciones públicas como a las privadas. Así, el reto de ampliar las prácticas pedagógicas históricas que se han aplicado en el proceso de alfabetización es solamente una pieza del gran rompecabezas de transformaciones existentes en el sistema educativo actual.

Comencemos por nuestros estudiantes. Nuestras escuelas se ven pobladas de una nueva generación de aprendices, a la cual llamaremos *Generación P* para definirla como *participativa*. Estos estudiantes interactúan con su mundo de una manera diferente a la generación anterior. Por ejemplo, poseen dispositivos inteligentes que les permiten formar parte de las nuevas redes sociales y comunicarse con otras personas a distancia en cualquier momento del día y desde cualquier sitio.

Mientras que la generación precedente de estudiantes podía verse como consumidores pasivos de historias en la televisión o el cine, la Generación P adopta un rol activo; por ejemplo, se convierten en personajes de sus videojuegos y tienen influencia en el desarrollo y el final de las tramas dentro de estos. Lo mismo ocurre con la música. A diferencia de la generación anterior, que escuchaba las canciones seleccionadas por las emisoras de radio, los miembros de la Generación P tienen la capacidad de crear en sus dispositivos móviles sus propias listas con su música preferida.

En el área de la alfabetización se aprecian los mismos contrastes. En la generación pasada los alumnos ampliaban su alfabetización en

su tiempo libre leyendo más que escribiendo. Con la Generación P, esta situación ha cambiado. Los aprendices de hoy leen tanto como escriben, ya que la lectura y la escritura se han convertido en prácticas integradas y fusionadas en las redes sociales y los mensajes de texto. La existencia del internet también ha expandido el tipo de información y de estímulos a los que están expuestos. Mientras que antes solamente se podía acceder a un número limitado de producciones televisivas o de cine, esta nueva generación tiene a su alcance millones de canales y videos digitales. Además, las nuevas tecnologías permiten a los miembros de la Generación P crear sus propios videos y compartirlos digitalmente.

Así, mientras que los jóvenes de antes recibían la mayoría de su formación en el contexto escolar, la Generación P aprende hoy en contextos semiformales e informales a través de una variedad de fuentes, como el aprendizaje individual, que tiene lugar a través de dispositivos electrónicos y programas de *software*, y el aprendizaje social, que se manifiesta mediante su participación en comunidades digitales como los juegos en la red o los grupos con intereses comunes.

El mundo de las comunicaciones y las formas en que creamos y expresamos nuestras ideas ya no son las mismas. Por ello, los miembros de la actual generación han comenzado a manifestar su frustración ante currículos tradicionales en los cuales la expectativa general es que sean recipientes pasivos del contenido determinado por los adultos. Los jóvenes de la Generación P no aceptan fácilmente que se les impongan reglas y que se les pida que las cumplan. Tampoco parece haber lugar para las actitudes pasivas y complacientes en los ámbitos laborales y comunitarios de hoy en día, ya que los trabajadores y los individuos más productivos y eficientes son los que participan de manera activa, resuelven problemas, innovan, asumen riesgos, sobre los cuales piensan a fondo, y son creativos. En definitiva, estas personas ofrecen lo mejor de su naturaleza innovadora y creativa y así contribuyen positivamente a las organizaciones y a las comunidades a las que pertenecen.

Ante este mundo de cambios, no sorprende presenciar cómo surgen nuevos tipos de entornos escolares y nuevos tipos de diseño de aprendizaje para llevar a cabo el proceso de alfabetización, y todos ellos buscan dar respuestas concretas a las necesidades de la próxima generación de aprendices. Las nuevas propuestas curriculares se basan en la participación activa del estudiante y en la aplicación de

conceptos a desafíos intelectuales reales. Tanto a los educadores como a los aprendices se les requiere la toma de decisiones significativas sobre el contenido y la forma del aprendizaje necesario para hacer frente a los nuevos estándares de desempeño y de comportamiento que exige la sociedad actual.

Este nuevo modelo de enseñanza otorga a los aprendices la oportunidad de realizar tareas colaborativas como la investigación de un tema en particular usando recursos múltiples y la difusión digital de sus resultados; la exploración de un problema real y la búsqueda de soluciones concretas; el análisis de diferentes perspectivas sobre una problemática específica, y el trabajo (exposición y producción) en los nuevos espacios digitales multimodales que combinan escritura, imágenes, sonido y video. Este tipo de tareas hace posible el establecimiento de espacios de aprendizaje más variados, enriquecedores y relevantes para la Generación P, que ya habita un mundo donde diariamente participa en actividades de esta índole. Asimismo, los nuevos aprendices son más responsables de su propio aprendizaje que la generación anterior, en parte porque se les brinda una mayor autonomía y más margen de acción a nivel individual. La responsabilidad individual se manifiesta en la autorreflexión y la autoevaluación de lo aprendido. Estos estudiantes son productores de conocimientos que generan gracias a la gran variedad de recursos que tienen a su disposición y trabajan eficazmente en parejas o en grupos en proyectos colaborativos, construyendo y compartiendo nuevas ideas con sus compañeros. Además, el mundo de hoy les permite proseguir sus experiencias educativas más allá de la clase, sin límites de tiempo y espacio, a través de su participación en las redes sociales, donde practican la lectura y la escritura. Llamamos a este fenómeno *aprendizaje ubicuo*.

