

Lenguaje Multimodal y Códigos de Legitimación: hacia una nueva didáctica de la Filosofía

Multimodal Language and Legitimation Codes: towards a new didactics of Philosophy

Verónica Dávila Manrique¹

Universidad de Caldas
veronica.davila@ucaldas.edu.co

Óscar Eugenio Tamayo Alzate²

Universidad de Caldas
oscar.tamayo@ucaldas.edu.co

Resumen: El presente ensayo forma parte de la reflexión inicial en torno al desarrollo de la tesis doctoral en educación; un proceso de formación que ha permitido promover otras miradas hacia el actuar docente al interior del aula de clase. En este sentido, y reconociendo la complejidad de la filosofía como disciplina académica en el nivel universitario, ha sido posible identificar dos apuestas teóricas y metodológicas desde las que se espera poder contribuir a la formación de maestros en esta área de conocimiento. De este modo, el contenido del presente escrito intenta dar cuenta, por un lado, de las diferentes aristas reflexivas que se despliegan a lo largo de la consolidación de ambas teorías; perspectivas que son de largo alcance y que permanecen vigentes y, en segundo lugar, mostrar las vías de desarrollo que se defienden, teniendo en cuenta los intereses que se persiguen en torno a la comprensión de lo que en términos explicativos acontece al interior del aula de clase. Esta apuesta pone de relieve discusiones respecto a lo que podría denominarse una nueva

¹ Universidad de Caldas, Manizales, Colômbia.

² Universidad de Caldas, Manizales, Colômbia.

didáctica de la filosofía, a través del encuentro con autores como Kress (2013); Maton (2014), entre otros.

Palabras clave: enseñanza, multimodalidad; códigos de legitimación; didáctica.

Summary: This essay is part of the initial reflection on the development of the doctoral thesis in education; a training process that has made it possible to promote other perspectives towards teaching activities within the classroom. In this sense, and recognizing the complexity of philosophy as an academic discipline at the university level, it has been possible to identify two theoretical and methodological bets from which it is expected to contribute to the training of teachers in this area of knowledge. In this way, the content of this writing tries to account, on the one hand, of the different reflexive edges that unfold throughout the consolidation of both theories; perspectives that are far-reaching and remain valid, and secondly, show the development path that is defended, taking into account the interests pursued around the understanding of what in explanatory terms happens inside the classroom of class. This bet highlights discussions regarding what could be called a new didactics of philosophy, through the encounter with authors such as Kress (2013); Maton (2014), among others.

Keywords: teaching, multimodality; legitimation codes; didactic.

Presentación

El presente escrito da cuenta de los recursos teóricos que fueron encontrados al indagar, de manera rigurosa, por otras formas en las que fuera posible construir explicaciones durante la enseñanza de la filosofía. Es así como fue posible reconocer las importantes aristas de reflexión que se despliegan de la teoría multimodal del lenguaje y de la teoría de los códigos de legitimación, dos perspectivas que, si bien han aportado de manera potente al fortalecimiento de la enseñanza y del aprendizaje en diferentes campos de conocimiento, pretenden ser puestas al servicio de la enseñanza del saber filosófico, área que posee bastantes vacíos en torno a su componente didáctico, con estos lentes de comprensión.

De este modo, se da cuenta aquí de las tres vertientes teóricas que emanan de la teoría multimodal: análisis crítico del discurso, el aprendizaje como transformación semiótica y discurso semiótico-multimodal, cuáles son los campos académicos que más se han trabajado, y de la vertiente que termina siendo adecuada para los propósitos que interesan a lo largo de la investigación en curso. Sumado a esto, se muestran las dos líneas emergentes de la teoría de los códigos de legitimación, una que tiene que ver con la sociología de la educación y la otra con conocimiento y lenguaje; se reconocen los campos de acción de dichas vertientes y se da cuenta de la línea de reflexión que termina siendo pertinente al interior del trabajo de investigación.

