


## Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje. Revisión sistemática de la literatura entre 1996 y 2020

Gabriela Báez-Bargellini   
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
[gfbaz@uc.cl](mailto:gfbaz@uc.cl)

Alejandra Meneses-Arévalo   
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
[amenesea@uc.cl](mailto:amenesea@uc.cl)

Recibido: 08/12/2021

Aceptado: 08/06/2023

### Resumen

Producto de las transformaciones digitales, sociales y culturales, las prácticas de literacidad en la actualidad incorporan diversos modos semióticos, medios y espacios tanto dentro como fuera de la escuela. Sin embargo, la enseñanza del lenguaje en las escuelas se ha centrado principalmente en el aprendizaje del código y en la literacidad verbal. A pesar de que se ha propuesto una pedagogía de la multiliteracidad hace más de una década, se ha explorado poco sobre los beneficios y dificultades de su implementación en la educación primaria y secundaria. Por lo tanto, este artículo sistematiza las evidencias de investigaciones sobre prácticas de multiliteracidad en contextos escolares en la asignatura de Lenguaje en el periodo 1996-2020. A partir de dos búsquedas en base de datos y un análisis inductivo posterior, se seleccionaron 26 estudios empíricos. Del análisis de los artículos, emergieron tres temas para comprender cómo se ha abordado la multiliteracidad: géneros multimodales, pedagogía de la multiliteracidad y reconocimiento de la diversidad. Los resultados resaltan cómo las prácticas pedagógicas posibilitan la incorporación de otros modos semióticos, además del verbal, para fomentar la comunicación, así como cambios hacia dinámicas más democráticas, dialógicas e inclusivas en el aula.

**Palabras clave:** Multiliteracidad; literacidad; multimodalidad; diversidad lingüística.

**Cómo citar:** Báez-Bargellini, G., & Meneses-Arévalo, A. (2023). Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje. Revisión sistemática de la literatura entre 1996 y 2020. *Ocnos*, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.346](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.346)



## Multiliteracy in Language Subjects. A systematic literature review from 1996 to 2020

Gabriela Báez-Bargellini   
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
[gfbaez@uc.cl](mailto:gfbaez@uc.cl)

Alejandra Meneses-Arévalo   
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
[amenesea@uc.cl](mailto:amenesea@uc.cl)

Received: 08/12/2021

Accepted: 08/06/2023

### Abstract

As a result of digital, social, and cultural transformations, literacy practices today incorporate different semiotic modes, media, and spaces both inside and outside the school. However, language teaching in schools has mainly focused on learning decoding skills and verbal literacy. Although a multiliteracy pedagogy was proposed over a decade ago, limited research has been conducted about the benefits and challenges of implementing it in primary and secondary education. Therefore, this article presents a systematic review of research findings on multiliteracy practices in school contexts within the Language subject in the period 1996-2020. Through two database searches and a subsequent inductive analysis, 26 empirical studies were selected. Three themes to understand how multiliteracy has been addressed emerged from the article analysis: multimodal genres, pedagogy of multiliteracy and diversity recognition. The results highlight how pedagogical practices enable the incorporation of semiotic modes beyond the verbal to foster communication and drive changes toward more democratic, dialogical, and inclusive classroom dynamics.

**Keywords:** Multiliteracies; literacy; multimodality; linguistic diversity.

**How to cite:** Báez-Bargellini, G., & Meneses-Arévalo, A. (2023). Multiliteracy in Language Subjects. A systematic literature review from 1996 to 2020. *Ocnos*, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.346](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.346)



## Introducción

Las prácticas sociales están en constante transformación debido, en parte, a las herramientas digitales que han surgido, las que han propiciado la construcción de nuevas lógicas laborales y ciudadanas (Abdullah et al., 2020; Beetham et al., 2009; Martínez-Bahena et al., 2019; OECD, 2018; Pérez, 2012). En este contexto de cambio y creciente incertidumbre, la escuela, en su papel de agente socializador y promotor de la cultura, se enfrenta a la tensión generada por la demanda de una educación que integre los medios digitales para la configuración de significados y relaciones (Callow, 2006; Mills & Unsworth, 2017; Unsworth, 2002). Los estudiantes de educación primaria y secundaria participan activamente fuera de la escuela en discursos construidos con múltiples lenguajes a través de los cuales proyectan identidades utilizando diversos medios digitales (Faulkner, 2003). Esto plantea desafíos adicionales para las escuelas, no solo en términos de prácticas pedagógicas, sino también por la heterogeneidad de conocimientos que los estudiantes tienen sobre las prácticas de literacidades digitales aprendidas fuera de la escuela (Kalantzis et al., 2020).

Por otra parte, la amplia circulación de información a través de las redes sociales exige a la escuela que proporcione oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de interpretación de la información, trascendiendo lo verbal (Callow, 2006; Unsworth, 2014). En los contextos digitales, los discursos multimodales precisan de lectores críticos capaces de extraer conclusiones a partir de un análisis minucioso de las evidencias presentadas (Silverblatt, 2018). Por tanto, la promoción del pensamiento crítico a través de estos nuevos modos y medios digitales fomenta el cuestionamiento de la información que se recibe, crea y comparte, lo cual es fundamental para una democracia pacífica, ya que los estudiantes aprenden a razonar para la construcción de significado y la toma de decisiones informadas (Gainer, 2012).