### **Los educadores del mañana**

Es palpable que nos estamos refiriendo a cambios de gran magnitud, y sabemos que ninguno de ellos será posible si no se produce una transformación en la preparación docente. Si en nuestras clases tenemos una nueva generación de aprendices, hace falta también tener una nueva generación de docentes. Los nuevos educadores son diseñadores de contextos de aprendizaje para estudiantes comprometidos y activos. Estos docentes son profesionales que logran crear las condiciones necesarias para que los aprendices adquieran una mayor responsabilidad sobre sus experiencias educativas. Y, si bien

constituyen la fuente principal de los recursos de sus estudiantes, su autoridad nace de su conocimiento y no del autoritarismo. Además, se sienten cómodos recurriendo a las tecnologías existentes para diseñar su práctica y difundir el contenido curricular. En efecto, sus espacios de trabajo se extienden más allá del uso de herramientas tradicionales como los temarios y los textos y manuales comerciales. Estos docentes participan con sus pares en plataformas digitales a través de las cuales se establecen nuevas culturas profesionales de apoyo mutuo y trabajo colaborativo, donde se comparten ideas y materiales que se pueden evaluar, adaptar y reutilizar. Es así como, al igual que sus estudiantes, estos nuevos profesionales de la enseñanza expanden su propio aprendizaje más allá de los confines de su aula o institución.

**Cuadro 0.2.** El nuevo aprendizaje

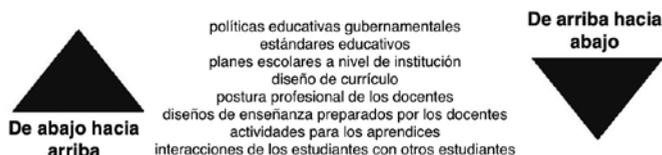
Los nuevos alumnos	Los nuevos docentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigan la información usando múltiples fuentes y medios de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Involucran a los alumnos en la construcción de conocimientos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizan ideas teniendo en cuenta perspectivas múltiples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñan contextos de aprendizaje, en vez de solamente transmitir conocimientos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajan colaborativamente en grupos en la producción de conocimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecen a los estudiantes oportunidades para usar los nuevos medios de comunicación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajan con temas complejos y resuelven problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usan nuevas herramientas y medios de comunicación para diseñar su enseñanza y facilitar el acceso de los alumnos a los contenidos curriculares, sin limitaciones de espacio y tiempo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecen a los aprendices más independencia y les delegan la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Continúan aprendiendo por su cuenta más allá de los límites de la lección y el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brindan una gran variedad de formas de aprendizaje que responden a las diversas necesidades de los alumnos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajan colaborativamente con otros estudiantes en un ambiente educativo que posibilita el desarrollo de la inteligencia colectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colaboran con otros docentes y comparten sus diseños de enseñanza.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoevalúan de manera crítica sus ideas y su aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúan de forma constante el proceso de aprendizaje de cada aprendiz y usan la información recolectada para continuar creando las experiencias educativas más apropiadas para cada uno.</li> </ul>

Los nuevos instructores pueden trabajar en ambientes laborales multifacéticos donde la norma es la diversidad estudiantil, lo cual comporta tener que encontrar formas efectivas de responder a las diferentes necesidades, niveles de aprendizaje e intereses que los estudiantes traen a clase. En el nuevo aprendizaje, el trabajo pedagógico trasciende las fronteras del aula, ya que abarca también las interacciones digitales con los estudiantes que se dan fuera del horario de clase y que resultan en una conexión entre los contextos escolares y los del hogar. Otro aspecto relevante de esta nueva propuesta educativa es la necesidad del monitoreo constante del proceso de aprendizaje de cada estudiante, así como el subsiguiente uso de los datos obtenidos para la optimización de la enseñanza en aras de responder a las necesidades individuales de cada aprendiz. En resumen, los nuevos profesionales de la docencia ejercen un mayor grado de control de su vida profesional tanto dentro como fuera de la clase.

