
Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales

Methodological Principles of the Multimodality for Social Studies training teacher

Laura Triviño Cabrera

Universidad de Málaga

Email: laura.trivino@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.71>

Resumen

La multimodalidad es una disciplina joven cuyo impacto en el ámbito educativo está en una fase exploratoria. El trabajo aquí presentado aborda las líneas que estamos desarrollando actualmente en un Proyecto de Investigación titulado "Literacidad Multimodal y Estudios Culturales. Hacia una Educación Ciudadana en la sociedad postmoderna" (LITMEC) que persigue establecer unos principios metodológicos en torno a la aplicación de la multimodalidad en la formación del profesorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga.

Dicho proyecto se centra en la elaboración de una propuesta didáctica multimodal en el proceso enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales que afronte una cuádruple dificultad basada en el escaso o nulo conocimiento del profesorado en formación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Especialidad: Ciencias Sociales) en relación a las siguientes temáticas: la aplicación de la interdisciplinariedad, la conexión con el tiempo presente, la introducción de la cultura mediática en las aulas y la visibilidad de la otredad. Siguiendo los estudios del profesor Gunter Kress, son reconocidos diferentes modos y, por consiguiente, textos escritos, sonoros, visuales y audiovisuales que conducen al paso de la monomodalidad a la multimodal en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. El uso y la creación de diferentes textos tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento histórico-crítico-creativo que promueva el empoderamiento de un profesorado en formación de Ciencias Sociales como principal agente del cambio social.

Palabras clave: Multimodalidad; formación del profesorado de Ciencias Sociales; literacidad crítica.

Abstract

Multimodality is a new discipline whose impact is in an exploratory phase. This work addresses the research lines we are currently developing in a Research Project entitled "X", that seeks to establish methodological principles for using the multimodality in the social studies training teacher at the University of Málaga.

This project focuses on the elaboration of a multimodal didactic proposal applied at teaching-learning process that deals with a quadruple difficulty stemming from scarce or non-existent training teacher for Master's in Teaching Compulsory Secondary Education, Post-Compulsory Secondary, Social Sciences (History of Art, Geography, History and Philosophy) knowledge on the following topics: the application of inter-disciplinarity; connecting with the present day; the introduction of media culture in classrooms and the visibility of otherness.

According to Gunter Kress work, it has been recognized different modes and therefore, written, visual and audiovisual texts that promote the step from monomodality to multimodality in the teaching-learning process of the Social Sciences.

Keywords: Multimodality; Social Studies training teacher; Critical Literacy

1. Panorámica: de la multimodalidad a la literacidad multimodal

Las plataformas digitales amplían el concepto de texto – entendiendo tradicionalmente por texto, el escrito – y asistimos al forzoso paso que debe adoptar la escuela, de la monomodalidad a la multimodalidad (Kress y Leeuwen, 2001). Entendiendo por modo, “un recurso social y culturalmente dado para la creación de significado; así pues, existen diferentes modos: imagen, escritura, música, gesto, discurso, etc. (Kress, 2009, p. 54). El empleo de diferentes modos encaja dentro de lo que se ha venido a llamar “análisis de discurso multimodal” o “multimodalidad” cuya base es interdisciplinar, donde quedan incorporados los productos provenientes de dichas plataformas.

La multimodalidad se considera una disciplina y una metodología joven; aunque podemos decir que siempre ha estado presente. De ahí que Helmut Stöckl afirmase que la investigación de la multimodalidad es “el descubrimiento de lo obvio” (citado en Kaltenbacher, 2007, p. 32). Sus antecedentes pueden encontrarse en un ensayo sobre el Laoconte donde Lessing analiza dicha figura desde la pintura y la poesía (1766, citado en Kaltenbacher, 2007). Si bien, en el siglo XX, la multimodalidad ha sido trabajada desde el ámbito de la lingüística, concretamente la semiótica, diluyendo su surgimiento dentro del campo de las Humanidades. Siendo máximo exponente de dicha disciplina Gunther Kress (2000, 2009 y 2010) junto a Van Leeuwen (1996, 2001), ambos autores han trabajado conjuntamente. Sus trabajos provenientes de la semiótica han influido en diferentes campos científicos, siendo el educativo el de mayor impacto. Prueba de ello, fue la creación del reconocido Centre for Multimodal Research cuyo principal objetivo es “developing and promoting multimodal perspectives on meaning making, communication and learning” (UCL, 2018) del Institute of Education, University College London fundado por Carey Jewitt y Gunther Kress en 2006.

2. ¿Qué y cómo enseñar las Ciencias Sociales?