No se da cuenta de alcances ni avances metodológicos, puesto que la intención central es mostrar la estructura teórica construida a partir de los hallazgos al interior de las teorías mencionadas.

Desarrollo Teórico

Aunque multimodalidad es un término que avanza con gran fuerza en el siglo XXI, y que hace básicamente referencia a las diferentes formas que toma el lenguaje para comunicar, habrá que decir que la reflexión sobre el lenguaje no es propia de nuestros tiempos, podríamos incluso partir de la primigenia facultad adánica de nombrar; dando paso a una discusión que se desarrollaría con bastante fuerza en la posteridad. Así entonces, acercándonos un poco más en el tiempo, en el Crátilo, un escrito del año 360 a. C., aproximadamente, Platón dio apertura a un debate referente a la conexión natural o convencional entre el significado, los nombres y los objetos; discusión que, aunque en la actualidad no mantiene necesariamente el mismo interés reflexivo, ha sido, sin duda alguna, la antesala a las diversas formas discursivas para hablar hoy del mundo y comprenderlo.

Es posible pensar incluso que, en los albores de la retórica clásica, siglo IV a. C, la multimodalidad estuvo presente, la rigurosidad de la entonación, los gestos, el énfasis de la voz, la expresión corporal, hacían parte del cúmulo de habilidades que debía desarrollar el sujeto que quería gobernar. Hacia los años 60, en la época del expresionismo, la fotografía se posiciona junto con el cine y las grabaciones de voz, como herramientas de gran relevancia dada la necesidad de encontrar nuevas formas de hablar sobre el mundo, ya no únicamente desde la oralidad sino también desde lo visual. Para el año 1996, el interés por la comunicación multimodal ya se había trasladado al ámbito educativo, pues ahora era necesario que la iconografía, el color, la imagen, la gráfica, hicieran parte del nuevo referente explicativo dentro del denso y abrumador libro de texto.

El profesor Gunther Kress (1940-2019), como iniciador de la revolución multimodal, y gracias a los cambios promovidos inicialmente en los libros de texto, logró posicionar la *Multimodalidad* como una teoría que ofrecería cambios sustanciales en la educación. A partir del año 1996, merced a la tarea conjunta con el profesor Van Leeuwen, el trabajo *Reading Images, The Grammar of Visual Design*, mostró que la imagen como una forma de lenguaje visual aportaba tanta información como el discurso oral del cual se habían ocupado por mucho tiempo, concluyendo que salirse de lo meramente estructural del lenguaje era fundamental para ampliar su espectro representacional o potencial de significación, pues según ellos, “la gramática va más allá de la estructura formal de una lengua, es un medio para representar y permite construir una imagen mental de la realidad para dar sentido a la experiencia interna y externa.” (Kress & Van Leeuwen, 2006, p.19)

Tanto para Kress como para Van Leeuwen (2006), la comunicación debía tomar otra dirección, pues para ellos la posibilidad de decir por medio del lenguaje oral, se amplía en la medida en la que se conjugan diferentes modos semióticos que lo acompañan, reconociendo así que aunque el discurso oral termina siendo

la herramienta más empleada a la hora de comunicar, sólo cuando se relaciona semióticamente con “el gesto, la expresión facial, la imagen, la música, la entonación, etc., hay una mejor comprensión de las cosas.” (p.10); y sucede de la misma manera con el lenguaje visual, pues el color, las formas, los tamaños y demás estructuras compositivas de la imagen, enuncian, es decir, afectan de manera directa la construcción de significado, pues según ellos, “decir algo verbalmente o decirlo visualmente hace la diferencia.” (p.19)

Esta novedosa perspectiva reflexiva mediante el auge de la alfabetización multimodal relacionada de manera directa con el uso de distintos modos del lenguaje en las prácticas de aula, se vio reflejada en las investigaciones que giran en torno a las bondades de la enseñanza multimodal desarrollada con mayor frecuencia en áreas como matemáticas, física, geografía, historia y ciencias naturales. Trabajos que, en términos generales, han posibilitado que diferentes grupos académicos hayan puesto entre paréntesis sus prácticas cotidianas de enseñanza, centradas en una comunicación monomodal y en usos no conscientes ni intencionados del lenguaje, para reconocer que existen muchas otras formas de significar y representar dentro del aula de clase.

