

# RALED

VOL. 19(2) 2019



ARTÍCULO

## **Macrogéneros Multimodales del aula de Educación Parvularia: Un Estudio de Caso**

*Multimodal Macrogenre Of The Preschool  
Education Classroom: A Case Study*

---

**KATHERINE MALHUE VÁSQUEZ**

Universidad Viña del Mar  
Chile

Recibido: 16 de julio de 2019 | Aceptado: 5 de noviembre de 2019

## RESUMEN

La construcción de significado en el aula ha sido estudiada desde diferentes disciplinas y perspectivas lingüísticas. Estas investigaciones han otorgado una nutrida caracterización discursiva de la interacción entre el docente y sus estudiantes en el aula. Teniendo en consideración dichas investigaciones, este estudio se sitúa en el ámbito de las investigaciones del discurso pedagógico multimodal desde la perspectiva semiótica social (Kress & van Leeuwen 2001) y tiene por objetivo caracterizar la construcción discursiva multisemiótica de las interacciones de la Educación Parvularia pública chilena, es decir, cuáles son los recursos semióticos con los que la educadora junto a su grupo de párvulos construyen y negocian significados en el aula. Para ello, se levanta un corpus audiovisual constituido por doce jornadas de clases, el cual es analizado mediante una metodología cualitativa. Los resultados permiten identificar un Registro específico que se conforma de Macrogéneros Curriculares Multimodales de dos tipos: MCM Diarios (regulativos) y MCM Temáticos (instruccionales). Los hallazgos evidencian diferencias sustanciales vinculadas con las tres formas de caracterizar cada uno de ellos: (a) la construcción de significados; (b) los tipos de interacción; (c) la orquestación semiótica.

**PALABRAS CLAVE:** *Educación parvularia. Interacción. Macrogéneros curriculares multimodales.*

## RESUMO

A construção do significado na sala de aula tem sido estudada sob diferentes disciplinas e perspectivas linguísticas. Essas investigações têm enfatizado a interação entre professor/a e alunas/os na sala de aula. Este estudo, no campo da pesquisa do discurso pedagógico multimodal sob uma perspectiva semiótica social (Kress & van Leeuwen 2001), tem objetivo de caracterizar a construção discursiva multisemiótica de interações públicas na educação infantil no Chile, observando os recursos semióticos com os quais a educadora e seu grupo de pré-escolares constroem e negociam significados. Para isso, é composto um corpus audiovisual de doze dias de aula, analisado usando metodologia qualitativa. Os resultados identificam um registro específico que consiste em macrogéneros curriculares multimodais de dois tipos: MCM Diários (regulatório) e MCM Temáticos (instrucional). Os resultados mostram diferenças substanciais ligadas às três maneiras de caracterizar cada uma delas: (a) construção de significados; (b) tipos de interação; (c) orquestração semiótica.

**PALAVRAS CHAVE:** *Educação infantil. Interação. Macrogéneros curriculares multimodais.*

## ABSTRACT

The construction of meaning in the classroom has been studied from different disciplines and linguistic perspectives. This research has provided a nurturing discursive characterization of the

interaction between the teacher and her or his students in the classroom. Considering such investigation, this study is within the scope of multimodal pedagogical discourse research from the social semiotic perspective (Kress & van Leeuwen, 2001) and aims to characterize the multisemiotic discursive construction of public Chilean Preschool Education interactions, i.e., what are the semiotic resources with which the educator, along with her or his group of preschool students build and negotiate meanings in the classroom. For this purpose, an audiovisual corpus consisting of twelve days of classes is raised, which is analyzed using a qualitative methodology. The results make it possible to identify a specific register that consists of Multimodal Curriculum Macro-genres of two types: Daily MCM (regulatory) and Thematic MCM (instructional). The findings highlight substantial differences linked to the three ways of characterizing each of them: (a) construction of meaning; (b) types of interaction; (c) semiotic orchestration.

**KEYWORDS:** *Children's education. Interaction. Multimodal curricular macrogenres.*

## Introducción

Este estudio se sitúa en el ámbito del discurso pedagógico multimodal desde la perspectiva semiótica social (Kress y van Leeuwen 2001).<sup>1</sup> Siguiendo esta línea de trabajo, la presente investigación se focaliza en la Educación Parvularia (Inicial), nivel que si bien ha sido investigado en el contexto anglosajón (Papadopoulou y Christidou 2004; Ching Su 2008; Dogan 2010; Granly y Maagero 2012), aún no ha sido abordado en nuestro país desde esta perspectiva.

Particularmente, las investigaciones lingüísticas que han profundizado en el discurso de este nivel se relacionan en su mayoría con la descripción del discurso de las educadoras de párvulos, ya sea con el fin de observar cómo abordan didácticamente contenidos específicos o bien para dar cuenta de cómo el discurso opera en el desarrollo de habilidades transversales de los niños (Rail 2007; Cueto 2011; McGoron 2011; Carrasco y Schade 2013; Pérez 2013, entre otros). Si bien el aporte de estas investigaciones es indudable, consideramos que no son suficientes para dar cuenta de la riqueza semiótica de la interacción en el aula de Educación Parvularia, ya que el abordaje de los aspectos propiamente lingüísticos suele realizarse desde una perspectiva descriptiva y estructural de la lengua, focalizándose en alguno de los niveles del lenguaje (léxicogramatical, semántico o pragmático). En estas perspectivas se privilegia un enfoque monomodal de la comunicación, en el cual solo se da peso a los elementos verbales ignorando una gran cantidad de comunicación de información que está sucediendo en el aula a través de otros recursos semióticos (Bezemer y Kress 2016), ocultando también así a sus creadores, sean educandos o educadoras. Para superar esta limitación, consideramos que sería útil abordar el discurso pedagógico de la Educación Parvularia desde un enfoque multimodal, atendiendo a los múltiples sistemas semióticos que son orquestados en la interacción áulica para negociar significados con los párvulos.

En este contexto, situados desde el enfoque semiótico social, la presente investigación tiene como objetivo caracterizar multimodalmente los diferentes géneros discursivos que construyen la interacción entre la educadora y los párvulos en el registro pedagógico en nivel transición de Educación Parvularia en un caso del sistema público chileno, con foco en los significados creados por los párvulos. Para ello, se propone una metodología cualitativa con un alcance descriptivo, específicamente, se propone un estudio de caso. En particular, se analizó un caso de interacción del registro de aula de un nivel Transición menor del sistema público, nivel que atiende a niños/as entre 4 y 5 años de edad. A partir de este caso, se elaboró un corpus audiovisual que fue segmentado en macrogéneros, identificando en estos los géneros que los constituyen y los medios y modos semióticos que son orquestados por la educadora en interacción con los párvulos para la construcción y negociación de significados en este registro.

La estructura de este artículo es la siguiente: en primer lugar, presentamos los fundamentos teóricos de nuestra investigación; en segundo lugar, describiremos el marco metodológico con el cual se ha desarrollado el presente estudio, donde se describe el diseño de investigación, los criterios de selección del corpus audiovisual, las herramientas y procedimientos utilizados para analizarlo; en tercer lugar, se presentan los principales hallazgos y conclusiones de esta investigación.