Proponer la multimodalidad como eje articulador en la formación del profesorado de Ciencias Sociales persigue afrontar principios y conceptos contemplados en las investigaciones que se han ido desarrollando en Didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo, se ha procedido a una adecuación de dicha metodología a principios y conceptos que hemos ido desgranando en investigaciones sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales a raíz de problemas detectados. En primer lugar, las Ciencias Sociales prioriza la cuestión del qué enseñar frente al cómo enseñar de la propia didáctica (García-Pérez, 2000), esto es, la preocupación por organizar los contenidos en torno a problemáticas. En este sentido, hemos planteado una serie de hipótesis curriculares vinculadas directamente con las problemáticas detectadas:

- ¿Qué conocimientos disciplinares se enseñan en las Ciencias Sociales?
- ¿Qué se enseña en Ciencias Sociales?
- ¿Qué tiempo histórico se enseña en las Ciencias Sociales?
- ¿Qué tipo de cultura(s) se enseña(n) en las Ciencias Sociales?
- ¿Qué tipo de historia(s) y espacio(s) se enseña(n) en las Ciencias Sociales?

La cuestión de los conocimientos disciplinares en la enseñanza de las Ciencias Sociales es fundamental y está relacionada directamente con el concepto de *transposición didáctica* que conduce a que el profesorado en formación del MAES, en la especialidad de Ciencias Sociales, “por su formación disciplinar cree que la enseñanza consiste en transmitir, sin más, aquello que le han enseñado en las aulas universitarias” (Pagès, 2000, p. 18). Como manifestase Benejam (1999, p. 15), “la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y de la práctica de la transposición didáctica del conocimiento social”. Es aquí donde se incide en la necesaria reflexión sobre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar, “intentar comprender las relaciones entre el saber sabio y el saber escolar” (Pagès, 2000, p. 17) y tener en cuenta que la enseñanza de las Ciencias Sociales pasa porque el saber científico sufra “ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado” (Benejam, 1997, p. 75).

El siguiente problema con el que nos encontramos es que, a nivel metodológico, la formación del oficio de historiador/a del arte sigue pasando por una concepción tradicional de la enseñanza de dicha disciplina en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, una Historia del Arte basada en la lección magistral y la proyección de obras de arte enseñadas desde un punto de vista técnico, siendo éste el conocimiento profesional que tiene una mayor parte de docentes de Historia del Arte. En segundo lugar, una Historia del Arte enseñada “a través de la secuencia cronológica de los estilos” (Douglas, citada en Santisteban, 2010, p. 42) y concebida desde los preceptos de la historiografía artística tradicional donde no tienen cabida otras historias del arte y la cultura audiovisual, mediática y/o popular.

Sin embargo, tanto los antiguos como los nuevos planes de estudio de las Licenciaturas y/o los Grados de Historia, Geografía e Historia del Arte ponen de manifiesto el problema que presenta el profesorado en formación de Ciencias Sociales cuando tiene que enseñar desde un enfoque interdisciplinar esta área de conocimiento. Para el alumnado del MAES, su especialización en una disciplina determinada repercute directamente en su profesión como

docente que debe afrontar el proceso enseñanza-aprendizaje del conocimiento escolar de otras materias no contempladas en las titulaciones universitarias cursadas previamente al MAES. Es habitual encontrar estudiantes que, durante las prácticas profesionales del MAES, expongan su malestar por ser licenciados/as o graduados/as en Historia y tengan que presentar una propuesta de intervención sobre Geografía o Historia del Arte; o viceversa.

Estas situaciones nos han llevado a considerar que el profesorado en formación de Ciencias Sociales debe construir su propio conocimiento profesional deconstruyendo el conocimiento disciplinar estudiado y construyendo un conocimiento escolar enseñado desde un conocimiento didáctico multimodal, entendido desde la interdisciplinaridad; usando diferentes textos que corresponden a distintas disciplinas.

Tras el conocimiento disciplinar pasamos a reflexionar sobre ¿qué se enseña en las Ciencias Sociales?, pero antes de todo debemos pensar sobre qué entendemos por Ciencias Sociales. Basándonos en Domínguez, las Ciencias Sociales serían el “conjunto heterogéneo de disciplinas relativamente jóvenes que proceden con el rigor y método científicos” (2004, p. 31) y “no podemos entender que una determinada disciplina ocupe un lugar hegemónico en las Ciencias Sociales” (2004, p.33). Como ocurre con el *código disciplinar* de la Historia (Cuesta, 1998) que concibe ésta como núcleo fundamental de las Ciencias Sociales, poniendo a su servicio, la Geografía y la Historia del Arte; así como considera sus principales contenidos hechos pasados, verdaderos y universales o presentar como protagonistas a “grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas y dejaba al margen de la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluida la inmensa mayoría de las mujeres” (Fontana, 2003, p. 19).

En cuanto a la Historia del Arte, es la disciplina escolar más afectada en el currículum de Ciencias Sociales. Una de las razones se halla en su escasa visibilidad, únicamente existe una materia optativa dedicada íntegramente a la Historia del Arte en segundo de Bachillerato (Real Decreto 1105/2014) y a lo largo de los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria, dicha disciplina reduce sus contenidos a retratos monárquicos o representaciones monumentales que acompañan el conocimiento histórico en los libros de texto. Incrementar la presencia de la Historia del Arte como materia escolar en la educación secundaria obligatoria se atisba como eje fundamental de la propuesta metodológica que presentamos. Para ello, la Historia del Arte debe dejar de cumplir un papel auxiliar y como disciplina escolar debe hacer pensar críticamente desde ella misma, a través de una interpretación exhaustiva de las obras que contemple las competencias estéticas y la relación entre la representación artística pasada y la actual. En este mismo camino, se encuentra la Filosofía que, como disciplina escolar, siendo una materia esencial para el desarrollo de competencias críticas, su presencia es cada vez menor en los planes de estudio; vinculando sus contenidos a perfiles empresariales en detrimento del enfoque humanista.