En este punto es necesaria una acotación en relación con lo que, para docentes de áreas académicas como historia, geografía, matemáticas, ciencias, entre otras, implica comunicar dentro del aula de clase. Gladic & Epifani (2016); Ballido, Allende & Prieto (2017), concuerdan en que la comunicación en el aula, independiente del área que se enseñe, no puede ser ajena a los múltiples potenciales de representación propios de los lenguajes que intervienen en los procesos explicativos; reconocen además que cada disciplina posee lenguajes que le son propios, por lo que es necesaria una alfabetización que derive en usos pertinentes de los lenguajes de dominio específico; sin embargo, desde el campo de la filosofía, el asunto de la comunicación en el aula poco se acerca a estos intereses. Para Fernández (1994) por ejemplo, este asunto está en directa relación con las *ayudas didácticas* que la televisión, la radio y la prensa, como escenarios de comunicación, representan para el docente, y Andrade (2011) termina advirtiendo que la palabra hablada es el medio más potente para comunicar en filosofía.

Ahora bien, después de 1996, la comunicación multimodal pasó de ser el foco de reflexión epistémica de un grupo minoritario de profesores australianos e ingleses, a convertirse en un campo de estudio altamente valorado por los maestros en el mundo. Es de esta manera como hoy encontramos grupos académicos que, aunque cuyos vértices radican en la necesidad de encontrar nuevos modos para construir significado, toman posturas particulares frente al discurso multimodal anclado en la semiótica social que vale la pena reconocer. En este sentido, trabajos como: *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame* (Bezemer & Kress, 2016); *Introducing multimodality* (Jewitt, Bezemer & O'Halloran, 2016), permiten identificar por lo menos tres perspectivas que soportan las aristas que se despliegan en los intereses investigativos de cada comunidad académica.

En Brasil por ejemplo, con la profesora Caldas-Coulthard a la cabeza, encontramos una primera vertiente que está directamente relacionada con el *Análisis Crítico del Discurso*, perspectiva que orienta sus

pesquisas hacia la comprensión de la cultura, la sociedad y la política como aspectos centrales e inseparables de la semiótica, pues estos sectores terminan convirtiéndose en escenarios de prácticas de significación por antonomasia teniendo en cuenta que los discursos son instrumentos de poder y de control. Desde esta línea reflexiva, trabajos como: *Innovations and Challenges: Women, Language and Sexism* (Caldas-Coulthard, 2020), ponen de relieve que las prácticas académicas están fuertemente orientadas hacia la comprensión de cómo el poder y los valores discriminatorios están inscritos y mediados por sistemas semióticos.

El *Análisis Crítico del Discurso* es una vertiente situada entre la década de 1970 y 1990, de ahí que las primeras obras de Gunther Kress den cuenta de las nacientes reflexiones en torno a la construcción de significados fundada básicamente en los discursos hegemónicos, y muestren además que el aparataje de investigación se centra en los medios de comunicación y en las instituciones de educación formal, de tal modo que hoy sea posible comprender cómo se producen y reproducen los discursos, las dinámicas de poder en el discurso y cómo se prolifera ideológicamente la inequidad, todo ello con el fin de promover una transformación social. Sin embargo, a mediados de la década de 1990 su pensamiento refleja un giro, y sin perder de vista el camino recorrido con el análisis crítico, considera necesario pasar de las instituciones y los medios, al papel protagónico del sujeto como creador de discursos y significados.