Los sistemas educativos han tenido una respuesta más bien lenta a la hora de adoptar estos modos y medios en la construcción de significados (García-Martín et al., 2016; Gee, 2012; Gee y Hayes, 2011; Vandommele et al., 2017). Asimismo, aún no han fomentado lo suficiente el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través de estos nuevos lenguajes (Castellví, 2020; Gainer, 2012). La escuela sigue siendo un espacio conservador donde la enseñanza de la literacidad se centra, principalmente, en el aprendizaje del código escrito, así como en la comprensión y producción de textos construidos a través de la palabra, de forma abstracta y descontextualizada (González-García, 2018; Knobel y Lankshear, 2014; Monfort y Hurtado, 2013; O'Brien y Scharber, 2008). Como resultado, se observa una tensión entre la enseñanza de literacidad en la escuela –restringida a lo formal, monolingüe, monocultural y centrada en lo impreso– y la multiliteracidad que circula fuera de la escuela –abierta a la construcción multimodal de sentidos, plurilingüe, multicultural y digital (Coiro et al., 2008; Gee y Hayes, 2011; Yi et al., 2019). Aunque parece haber consenso en la necesidad de un cambio de prácticas para la enseñanza de la literacidad, dentro de la escuela aún predominan literacidades convencionales, mientras que las “nuevas literacidades” son creadas y recreadas por los estudiantes fuera de los entornos educativos formales (Gee, 2012; Kinzer y Leu, 2017). A esto se suma el desconocimiento respecto de qué tipo de actividades digitales de lectura y escritura facilitarían el desarrollo de la literacidad de los estudiantes (Burnett y Merchant, 2013) y cómo desarrollar el pensamiento crítico en este contexto (Beach, 2012; O'Halloran et al., 2017).

Para contribuir al conocimiento sobre la multiliteracidad, concepto que abarca tanto la integración de diversos modos y medios para comunicarse, así como la importancia de la creciente diversidad lingüística y cultural (Allison y Goldston, 2018; Cope y Kalantzis, 2000), este estudio

presenta una revisión sistemática de la literatura que examina estudios empíricos entre 1996-2020 sobre prácticas de aula que han incorporado la multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje. Este artículo se centra específicamente en esta área del currículo escolar, pues se supone que es más propensa a integrar nuevos elementos de enseñanza relacionados con los diferentes medios digitales y modos semióticos. Sin embargo, tanto a nivel del currículo escolar como de formación docente, esta disciplina se ha enfocado, principalmente, en la descripción de la lengua, la preservación de las normas y en el canon literario (Sotomayor et al., 2011; Vera y Palma, 2008).

Esta revisión sistemática de la literatura busca responder a dos preguntas:

- (1) ¿Qué ámbitos de la multiliteracidad han sido considerados en la enseñanza del lenguaje en los artículos empíricos publicados entre 1996 y 2020?
- (2) ¿Qué lecciones se han extraído de la incorporación de la multiliteracidad en la enseñanza en Lenguaje en los artículos revisados?

## Hacia una definición de multiliteracidad

Diversos teóricos han abordado el fenómeno de las literacidades actuales, así como las nuevas formas utilizadas para construir significados en distintos espacios sociales mediante diversos medios y modos semióticos para alcanzar variados propósitos comunicativos (Bawden, 2001; Coiro et al., 2008; Gee, 2012; Unsworth, 2002). No obstante, el concepto de multiliteracidad ha sido específicamente empleado para establecer una perspectiva pedagógica que aborda estas nuevas formas de construcción de significados.

El término *multiliteracidad* fue acuñado por el *New London Group* en 1996 como respuesta a los cambios del mundo globalizado y a los nuevos modos y medios para la comunicación (Kalantzis y Cope, 2008; O'Rourke, 2005). Este concepto abarca dos aspectos fundamentales. Por un lado, reconoce la interacción de múltiples modos semióticos en la creación de significados y, por otro lado, destaca el carácter situado de los significados que circulan en diferentes contextos. En este sentido, se valoran las diferencias locales en un contexto global como una forma de promover la inclusión de la diversidad cultural (Kalantzis et al., 2020; Kalantzis y Cope, 2008; Mills, 2009).

A pesar de las numerosas propuestas didácticas, aún no se comprende por qué la multiliteracidad no ha logrado permear los espacios formales de aprendizaje. Como señalan Burnett y Merchant (2015), a pesar de la declaración de la importancia de las nuevas literacidades en la educación, las reformas curriculares y las evaluaciones estandarizadas tienden a privilegiar el dominio del lenguaje verbal y la comprensión de textos impresos. Por lo tanto, existe una falta de coherencia entre lo que se declara como relevante en los marcos curriculares y lo que se evalúa en las pruebas estandarizadas (Stromquist, 2017). Aunque la pedagogía de la multiliteracidad ha sido propuesta desde hace más de dos décadas (Kalantzis y Cope, 2008), aún no hay suficientes estudios empíricos sobre cómo este marco conceptual puede traducirse en una pedagogía efectiva para la enseñanza en el aula, especialmente en el área de Lenguaje (Mills, 2009).

## Pedagogía de la multiliteracidad

La multiliteracidad propone una pedagogía multisistémica que involucra la construcción de significados a través de prácticas situadas, la integración de distintos modos semióticos y un enfoque centrado en la tecnología (Guo et al., 2009; Kalantzis y Cope, 2008). ¿Cómo se puede promover una multiliteracidad con perspectiva humanista en la que los estudiantes se conviertan

en cuestionadores informados de las herramientas digitales? (Damasceno, 2021; Selber, 2004). En este sentido, ¿cómo se puede ampliar el enfoque más allá del dominio técnico de la tecnología y promover una perspectiva que incorpore el pensamiento crítico?