Por consiguiente, el qué enseñar en las Ciencias Sociales pasa por la interdisciplinariedad (Ávila, 2004), el pluralismo temporal (Pagès 1997, Santisteban y Pagès, 2011), la cultura mediática (Souto, 2011) y la otredad o alteridad (García, Arroyo y Andreu, 2016).

3. Presentación del problema: el Síndrome de Estocolmo en la formación del profesorado de Ciencias Sociales

El presente trabajo ahonda en cómo abordar las resistencias educativas en la formación del profesorado de Ciencias Sociales relacionadas directamente con su formación como discentes en las titulaciones en las que se especializan previamente a cursar el máster de formación del profesorado en ESO y Bachillerato (en adelante, MAES) en el marco de un proyecto de investigación titulado *Literacidad Multimodal y Estudios Culturales. Hacia una Educación Ciudadana en la sociedad postmoderna* (LITMEC) de la Universidad de Málaga (2017-2018). Grosso modo, éstas son las problemáticas acaecidas en la especialidad de Ciencias Sociales del MAES que pueden ser consideradas temas controversiales y que, a su vez, forman parte del currículum oculto (Jackson, 1975 / 1991; Torres, 2005) cuando son tratadas en asignaturas como *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas* y *El Currículum de Historia, Geografía, Arte y Filosofía* del MAES de la Universidad de Málaga:

- La ausencia del enfoque interdisciplinar.
- La dificultad para relacionar pasado, presente y futuro.
- El rechazo al estudio de la cultura mediática.
- La invisibilidad de la alteridad.
- La predilección por el trabajo individual frente al trabajo grupal.
- La nula contemplación de la creatividad.

Pese a que el profesorado en formación del MAES manifieste predisposición a la innovación docente, el planteamiento de un modelo alternativo de investigación en la escuela (García-Pérez, 2000) supone un reto difícil e incómodo para el profesorado en formación que, en su mayoría, únicamente ha conocido el modelo tradicional basado en el papel activo del profesorado y el papel pasivo del alumnado. Es así como se configura una especie de Síndrome de Estocolmo (Bejerot, 1974) en la formación del profesorado de Ciencias Sociales donde sobresale la paradoja que supone haber aprendido bajo un modelo tradicional y tener que enseñar proponiendo un enfoque innovador. Pese a ser consciente del perjuicio de seguir bajo ese modelo de escuela tradicional e incluso rechazarlo, el profesorado en formación prefiere continuar en ese modelo.

Tal como ocurre con a Síndrome de Estocolmo, o graduando tem suas esperanças e sonhos vilipendiados. Afinal, não será o profissional que espera ser. Ao contrário, fracassará nas suas experiências iniciais. Na condição de vítima do processo, o futuro professor se identifica com o currículo. Sendo por ele capturado, faz o possível para identificar-se. O poder do captor é de tal monta que, mesmo enfrentando dificuldades no exercício profissional decorrentes do que deixou de aprender, o egresso é incapaz de analisar criticamente a experiência formativa. (García, 2014, p. 70)

El principal motivo de este síndrome educativo es la sencillez, la comodidad y la seguridad que imprime el modelo tradicional cuyo eje principal es el libro de texto y el énfasis en la individualidad y lo memorístico frente a la complejidad, el esfuerzo y la incertidumbre que conlleva la innovación docente y que se articula en torno a diferentes estilos de aprendizajes basados en la formación de competencias y la cooperación del alumnado. El profesorado en

formación de Ciencias Sociales tiene que afrontar sus prejuicios en torno a considerar que, en sus respectivas titulaciones universitarias, recibieron una enseñanza prestigiosa y magistral frente a una enseñanza pueril e irrelevante impartida en el MAES. En todo momento, el profesorado en formación es consciente de los perjuicios que suponen el tipo de enseñanza tradicional recibida como discente pero al mismo tiempo, declaran su predisposición a seguir con dicho modelo. Es aquí donde es necesario que el MAES consiga liberar al profesorado en formación de esa complicidad. No obstante, como manifiesta Estepa,

se trata de iniciar un proceso de cambio y ruptura con el modelo didáctico tradicional que, sin duda, en muchos casos, no propiciará un desarrollo profesional hacia modelos [...] alternativos [...] como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional. (1998, p. 51)

4. Diseño de una Propuesta Didáctica Multimodal para el proceso enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales

He aquí donde se precisa entender la multimodalidad en su sentido más amplio, incluyendo entender por ésta, la literacidad multimodal – multimodal literacy, traducida también como alfabetización multimodal (Guzmán-Simón, 2016) –. Ante todo, hay que remarcar que la literacidad crítica – en su sentido sociocultural como comprensión del mundo y en su sentido sociopolítico, como acción para transformar sus injusticias y desigualdades (Cassany y Castellà, 2010) – es entendida en este estudio como la base del empleo de la multimodalidad en las Ciencias Sociales y la respuesta directa al para qué enseñar Ciencias Sociales.