Pero ¿cómo se puede negociar, extender y apoyar la existencia de estos enormes cambios en el ámbito educativo? Una posible respuesta es comenzar de abajo arriba, enfocándonos primero en la influencia sólida y sostenible que ejercen los *usuarios, consumidores y productores* cuando son ellos mismos los que *ocasionan el cambio*, en vez de ser los que *reaccionan a un cambio* que se les ha impuesto. A raíz de la expansión de los hábitos de colaboración y del aumento del uso de herramientas tecnológicas, los docentes se van paulatinamente acostumbrando a la necesidad de crear tareas y contextos de aprendizaje apropiados para el trabajo con estudiantes que pertenecen al grupo que hemos llamado Generación P. Eventualmente, estas nuevas prácticas orgánicas conducen a la creación de oportunidades de crecimiento profesional para los formadores, a través de las cuales pueden aprender, desarrollar e implementar nuevas capacidades para el diseño del aprendizaje, recurriendo asimismo a las evidencias obtenidas de la evaluación del desempeño de sus estudiantes y usando estos datos para ajustar su pedagogía.

Otra posible dirección en que se puede manifestar el cambio es de arriba abajo, mediante la reformulación de los objetivos de aprendizaje de todo el sistema educativo, materia por materia. Este tipo de acción requiere, por supuesto, establecer nuevos estándares y objetivos educativos, lo cual no es fácil de conseguir, si tenemos en cuenta las limitaciones de recursos y los condicionantes políticos existentes en todos los ámbitos. Sin embargo, creemos que el mundo está cambian-

do rápida y radicalmente, y una revolución en los objetivos y sistemas es tal vez la única respuesta posible.



**Figura 0.3.** Las fuentes de cambio en la educación

Si nuestro objetivo consiste en conseguir cambios que sean significativos y a largo plazo, es fundamental contar con el apoyo de todos los sectores de la comunidad. Los docentes han de convertirse en nuevos tipos de profesionales, capaces de interactuar con los líderes comunitarios para explicarles los cambios que están llevando a cabo en los contextos escolares y lograr el apoyo comunitario tanto ideológico como material (recursos). Los estudiantes necesitan aprender cómo se aprende en el nuevo aprendizaje y sus padres deben comprometerse a participar activamente en los nuevos tipos de aprendizaje, medios de comunicación y ámbitos educativos, siempre ofreciendo su apoyo tanto a sus hijos como a los docentes.

La preparación de los aprendices del siglo **xxi** requiere que se produzca una transición del concepto tradicional de *alfabetización* a la nueva propuesta de *alfabetizaciones múltiples*. Pensamos que este cambio constituye una dimensión clave dentro del marco comprensivo de la transformación de los procesos de aprendizaje y de los sistemas educativos.

## Cómo está organizada esta obra

Esta obra pone el foco en la alfabetización con el fin extender este concepto al de *alfabetizaciones múltiples* mediante la presentación de enfoques pedagógicos actuales que no solo pueden aplicarse a la enseñanza de la lectura y la escritura, sino que también abarcan otras formas de comunicación presentes en la sociedad moderna. Nuestro

trabajo se basa en las investigaciones existentes, así como en las experiencias recientes de docentes y estudiantes. Además, pretendemos presentar, de un modo comprensible pero conciso, lo que significa la teoría de las alfabetizaciones múltiples, y ofrecemos un marco pedagógico que puede resultarles útil a los docentes que quieran desarrollar las capacidades de sus estudiantes asociadas a la comprensión y la comunicación en el mundo moderno.

El capítulo 1 de este libro explora los objetivos que ha tenido la enseñanza de la lectura y la escritura desde la instauración de la educación masiva, obligatoria e institucionalizada. Además, examinamos los cambios que han desembocado en la necesidad de transformar nuestro enfoque desde el concepto de *alfabetización* hasta el de *alfabetizaciones múltiples*. También abordamos los propósitos comunicativos de las alfabetizaciones múltiples en los ambientes que experimentan los cambios más rápidos y significativos, como el mundo laboral y la vida pública, y hacemos referencia a las formas de expresión de significado en los nuevos medios tecnológicos.

En el segundo capítulo ilustramos, con ejemplos concretos, cómo funciona la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y ofrecemos una amplia gama de tipos de actividades asociadas a este tipo de práctica.

El siguiente capítulo trata el acercamiento pedagógico funcional, que se caracteriza por la deconstrucción y reconstrucción de textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos. Asimismo, analizamos la relación que existe entre determinados géneros y el éxito escolar y social.