La pedagogía de la multiliteracidad propone que el conocimiento y los significados son situados y construidos histórica y socialmente (Kalantzis y Cope, 2008). En esta conceptualización, se plantean tres fases en el proceso de construcción de significados: diseño disponible, proceso de diseño y rediseño. El diseño disponible se refiere a los recursos ya existentes para la creación de significados en un contexto particular; el proceso de diseño implica planificar y crear nuevos textos para construir significados mediante la recontextualización de los diseños disponibles, la experimentación y la toma de decisiones reflexivas; y el rediseño es el resultado del diseño considerando los recursos que se han producido y transformado (Cope y Kalantzis, 2000; Kalantzis y Cope, 2008).

Según lo propuesto por el *New London Group*, la pedagogía de la multiliteracidad se basa en una integración compleja de cuatro factores: (1) práctica situada que implica una inmersión en la experiencia y construcción de significado a partir del reconocimiento de la vida de los estudiantes, utilizando simulaciones de espacios públicos y lugares de trabajo para crear significados en contextos auténticos; (2) enseñanza abierta que fomenta la comprensión sistemática, analítica y consciente de los procesos de construcción de significado, promoviendo el uso de un metalenguaje explícito en el diseño; (3) marco crítico que promueva la reflexión de los estudiantes para interpretar el contexto social y cultural; y, finalmente, (4) prácticas de transformación para la modificación de significados existentes y la construcción de nuevos significados (Cope y Kalantzis, 2000; Mills, 2009).

Los docentes que adopten este enfoque necesitan desarrollar una pedagogía que combine aspectos tradicionales de la literacidad con competencias para la multiliteracidad, ya que los estudiantes las requerirán para desenvolverse en los contextos actuales (Unsworth, 2001). La implementación de una pedagogía de la multiliteracidad requiere cambios tanto en las prácticas docentes como en los sistemas educativos. Con el fin de profundizar en este tema, esta revisión sistemática analiza los hallazgos empíricos para caracterizar las prácticas pedagógicas centradas en la multiliteracidad y para organizar las aproximaciones más utilizadas para su estudio. El objetivo es comprender cómo se adopta empíricamente esta pedagogía, con el fin de contribuir a futuras prácticas pedagógicas en la enseñanza del lenguaje, enfocándose en las literacidades múltiples acordes a los requerimientos del siglo XXI.

## Método

Para llevar a cabo esta revisión sistemática de la literatura, se realizaron dos búsquedas consecutivas en la base de datos Web of Science (WOS). En la primera búsqueda exploratoria se utilizaron los siguientes conceptos: (TS= *multiliteracies*) OR (TS= *multiliteracy*) AND (TS= *educati*\* OR TS= *school*\*). Se optó por una búsqueda amplia desde el año 1996, ya que ese fue el año en que el *New London Group* acuñó el término. En esta fase inicial, se obtuvo un total de 182 artículos. Para la selección de los artículos, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: (1) artículos empíricos publicados; (2) incorporación explícita de las palabras *multiliteracy* o *multiliteracies*; (3) estudios en educación primaria o secundaria; (4) investigaciones realizadas en la sala de clases o dentro de la escuela. Respecto de los criterios de exclusión, se descartaron estudios que fueran: (1) revisiones teóricas; (2) estudios en educación preescolar, superior o con adultos; (3) realizados fuera del contexto escolar; (4) centrados en el uso de la tecnología; (5) relacionados con evaluaciones estandarizadas; (6) en asignaturas artísticas y científicas tales como Música, Biología,

Química o Física; (7) no accesibles a través de las bases de datos; (8) de acceso anticipado. Se llevó a cabo una revisión de los títulos, resúmenes y palabras clave. Como resultado, se seleccionaron 13 artículos que cumplían con los criterios establecidos.

Se realizó una segunda búsqueda con el fin de enfocarla en la enseñanza del lenguaje. Se mantuvieron los mismos criterios de búsqueda y se agregaron los términos referidos a Lenguaje como asignatura (TS= *language* OR TS= *language arts*). Como resultado, se encontraron un total de 95 artículos. Además de los criterios anteriores, se añadieron los siguientes criterios de inclusión: (1) artículos con secciones claramente definidas; (2) en asignaturas de Lenguaje; (3) con foco en estudiantes y/o profesores. Se excluyeron (1) investigaciones que involucraran a profesores en formación y percepciones docentes; (2) artículos ya incluidos en la búsqueda exploratoria. Luego de aplicar estos criterios, se seleccionaron 13 nuevos artículos de los 95 obtenidos.

En total, se examinaron 26 publicaciones escritas en inglés. Los artículos fueron analizados de manera inductiva mediante una lectura detallada, prestando atención a la incorporación de la multiliteracidad en las prácticas pedagógicas. Para ello, se establecieron categorías de análisis relacionadas con diferentes elementos que conforman el concepto de multiliteracidad en las diversas experiencias pedagógicas consideradas para identificar las relaciones entre estos elementos y los hallazgos reportados en los estudios. Estas categorías emergieron de los enfoques o perspectivas adoptados por los estudios para abordar el concepto de multiliteracidad. De este modo, los artículos fueron clasificados considerando las siguientes categorías: (1) géneros multimodales; (2) pedagogía de la multiliteracidad; y (3) reconocimiento de la diversidad.

## Resultados

De los 26 artículos seleccionados, el 73% (19) fueron publicados a partir del 2015 y se concentraron en países de habla inglesa como Estados Unidos (9), Australia (4) o Canadá (3), y en países multilingües como Singapur (3).