Dicha literacidad crítica se alcanza a través del fomento de una serie de competencias de pensamiento histórico establecidas por Santisteban (2010): construcción de la conciencia histórico-temporal, formas de representación de la Historia, imaginación y creatividad histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica a través del uso de fuentes históricas. En la presente propuesta, se persigue el desarrollo de dichas competencias, incorporando las alternativas didácticas establecidas por Ávila (2004) en su arduo empeño por ofrecer otras opciones que potencien la presencia de la Historia del Arte en educación secundaria, que pasaría por “enriquecer los currícula artísticos desde la multiculturalidad e interdisciplinariedad” (p. 122): el estudio de la cultura postmoderna, el uso de la cultura audiovisual, la narración de historias para potenciar el papel activo del alumnado y el disfrute estético.

La propuesta didáctica multimodal de las Ciencias Sociales consiste en que cada profesor/a en formación planifique el proceso enseñanza-aprendizaje utilizando diferentes textos de diversa naturaleza: escrito, visual, sonoro, audiovisual... Dichos textos serán entendidos en un doble sentido: como contenidos para su enseñanza así como recursos didácticos para su aprendizaje. Pero, al aplicar la multimodalidad al proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, empezamos a pensar en otras posibilidades que permitirían un mejor desarrollo de la literacidad crítica. En primer lugar, el profesorado en formación de Ciencias Sociales tenía que diseñar una propuesta didáctica que emplee textos que no solo se correspondan con su disciplina-base, esto es, la disciplina en la que se ha especializado

(Licenciada/o, Graduado/a en Filosofía, Geografía, Historia e Historia del Arte) sino que se correspondan con otras disciplinas humanísticas. Por ejemplo, el profesorado en formación graduado en Historia debe usar textos de Filosofía, Geografía e Historia del Arte; o el profesorado en formación graduado en Historia del Arte debe usar textos de Filosofía, Geografía e Historia; etc. Asimismo, los textos debían perseguir promover la reflexión sobre el pasado-presente-futuro, la cultura mediática y la visibilidad de la otredad en relación al tema que fije el currículum escolar de Ciencias Sociales; hasta llegar a la creación de propios textos que ahonden en estas cuestiones.