---

1 Este artículo es producto de una tesis doctoral (Malhue 2018) enmarcada en el proyecto CONICYT PIA CIE 160009.

## 1. Marco Teórico

Este estudio se sustenta teórica y metodológicamente en dos perspectivas complementarias. Por una parte, la perspectiva Semiótica Social Multimodal, es decir, la Lingüística Sistemática Funcional (Halliday 1978; Hodge y Kress 1988; Lemke 1997), la Teoría de Género de la Escuela a de Sídney (Martin 1992; Martin y Rose 2008, 2012), y la Teoría Multimodal de la Comunicación (Kress y van Leeuwen 1996, 2001; Kress 2010, 2013). Por otra parte, la perspectiva Sociocultural del aprendizaje (Vigotsky 1979, 1998) y la Teoría de la Cognición Situada (Wertsch 1985; Lave 1991; Lave y Werner 1991). De estas perspectivas teóricas recogemos la concepción de los individuos como seres eminentemente sociales compuestos de sus acciones e interacciones con el medio, sin desconocer su naturaleza biológica. Dicha concepción del individuo le otorga a la cultura un rol fundamental en la construcción de significados, la que se lleva a cabo en la interacción a través de la mediación de diversos sistemas semióticos.

Consideramos relevante consignar los aportes a nuestra investigación tanto de la Semiótica Social como de la teoría de la Cognición Situada, particularmente, el foco en la semiosis como aprendizaje (Bezemer y Kress 2016) y la propuesta sobre cómo la construcción de los procesos cognitivos forma parte de las actividades sociales (Lave 1991). Entender la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva semiótica y situada socioculturalmente nos permite vislumbrar cómo, mediante la participación en las prácticas sociales concretas, los sujetos construyen significados con los que paulatinamente se identifican y se hacen parte de la cultura en la cual se desarrollan (Barriga 2003).

Ahora bien, hemos decidido complementar la propuesta sociosemiótica y la sociocultural con la propuesta Lingüística Sistemática Funcional (LSF), pues si bien la perspectiva sociocultural se interesa en abordar el papel que desempeña la mediación semiótica –particularmente, en contextos de aprendizaje– (Wells 2009), esta propuesta carece de una sintaxis conceptual para la descripción de las diversas situaciones comunicativas (Hasan 2002). Este vacío teórico es ampliamente cubierto por la LSF (Halliday 1978) y la propuesta de la ‘Escuela de Sydney’ (Martin 1992, 1993, 1997; Christie y Martin 1997; Eggins y Martin 2003; Martin y Rose 2007, 2008), ya que han explorado sistemáticamente la relación recíproca entre el lenguaje, el contexto de situación (Registro) y el contexto de cultura (Género), mediante las variables registrales y las estructuras esquemáticas recurrentes (Martin 1997).

Complementariamente, para el análisis de nuestros resultados consideramos el aporte entregado por las investigaciones que se han realizado en contexto áulico. Desde la perspectiva sociológica de Bernstein (1990, 2000), recogemos sus planteamientos sobre el Discurso Pedagógico, el que cumple la función de iniciar, reproducir y legitimar en el aula las categorías culturales y las relaciones sociales dominantes. Así, este se constituye una modalidad de comunicación especializada mediante la cual se recontextualizan y reproducen discursos, con el fin de lograr la reproducción de la cultura o la producción de nuevas formas de cultura. Por lo anterior, Bernstein (1990, 2000) señala que el discurso pedagógico se encuentra constituido por dos tipos de discursos: el de orden mayor, denominado regulativo, y el de orden menor, llamado instruccional, el cual se incrusta en el anterior. El Discurso Regulativo se relaciona con los procesos sociales y de transmisión cultural en el contexto áulico y en el Discurso Instruccional se recontextualizan contenidos de diferentes disciplinas –ciencias, matemáticas, historia, etc.– en el aula.

En este contexto, y con la finalidad de tener una herramienta metodológica coherente, consideramos para esta investigación los planteamientos de Christie (2002) quien retoma las ideas de Bernstein (1990, 2000) desde la propuesta de la LSF y las reformula. Christie (2002) redenomina el discurso pedagógico como 'Registro Pedagógico' y propone que este Registro debe ser visto en dos dimensiones: Regulatoria e Instruccional. La relación entre dichas dimensiones es diferente a la de Bernstein (1990), pues la autora plantea que el Registro Regulatorio se proyecta a través del Registro Instruccional. Además, consideramos su idea de 'Macrogéneros Curriculares', ya que sostiene que en el Registro pedagógico es posible establecer unidades de significado mayores, que responden al despliegue de una Unidad Curricular completa diseñada por el profesor, las que pueden extenderse a lo largo de varias sesiones de clases.

Finalmente, consideramos el desarrollo teórico de la 'Escuela de Sydney' (Martin 1992, 1993, 1997; Christie y Martin 1997; Eggins y Martin 2003; Martin y Rose 2007, 2008, 2013), respecto de la teoría de los géneros discursivos, como forma de caracterizar las recurrencias discursivas y las estructuras esquemáticas que se despliegan en el aula con propósitos sociales determinados. Sin embargo, para el logro de nuestro objetivo de caracterizar el discurso del aula de Educación Parvularia como una práctica discursiva contextualizada, hemos considerado la Perspectiva Multimodal basada en la Semiótica Social (Hodge y Kress 1988; Lemke 1997), la cual expande la perspectiva puramente lingüística y ha descrito los diversos recursos semióticos con los cuales se construye significado, bajo el supuesto de que no solo usamos las palabras para comunicar ideas, sino que también recurrimos a otros elementos como líneas/espacios, notas/pausas, símbolos matemáticos, colores/formas y otras convenciones de símbolos y acciones. La unión de todos estos enfoques nos permite caracterizar el aula multimodalmente, la que es posible analizar como un Registro Pedagógico Multimodal.

## 2. Metodología

Ante este panorama –la necesidad de desarrollar investigaciones en aula de párvulos, de analizar los múltiples modos semióticos que utilizan las educadoras y la necesidad de buscar métodos para abordar la complejidad de la mediación semiótica en la interacción áulica–, nos planteamos el siguiente objetivo: caracterizar multimodalmente los diferentes macro géneros discursivos que construyen la interacción de la educadora y los párvulos en el registro pedagógico en nivel transición de Educación Parvularia, en un caso del sistema público chileno. Por lo anterior, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los macrogéneros curriculares multimodales estables y variables dentro del registro pedagógico.
- Identificar las diferentes orquestaciones semióticas con las que se construye significado en los distintos macrogéneros curriculares multimodales.
- Establecer las familias de macrogéneros curriculares multimodales que se despliegan en este registro pedagógico.

El caso de nuestra investigación está constituido por una educadora y su grupo de párvulos (entre 4 y 5 años de edad) del sistema público de Educación Parvularia en Chile.

## 2.1. Tipo de Metodología y Diseño

Para lograr el objetivo propuesto, esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con un alcance descriptivo, el cual parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. A partir de este supuesto abordamos la sala de clases bajo dos premisas: la primera es que concebimos los diversos sistemas semióticos (lingüísticos, visuales, musicales, etc.) como productos sociales con efectos en las comunidades y culturas que los utilizan (Hodge y Kress 1988); la segunda es que concebimos el uso de los sistemas semióticos como formas de comportamiento social, cuya principal función es construir significados con el propósito de intercambiarlos en contextos socioculturales determinados (Halliday 1978).

## 2.2. Unidad de análisis

Nuestro objeto de estudio es el discurso de la educadora en interacción con su grupo de párvulos (4 y 5 años), el que concebimos como un Discurso Multimodal que se realiza en un contexto situado de comunicación, donde la construcción de significados se lleva a cabo a través de la mediación de diversos recursos semióticos. Cabe destacar que concebimos además que estas interacciones se realizan en dos Registros –Regulativo e Instruccional– (Christie 2002) los cuales responden a objetivos culturales específicos.