### Géneros multimodales en la enseñanza del lenguaje

La mayoría de los estudios revisados (69%) se centró en el análisis de géneros multimodales para la enseñanza en la asignatura de Lenguaje. Se entiende por género multimodal una práctica de comunicación situada que integra más de un modo semiótico (verbal, visual, gestual, entre otros) para la construcción de significados (Mills, 2009). Dentro de esta categoría, se distinguió entre estudios enfocados en géneros multimodales de producción y de interpretación.

En cuanto a las prácticas de *producción multimodal*, 15 de los 26 artículos revisados (tabla 1) incorporaron el uso de diferentes modos semióticos para la creación de significados. Los resultados enfocados en la producción multimodal revelaron principalmente cambios en el ambiente y la dinámica de interacción en el aula para el aprendizaje (Howell et al., 2017; Mills y Exley, 2014; Ntelioglou et al., 2014; Smith, 2016; Thibaut y Curwood, 2017; Toohey et al., 2015). Mills y Exley (2014) observaron que la incorporación de prácticas digitales multimodales generó un conflicto ideológico entre una estructura tradicional de clases y la inclusión de modos multimodales para el aprendizaje, lo cual se vio reflejado en un reajuste de roles, con un mayor énfasis en la horizontalidad y cambios de liderazgo. Hallazgos similares fueron encontrados por Ntelioglou et al. (2014), quienes observaron que, al permitir la experimentación y la toma de decisiones de los estudiantes en la escritura multimodal, se generaron cambios en las relaciones

de poder y una mayor capacidad de agencia por parte de los estudiantes en contraste con las prácticas tradicionales, donde el docente lidera los actos pedagógicos.

Por otro lado, los hallazgos de estudios centrados en la interpretación de géneros multimodales ofrecen evidencias sobre el uso de recursos semióticos para el desarrollo del pensamiento crítico y la respuesta de los estudiantes a su contexto sociocultural (Ajayi, 2011; Kesler et al., 2016; Reyes-Torres y Raga, 2020). Reyes-Torres y Raga (2020) concluyeron que los libros álbum resultan ser artefactos efectivos para promover tanto la literacidad cognitiva como la sociocultural, aunque no se proporcionan más detalles para respaldar esta afirmación. Por su parte, Ajayi (2011) destaca que los estudiantes interpretan los videos en función de su conocimiento del mundo y su comprensión de la realidad, lo que significa que las interpretaciones de los géneros multimodales dependen de la cultura y de la sociedad en la que estén inmersos.

## Pedagogía de la multiliteracidad

Los artículos clasificados en esta categoría utilizaron el marco de la pedagogía de la multiliteracidad con dos propósitos: como eje orientador para la implementación de prácticas de aula (Burke y Hardware, 2015; Lee, 2018; Lee et al., 2016; Tan y Guo, 2014) y como un marco de análisis para las experiencias desarrolladas (Seglem y Garcia, 2018).

En relación con los estudios que utilizan el marco de las pedagogías como eje orientador en las prácticas de aula, Tan y Guo (2014) incorporaron las pedagogías de la multiliteracidad en el plan de estudios de Lenguaje con estudiantes adolescentes. Esta investigación resalta la importancia de incluir prácticas de literacidad vernácula de los estudiantes en el aula y destaca el papel fundamental del docente como agente clave para la innovación y el logro de un cambio sostenible en el aula. Por otro lado, el estudio de casos realizado por Burke y Hardware (2015) mostró cómo una docente implementa de manera intencional distintos aspectos de la pedagogía de la multiliteracidad con sus estudiantes de inglés como segunda lengua. A través de la creación de composiciones digitales, se llevó a cabo una experiencia de aprendizaje transformadora en la cual se realizó una crítica reflexiva de los contenidos que conformaban los proyectos. En ambos artículos, la voz del investigador reconstruyó la experiencia de estudio mediante la creación de narrativas basadas en sus observaciones.

El estudio de Lee et al. (2016) incorporó la pedagogía de la multiliteracidad como eje orientador en las prácticas de aula a través de un programa asistido por computadora para enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aunque el artículo se enfocó principalmente en describir detalladamente la intervención más que los resultados de aprendizaje, los autores destacaron que, mediante una pedagogía de la multiliteracidad, los estudiantes lograron aumentar y profundizar su comprensión respecto a la cultura, más allá del conocimiento teórico. Por otra parte, el estudio de Lee (2018) se centró en el análisis de los desafíos pedagógicos enfrentados por docentes y estudiantes coreanos en la asignatura de Inglés como lengua extranjera. Los resultados señalan desafíos pedagógicos, sociales y culturales, incluyendo los altos costos de implementación de experiencias interculturales, así como las inequidades en el capital cultural de los estudiantes y una formación desigual de sus identidades lingüísticas.

En cuanto a la pedagogía de la multiliteracidad como marco de análisis, el estudio de Seglem y Garcia (2018) examinó la implementación pedagógica de una unidad didáctica de Inglés con estudiantes de octavo año básico. Aunque los resultados de aprendizajes no fueron descritos en el estudio, el análisis de la experiencia pedagógica destacó los beneficios como el uso auténtico y situado de herramientas digitales, el fomento del aprendizaje autónomo, la transferencia de la

toma de decisiones hacia los estudiantes y el desarrollo del análisis crítico en diversos contextos de aprendizaje.