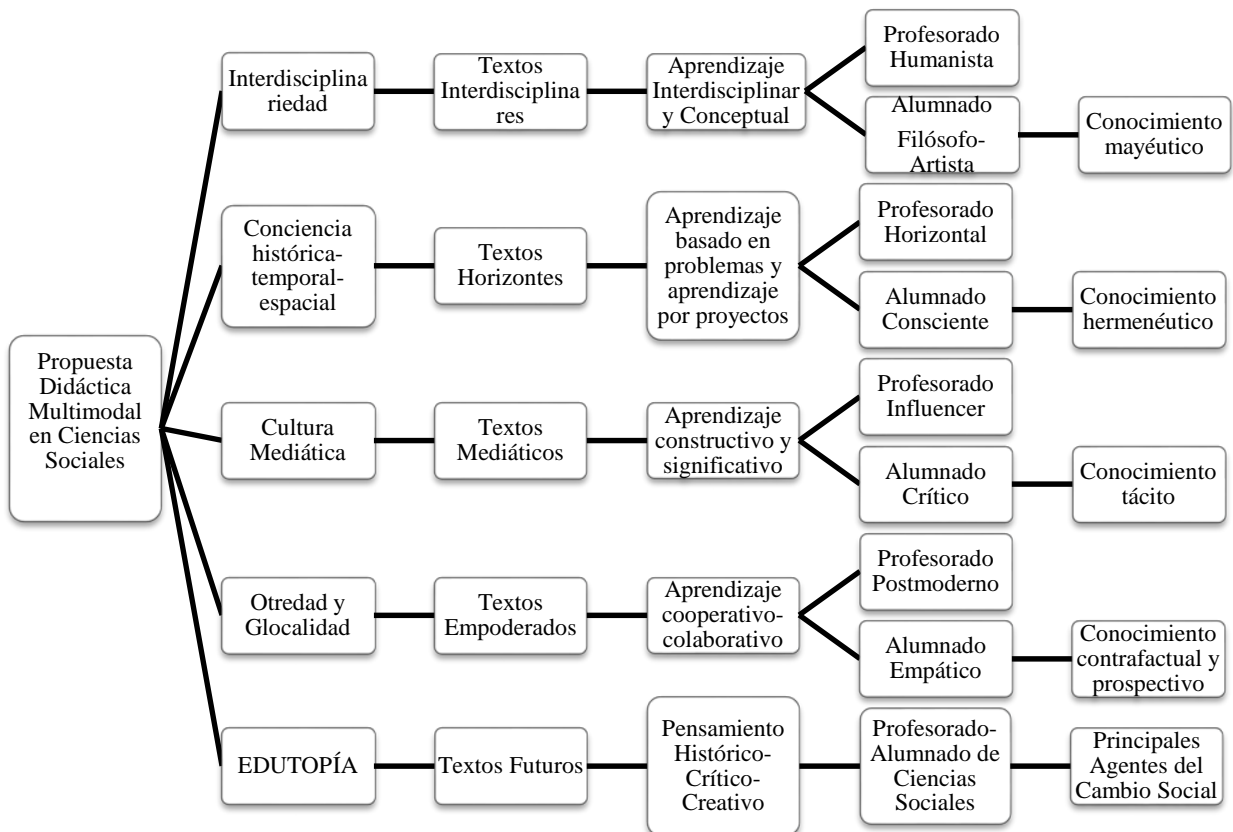


Figura 1. Mapa Conceptual resumen de la Propuesta Didáctica Multimodal en Ciencias Sociales.

En la Figura 1, se presenta un mapa conceptual que resume los principales aspectos de la propuesta didáctica multimodal en Ciencias Sociales: objetivos, naturaleza de los textos que actuarán como contenidos y como recursos didácticos, estrategias metodológicas y perfil del profesorado y del alumnado, así como el conocimiento que se enfatizará con cada texto. Durante la implementación de la propuesta, los diferentes textos se podrán utilizar sin necesidad de que exista un orden, atendiendo siempre a la coherencia del tema que se esté abordando; siendo los textos futuros los que se generen preferentemente al final, tras un proceso que va desde la lectura y la interpretación de diferentes textos a la deconstrucción de éstos para la creación de nuevos textos por parte del propio alumnado. La creación de nuevos textos emancipadores, empoderados y empáticos sitúan al profesorado-alumnado ante una Edutopía, la necesidad de que la enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales parta de problemáticas sociales y sus

soluciones pasen por nuevas propuestas que consigan que docentes y estudiantes sean principales agentes del cambio social.

4.1. Principios básicos de la enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales

- a) La enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales es interdisciplinar. La naturaleza de los múltiples textos ha sido sujeto de análisis y discursos de distintas disciplinas. Por tanto, es necesario que el uso de un determinado texto sirva para adentrar al alumnado en la disciplina que se ocupa de fijar unos principios y teorías para ese texto.
- b) La enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales promueve la conciencia histórica-temporal-espacial. Los textos múltiples deben pertenecer tanto al pasado como el presente, posibilitando la interpretación crítica intertextual y la comprensión de la historia del tiempo presente y la reflexión sobre historias contrafactualas. Los textos futuros son aquellos que están por construir por el propio alumnado; así como entendemos por éstos, aquellos que promueven imaginar “qué hubiera pasado si...”, es decir, la historia contrafactual.
- c) La enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales incorpora la cultura mediática. Algunos de los textos múltiples necesariamente deben provenir de los medios de comunicación de masas, con el fin de conectar el mundo con el aula. El alumnado nativo digital, paradójicamente, usa hábilmente las redes sociales pero no procede a su lectura crítica. Giroux (2014) considera la necesidad de que educadoras y educadores contemplen los estudios culturales – centrado en el análisis de la cultura mediática – y su relación estrecha con la pedagogía crítica en pro del fomento de una ciudadanía crítica y socialmente comprometida.
- d) La enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales visibiliza la otredad y la glocalidad. Los textos son múltiples en sus propios contenidos; contemplando agentes sociales que han sido excluidos a lo largo de la Historia (minorías étnicas, colectivo LGTB, movimientos sociales, diversidad cultural, diversidad funcional, etc.). Se prioriza los textos que ahonden en la Herstory, entendida como Historia de las Mujeres (Macedo y Amaral, 2005, p. 96). Asimismo, supone una oportunidad para contemplar la glocalidad (Robertson, 2005), donde tanto lo global como lo local; los metarrelatos como los microrrelatos (Lyotard, 1989); lo hegemónico y lo contrahegemónico (Acaso, 2009) estén presentes.

4.2. El papel del profesorado

- a) Profesorado humanista. Reivindicar las Humanidades (Valcárcel, 2007) es uno de los propósitos de esta propuesta. La deshumanización de la sociedad es resultado del menosprecio hacia las Ciencias Humanas a favor de Ciencias Experimentales y Tecnológicas, apreciando las disciplinas por su rendimiento económico y el progreso científico-técnico. La presencia cada vez más reducida de las artes y de la filosofía; así

como de la cultura, hacen que cada vez sea más necesaria la reivindicación de dichas disciplinas que potencian dos de los valores más necesarios para no perder la identidad y la libertad individual en una sociedad globalizada: el pensamiento crítico-creativo (Santisteban, 2010, p. 44). Freire y Shor (1987) identifican al profesorado como artistas, ya que, consideran el papel que tiene el arte en la enseñanza para transformar y nos emplaza a pensar en las posibilidades del arte. Exponiendo cómo debe acudir a su ingenio creativo y ajustar la pedagogía en cada nueva clase (pp. 141-143).