## 2.3. Recolección y conformación del corpus

El procedimiento de recolección de datos se centra en analizar y describir el repertorio completo de los recursos que utilizan las personas para significar en los diferentes contextos en que se producen e interpretan. Por lo anterior, se utilizaron diversas formas de recogida, siendo el principal medio la grabación audiovisual, por lo cual nuestro corpus se constituye como un corpus audiovisual. Además, como recursos complementarios se utilizó el registro fotográfico y las notas de campo. Para llevar a cabo este registro se cumplió con todas las exigencias de los comités de bioética.

La forma de recoger el corpus implicó que el investigador permaneciera en el aula durante 12 días de clases consecutivos, tiempo que duraba la Unidad Pedagógica planificada por la educadora y denominada “Los pueblos originarios”. Con la finalidad de observar las interacciones de forma contextualizada se determinó videograbar toda la jornada de clases, las cuales se llevaban a cabo entre las 13:00 y las 17:30 horas, por tanto, el corpus total está constituido de 54 horas de registro audiovisual de clases. La grabación se realizó mediante dos cámaras, como sugieren Jewitt y Kress (2003): una cámara de video se mantuvo en posición fija, la cual grabó de manera autónoma, captando la jornada completa de clases sin detención alguna; en tanto la segunda cámara fue un sistema portátil que permitió tomar tanto registros fotográficos como registro audiovisual de algunos segmentos de la interacción. Esta fue utilizada directamente por la investigadora para seguir los desplazamientos de la educadora, captar las interacciones con los párvulos y fotografiar los distintos medios semióticos que fueron utilizados durante las actividades pedagógicas.







El análisis de nuestro corpus audiovisual implica desarrollar una transcripción multimodal para el análisis a nivel textual y, por lo tanto, requiere de la transcripción del Modo semiótico habla





que, en este estudio, se combina simultánea y secuencialmente con el resto de los Modos semióticos que articulan tanto la educadora y/o técnico, como los niños/as en la interacción. En la Tabla N°1 se presenta un ejemplo de transcripción.

**TABLA 1**

Procedimiento formación de hábitos alimenticios. DÍA 4 (V1 0:08:21- 0:09:26)

PROCEDIMIENTO N°1	
Técnico	Párvulos
28. Listo <b>vamos a cantar</b> y dice a las una y dice a las dos y dice a las tres. Ya! (Sentada desde su escritorio apura a los niños para que se sienten y comenzar la actividad)	(los párvulos están sentados en sus mesas con la colación) 
29. <i>La colación que rica está...</i> (La técnico y los párvulos comienzan a cantar la canción de la colación)	
30. No <b>escucho</b>	
31. (todos los párvulos cantan gritando) 🎵 <i>La <b>comeremos toda hasta el final</b></i> 32. <i>para <b>crecer</b>, para <b>estudiar</b> y así <b>estar sanitos</b> y poder <b>jugar</b> y también <b>trabajar</b></i> 🎵	
33. Todas las manitos para <b>rezar</b> y dice. (dice una frase, los párvulos la repiten alternadamente).	
34.	(Los párvulos juntan las palmas de las manos)
35. Te <b>damos</b> gracias señor	
36. (lo hacen en forma coral sentados en sus mesas con las manos juntas en forma de oración).	Te <b>damos</b> gracias señor 
37. por a colación que me voy a <b>servir</b> hoy	
38.	por a colación que me voy a <b>servir</b> hoy 
39. <b>bendice</b> al papá	
40.	<b>bendice</b> al papá
41. a la mamá	
42.	a la mamá
43. Y a las tías más hermosas, preciosas del mundo (prosodia irónica)	
44. (todos ríen)	Y a las tías más hermosas, preciosas del mundo 



45. Amén	
46. Amén	
47. Pueden <b>servirse</b> la colación	

En la tabla N°1 se presenta nuestro modelo de transcripción, donde el texto de la interacción se despliega en columnas de manera vertical y el habla es mostrada en primer lugar, ya que es el recurso que le da continuidad al despliegue del texto. Esto nos permite caracterizar la interacción en forma secuencial, en tanto, los elementos simultáneos se grafican con imágenes en columnas horizontales. Las imágenes caracterizan otros modos semióticos como expresiones faciales, manos en la cintura, gestos deícticos, etc. En tanto, los modos que no pueden ser capturados en imagen, como la prosodia, los movimientos rápidos, etc., son descritos en los casilleros de las filas verticales, mediante la escritura y entre paréntesis.

En suma, la lectura vertical de las columnas grafica los eventos secuenciales del intercambio, mientras que la lectura horizontal de cada fila da cuenta de la orquestación de los recursos semióticos utilizados en forma simultánea.

#### 2.4. Procedimiento de análisis del corpus

Para la segmentación y análisis de los datos de nuestro corpus utilizamos los siguientes criterios: pedagógico, semiótico social y multimodal.

La primera segmentación la realizamos bajo el criterio pedagógico, analizamos cada día registrado en nuestro corpus audiovisual, los cuales denominamos jornada de clases. Cada jornada estaba compuesta de diferentes actividades pedagógicas. Dichas actividades fueron agrupadas en dos tipos: el primer tipo se caracterizaba por enmarcarse en la formación de hábitos y de rutinas, las que se realizan todos los días y en algunos casos en más de una ocasión; el segundo tipo de actividades son las que enseñan nuevos conocimientos a los párvulos, específicamente lectoescritura, matemática y conocimientos sociales y culturales. Este tipo de actividades tenía una aparición menor en la jornada de clases, una o dos por día.

La segunda segmentación, la realizamos bajo el criterio Semiótico Social, de esta forma caracterizamos la rutina de aula de Educación Parvularia como un Registro Pedagógico. Al realizar esta caracterización observamos que los dos tipos de actividades respondían a los dos tipos de registros del Registro Pedagógico (Christie 2002). Las actividades pedagógicas de formación de hábitos dan cuenta del registro regulativo y las que enseñan nuevos conocimientos de otras disciplinas dan cuenta del registro instruccional.

Una vez establecidas estas distinciones, nos interesó observar cómo se instancian discursivamente estas actividades pedagógicas. Al analizarlas desde esta perspectiva, observamos que cada

una de estas, en su estructura interna, se constituía por distintos géneros discursivos que daban cuenta de diversos propósitos pedagógicos de la educadora. Por ejemplo, una actividad está compuesta prototípicamente por una explicación, una instrucción, un procedimiento y una evaluación (Martin y Rose 2008). Por lo anterior, necesitábamos una unidad de significado mayor que pudiera caracterizarlas, para esto utilizamos la propuesta de Macrogéneros Curriculares (Christie 2002). No obstante, como en esta investigación concebimos las interacciones desde la perspectiva multimodal, red denominamos las actividades pedagógicas como ‘Macrogéneros Curriculares Multimodales’.