En este sentido, *El Aprendizaje como Transformación Semiótica*, segunda vía reflexiva, propone pasar de los significados ya construidos por las instituciones donde el poder, la hegemonía y la dominación están a la base, a identificar cuáles son los significados que transforman socialmente al sujeto. En esta dirección, el papel protagónico del hombre como creador de discursos y significados exige, como se refleja en: *Technology, Multimodality and Learning: Analyzing Meaning Across Scales* (Canale, 2019); explorar el aprendizaje no sólo en la comunicación sino como comunicación, reconocer el pensamiento situado e intereses ideológicos de los sujetos que aprenden, aceptar que el aprendizaje va más allá de lo que la institucionalidad escolar promulga a través de la enseñanza formal y tiene relación directa con el contexto social en el que se encuentra.

En tercer lugar, podemos referir *El Discurso Semiótico-Multimodal*, perspectiva en la que sin duda se centra el interés de la investigación en curso, porque aunque no se construye al margen de los alcances del Análisis Crítico del Discurso ni del Aprendizaje como Transformación Semiótica, que se mantienen vigentes, pone de relieve un nuevo escenario reflexivo que tiene en cuenta lo que acontece dentro del aula de clase en términos de enseñanza y de aprendizaje, como se refleja en: *Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective* (Lemke, 1997). Esta postura toma fuerza a partir del año 2006 con: *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom* (Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J & Tsatsarelis, 2006), y hoy un grupo de docentes chilenos como Dominique Manghi, Miguel Farias, un grupo académico en Brasil con Eduardo Mortimer al frente, y un colectivo docente en Colombia bajo la dirección del profesor Tamayo, se han dado a la tarea de resaltar, a través de sus investigaciones, que sólo cuando hay usos conscientes e intencionados de múltiples lenguajes, es posible, en términos de Kress, la orquestación de sentido, en otras palabras, la construcción de significado.

Desde esta perspectiva es necesario matizar la reflexión respecto a los escenarios políticos, culturales y sociales como sectores que promueven discursos de dominación y control, para posicionar el discurso académico que, aunque no se construye al margen de aquellos, permite pensarlos epistemológicamente, de tal modo que sea posible comprender cómo los sujetos dan sentido, representan o construyen significado frente a un fenómeno determinado. Ya no se trata entonces del discurso inserto en salas de quirófanos, avisos publicitarios o protestas sociales, sino de los discursos que se generan al interior del aula de clase como espacios de interacción multimodal, que además de enriquecer el lenguaje académico, demandan el uso riguroso de los lenguajes de dominio específico.

Investigaciones como: *The use of social semiotics multimodality and joint action theory to describe teaching practices* (Moro, Mortimer & Tiberghien, 2020), ponen en evidencia que desde esta postura lo único relevante no es el fenómeno (protesta, inequidad, discriminación, o el concepto que se enseña o que se aprende), sino y sobre todo la manera como estudiantes y docentes se acercan semiótica y multimodalmente a dicho fenómeno, tratándose entonces del uso de múltiples lenguajes, como diría Kress, de las potencialidades y las limitaciones que cada modo posee, de tal suerte que sea posible establecer relaciones intersemióticas que permitan la construcción de significado.

En esta dirección, una mirada a lo que en términos de enseñanza y de aprendizaje acontece al interior del aula de filosofía podría resultar muy valiosa, en primer lugar, porque dada su complejidad conceptual se reconoce en la oralidad la única vía con potencial explicativo, aspecto que desde la perspectiva *semiótico-multimodal* se rechaza, y pone de relieve la necesidad de que tanto docentes como estudiantes reconozcan los múltiples modos que pueden ser empleados para ampliar las posibilidades de representación y significación, y en segundo lugar, porque aunque no son muchas las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde el enfoque multimodal propiamente dicho, trabajos como: *Teaching philosophy and the making of an intellectual* (Ntombela, 2020); si bien reconocen que la comunicación en el aula puede tomar variadas formas (verbal – no verbal), plantean cuestiones que pueden ser mejor comprendidas desde el análisis crítico del discurso o desde el aprendizaje como transformación semiótica, y no desde esta tercera vía de interés.