- b) Profesorado horizontal. Tomando como referencia la “fusión de horizontes” de Gadamer (1986 / 2010), perseguimos que el profesorado enseñe a través de la comprensión del pasado desde el propio presente y los prejuicios del alumnado. El modelo de enseñanza tradicional aborda la Historia desde el alejamiento de la historia del tiempo presente y desde el aprendizaje memorístico que suprime cualquier reflexión propia sobre lo estudiado. Además, se obvia las posibilidades de la formación de un pensamiento histórico que incluya la construcción de conocimiento para el futuro.
- c) Profesorado influencer. Actualmente, cada vez más es reducido el papel del profesorado en la vida de sus estudiantes; mientras son los personajes mediáticos y del consumo popular quienes conforman los y las referentes de las nuevas generaciones. Potenciar la figura del profesorado influencer, referente para sus estudiantes, es uno de los objetivos; y para ello, es esencial que éste se adapte a los intereses de sus estudiantes, tanto a nivel digital (empleo de diferentes medios digitales y redes sociales) como empático conociendo la popular culture que consumen.
- d) Profesorado postmoderno. El currículum escolar ha excluido la otredad en pro de la enseñanza de grandes protagonistas potenciando una visión patriarcal y etnocéntrica. Visibilizar las otras historias, fundamentalmente el papel de las mujeres en las distintas disciplinas escolares; así como otros movimientos sociales, colectivos, minorías, etc. es objetivo primordial para dismantelar prejuicios sexistas, racistas, clasistas... en el alumnado. Es así como planteamos un currículum postmoderno (Slattery, 2006; Acaso, 2009).

4.3. Objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje multimodal de las Ciencias Sociales

- a) Enseñar y aprender Ciencias Sociales desde un enfoque interdisciplinar.
- b) Enseñar y aprender Ciencias Sociales desde una conciencia temporal-espacial.
- c) Enseñar y aprender Ciencias Sociales desde la cultura mediática.
- d) Enseñar y aprender Ciencias Sociales desde el reconocimiento de la otredad y la glocalidad.
- e) Edutopía: enseñar y aprender las posibilidades educativas para el cambio social en un futuro desde su construcción presente desde las Ciencias Sociales.

4.4. Textos múltiples para el proceso enseñanza-aprendizaje multimodal Ciencias Sociales

La propuesta didáctica multimodal en Ciencias Sociales que planteamos tiene que cumplir el requisito de que los textos utilizados a lo largo de su implementación deben incorporar al menos uno o dos de cada tipo que presentamos a continuación:

- a) Textos interdisciplinarios. Al menos dos textos deben proceder de las disciplinas filosófica y artística.
- b) Textos horizontes. Al menos dos textos deben corresponder tanto a fuentes históricas pasadas como presentes. Basándonos en la interpretación de textos según Gadamer (2006):

La obra de arte le dice algo a uno, y ello no sólo del modo en que un documento histórico le dice algo al historiador: ella le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo. Se plantea así la tarea de entender el sentido de lo que dice y hacérselo comprensible a sí y a los otros. de trabajo de la hermenéutica. Tiene que ser integrada en la comprensión que cada uno tiene de sí mismo. Así pues, la obra de arte no lingüística también cae propiamente en el ámbito. (p. 52)

- c) Textos mediáticos. Al menos un texto debe proceder de la cultura mediática.
- d) Textos empoderados. Al menos un texto debe tener como temática la visibilidad de las mujeres. Otros textos empoderados son aquellos que hacen referencia a la visibilidad de otros movimientos sociales, colectivos, minorías étnicas, etc.
- e) Textos futuros. Al menos un texto debe ser construido por el propio alumnado. He aquí el uso de la prospectiva como “herramienta del pensamiento histórico que se basa en elementos del pasado y del presente para realizar una representación del futuro” (Santisteban, 2010).

4.5. Estrategias metodológicas para el proceso enseñanza-aprendizaje multimodal

- a) Interdisciplinariedad (aprendizaje interdisciplinar y conceptual): uso / implementación de tres disciplinas escolares humanísticas diferentes a la disciplina base: Historia, Geografía, Historia del Arte, Filosofía, Antropología Cultural, Artes Plásticas, Visuales y Audiovisuales, Literatura y Lenguas. Estando presentes obligatoriamente, la Filosofía (competencias reflexivas) la Historia del Arte (competencias artísticas y estéticas) y las Artes plásticas, visuales y audiovisuales (competencias creativas), ampliando las disciplinas básicas: Filosofía, Geografía, Historia e Historia del Arte.
 - Interrogantes educativos para la Filosofía: metafísica ¿quiénes somos / fueron / seremos?; epistemología ¿por qué es / fue / será importante el conocimiento?; ética ¿cuáles son / fueron / serán los valores?; estética ¿qué es / fue / será el arte?; lógica ¿cómo resolver las problemáticas?