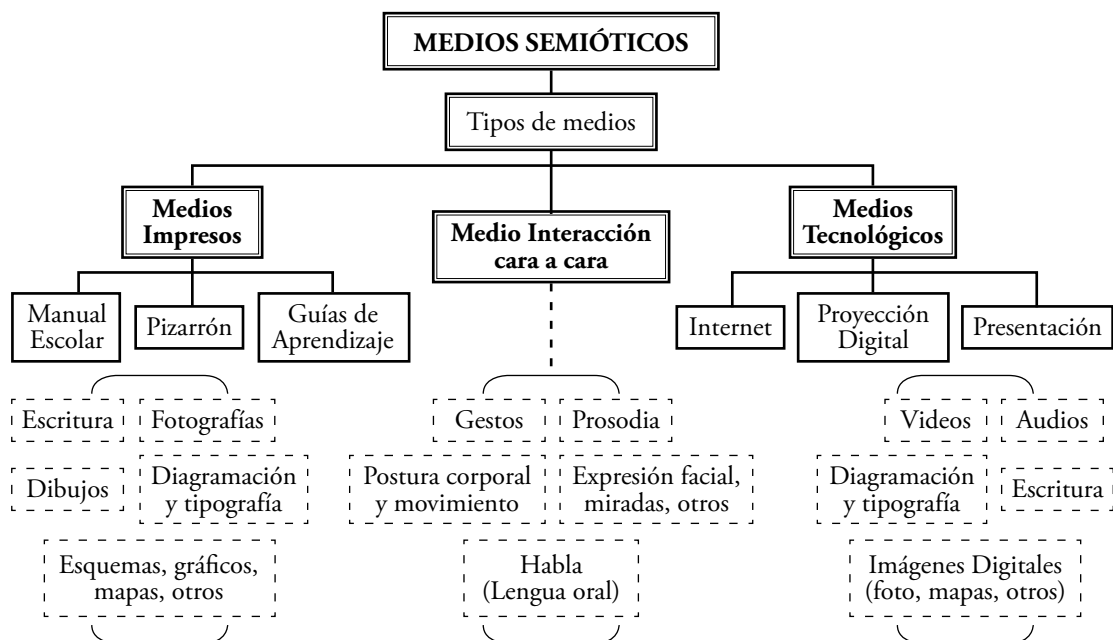
En la tercera segmentación realizada, identificamos familias de macrogéneros (Martin y Rose 2008), es decir, los macrogéneros que atienden al registro regulativo los denominamos ‘Macrogéneros Curriculares Multimodales Diarios’ y los macrogéneros que atienden al registro instruccional, los denominamos ‘Macrogéneros Curriculares Multimodales Temáticos’. Cabe señalar que nuestro interés central es el trabajo semiótico que se espera del párvulo, por lo tanto, en esta investigación proponemos que el género central y que determina cada macrogénero es el producido por los párvulos como aprendices y como creadores de significado.

En la cuarta segmentación, nos dedicamos a explorar la estructura interna de los macrogéneros y cómo estos se constituían. Efectivamente, al interior de cada uno de estos se despliega una cantidad variable de géneros multimodales, los cuales caracterizamos con la propuesta de géneros discursivos de Martin (1992) y el desarrollo de esta por los investigadores de la Escuela de Sydney (Christie y Derewianka 2010).

En la quinta y última segmentación, caracterizamos desde la perspectiva multimodal los géneros, sus etapas esquemáticas y la presencia de los diversos Medios y Modos semióticos en cada uno de ellos. Para realizar esta caracterización utilizamos la propuesta realizada por Badillo, Córdova, Manghi y Haas (2013), la cual da cuenta de los Medios y Modos semióticos prototípicos en el aula, como se observa en la Figura N° 1.

**FIGURA 1**

Medios y modos semióticos en contexto escolar (Badillo et al. 2013).



Como muestra la figura N° 1, los autores señalan que en el discurso de aula es posible encontrar tres medios semióticos preponderantes, a saber: Medio Impreso, Medio Interacción cara a cara y Medios tecnológicos. En cada uno de ellos se despliega una diversidad de modos semióticos para construir significados en el aula. Por ejemplo, en el medio semiótico Interacción cara a cara es posible observar los modos semióticos lengua oral, prosodia, expresión facial, postura corporal y movimiento, entre otros. Consideramos, relevante esta taxonomía para nuestra investigación.

### 3. Resultados

Como señalamos anteriormente, en este estudio contextualizamos las interacciones entre la educadora y los párvulos en la 'Rutina de Aula' de la Educación Parvularia chilena, la cual interpretamos como el Registro, en términos de Halliday, donde se produce una situación de comunicación particular. En dicha Rutina observamos la presencia de los dos tipos de Registros, ya señalados por Christie (2002), el Regulatorio y el Instruccional. Estos se realizan mediante las 'Actividades Pedagógicas' desplegadas durante la jornada de clases, las cuales hemos caracterizado desde la perspectiva discursiva como Macrogéneros Curriculares Multimodales (en adelante MCM).

Consideramos que estos registros se construyen con las opciones de los distintos MCM que son 'Instanciados' y co-construidos por adultos y niños/as, los cuales son propios del registro de aula de Educación Parvularia. Cabe destacar que la 'Instanciación' es el proceso de actualización paulatina del potencial de significado hasta hacerlo completamente observable en un texto (Matthiessen 2008).

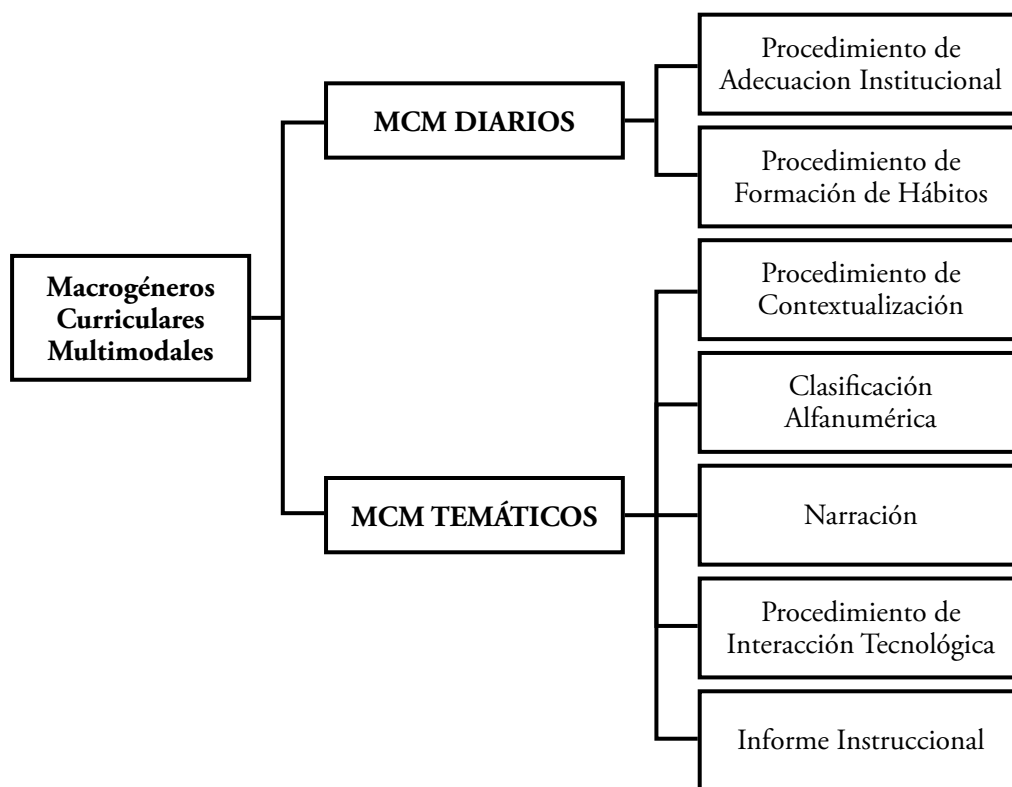
#### 3.1. Caracterización de los Macrogéneros Curriculares Multimodales

En esta investigación, caracterizamos dos familias de MCM: los 'MCM Diarios' que instancian el Registro Regulatorio y los 'MCM Temáticos' correspondientes al registro instruccional. Los MCM Diarios se caracterizan como géneros factuales de 'Procedimiento' (Martin & Rose 2008), en los cuales la construcción de significados que se solicita a los párvulos se vincula con la reproducción de acciones individuales y sociales bajo normas que transmiten prácticas de interacciones individuales y/o colectivas; y, además, la reproducción de principios de orden, relación e identidad, los que a su vez constituyen, mantienen y legitiman las relaciones sociales en términos bernstianos. Una característica fundamental de este tipo de macrogéneros es que la negociación de significados se realiza principalmente a través del Medio semiótico 'Interacción Cara a Cara' (Badillo et al. 2013).