En síntesis, varios estudios de esta categoría (Burke y Hardware, 2015; Lee, 2018; Lee et al., 2016; Tan y Guo, 2014; Seglem y Garcia, 2018) adoptan un enfoque testimonial en el que los investigadores construyen los hallazgos a partir de descripciones detalladas de las experiencias observadas (Goggin, 1994) y no priorizan el análisis de los resultados de aprendizaje utilizando enfoques cuantitativos.

## Reconocimiento de la diversidad

Otro aspecto clave del concepto de multiliteracidad que surgió del análisis de los artículos se refiere al reconocimiento y visibilización de las minorías. En esta categoría prevalece un enfoque de la multiliteracidad que acoge las diferencias locales como una forma de promover la inclusión de la diversidad cultural (Kalantzis y Cope, 2008; Mills, 2009). De este modo, los artículos incluidos en esta sección se dividen en minorías culturales y minorías de contextos vulnerados.

Los artículos relacionados con *minorías culturales* se centran principalmente en estudiantes migrantes (Danzak, 2011; Ntelioglou et al., 2014; Skerrett, 2012; Villalva, 2006) y poblaciones interculturales (Krulatz et al., 2018). Los estudios sobre estudiantes migrantes suelen abordar temas de identidad y uso del lenguaje en contextos bilingües. Danzak (2011) reportó la experiencia de un diario personal para que los estudiantes migrantes compartieran sus historias mediante el uso de cómics. Este proyecto fomentó el desarrollo de la identidad, promovió la multiculturalidad y construyó espacios de confianza entre adolescentes.

Por su parte, los estudios de caso con minorías migrantes profundizaron en el desarrollo de habilidades comunicativas para la adaptación social en diferentes contextos. Skerrett (2012) investigó sobre los cambios en el lenguaje y las prácticas de literacidad de una adolescente en su experiencia transnacional entre dos países. Los hallazgos revelaron que la estudiante experimentó cambios en sus prácticas de multiliteracidad y en el uso de lenguajes interconectados, lo que facilitó su comprensión y le permitió desenvolverse en una vida transnacional. Villalva (2006) observó a dos estudiantes mexicanas migrantes bilingües para conocer sus habilidades de investigación y cómo estas impactaban en su proceso de escritura en la asignatura de Inglés. Los resultados revelaron que las minorías lingüísticas poseían habilidades de investigación y escribían utilizando un inglés académico, con usos diferentes a los estudiantes monolingües. Sin embargo, estas habilidades tendían a ser imperceptibles para sus docentes, lo que pone de manifiesto la existencia de literacidades ocultas.

Otro estudio centrado en contextos interculturales, con foco en minorías culturales, investigó las conductas de los docentes en una intervención que promovía la multiliteracidad y la ciudadanía intercultural. Los resultados mostraron que la comprensión de la lengua materna y la multiliteracidad no recibieron el apoyo requerido por parte de los docentes para promover el desarrollo de la literacidad y el éxito académico. Sin embargo, el proyecto logró fortalecer la conciencia sobre la diversidad cultural y lingüística en las escuelas (Krulatz et al., 2018).

Por otra parte, en los estudios de multiliteracidad centrados en minorías de contextos vulnerados académicamente se encontraron investigaciones con alumnos de bajo rendimiento escolar (Anderson et al., 2017; Kohnen y Lacy, 2018) y de bajos ingresos económicos (Zammit, 2011). Anderson et al. (2017) se enfocaron en la apreciación de la capacidad creativa en el diseño multimodal de textos persuasivos en estudiantes de secundaria. Los resultados resaltan las posturas de los autores y la fuerza retórica de sus creaciones multimodales, lo que sugiere



que la adopción de tareas de multimodalidad en contraste con formas más tradicionales del texto podría generar un cambio drástico en las dinámicas de aula y en el conocimiento, identidad y acción de los estudiantes. Por su parte, el estudio realizado por [Kohnen y Lacy \(2018\)](#) demostró que, al evaluar diferentes fuentes de una noticia, los estudiantes cuestionaron el relato de la representación mediática y la evidencia presentada en las fuentes, para finalmente construir su propio relato a partir del conocimiento del evento noticioso. Estos estudios que adoptaron una pedagogía de la multiliteracidad muestran dinámicas de aula diferentes a las tradicionales, porque los estudiantes académicamente marginados son capaces de involucrarse en el aprendizaje, desarrollar su voz y asumir un rol más activo.

En cuanto a los estudios con estudiantes de bajos ingresos económicos que incorporaron prácticas de multiliteracidad, [Zammit \(2011\)](#) analizó la construcción de conocimiento de los estudiantes a través de textos multimodales y la integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC) con propósitos auténticos. Los resultados resaltan una mayor participación e involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de nuevas prácticas de literacidad. Además, los estudiantes reconocieron la escuela como un espacio de pertenencia significativo.

En síntesis, los hallazgos indican que la integración de la multiliteracidad en prácticas pedagógicas dirigidas a grupos marginados social o culturalmente, o en situación de desventaja, favorece un mayor compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje.