La teoría de la multimodalidad propuesta por el profesor Kress, en su tercera acepción, pone el énfasis en aspectos que devienen fundamentales a la hora de hablar tanto de enseñanza como de aprendizaje en contextos de aula. De esta manera, el asunto de la *construcción de significado* resulta medular, puesto que, según él, termina convirtiéndose en una apuesta teleológica que exige generar espacios de interacción multimodal en los que sea posible evidenciar los múltiples modos del lenguaje de los que se sirven tanto docentes como estudiantes para construir significado. En consecuencia, la *semiótica social* termina por posicionarse como relevante dentro de la teoría multimodal, puesto que “el desafío consiste en hacer audible lo inaudible, hacer visible lo invisible y en prestar atención a aquellos significados que muchas veces son desatendidos.” (Bezemer & Kress, 2016).

Por su parte, la teoría de los códigos de legitimación iniciada por Maton (2014), plantea algunos códigos (temporalidad, autonomía, semántica, especialización) que pueden ser entendidos como mecanismos que permiten comprender lo que subyace a las prácticas o a las relaciones sociales que se establecen en un contexto determinado. Los códigos de legitimación son entonces una caja de herramientas que puede ser empleada para indagar sobre la naturaleza de los contextos y de las situaciones en los que se construye el conocimiento, así mismo por las relaciones entre conocimiento y conocedor, y por las formas que toma el lenguaje en la construcción de significado.

En lo que al ámbito educativo respecta, se pone especial énfasis en la *construcción de conocimiento*, y como tal, es una práctica cuyo resultado involucra “algo” y a “alguien”. Para Maton, el discurso académico se da en el entramado de las relaciones sociales, de ahí que resulte necesario legitimar dichas prácticas, pues no todo puede ser asumido como conocimiento, por lo que termina siendo ineludible comprender las relaciones epistémicas y sociales que se establecen, para determinar que algo ha derivado en conocimiento y que alguien es un legítimo conocedor, siendo éste el fundamento del código de especialización. (Maton, 2014)

La dimensión semántica se constituye en otro de los puntos centrales para comprender por qué el conocimiento es en últimas, el resultado de una práctica de enseñanza y aprendizaje consciente e intencionada que debe ser entendida como una práctica social por antonomasia, y cómo aquel se puede construir únicamente en ese entramado de encuentros sociales. De ahí que el *realismo social* sea una de las bases teóricas más importantes sobre la cual es posible comprender los códigos de legitimación, sumado a ello que, el conocimiento que intenta construirse desde el discurso académico no puede escapar a dos condiciones, la densidad y la gravedad semántica. Tales aspectos, además de plantear una potente posibilidad de analizar lo que en términos explicativos acontece al interior del aula de clase, denotan que el lenguaje como instrumento fundamental, posee movimientos que pueden aportar a la construcción de conocimiento. (Maton, 2014; Martin, Maton & Doran, 2019).

Los trabajos fundantes de la teoría de los códigos de legitimación que atraviesan su estructura teórica, epistémica y metodológica, permiten visualizar por lo menos dos rutas reflexivas. El primer trabajo que posiciona la propuesta, *Knowledge and Knowers: towards to realist sociology of education* (Maton, 2014), tiene que ver con la postura eminentemente sociológica de la educación, haya sus raíces en los planteamientos de Bernstein y Bourdieu, y pone de relieve que aunque el conocimiento sea considerado como un producto histórico y social, es necesario reivindicarlo con el concepto de verdad, reviviendo así el planteamiento platónico entre doxa y episteme, puesto que para los movimientos posmodernos y constructivistas, los postulados de “la nueva sociología de la educación” al margen de los postulados del Realismo Social, no son otra cosa que discusiones sobre relaciones de poder enmarcadas en lo trivial de la subjetividad.