En tanto, los MCM Temáticos dan cuenta del Registro Instruccional: la construcción de significados que se solicita a los párvulos es sobre la naturaleza de objetos y personas, es decir, se transmiten conocimientos, competencias y habilidades especializadas de otras disciplinas recontextualizadas en el aula. La construcción semiótica de estos macrogéneros presenta una diversidad de medios semióticos: Interacción Cara a cara, Medios Impresos y Medios tecnológicos (Badillo et al. 2013), los que son orquestados de diferentes formas por el trabajo semiótico de la educadora y los párvulos. En la siguiente figura N°2 se presentan las dos familias de MCM.

## FIGURA 2

Familia de MCM del Registro de Educación Parvularia.



Como se observa en la figura N°2, en nuestra investigación encontramos dos familias de MCM: Diarios y Temáticos, las cuales se constituyen por diferentes tipos de instanciaciones. En la familia de MCM Diarios encontramos dos tipos, los que hemos caracterizado como ‘Procedimientos’ pues, como señalan Martin y Rose (2008), la educadora y/o la técnico dirigen semióticamente u orientan el comportamiento de los párvulos para llevar a cabo ciertas actividades o acciones significativas que se vinculan al contexto áulico:

*Procedimientos de Adecuación Institucional*: se lleva a cabo en dos momentos de la Clase, Inicio y Término de la jornada. Este tipo de MCM tiene como objetivo insertar a los párvulos en las rutinas del contexto educativo, a saber, preparar su vestimenta y materiales necesarios para la interacción áulica.

*Procedimientos de Formación de Hábitos*: también se presenta de dos formas. Hábitos Alimenticios y Hábitos Higiénicos. Este tipo apunta al desarrollo de habilidades personales de los párvulos: lavarse las manos, cepillarse los dientes, alimentarse, entre otras.

Cabe destacar que estos dos tipos de procedimientos (preparar su vestimenta, cepillarse los dientes, alimentarse, entre otras) son rutinas también posibles de encontrar en el contexto familiar cotidiano, por lo tanto, los MCM Diarios recontextualizan y sistematizan conocimientos y procedimientos cotidianos en el contexto áulico.

En la familia de los MCM Temáticos encontramos cinco tipos, los cuales se diversifican tanto en los tipos de géneros discursivos como en los medios semióticos que los constituyen:

*Procedimientos de Contextualización*: este macrogénero presenta características de ambos tipos de MCM. Se constituye como la primera actividad de la jornada, la cual se realiza en todas las jornadas de nuestro corpus (12 ocurrencias), a diferencia de los otros MCM Temáticos que tienen ocurrencias menores (3 o 4 ocurrencias). Otra característica que los distingue es el tipo de significado que construyen: en él la educadora busca enseñar a los niños/as a pensar las actividades cotidianas (saludo, días de la semana, clima y asistencia de los párvulos) sistematizadas en el aula temporal y espacialmente, para lo cual usa preponderantemente el sistema matemático. Además, una característica central es que este MCM es el único en el cual los niños/as cantan sistemáticamente en todas las ocurrencias. Lo hemos caracterizado como un procedimiento, pues la educadora dirige el comportamiento de los párvulos para que lleven a cabo dichas actividades.

*Clasificación Alfanumérica*: este tipo de macrogénero tiene como propósito introducir a los párvulos en conocimientos relativos a los núcleos de aprendizaje ‘Lenguaje verbal’ y ‘Relaciones lógicas matemáticas y cuantificación’ (MINEDUC 2002). En él se desarrollan actividades de tipo conciencia fonológica, apresto alfanumérico, clasificación, entre otras. Lo hemos denominado ‘Clasificación’, pues corresponde a un ‘informe’ según Martin y Rose (2008), en el cual se busca que los párvulos clasifiquen y, en otras ocasiones, describan algunos fenómenos. Es importante destacar que en este MCM existe una intertextualidad entre una instancia y otra, la educadora al comenzar cada una de las instancias retoma las anteriores para contextualizar a los párvulos el significado que negociarán.

*Narración*: mediante esta la educadora negocia significados literarios o históricos con el propósito de que los párvulos relaten cuentos o relatos. Este MCM se desarrolla principalmente en el ámbito de aprendizaje de ‘Comunicación’ y ‘Relación con el medio natural y cultural’ (MINEDUC 2002), con el fin de introducir personajes en un escenario, en los cuales se despliegan una serie de eventos que llevan a una complicación (a veces, más de una), luego ofrecen alguna evaluación y eventualmente una resolución (Martin y Rose 2008).

*Procedimiento de Interacción Tecnológica*: también se presenta de dos formas distintas de instanciación, a saber, Digital y Artístico. Este tipo de macrogénero apunta al desarrollo de procedimientos de interacciones individuales y grupales, ya sea artísticas o digitales, en las cuales se negocian significados de distintos ámbitos de aprendizaje. Los Digitales, se desarrollan en el ámbito ‘Relación con el medio natural y cultural’, específicamente el núcleo ‘Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes’. En tanto, los Artísticos se dan en el ámbito ‘Comunicación’ y el núcleo ‘Lenguaje artístico’.

*Informe Instruccional*: en este tipo de actividad la educadora junto a los párvulos negocian significados que recontextualizan saberes totalmente ajenos al contexto áulico y donde se espera que los niños/as desarrollen informes que evidencien su proceso de semiosis. Son denominados informes, ya que la educadora espera que los párvulos clasifiquen y/o describan algunos aspectos relevantes de un fenómeno en particular. Es importante destacar que, al igual que en los macrogéneros ‘Clasificación alfanumérica’, entre estos también existe una intertextualidad entre una instancia y otra, es decir, la educadora al comenzar cada una de las instancias retoma las anteriores para contextualizar a los párvulos el tema que negociarán.

Una vez caracterizadas estas familias de macrogéneros nos pareció pertinente observar cómo estos se despliegan en el registro de educación parvularia, por lo cual a continuación revisaremos la frecuencia de ocurrencia, la temporalidad de cada uno de los macrogéneros y finalmente su orquestación multimodal.