- Interrogantes educativos para la Historia del Arte: ¿qué entendemos / entendían / entenderán por creaciones artísticas?, ¿por qué son / fueron / serán importantes las creaciones artísticas?, ¿qué hacen / hacían / harán sentir las creaciones artísticas?
 - Interrogantes educativos para las Artes Plásticas, Visuales y Audiovisuales: ¿por qué desarrollamos / desarrollaban / desarrollarán creaciones artísticas?, ¿qué creación artística quieres / querían / querrás producir?
- b) Cultura mediática (aprendizaje constructivo y significativo): acercar al alumnado al lenguaje y las características de los medios utilizados en el aula. Interrogantes para el conocimiento de los medios:
- Guion de estructura básica para el conocimiento de los medios:
 - ¿Qué es (el texto seleccionado)?
 - ¿A quién debemos su autoría y su difusión?
 - ¿Cuál es su origen y evolución?
 - ¿Cuáles son sus características?
 - ¿Cuál es el lenguaje utilizado?
- c) Conciencia histórica-temporal-espacial (aprendizaje basado en problemas y aprendizaje por proyecto):
- propuesta de creación de narraciones históricas por parte del alumnado para potenciar la empatía histórica, la capacidad para ponerse en el lugar de protagonistas y otredad del pasado.
 - propuesta de creaciones plásticas, visuales y/o audiovisuales por parte del alumnado para potenciar la empatía audiovisual, la capacidad para ponerse en el lugar de quienes producen artefactos culturales.
- d) Otredad (aprendizaje cooperativo-colaborativo): para el proceso enseñanza-aprendizaje, los interrogantes presentes (Triviño, 2017) para la visibilidad de la otredad serán:
- ¿Presenta el texto las creencias de un grupo particular?
 - ¿El texto excluye a algún grupo de personas o a sus creencias?
 - ¿Observas distintas identidades de género, culturales, clases sociales, orientaciones sexuales y/o creencias religiosas?
 - Describe las representaciones de mujeres y hombres en el texto.
 - ¿Quién está en la posición de poder? ¿Quién no?
 - ¿Definirías este texto como feminista?

4.6. Actividades que susciten los siguientes conocimientos

- a) Conocimiento tácito (Presente). Actividades individuales que indaguen en las ideas previas del alumnado (García-Pérez, 2000; Melo, 2009). Alumnado consciente.
- b) Conocimiento mayéutico (Pasado). Actividades individuales y grupales que despierten en el alumnado la reflexión propia sobre los conocimientos que se están abordando. Alumnado filósofo.

- c) Conocimiento hermenéutico (Pasado-Presente-Futuro). Actividades individuales y grupales que posibiliten que el alumnado conecte e interprete críticamente el pasado, el presente y el futuro histórico. Alumnado empático.
- d) Conocimiento contrafactual y prospectivo (Futuro). Actividades individuales y grupales que fomenten el cambio social, promoviendo que el alumnado imagine la construcción de la mejora de la sociedad en un futuro próximo. Alumnado artista.

4.7. La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje multimodal

- a) El alumnado aprecia y valora las disciplinas humanísticas.
- b) El alumnado adquiere una conciencia histórico-temporal-espacial a través de la cual, relaciona pasado con presente y reflexiona sobre el futuro a nivel global.
- c) El alumnado explica de forma causal e intencional la representación histórica.
- d) El alumnado interpreta la Historia, la Geografía y la Historia del Arte a través del uso de fuentes primarias.
- e) El alumnado incorpora a su propio aprendizaje la apreciación estética en la contemplación, lectura e interpretación de diferentes obras artísticas y productos provenientes de la cultura mediática / audiovisual / popular.
- f) El alumnado visibiliza y se interesa por la alteridad.
- g) El alumnado trabaja de forma cooperativa con otras/os compañeras/os.
- h) El alumnado desarrolla la empatía histórica a través de la imaginación y la creatividad.

5. Conclusiones

Los principios expuestos persiguen profundizar en un campo de estudio poco trabajado hasta el momento, como es la introducción de la multimodalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Por tanto, el presente trabajo pone en valor el enfoque multimodal en el área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales con el que se puede afrontar las problemáticas que han venido siendo reflejadas, siendo ésta una primera fase que prosigue con un segundo paso centrado en su implementación y que daría respuesta a cuestiones que ya planteaba Kaltenbacher (2007) sobre la necesidad de constatar:

- cómo los receptores “leen” los documentos multimodales;
- qué combinaciones de diferentes tipos de modos promueven la comprensión y una comunicación exitosa, y cuáles inhiben dicho proceso;
- si los alumnos que trabajan con complejos materiales educativos multimodales aprenden mejor y más rápido; y, sobre todo:
- si los sofisticados documentos multimodales comunican cosas que los documentos tradicionales no pueden comunicar. (pp. 50-51)

La segunda fase ha consistido en la elaboración de seis propuestas didácticas multimodales teniendo presente los principios expuestos en este trabajo, por parte de seis estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga (una

filósofa y un filósofo, una historiadora del arte y un historiador del arte, un historiador y una periodista) y su posterior implementación durante su período de prácticas, bajo supervisión de tutor/a profesional y en nuestro caso, como tutora académica. Las impresiones del profesorado en formación y la puesta en práctica de las propuestas han generado unos excelentes resultados y una alta satisfacción. No obstante, en este momento, se está procediendo a la recopilación de datos y su posterior estudio para conocer, siguiendo la Matriz DAFO, las fortalezas, las amenazas, las debilidades y las oportunidades que se desprenden de la incorporación de esta propuesta didáctica multimodal a la formación del profesorado de Ciencias Sociales.