Tal escenario exigía posturas contundentes frente a la construcción de conocimiento, pues la explicación no podía agotarse en el hecho de que el conocimiento fuera un producto humano, de ser así, toda la estructura epistemológica correría el riesgo de diluirse en algunas formas de sociología del conocimiento, lo que conllevaría a una invisibilización de las fronteras entre lo social y lo cognitivo, aspecto que marcaría el deceso de la vida académica. En este sentido, investigaciones posteriores como: *Building-Knowledge in higher education: enhancing teaching and learning with Legitimation Code Theory* (Winberg, McKenna & Wilmot, 2021), que integran el trabajo de Halliday respecto al lenguaje, fundamentan la segunda vía reflexiva.

De este modo, y sin perder de vista la reflexión por la Educación como esfera social, (inequidad, desigualdad, acceso, currículo, poder), los trabajos mencionados posicionan el vínculo entre *Conocimiento y Lenguaje* como condición inseparable, ya no vistos como construcciones meramente sociales, sino y sobre todo como fundamentos epistemológicos de la enseñanza y del aprendizaje. En esta segunda línea de abordaje, sí es posible distinguir las fronteras que separan y acercan lo social y lo cognitivo a través del lenguaje. Es pues en esta instancia donde los códigos de especialización y semántica (gravedad y densidad) cobran bastante relevancia, puesto que el aula de clase sigue siendo un escenario social; pero ya no visto como promotor de discursos hegemónicos y de control, sino y, sobre todo, como un escenario académico en el que es posible construir conocimiento.

Desde esta perspectiva, trabajos como: *Student-Teachers' Practicum as the Scenario to Build Cumulative Learning through Semantic Waving Instructional Models* (Duarte, 2020); son sin duda, el producto de los desarrollos que fundamentan la Teoría de los Códigos de Legitimación mencionados en líneas anteriores, y que devienen, por lo menos, en dos aspectos imperantes:

En primer lugar, los códigos de especialización y de semántica que se emplean para legitimar las prácticas sociales, poniendo el énfasis en las instituciones educativas y en la enseñanza formal para comprender las relaciones de poder, la inequidad, etc., ahora se usan para comprender los discursos de docentes y de estudiantes en la construcción de conocimiento en escenarios de aula. En segundo lugar, y, en consecuencia, la relación que se establece entre las condiciones epistémicas del lenguaje representadas en el código de especialización y la densidad semántica, y los contextos sociales representados en la gravedad semántica, exigen un continuo movimiento entre lo denso y especializado del discurso y su necesaria referencia al contexto, de tal modo que sea posible promover prácticas de enseñanza y de aprendizaje conscientes e intencionadas.

Desde esta segunda vía, pensar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía posiblemente permita construir reflexiones interesantes que deriven en aportes significativos para esta área de conocimiento, pues como se ha venido mostrando son más los trabajos desde otras disciplinas que se han servido de las potencialidades teóricas y metodológicas que la teoría de los códigos de legitimación presenta, y aunque un trabajo como *Gazes in the post-colony: an analysis of African philosophies using Legitimation Code Theory*

(Luckett, 2019) emplea esta novedosa teoría, su interés recae directamente sobre el escenario de la sociología de la educación. Ahora, teniendo en cuenta la densidad conceptual del saber filosófico que se hace visible en las dificultades que plantea para el docente en su enseñanza y para el estudiante en su aprendizaje, los códigos de especialización y semántica, permitirán hacer procesos de transposición que aporten a la construcción de conocimiento.

Aspectos relevantes

En concordancia con las pesquisas analizadas, es posible reconocer que urge mirar el aula de clase con otros lentes de comprensión, unos que permitan reconocer los potenciales de comunicación que pueden darse alrededor de la orquestación de diferentes modos semióticos.