### 3.1.1. Ocurrencia de los Macrogéneros Curriculares Multimodales

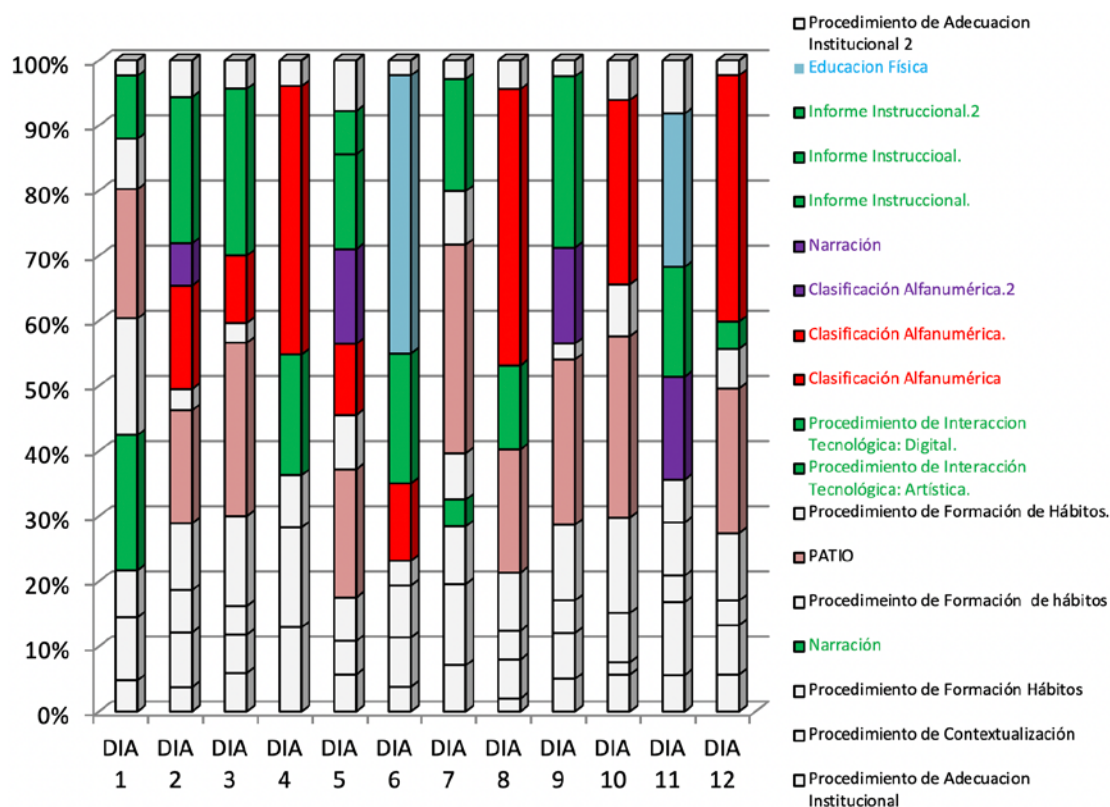
Para identificar la ocurrencia de los MCM durante el desarrollo de la jornada de clases, se desarrolló una Macrosegmentación que, si bien posee características cuantitativas, ha sido realizada con la finalidad de identificar las unidades significado de la interacción áulica, no con la intención de analizar datos estadísticos. Para profundizar en la diferencia entre todos los tipos de MCM de este registro pedagógico, revisamos primero su frecuencia de ocurrencia en el periodo observado; luego, su temporalidad; posteriormente, las características de su interacción; y, finalmente, los medios y modos semióticos mediante los cuales ocurre la semiosis en cada uno.

El análisis de frecuencia de los MCM en el registro de la Educación Parvularia, nos indica que los 12 días se construyen a partir de la articulación y despliegue de un total de 107 Macrogéneros Curriculares Multimodales. Los MCM Diarios presentan 81 ocurrencias y los MCM Temáticos presentan 26 ocurrencias, esto nos indica que existe una frecuencia mayor de los MCM Diarios (registro regulativo) lo que los determina como los MCM Obligatorios. En tanto, los MCM Temáticos (registro Instruccional) por sus ocurrencias más distantes se establecen como los MCM Optativos de la jornada de clases, esto nos indica que son más frecuentes los MCM que transmiten los principios de orden, relación e identidad por sobre los que recontextulizan nuevos conocimientos.

Respecto a la dedicación temporal, el análisis nos indica que, si bien los MCM Diarios tienen una mayor ocurrencia en la Jornada de clases, son los MCM Temáticos los que tienen una mayor extensión temporal en cada jornada, como se muestra en el Gráfico N°1.

#### GRÁFICO 1

Distribución temporal de los MCM



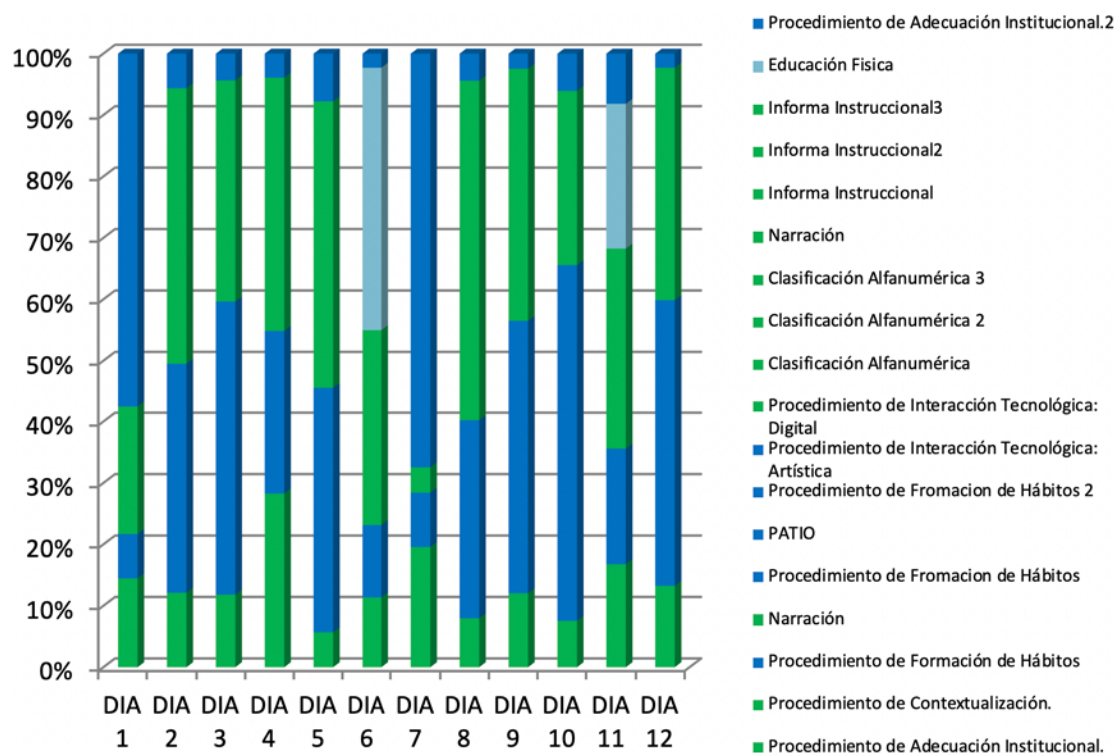


En el gráfico anterior, se observan los MCM Diarios en color blanco, los cuales tienen una duración promedio de 15 minutos en cada instanciación. En tanto, los MCM Temáticos en colores (verde, rojo y morado), tienen una duración que promedia 40 minutos. Es importante señalar que los MCM Temáticos se realizan en el marco del Registro Instruccional, razón por la cual tienen una temporalidad mayor, puesto que la educadora está negociando con los párvulos significados que están recontextualizando nuevos contenidos de aprendizaje, a diferencia de los MCM Diarios, los cuales corresponden a formación de hábitos y normas.

En cuanto al análisis de la interacción entre los participantes en los dos tipos de MCM podemos señalar que los MCM Diarios están preponderantemente a cargo de la Técnico de Educación Parvularia, en tanto, los MCM Temáticos están a cargo de la educadora con una función de apoyo de la técnico. Como se observa en el Gráfico N°2, por un lado, los MCM marcados en color azul son los que están a cargo de la técnico y son principalmente los MCM Diarios. Por otro lado, los MCM marcados en color verde son aquellos en los que la responsable es la Educadora de Párvulos y son principalmente MCM Temáticos. Esto analizado en términos de los dos tipos de registro nos indica que el registro instruccional está a cargo de la educadora y la técnico en educación parvularia se dedica principalmente al registro regulativo. El Gráfico N° 2 ilustra la distribución de los tiempos de interacción en cada MCM.