En el capítulo 4 nos adentramos en el área de la expresión del significado, centrándonos en el análisis de conceptos clave como la *representación* y la *comunicación*. Definimos el primero de ellos como la expresión de significado en el plano individual, que luego es transmitida a otros a través de la comunicación de un mensaje, que, a su vez, es interpretado. Tanto la representación como la comunicación pueden describirse como procesos de diseño para los cuales utilizamos los recursos semióticos de que disponemos. En este capítulo también hacemos referencia a las modalidades múltiples y a la manera en que podemos aprender a movernos de un modo de comunicación a otro.

El quinto capítulo se centra en la lectura y la escritura. Se exploran los procesos y estrategias de aprendizaje involucrados en la comprensión y la interpretación que tienen lugar en la lectura, y se pone una

atención especial a la pedagogía de género. En la segunda parte del capítulo se presentan dos temas relacionados con la escritura: el análisis del diseño de significados escritos y la escritura como proceso. Para ahondar en ellos, se ofrecen cuadros esquemáticos que hacen referencia a la terminología más importante, junto con ejemplos específicos para la enseñanza.

En el capítulo 6 nos fijamos en las formas en que los significados se representan en imágenes y las maneras en que la percepción visual está conectada con la visualización, la percepción y la imaginación.

El capítulo 7 se centra en los significados auditivos y orales, ofreciendo pautas para el desarrollo de tareas que incorporan estas modalidades y ejemplos específicos de diferentes ambientes educativos.

El último capítulo de esta obra, el octavo, toca el tema de las diferencias demográficas, sociales y culturales que pueden distinguir a nuestros estudiantes, al tiempo que presenta ejemplos concretos de las maneras como la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples puede responder a ellas y ayudar a los docentes en el establecimiento de contextos inclusivos para poblaciones escolares diversas.



---

# Índice de figuras

0.1. Las dimensiones de las alfabetizaciones múltiples . . . . .	10
0.2. La comunicación y la representación. . . . .	14
0.3. Las fuentes de cambio en la educación . . . . .	23
1.1. Los objetivos de la educación . . . . .	28
1.2. Escena de la película de Charlie Chaplin <i>Tiempos modernos</i> . . . . .	33
1.3. Trabajo en una línea de producción. . . . .	34
1.4. Una clase tradicional . . . . .	34
2.1. Trabajo colaborativo en eComma . . . . .	53
2.2. Ejemplo de un blog realizado en la clase australiana . . . . .	56
2.3. Unidad para el análisis de un programa televisivo . . . . .	57
2.4. Unidad sobre la novela <i>Los juegos del hambre</i> . . . . .	59
2.5. Los procesos de conocimiento . . . . .	64
2.6. Los procesos de conocimiento: ejemplos de actividades concretas. . . . .	66
2.7. Plantilla de diseño para la planificación curricular . . . . .	67
2.8. La zona de desarrollo próximo en la enseñanza . . . . .	68
3.1. Un modelo de texto en contexto – foco en el significado y en la función . . . . .	79
3.2. El ciclo de enseñanza-aprendizaje (adaptado de Feez, 1998: 28) . . . . .	85
3.3. El ciclo de enseñanza-aprendizaje enmarcado en los procesos de conocimiento . . . . .	90
3.4. Actividades para establecer el contexto de análisis y experimentar lo conocido. . . . .	91
3.5. Actividades para comprender el contenido y el mensaje del texto . . . . .	92
3.6. Ejemplo de las ilustraciones del libro <i>Daniel va a la escuela</i> . . . . .	94
3.7. Ejemplos de un texto producido por una pareja de estudiantes . . . . .	95
3.8. Ejemplos de elementos en las narraciones multimodales . . . . .	96

3.9. Cuadro utilizado para la comparación de textos . . . . .	97
4.1. Pokémon. . . . .	102
4.2. Un sistema de signos . . . . .	105
4.3. La representación, la comunicación y la interpretación . .	107
4.4. El proceso de la producción de significado. . . . .	110
4.5. El proceso de diseño de significado. . . . .	113
4.6. La transformación y el aprendizaje . . . . .	116
4.7. «Esto es un coche» . . . . .	117
4.8. <i>Life-N-Rhyme</i> en YouTube . . . . .	122
4.9. La sinestesia o el cambio de modalidades. . . . .	126
4.10. Una estudiante manipula figuras de arcilla . . . . .	127
4.11. Los elementos de diseño . . . . .	130
4.12. Las montañas en las modalidades escrita y visual. . . . .	132
4.13. La escritura multimodal en una plataforma digital. . . . .	136
5.1. Actividades para preparar a los estudiantes antes de leer	144
5.2. Actividades de interpretación. . . . .	146
5.3. Actividades para leer detenidamente (conexión entre forma y significado). . . . .	147
5.4. Actividades a nivel de microestructura: el uso de adjetivos y adverbios . . . . .	148
5.5. Actividades para aplicar lo aprendido sobre las microestructuras . . . . .	150
5.6. Actividades de vocabulario. . . . .	151
5.7. Actividades en el nivel de la microestructura: el uso de la repetición y la rima. . . . .	152
5.8. Imágenes, gestos y palabras: conexión entre modalidades . . . . .	152
5.9. Fase de preescritura (planificación). . . . .	163
5.10. Producción del borrador: primera parte . . . . .	163
5.11. Producción del borrador: segunda parte . . . . .	164
5.12. Uso de las herramientas digitales para comprobar la ortografía y la gramática. . . . .	164
5.13. Fase de revisión. . . . .	165
5.14. Categorías para la revisión. . . . .	165
5.15. Fase de revisión: el autor recibe la calificación de sus compañeros. . . . .	166
5.16. Fase de revisión: el autor recibe comentarios . . . . .	166
5.17. Fase de revisión: el autor responde a los comentarios . .	167
5.18. Fase de edición . . . . .	167