**Tabla 1. Resumen de artículos por categoría de análisis**

Categorías	Subcategorías	
<b>Géneros multimodales</b>	<b>Producción</b> <a href="#">Anderson et al., 2017</a> <a href="#">Cordero et al., 2018</a> <a href="#">Danzak, 2011</a> <a href="#">Gregori-Signes, 2014</a> <a href="#">Howell et al., 2017</a> <a href="#">Lee et al., 2016</a> <a href="#">Mills &amp; Exley, 2014</a> <a href="#">Ntelioglou et al., 2014</a> <a href="#">Smith, 2016</a> <a href="#">Sofkova-Hashemi, 2017</a> <a href="#">Thibaut &amp; Curwood, 2017</a> <a href="#">Toohey et al., 2015</a> <a href="#">Towndrow et al., 2013</a> <a href="#">Yelland, 2018</a> <a href="#">Zammit, 2011</a>	<b>Interpretación</b> <a href="#">Ajayi, 2011</a> <a href="#">Kesler et al., 2016</a> <a href="#">Reyes-Torres &amp; Raga, 2020</a>
<b>Pedagogía de la multiliteracidad</b>	<b>Eje orientador</b> <a href="#">Burke &amp; Hardware, 2015</a> <a href="#">Lee, 2018</a> <a href="#">Lee et al., 2016</a> <a href="#">Tan &amp; Guo, 2014</a>	<b>Análisis de la experiencia</b> <a href="#">Seglem &amp; García, 2018</a>
<b>Reconocimiento de la diversidad</b>	<b>Minorías culturales</b> <i>Estudiantes migrantes</i> <a href="#">Danzak, 2011</a> <a href="#">Ntelioglou et al., 2014</a> <a href="#">Skerrett, 2012</a> <a href="#">Villalva, 2006</a> <i>Poblaciones interculturales</i> <a href="#">Krulatz et al., 2018</a>	<b>Minorías de contextos vulnerados</b> <i>Académicamente</i> <a href="#">Anderson et al., 2017</a> <a href="#">Kohnen &amp; Lacy, 2018</a> <i>Bajos ingresos</i> <a href="#">Zammit, 2011</a>

## Discusión y conclusiones

Esta revisión sistemática de la literatura busca contribuir en la construcción de una visión comprensiva respecto de las experiencias de aula que han incorporado la multiliteracidad en las asignaturas de Lenguaje en nivel primario y secundario. Se observa que la mayoría de los estudios sobre multiliteracidad en las asignaturas de Lenguaje realizados entre 1996-2020 se concentran principalmente en la segunda parte de la década del 2010 (16 artículos) y fueron realizados en países donde el inglés es la lengua oficial (19 artículos). Esto podría indicar que el estudio de la multiliteracidad es un tema de interés más bien reciente cuya atención predomina principalmente en países de habla inglesa.

Después del análisis de los 26 artículos, se identificaron tres áreas temáticas: géneros multimodales, pedagogía de la multiliteracidad y reconocimiento de la diversidad. Estas áreas representan las perspectivas desde las cuales los artículos abordaron el concepto de multiliteracidad en sus investigaciones. Sobre las lecciones que se extraen de los artículos acerca de la incorporación de la multiliteracidad en la enseñanza en Lenguaje, los resultados de los estudios muestran cambios en el ambiente y las dinámicas del aula (Howell et al., 2017; Mills y Exley, 2014; Ntelioglou et al., 2014; Smith, 2016; Thibaut y Curwood, 2017; Toohey et al., 2015), una mayor comprensión de otras culturas y la conceptualización de la escritura hacia prácticas colaborativas y multimodales (Lee et al., 2016), así como el fomento de la identidad y multiculturalidad (Danzak, 2011).

Basándonos en las características de los 26 artículos incluidos, se observa que la inclusión de la multiliteracidad en el aula genera cambios positivos en las dinámicas de aula y roles de los estudiantes (Howell et al., 2017; Mills y Exley, 2014; Ntelioglou et al., 2014; Smith, 2016; Thibaut y Curwood, 2017; Toohey et al., 2015), lo que se traduce en aulas más participativas, cambios en el liderazgo y mayor horizontalidad entre los participantes. Esto influye en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje, lo cual se manifiesta en actitudes de mayor compromiso y agencia. Por lo tanto, empíricamente se puede concluir que un enfoque de enseñanza basado en la multiliteracidad difiere de la educación tradicional, donde los estudiantes tienen poco espacio para la toma de decisiones en aspectos como la modalidad de trabajo, las temáticas a abordar y la dinámica de aula en tareas de literacidad. De este manera, las prácticas pedagógicas que incluyen la producción e interpretación multimodal podrían permitir un desarrollo en dos áreas: por un lado, una apertura y adopción de otros modos semióticos para comunicarse y, por otro lado, cambios en los ambientes de aula, más democráticos y dialógicos.

A pesar de las fortalezas mencionadas, la implementación de una pedagogía de la multiliteracidad también presenta desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos y el cambio de paradigma por parte de los docentes hacia una educación más dialógica, centrada en las necesidades e intereses de los estudiantes y acorde a las demandas del siglo XXI. Si bien solo el estudio de Lee (2018) menciona los altos costos de implementación de experiencias interculturales en el aula, es evidente que la inclusión de nuevas perspectivas educativas requerirá el uso de herramientas tecnológicas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Probablemente, lo más relevante es el cambio de paradigma de los docentes que enseñan Lenguaje. Una pedagogía de la multiliteracidad implica una visión amplia de la comunicación, que se traduce en prácticas multimodales, así como el reconocimiento de literacidades inclusivas y diversas (Kalantzis y Cope, 2008; Mills, 2009). Según lo reportado por Tan y Guo (2014), la incorporación de prácticas de multiliteracidad en el aula exige que los docente muestren una voluntad para adoptar cambios perdurables en sus prácticas, así como apropiarse de la teoría para ejercer una práctica coherente con esta perspectiva (Krulatz et al., 2018). Por lo tanto, llevar a la praxis y apropiarse de estas temáticas implica un nivel más elevado de competencia docente, aunque el concepto de multiliteracidad abarque áreas como las minorías y sus diferentes identidades lingüísticas, la comunicación multimodal y las diversidades culturales y lingüísticas en espacios interculturales.