## GRÁFICO 2

Distribución de los tipos de interacción.



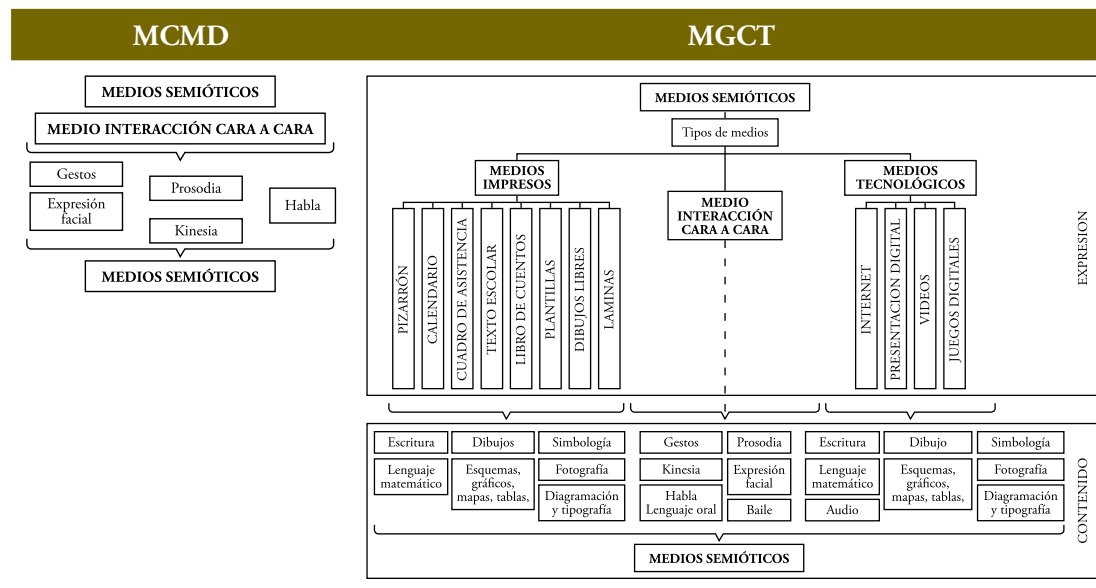
Por otro lado, al analizar los tipos de orquestación semiótica utilizada para la construcción de significados, los resultados nos indican que los MCM Diarios se operacionalizan prototípicamente a través del Medio Interacción cara a cara y sus posibles combinaciones de modos semióticos. En tan-



to, los MCM Temáticos son presentados por la Educadora combinando dos o tres tipos de medios semióticos (Interacción cara a cara, impresos y Tecnológicos) para la co-construcción de significado en la interacción áulica, como se observa en la Figura N°3.

**FIGURA 3**

Tipos de medios semióticos según los MCM



En la Figura anterior se observan las posibilidades de orquestación semiótica que le entregan a la educadora los diferentes medios y modos semióticos en cada uno de los MCM. La noción de orquestación semiótica se relaciona con la forma en que el creador de significados despliega temporalmente los distintos recursos para la semiosis, es decir, qué recursos entrelaza simultáneamente y cuáles en forma secuenciada.

En el caso de los MCM Diarios las posibilidades de orquestación semiótica se enmarcan exclusivamente en el medio Interacción cara a cara, que incluye habla, prosodia, kinesia, gestos, miradas, etc. En tanto, en el caso de los MCM Temáticos las posibilidades de orquestación semiótica se expanden a la combinación de los posibles modos presentes en los medios: interacción cara a cara, impresos y tecnológicos. Nuestros resultados nos señalan, consecuentemente con la investigación realizada por Ching Su (2008), que los educadores diversifican el uso de medios semióticos en las actividades de contenido instruccional por tres razones fundamentales: primero, porque les permite estructurar nutridas experiencias de aprendizaje que involucran a los niños/as en la construcción activa del conocimiento; segundo, para proporcionar un contexto significativo de contenidos específicos; y tercero, para ayudar a los niños/as a hacer conexiones con sus conocimientos previos.

De lo observado, en las 81 ocurrencias del MCM Diario es la técnico en Educación Parvularia junto a los párvulos quienes negocian principalmente la construcción de significado; este tipo de interacción se lleva a cabo a través del medio semiótico Interacción cara a cara, con una duración promedio de 15 minutos. En tanto, en las 26 ocurrencias del MCM Temático, la negociación y planificación previa de significados se lleva a cabo entre la educadora y los párvulos con una función de apoyo de la técnico. En este tipo de interacción se orquestan los tres medios semióticos posibles

en contexto áulico (Medio interacción cara a cara, impresos y tecnológicos), con una duración promedio de 40 minutos. Por todo lo anterior, podemos señalar que, si bien la técnico interactúa en más oportunidades con los párvulos, las interacciones más extensas son realizadas entre la educadora y los párvulos. Finalmente, a la luz de estos resultados, se observa que los MCM Temáticos son previamente diseñados o planificados por la educadora –en términos pedagógicos–, ya que recontextualizan conocimientos de otras disciplinas. En tanto, los MCM Diarios solo reproducen prácticas sociales, las que son encomendadas a la técnico por la educadora.

#### 4. Conclusiones

Este estudio nos ha permitido caracterizar los Macrogéneros Curriculares Multimodales que construyen las interacciones entre la educadora y los párvulos en el registro de Educación Parvularia, en un caso del sistema público chileno. Abordar este contexto áulico desde la perspectiva Semiótica Social Multimodal nos permitió mirar las interacciones áulicas sin ser descontextualizadas.

Además, esta caracterización nos permitió segmentar la jornada de clases en unidades de significado que denominamos MCM, los que, a su vez, se enmarcan en los dos tipos de Registros –regulativo e instruccional– que señala Christie (2002). La caracterización según la construcción de significados, los tipos de interacción y la orquestación semiótica evidencian diferencias sustanciales y regulares.

En cuanto a la construcción de significados, se diferencian según los tipos de aprendizaje que se desean potenciar. En relación con el tipo de interacción se distinguen entre ellos por el tipo de agentes involucrados (rol de la educadora o la técnico); y en cuanto a la orquestación semiótica se diferencian en las posibilidades de combinación que le otorgan los diferentes medios semióticos que se utilizan para la negociación de los significados.

Al analizar las ocurrencias de los MCM, observamos que los MCM Diarios se constituyen como Obligatorios en la jornada de clases y los MCM Temáticos como Optativos. Estos resultados evidencian la importancia asignada en la Educación Parvularia a la adquisición de conocimientos relativos al funcionamiento y a la inserción de los párvulos en el sistema educativo. Tal como señala Christie (2002), gran parte de las interacciones entre los profesores y los niños/as apuntan a iniciar la realización del Registro Regulativo en los primeros años de escolarización. La autora señala que en la educación de la primera infancia gran parte de los objetivos apuntan a iniciar a los niños/as pequeños en prácticas aceptables para la escolarización, es decir, que adquieran los patrones de organización social, del espacio y de los tiempos para realizar las diversas actividades curriculares. Si retomamos la idea de que los MCM Diarios son realizados principalmente por la técnico en educación, preponderantemente por el medio “interacción cara a cara”, este resultado nos indica que este MCM no otorga nutridas posibilidades de construcciones semióticas a los párvulos y, por ende, no se constituye como una práctica inclusiva que considere los diferentes tipos de aprendizajes de los niños/as.