5.19. Ejemplo de portafolio electrónico . . . . .	168
5.20. El entorno de aprendizaje de la escuela Create . . . . .	169
6.1. Los estudiantes trabajan con Pip en sus proyectos . . . . .	176
6.2. Primera parte de la actividad para establecer el contexto de análisis (experimentar lo conocido) . . . . .	179
6.3. Segunda parte de la actividad para establecer el contexto de análisis (experimentar lo nuevo) . . . . .	179
6.4. La visión humana . . . . .	183
6.5. La idea de un coche . . . . .	184
6.6. La psicología de la percepción: ¿un florero o dos caras? . . . . .	185
6.7. El proceso de creación de imágenes . . . . .	188
6.8. La comunicación y la interpretación visual . . . . .	189
6.9. Los diseños visuales disponibles de Evie . . . . .	193
6.10. La producción de significado visual de Evie . . . . .	193
6.11. Alfabetizaciones multimodales tempranas . . . . .	196
6.12. Reflexión cultural a través de los diseños visual y escrito . . . . .	198
6.13. Vista de uno de los viajes virtuales desarrollados por los estudiantes en Google Tour Builder . . . . .	201
6.14. Vista de uno de los viajes virtuales desarrollados por los estudiantes en Google Tour Builder . . . . .	202
6.15. Vista de uno de los viajes virtuales desarrollados por los estudiantes en Google Tour Builder . . . . .	202
7.1. Página del <i>podcast</i> «El otro, el mismo» . . . . .	210
7.2. Página del <i>podcast</i> «Mariachi Anillos de Oro» . . . . .	212
7.3. Preguntas guía para el análisis del texto escrito . . . . .	223
7.4. Preguntas guía para el análisis de la imagen . . . . .	223
7.5. Poema híbrido descriptivo desarrollado por las estudiantes . . . . .	224



---

# Índice de cuadros

0.1. Las bases tradicionales y las nuevas . . . . .	13
0.2. El nuevo aprendizaje . . . . .	21
1.1. Los propósitos de las alfabetizaciones múltiples . . . . .	30
1.2. Los trabajadores del pasado y del mundo de hoy . . . . .	31
1.3. De una economía industrial a una economía de conocimiento . . . . .	32
1.4. Los cambios en el entorno laboral . . . . .	35
1.5. Las capacidades para el futuro de la fuerza laboral con relación a los factores de cambio . . . . .	40
1.6. Las nuevas alfabetizaciones . . . . .	47
1.7. Resumen de las ideas presentadas en este capítulo . . . . .	48
2.1. Ejemplos de las traducciones del libro <i>The Cat in the Hat</i> realizadas por los estudiantes . . . . .	62
2.2. Lista de actividades asociadas a los procesos de conocimiento . . . . .	65
2.3. Correspondencias entre los conceptos originales y los procesos de conocimiento . . . . .	65
3.1. Conceptos fundamentales en la lingüística sistémico- funcional . . . . .	79
3.2. Actividades para la etapa de deconstrucción . . . . .	83
3.3. Algunos géneros característicos del entorno educativo . . . . .	87
3.4. El género narrativo . . . . .	89
3.5. Resumen de las ideas presentadas en este capítulo . . . . .	98
4.1. La representación y la comunicación . . . . .	103
4.2. La representación, la comunicación y la interpretación . . . . .	106
4.3. Los significados de <i>diseño</i> . . . . .	113
4.4. Las modalidades de significado . . . . .	124
4.5. Las alfabetizaciones múltiples . . . . .	128
4.6. Una gramática del significado multimodal . . . . .	134
4.7. Resumen de las ideas presentadas en este capítulo . . . . .	137
5.1. Dimensiones del análisis del diseño . . . . .	140