Dicha implementación se ha llevado a cabo en tres Institutos de Educación Secundaria de Málaga – IES Ben Al Jatib, IES Reyes Católicos y el Colegio La Asunción – a través del proyecto titulado *Propuesta de Intervención para la Investigación y la Innovación Educativa desde la literacidad multimodal en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, en el marco del Convenio de Cooperación Educativa entre la Consejería de Educación y la Universidad de Málaga para el desarrollo de intervenciones, en el ámbito de la Innovación y la Investigación, en centros docentes públicos no universitarios de la Consejería de Educación.

Ante todo, esta propuesta plantea una finalidad edutópica en la que tanto profesorado en formación como futuro alumnado de éste, lleguen a ser filósofos-artistas, conscientes históricamente, críticos y empáticos. Estos cuatro rasgos del alumnado pretenden promover una serie de competencias ligadas a los cuatro principios de nuestra propuesta didáctica multimodal para las Ciencias Sociales que conducen a una Edutopía que promueva el cambio social. No se trata de utilizar únicamente diferentes textos, sino que la lectura y la producción de dichos textos tengan como base, la literacidad crítica que enseñe al profesorado en formación a sospechar y que esa sospecha consiga que éste se empodere, actúe de forma crítica y creativa, se emancipe de aquello que le condiciona, manipula y oprime; y sea resiliente, afronte despiertamente los obstáculos y las dificultades que se presenten. Como manifestasen Freire y Macedo,

por un lado, los estudiantes necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos. (1989, p. 65)

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Ávila, R.M. (2004). Tendencias epistemológicas y sociales en la enseñanza del arte y sus implicaciones didácticas. Una propuesta alternativa desde la educación artística. *Cultura y Educación*, 16: 1-2, 115-125. DOI 10.1174/1135640041752849
- Bejerot, N. (1974). The six day war. *Stockholm New Scientist*, volumen 61, número 886, 486-487.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuencia de los contenidos sociales. En Benejam, P./Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori / ICE-UB, 71-95.

- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica las ciencias sociales. García Santa María, T. (coord.). *IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 15-25). Logroño: Universidad de La Rioja / Díada editora.
- Cassany, D. y Castellà, D. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, v. 28, n.2, 353-374.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Domínguez Garrido, C. (Coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Estepa Giménez, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Investigación en la Escuela*, nº 35, 43-52. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/35/R35_4.pdf
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados*, no. 7, 15-26. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32609/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Freire, P. y Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paze Terra.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós
- Gadamer, H.G. (1986 / 2010). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Ed. Tecnos / Alianza.
- García Neira, M. (2014). Los currículos de formación de profesores de Educación Física y el síndrome de Estocolmo: explicaciones para el choque con la realidad. *Educación Física y Deporte*, Vol. 33, Nº 1, 2014, 51-71.
- García-Pérez, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Nº. 4, 55-78.
- García Ruiz, C.R., Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS y Universidad de Las Palmas de Gran Canarias.
- Giroux, H. A. (2014). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Popular.
- Groupe de Recherche en Littérature Médiatique Multimodale (2012). Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale. Recuperado de <http://litmedmod.ca/>
- Guzmán-Simón, F. (2016). La alfabetización multimodal en la Educación Superior. En Camacho, A. (Ed.). *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp. 17-32). Madrid: Síntesis
- Jackson, P.W. (1975 / 1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Kaltenbacher, M. (2007). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *ALED* 7 (1), 31-57.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34, Teaching Issues, 337-340.
- Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewett (Ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis* (1st ed.). (pp. 54-67). Routledge: New York, NY.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge: New York, NY.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Lim F. V. (2011). *A systemic functional multimodal discourse analyses approach to pedagogic discourse*. National University of Singapore.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Macedo, A.G. y Amaral, A.L. (orgs.) (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento.
- Melo, M. d. C. (2009). Fundamentos para o conhecimento (tácito) substantivo histórico, In Melo, M. d. C. (Org.). *O Conhecimento (tácito) Histórico. Polifonia de alunos e professores* (pp. 11-40.). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: ICE Horsori.
- Pagès, J. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 14, 3-21. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71014632.pdf>
- Robertson, R. (2005), Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. Featherstone M. L., S. y Robertson, R. (eds.). *Global Modernities: from Modernism to Hypermodernism and beyond*. Londres: Sage Publications.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Souto, X.M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Investigación en la Escuela*, 75, 7-19. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/75/R75_1.pdf

Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Triviño Cabrera, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Revista de Investigaciones Feministas* 8(2), 493-514.

University College of London (2018). Centre for Multimodal Research. Institute of Education. Recuperado de <http://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-centres/centres/centre-for-multimodal-research>

Valcárcel, A. (2007). Vindicación del humanismo (XV Conferencias Aranguren). *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, nº 36, enero-junio, 7-61.