En cuanto al análisis de los géneros multimodales que constituyen los MCM, observamos que en estos se orquestan los tres tipos de medios semióticos del aula. Los ensamblajes semióticos son distintos en cada género. De esta forma, las *Explicaciones* se caracterizan por ser verbales y son realizadas por la educadora; las *Instrucciones* combinan típicamente el uso del medio interacción

cara a cara, con medios impresos (pizarrón, plantillas, láminas, etc.); los *Procedimientos* se realizan mediante la interacción cara a cara, la educadora los determina mediante el habla y los niños/as los ejecutan en acciones; las *Narraciones* se orquestan mediante la interacción cara a cara y medios impresos y/o tecnológicos; los *Informes impresos* son los géneros que combinan más recursos semióticos, sin embargo, estos deben ser mediados críticamente por la educadora a través del habla, para ser desambiguados por los párvulos; finalmente, las *Evaluaciones* orquestan el medio interacción cara a cara con los medios impresos. Cabe destacar que este tipo de género es casi la única instancia de interacción individual entre un párvulo y la educadora, puesto que en el resto de los géneros la interacción cara a cara es grupal; la educadora se dirige al grupo de párvulos y estos responden en forma coral.

En este análisis observamos que los párvulos participan más activamente de los géneros en donde la orquestación de recursos semióticos es más nutrida; por lo anterior, podemos señalar que los MCM temáticos son más inclusivos en términos de participación de los párvulos, donde ellos se pueden expresar libremente a través de diferentes medios semióticos.

Finalmente, los resultados de esta investigación en torno a la discusión sobre el objetivo transversal de la educación de la primera infancia, a saber: preparación para la escuela o para el aprendizaje, nos indican que, en este caso investigado, la preparación que se lleva a cabo es 'para la escuela', es decir, se da prioridad a la adaptación y al rendimiento de los niños/as en la escuela. Esto se observa en la predominancia de los MCM Diarios, lo que da cuenta de la escasez de actividades que diversifican las posibilidades de interacción y construcción de significados de los párvulos.

## Referencias Bibliográficas

- BADILLO, C., CÓRDOVA, J.P., MANGHI, D. y HASS, V. 2013. *Cine, fotografía, caricaturas, mapas y ¿por qué no? pizarrón. Potencial semiótico y orquestación de recursos para la enseñanza*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Creatividad e Innovación, Universidad de Concepción, Concepción.
- BARRIGA, F. 2003. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5,2: 105-117.
- BERNSTEIN, B. 1990. *La estructura del discurso pedagógico*. La Curuña: Morata.
- BERNSTEIN, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Rowan y Littlefield.
- BERNSTEIN, J. y KRESS, G. 2016. *Multimodality Learning and Communication. A Social Semiotic Frame*. Londres: Routledge.
- CARRASCO, A. y SCHADE, N. 2013. Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Revista Psicoperspectivas* 12, 2: 104-116.
- CHING SU, Y. 2008. *Teachers and students as transmediators: a case study of how a teacher uses multiple semiotic systems to support kindergarteners multiliteracies performance*. Tesis de doctorado. The Ohio State University, Ohio.

- CHRISTIE, F. 2002. *Classroom discourse Analysis. Functional perspective*. London: Continuum.
- CHRISTIE, F. y DEREWIANKA, B. 2010. *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum International Publishing Group.
- CHRISTIE, F. y MARTIN, J. 1997. *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Pinter.
- CUETO, D. 2011. *Equidad de género en preescolar. Lenguaje sexista en el aula*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Instituto nacional para la educación de adultos, Monterrey.
- DOGAN, Z. 2010. *Preschool Children's Multimodal Meaning Making: Verbal and Nonverbal Communication within Two Different Classroom Settings*. Tesis doctoral. Florida State University. USA.
- EGGINS, S. y MARTIN, J. 2003. El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos* 36, 54: 185- 205.
- GRANLY, A. y MAAGERO, E. 2012. Multimodal texts in kindergarten rooms. *Education Inquiry* 3, 3: 371–386.
- HALLIDAY, M. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.
- HASAN, R. 2002. [Disponible en línea en <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HasanVygHallBernst.pdf>]. *Semiotic mediation, language and society: three exotripic theories - Vygotsky, Halliday and Bernstein*. [Consulta: 21 de abril de 2016].
- HODGE, R. y KRESS, G. 1988. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- JEWITT, C. y KRESS, G. 2003. *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- KRESS, G. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- KRESS, G. 2013. Multimodal discourse analysis from. En J. Gee y M. Handford (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, pp.35-50. London: Routledge.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. 1996. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. 2001. *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- LAVE, J. 1991. *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- LAVE, J. y WENGER, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LEMKE, J. 1997. *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- MALHUE, K. 2018. *Caracterización Multimodal de los géneros discursivos que construyen la interacción entre la educadora y los párvulos en el Registro Pedagógico de la Educación Parvularia chilena:*

*un caso del sistema público*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

MARTIN, J. 1992. *English text: system and structure*. Philadelphia: Benjamins.

MARTIN, J. 1993. Genre and literacy - modelling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 141-172.

MARTIN, J. 1997. Register and genre: modelling social context in functional linguistics - narrative genres. En E. Pedro (Ed.). *Proceedings of the First Lisbon International Meeting on Discourse Analysis*. Lisbon: Colibri.

MARTIN, J. y ROSE, D. 2007. Interacting with Text: the role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Languages in China* 4, 5: 66-80.

MARTIN, J. y ROSE, D. 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.

MARTIN, J. y ROSE, D. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

MATTHIESSEN, C. 2008. "The architecture of grammar" according to the systemic functional theory of language.

MCGORON, F. 2011. *Efficacy of Preschool Teacher Math Talk*. Tesis de doctorado, University of Cincinnati, Ohio, United States.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2002. *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Maval.

PAPADOPOULOU, M. y CHRISTIDOU, V. 2004. Multimodal Text Comprehension and Production by Preschool Children: An Interdisciplinary Approach of Water Conservation. *International Journal of Learning* 11, 1: 917-927.

PÉREZ, S. 2013. Competencias lingüísticas de docentes de párvulos. Un análisis del discurso conversacional de profesionales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Revista Electrónica Educare* 18, 1: 177-192.

RAIL, S. 2007. *Estrategias de reformulación utilizadas por los profesores en los discursos de divulgación científica en contextos de educación infantil*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

VIGOTSKY, L. 1979. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

VIGOTSKY, L. 1998. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.

WELLS, G. 2009. The social context of language and literacy development. En O. Barbarin y B. Wasik (Eds.). *Handbook of early development and early education: Research and practice*, pp. 271-302. New York: Guilford Press.

WERTSCH, J. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

**KATHERINE ANDREA MALHUE VÁSQUEZ**, Chilena, Madre de dos niñas.

Formación inicial Educadora de párvulos, Licenciada en Educación, de la Universidad de Playa Ancha de ciencias de la Educación. Egresada del Magister en Gestión de Políticas Públicas de la misma casa de estudios. Posteriormente, curse el Doctorado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente ejerzo como Académica en la Universidad Viña del Mar, Chile.

Mi interés de investigación es Análisis Multimodal del Discurso de Aula y la caracterización de los diversos recursos semióticos con los cuales se construye significado en la interacción entre educador/ora y párvulos.

Correo electrónico: [katherine.malhue@gmail.com](mailto:katherine.malhue@gmail.com)