5.2. La producción de significado a través de la lectura: la lectura como diseño . . . . .	141
5.3. Los procesos de lectura y las estrategias de comprensión e interpretación . . . . .	153
5.4. El análisis del diseño del significado escrito . . . . .	159
5.5. El proceso de la escritura en la enseñanza . . . . .	161
5.6. Las fases del proceso de escritura . . . . .	170
6.1. El análisis del diseño del significado visual . . . . .	174
6.2. Comparación de textos en lo relativo al análisis del diseño . . . . .	181
6.3. Comparación de las imágenes perceptivas con las mentales . . . . .	187
6.4. Comparación entre los significados escrito y visual . . . . .	200
6.5. Resumen de las ideas presentadas en este capítulo . . . . .	203
7.1. El análisis del diseño del significado auditivo . . . . .	208
7.2. Etapas y recursos utilizados en los <i>podcasts</i> en la clase de Moyna (2019) . . . . .	211
7.3. El análisis del diseño del significado oral . . . . .	214
7.4. Resumen de las ideas presentadas en este capítulo . . . . .	225
8.1. Las dimensiones demográficas de las diferencias entre estudiantes . . . . .	230
8.2. Los atributos del «mundo de la vida» . . . . .	232
8.3. Resumen de las ideas presentadas en este capítulo . . . . .	238

---

# Índice de contenidos

<b>Introducción</b> . . . . .	9
Lo nuevo y lo antiguo . . . . .	9
Las características de las alfabetizaciones múltiples . . . . .	9
La comunicación y la representación . . . . .	14
Las alfabetizaciones múltiples como herramientas de significado . . . . .	16
Las nuevas alfabetizaciones, las nuevas escuelas, los nuevos educadores . . . . .	18
Los aprendices de hoy . . . . .	18
Los educadores del mañana . . . . .	20
Cómo está organizada esta obra . . . . .	23
<b>1. El propósito de las alfabetizaciones múltiples</b> . . . . .	27
Visión general . . . . .	27
¿Por qué hablamos de <i>alfabetizaciones múltiples</i> ? . . . . .	28
Las oportunidades sociales y las alfabetizaciones múltiples . . . . .	28
Las alfabetizaciones múltiples para tiempos de cambio . . . . .	29
Las alfabetizaciones múltiples en el ámbito laboral . . . . .	30
Las alfabetizaciones múltiples en la sociedad del conocimiento . . . . .	31
El entorno laboral en el posfordismo . . . . .	33
La comunicación en el nuevo entorno laboral . . . . .	35
Los desafíos futuros . . . . .	36
Las habilidades de comunicación para el nuevo entorno laboral . . . . .	37
Una mirada al presente y al futuro: el entorno laboral y las habilidades del aprendizaje en el aquí y ahora y con vistas al futuro. . . . .	38
Las alfabetizaciones múltiples para la ciudadanía . . . . .	41
La alfabetización en la era del nacionalismo . . . . .	41
La globalización y la diversidad . . . . .	42
Los cambios en el estatus del gobierno en la sociedad . . . . .	42
Las alfabetizaciones múltiples para la vida comunitaria contemporánea . . . . .	45
Las alfabetizaciones y las identidades diversas . . . . .	45

El «equilibrio de la acción» en el entorno de las nuevas comunicaciones . . . . .	45
La vida y las comunicaciones en las comunidades diversas . . . . .	46
Resumen de las ideas del capítulo . . . . .	48
Procesos de conocimiento . . . . .	49
Experimentar lo conocido . . . . .	49
Experimentar lo nuevo . . . . .	49
Conceptualizar mediante la teoría . . . . .	49
Analizar críticamente. . . . .	49
Aplicar creativamente . . . . .	50
<b>2. La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples . . . . .</b>	<b>51</b>
Visión general . . . . .	51
La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples en acción . . . . .	51
Ejemplo 1: clase de español como segunda lengua en los Estados Unidos . . . . .	51
Ejemplo 2: clase de inglés como segunda lengua en Singapur . . . . .	54
Ejemplo 3: dos clases de alfabetización temprana en Australia y en los Estados Unidos . . . . .	55
Ejemplo 4: clase de inglés para hablantes nativos en los Estados Unidos . . . . .	58
Ejemplo 5: clase universitaria de traducción en los Estados Unidos . . . . .	59
Lo que hacemos para conocer . . . . .	63
Introducción a los «procesos de conocimiento». . . . .	63
Los procesos de conocimiento en el aula . . . . .	64
Los procesos de conocimiento en la teoría del aprendizaje . . . . .	67
Experimentar. . . . .	67
Experimentar lo conocido. . . . .	67
Experimentar lo nuevo . . . . .	68
Conceptualizar . . . . .	69
Conceptualizar mediante la denominación . . . . .	69
Conceptualizar mediante la teoría . . . . .	70
Analizar. . . . .	70
Analizar funcionalmente . . . . .	70
Analizar críticamente. . . . .	71
Aplicar. . . . .	71
Aplicar de forma apropiada . . . . .	71
Aplicar creativamente. . . . .	72