Es necesario avanzar en la construcción de explicaciones en el campo de la enseñanza de la filosofía, a partir del uso de procesos de transposición didáctica mediados por los códigos de especialización y de semántica, porque en estos códigos se hace consciente no sólo la complejidad y densidad del lenguaje filosófico, sino que se advierte sobre la posibilidad de bajar al nivel del estudiante dicha complejidad.

Es evidente el vacío que soporta la didáctica de la filosofía vista con estos lentes de comprensión, pues los avances en áreas como matemática, historia, geografía, física, ciencias naturales, música, derecho, entre otras, han hecho rupturas con lo tradicional y cotidiano de sus prácticas docentes, con el fin de mirar y hablar al interior del aula desde ángulos de reflexión que aportan a la construcción de explicaciones, de manera más efectiva y enriquecida.

Si bien, desde cada una de las teorías emergen aristas de reflexión bastante interesantes, ir en dirección del discurso semiótico-multimodal y del conocimiento y lenguaje, son apuestas que resaltan el aula de clase como escenario social por antonomasia; y sobre todo como un espacio de interacción multimodal, en el que es posible construir conocimiento a partir de diversos modos del lenguaje.

Referencias Bibliográficas

Andrade, S. (2011). Una triada inseparable: Filosofía, comunicación y mediación. *Revista Investigación y Postgrado*, 26(2), 161-178, ISSN: 1316-0087.

Ballido, C., Allende, C., & Prieto, H. (2017). *Alfabetizando en geografía: medios y modos para educar la mirada de quienes comienzan en la comprensión de esta disciplina*. *Revista Educación*, 41(2), 1-15, ISSN: 0379-7082.

Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. ISBN-13: 978-0415709620. London: Routledge.

- Caldas-Coulthard, C. (2020). *Innovations and Challenges: Women, Language and Sexism*. ISBN: 9780367133726. New York: Routledge.
- Canale, G. (2019). *Technology, Multimodality and Learning: Analyzing Meaning across Scales*. ISBN: 978-3-030-21794-5. Springer Nature.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Revista do Centro de Educação*, 40(1), 27-36, ISSN: 0101-9031.
- Duarte, E. (2020). Student - Teachers' Practicum as the Scenario to Build Cumulative Learning through Semantic Waving Instructional Models. *Open Journal of Social Sciences*, 8(2), 77-88, ISSN: 2327-5960.
- Fernández M. T. (1994). Medios de comunicación en el aula de Filosofía. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (2), 60-66, ISSN 1134-3478.
- Gladic, J., & Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Revista Literatura y lingüística*, (34), 357-380, ISSN 0716-5811.
- Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115, ISSN: 1900-9895.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. ISBN: 978-0-415-62926-2. New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. ISBN-13: 978-0415319157. London: Psychology Press.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J & Tsatsarelis. (2006). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. ISBN: 0-8264-4859-3. London: Bloomsbury Publishing.
- Kress, G. (2013). *Recognizing Learning. A Perspective from a Social Semiotic Theory of Multimodality*. In I. de Saint-Georges y J.J. Weber (Eds.). *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*, Rotterdam: Sense, págs. 120-140.
- Lemke, J. (1997). *Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective*. In D. I. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, págs. 37–55.
- Lockett, K. (2019). Gazes in the post-colony: an analysis of African philosophies using Legitimation Code Theory. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 197-211, ISSN: 1470-1294.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. ISBN: 978-0-415-47999-8. London: Routledge.

Moro, L., Mortimer, E. F., & Tiberghien, A. (2020). The use of social semiotics multimodality and joint action theory to describe teaching practices: two cases studies with experienced teachers. *Classroom Discourse*, 1-23, ISSN: 01997858.

Winberg, Ch., McKenna, S. & Wilmot, K. (2021). *Building-Knowledge in higher education: enhancing teaching and learning with Legitimation Code Theory*. ISBN: 9780367463335. London: Routledge.

Submetido: 17/11/2021

Aceito: 16/05/2022