Los procesos de conocimiento como repertorios para la enseñanza y el aprendizaje . . . . .	72
Resumen de las ideas del capítulo . . . . .	73
Procesos de conocimiento . . . . .	74
Experimentar lo conocido . . . . .	74
Analizar funcionalmente . . . . .	74
Analizar críticamente. . . . .	75
Aplicar creativamente . . . . .	75
Conceptualizar mediante la teoría . . . . .	75
<b>3. La pedagogía de la alfabetización funcional . . . . .</b>	<b>77</b>
Visión general . . . . .	77
Introducción a la pedagogía de género . . . . .	78
Consideraciones teóricas generales . . . . .	78
El desarrollo de la pedagogía de género . . . . .	80
La pedagogía de género en el aula . . . . .	81
Los géneros característicos del entorno escolar . . . . .	86
La pedagogía de género y el marco de <i>aprendizaje mediante diseño en acción</i> . . . . .	88
Establecimiento del contexto ( <i>experimentar lo conocido</i> ) . . . . .	90
Deconstrucción del texto modelo ( <i>experimentar lo nuevo, conceptualizar mediante la denominación y la teoría, analizar funcional y críticamente</i> ) . . . . .	91
Construcción conjunta ( <i>aplicar de forma apropiada</i> ) . . . . .	93
Construcción autónoma ( <i>aplicar creativamente</i> ) . . . . .	95
Comparación de textos ( <i>analizar funcional y críticamente</i> ) . . . . .	97
Resumen de las ideas del capítulo . . . . .	98
Procesos de conocimiento . . . . .	99
Conceptualizar mediante la denominación . . . . .	99
Aplicar de forma apropiada . . . . .	99
Conceptualizar mediante la teoría . . . . .	99
Analizar funcionalmente . . . . .	99
Aplicar creativamente . . . . .	100
<b>4. Las alfabetizaciones como diseños multimodales para la producción de significado . . . . .</b>	<b>101</b>
Visión general . . . . .	101
La producción de significado en la representación y la comunicación . . . . .	101

La producción de significado hoy en día . . . . .	101
Los sistemas de signos y la semiosis . . . . .	103
La representación . . . . .	107
La comunicación . . . . .	108
La interpretación . . . . .	108
La producción de significado como un proceso dinámico . . . . .	109
La producción de significado como un proceso de diseño . . . . .	111
El uso de recursos para el significado . . . . .	111
Los dos significados de <i>diseño</i> . . . . .	112
Los diseños (disponibles) . . . . .	113
Diseñar . . . . .	114
Lo rediseñado . . . . .	115
El diseño en la práctica . . . . .	116
El diseño en la pedagogía . . . . .	118
El acto de diseñar y las identidades de los aprendices . . . . .	119
La multimodalidad . . . . .	120
Los nuevos medios y la multimodalidad . . . . .	120
La esencia de la multimodalidad . . . . .	122
Las modalidades de significado . . . . .	123
El proceso de sinestesia . . . . .	125
La sinestesia y el aprendizaje . . . . .	126
Hacia las alfabetizaciones múltiples . . . . .	128
Los elementos del diseño . . . . .	129
La descripción del significado para pensar sobre el significado . . . . .	129
Los elementos del análisis del diseño . . . . .	129
«¿A qué se refieren los significados?» . . . . .	131
«¿Cómo conectan los significados a las personas que están interactuando?» . . . . .	132
«¿Cómo se mantiene la unidad de significado como un todo?» . . . . .	132
«¿Cómo da forma el contexto a los significados?» . . . . .	133
«¿Para cumplir qué propósitos e intereses se han diseñado los significados?» . . . . .	133
La escritura multimodal a través de los nuevos medios . . . . .	135
Resumen de las ideas del capítulo . . . . .	136
Procesos de conocimiento . . . . .	138
Conceptualizar mediante la teoría . . . . .	138
Analizar funcionalmente . . . . .	138
Aplicar creativamente . . . . .	138

<b>5. La creación de significado a través de la lectura y la escritura</b> . . . . .	139
Visión general . . . . .	139
La lectura . . . . .	140
La lectura como diseño de significado . . . . .	140
La lectura desde la pedagogía de género (leer para aprender) . . . . .	142
La lectura desde la pedagogía de género en la práctica . . . . .	143
Ejemplo 1: clase de español como lengua de herencia en los Estados Unidos . . . . .	143
Ejemplo 2: clase de primer grado en Australia . . . . .	151
Más allá de los textos escritos . . . . .	154
La escritura . . . . .	154
La esencia del proceso de escritura . . . . .	154
La escritura como diseño . . . . .	157
El proceso de la escritura . . . . .	160
Resumen de las ideas del capítulo . . . . .	170
Procesos de conocimiento . . . . .	171
Conceptualizar mediante la teoría . . . . .	171
Aplicar creativamente . . . . .	171
<b>6. La creación de significados visuales</b> . . . . .	173
Visión general . . . . .	173
Las alfabetizaciones múltiples: ejemplos pedagógicos . . . . .	176
Ejemplo 1: clase de sexto grado de una escuela rural en Australia . . . . .	176
Ejemplo 2: clase de escritura de español como segunda lengua en los Estados Unidos . . . . .	178
Las imágenes perceptivas y mentales . . . . .	180
Las palabras y las imágenes . . . . .	180
Las imágenes perceptivas . . . . .	182
Las imágenes mentales . . . . .	186
El proceso de diseño visual . . . . .	188
La comunicación visual . . . . .	188
El diseño visual . . . . .	190
El diseño visual en el aula . . . . .	194
Ejemplo 1: clase de primer grado en los Estados Unidos . . . . .	194
Ejemplo 2: clase de español como segunda lengua en los Estados Unidos que tiene lugar en un programa en el extranjero (España) . . . . .	196

Paralelismos y diferencias entre la modalidad visual y otras modalidades . . . . .	198
Resumen de las ideas del capítulo . . . . .	203
Procesos de conocimiento . . . . .	204
Experimentar lo conocido . . . . .	204
Analizar funcionalmente . . . . .	204
Conceptualizar mediante la denominación . . . . .	204
Conceptualizar mediante la teoría . . . . .	204
Analizar críticamente . . . . .	205
Aplicar de forma apropiada . . . . .	205
Aplicar creativamente . . . . .	205
<b>7. La creación de significados auditivos y orales . . . . .</b>	<b>207</b>
Visión general . . . . .	207
Los significados auditivos . . . . .	207
La representación y la comunicación del sonido . . . . .	207
El significado auditivo en el aula . . . . .	209
Los significados orales . . . . .	213
Las diferencias entre el habla y la escritura . . . . .	213
Comparación entre los significados orales y escritos . . . . .	215
Hacia la sinestesia . . . . .	218
El cruce entre el habla y la escritura . . . . .	218
La sinestesia y el aprendizaje . . . . .	220
Ejemplo 1: clase de alfabetización temprana en Australia . . . . .	221
Ejemplo 2: clase de escritura como segunda lengua para estudiantes universitarios en los Estados Unidos . . . . .	222
Resumen de las ideas del capítulo . . . . .	225
Procesos de conocimiento . . . . .	226
Experimentar lo conocido . . . . .	226
Experimentar lo nuevo . . . . .	226
Conceptualizar mediante la denominación . . . . .	226
Analizar críticamente . . . . .	226
Analizar funcionalmente . . . . .	226
Aplicar de forma apropiada . . . . .	226
Aplicar creativamente . . . . .	227

<b>8. Las alfabetizaciones múltiples y los aprendices . . . . .</b>	<b>229</b>
Visión general . . . . .	229
Las diferencias entre los estudiantes y el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples . . . . .	229
Los aspectos demográficos de los grupos sociales . . . . .	229
La problemática de las clasificaciones demográficas . . . . .	230
Los atributos del «mundo de la vida» y el aprendizaje . . . . .	231
Instrucción diferenciada 1: la idea de diseño . . . . .	233
Instrucción diferenciada 2: la multimodalidad. . . . .	234
Instrucción diferenciada 3: los procesos de conocimiento . . . . .	234
Instrucción diferenciada 4: rutas alternativas de aprendizaje. . . . .	235
Instrucción diferenciada 5: contextos de aprendizaje que promueven la diversidad . . . . .	236
Resumen de las ideas del capítulo . . . . .	237
Procesos de conocimiento . . . . .	239
Experimentar lo conocido . . . . .	239
Experimentar lo nuevo. . . . .	239
Conceptualizar mediante la denominación . . . . .	239
 <b>Referencias . . . . .</b>	 <b>241</b>
 <b>Índice de figuras . . . . .</b>	 <b>249</b>
 <b>Índice de cuadros . . . . .</b>	 <b>253</b>