Entre los artículos analizados, predominan los enfoques cualitativos con descripciones detalladas sobre las experiencias (Reyes-Torres y Raga; 2020; Krulatz et al., 2018; Burke y Hardware, 2015; Lee, 2018; Lee et al., 2016; Seglem y Garcia, 2018; Tan y Guo, 2014). En efecto, se observa que prevalece la experiencia vivencial en las intervenciones de aula, donde la voz de los autores narra los acontecimientos, lo cual es denominado por Goggin (1994) como “artículos testimoniales”. Por lo tanto, para futuras investigaciones se podrían ampliar y diversificar las

metodologías de producción y análisis utilizadas, incorporando diseños cuantitativos y mixtos para comprender la relación entre experiencias y resultados de aprendizaje. Los resultados obtenidos de la revisión sistemática de la literatura ponen de relieve cómo las prácticas pedagógicas de multiliteracidad facilitan la inclusión de otros modos semióticos, más allá del lenguaje verbal, para promover la comunicación en contextos auténticos y locales, y generan transformaciones hacia dinámicas más democráticas, dialógicas e inclusivas en el aula.

## Financiación

Este artículo es parte de la tesis de la autora principal para optar al grado de Doctor en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. La autora agradece el patrocinio de la Beca de Doctorado Nacional de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) folio 21200882, Chile.

## Referencias

- Abdullah, A. G., Adriany, V., & Abdullah, C. U. (2020). *Borderless education as a challenge in the 5.0 society: Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Sciences (ICES 2019), November 7, 2019, Bandung, Indonesia*. Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781003107279>
- Ajayi, L. (2011). A multiliteracies pedagogy: Exploring semiotic possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom. *Urban Review*, 43(3), 396-413. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0151-0>
- Allison, E., & Goldston, M. J. (2018). Modern scientific literacy: A case study of multiliteracies and scientific practices in a fifth grade classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 27(3), 270–283. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9723-z>
- Anderson, K. T., Stewart, O. G., & Kachorsky, D. (2017). Seeing academically marginalized students' multimodal designs from a position of strength. *Written Communication*, 34(2), 104–134. <https://doi.org/10.1177/0741088317699897>
- Bawden, D. (2001). *Information and digital literacies: A review of concepts*. 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM000000007083>
- Beach, R. (2012). Uses of digital tools and literacies in the English language arts classroom. *Research in the Schools*, 19(1).
- Beetham, H., McGill, L., & Littlejohn, A. (2009). *Thriving in the 21st century: Report of the learning literacies in a digital age project*. JISC.
- Burke, A., & Hardware, S. (2015). Honouring ESL students' lived experiences in school learning with multiliteracies pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1027214>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2013). *Learning, literacies and new technologies: the current context and future possibilities* (2nd edition). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446247518.n32>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2015). The challenge of 21st-century literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(3), 271–274. <https://doi.org/10.1002/jaal.482>
- Callow, J. (2006). Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 7–23.

- Castellví, J. (2020). *Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: Literacidad crítica digital en educación primaria*, 19, 17–27. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.3>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (Ed.). (2008). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and design of social futures* (B. Cope & M. Kalantzis (eds.)). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979402>
- Cordero, K., Nussbaum, M., Ibaseta, V., Oteiza, M. J., & Chiuminatto, P. (2018). Read, write, touch: Co-construction and multiliteracies in a third-grade digital writing exercise. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(2), 162–173. <https://doi.org/10.1111/jcal.12224>
- Damasceno, C. S. (2021). Multiliteracies for combating information disorder and fostering civic dialogue. In *Social Media and Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2056305120984444>
- Danzak, R. L. (2011). Defining identities through multiliteracies: El teens narrate their immigration experiences as graphic stories. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(3), 187–196. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00024>
- Faulkner, J. (2003). Book Review: Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts text and image in classroom practice. *Australian Journal of Education*, 47(3), 303–304. <https://doi.org/10.1177/000494410304700308>
- Gainer, J. (2012). Critical thinking: Foundational for digital literacies and democracy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(1), 14–17. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00096>
- García-Martín, J., Merchant, G., & García-Sánchez, J.-N. (2016). Preparing to teach 21st century literacies. *Building Bridges*, 43–55. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-491-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-491-6_4)
- Gee, J. P. (2012). The old and the new in the new digital literacies. *Educational Forum*, 76(4), 418–420. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708622>
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Goggin, M. D. (1994). *The shaping of a discipline: An historical study of the authorizing role of professional journals in rhetoric and composition, 1950–1990*. Carnegie Mellon University.
- González García, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. En *Educação em Revista*, 34, 1–28. <https://doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237–250. <https://doi.org/10.30827/digibug.53745>
- Guo, L., Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: Introduction to the Special Issue. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 159–163. <https://doi.org/10.1080/15544800903075939>
- Howell, E., Butler, T., & Reinking, D. (2017). Integrating multimodal arguments into high school writing instruction. *Journal of Literacy Research*, 49(2), 181–209. <https://doi.org/10.1177/1086296X17700456>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. *Encyclopedia of Language and Education*, 1, 195–211. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_15)

- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Ediciones Octaedro.
- Kesler, T., Tinio, P. P., & Nolan, B. T. (2016). What's our position? A critical media literacy study of popular culture websites with eighth-grade special education students. *Reading and Writing Quarterly*, 32(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.857976>
- Kinzer, C. K., & Leu, D. J. (2017). New literacies, New Literacies. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1559–1565. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4\\_111](https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_111)
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(2), 97–101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Kohnen, A. M., & Lacy, A. (2018). “They don't see us otherwise”: A discourse analysis of marginalized students critiquing the local news. *Linguistics and Education*, 46, 102–112. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.07.002>
- Krulatz, A., Steen-Olsen, T., & Torgersen, E. (2018). Towards critical cultural and linguistic awareness in language classrooms in Norway: Fostering respect for diversity through identity texts. *Language Teaching Research*, 22(5), 552–569. <https://doi.org/10.1177/1362168817718572>
- Lee, K. (2018). Implementing computer-mediated intercultural communication in English education: A critical reflection on its pedagogical challenges. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 673–687. <https://doi.org/10.1111/jcal.12275>
- Lee, K., Ardeshiri, M., & Cummins, J. (2016). A computer-assisted multiliteracies programme as an alternative approach to EFL instruction. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(5), 595–612. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1118403>
- Martínez-Bahena, E., Campos-Perez, A., & Escamilla-Regis, D. (2019). *Industry 4.0 and the digital transformation... A new challenge for higher education*. *ECORFAN Journal-Republic of Paraguay*, 5(9), 13–19. <https://doi.org/10.35429/EJROP.2019.9.5.13.19>
- Mills, K. A. (2009). *Multiliteracies: Interrogating competing discourses*. *Language and Education*, 23(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/09500780802152762>
- Mills, K. A., & Exley, B. (2014). Time, space, and text in the elementary school digital writing classroom. *Written Communication*, 31(4), 434–469. <https://doi.org/10.1177/0741088314542757>
- Mills, K. A., & Unsworth, L. (2017). Multimodal literacy. En G. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–29. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>
- Monfort, S., & Hurtado, M. (2013, July 1-6). *Los códigos lingüísticos de las nuevas tecnologías* [Paper presentation]. En *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina*.
- Ntelioglou, B. Y., Fannin, J., Montanera, M., & Cummins, J. (2014). A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00533>
- O'Brien, D., & Scharber, C. (2008). Digital literacies go to school: Potholes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 66–68. <https://doi.org/10.1598/jaal.52.1.7>

- O'Halloran, K. L., Tan, S., & E, M. K. L. (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 147–170. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003>
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*, 1–23. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3)
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.
- Reyes-Torres, A., & Raga, M. (2020). A Multimodal approach to foster the multiliteracies pedagogy in the teaching of EFL through picturebooks: The Snow Lion. *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 42(1), 94–119. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.06>
- Seglem, R., & Garcia, A. (2018). Changing literacies and civic pathways: Multiliteracies in inquiry-driven classrooms. *Theory into Practice*, 57(1), 56–63. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390335>
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. SIU Press.
- Silverblatt, A. (2018). Media literacy and critical thinking. *International Journal of Media and Information Literacy*, 3(2), 66–71. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2018.2.66>
- Skerrett, A. (2012). Languages and literacies in yranslocation: Experiences and perspectives of a transnational youth. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 364–395. <https://doi.org/10.1177/1086296x12459511>
- Smith, B. E. (2016). Composing across modes: a comparative analysis of adolescents' multimodal composing processes. *Learning, Media and Technology*, 42(3), 259–278. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1182924>
- Sofkova Hashemi, S. (2017). Socio-semiotic patterns in digital meaning-making: semiotic choice as indicator of communicative experience. *Language and Education*, 31(5), 432–448. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305396>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28–42. <https://doi.org/10.7764/pel.48.1.2011.3>
- Stromquist, N. P. (2017). Las pruebas estandarizadas y la promesa del progreso académico Key words. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 102, 115–127. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10058>
- Tan, L., & Guo, L. (2013). Multiliteracies in an outcome-driven curriculum: Where is its fit? *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 29–36. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0082-0>
- Thibaut, P., & Curwood, J. S. (2017). Multiliteracies in practice: Integrating multimodal production across the curriculum. *Theory into Practice*, 57(1), 48–55. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1392202>
- Toohey, K., Dagenais, D., Fodor, A., Hof, L., Nuñez, O., Singh, A., & Schulze, L. (2015). That sounds so coool: Entanglements of children, digital tools, and literacy practices. *TESOL Quarterly*, 49(3), 461–485. <https://doi.org/10.1002/tesq.236>

- Towndrow, P. A., Nelson, M. E., & Yusuf, W. F. B. M. (2013). Squaring literacy assessment with multimodal design: An analytic case for semiotic awareness. *Journal of Literacy Research*, 45(4), 327–355. <https://doi.org/10.1177/1086296X13504155>
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Unsworth, L. (2002). Changing dimensions of school literacies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 6(1), 62–77.
- Unsworth, L. (2014). Multiliteracies and metalanguage: Describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. *Handbook of Research on New Literacies*. 377–406. <https://doi.org/10.4324/9781410618894>
- Vandommele, G., Van den Branden, K., Van Gorp, K., & De Maeyer, S. (2017). In-school and out-of-school multimodal writing as an L2 writing resource for beginner learners of Dutch. *Journal of Second Language Writing*, 36(1), 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.010>
- Vera, O. G., & Palma, O. A. V. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 87–98. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052008000200005>
- Villalva, K. E. (2006). Hidden literacies and Inquiry Approaches of Bilingual High School Writers. *Written Communication*, 23(2), 91–129. <https://doi.org/10.1177/07410883052839>
- Yelland, N. J. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>
- Yi, Y., Shin, D., & Cimasko, T. (2019). Multimodal literacies in teaching and learning English in and outside of school. *The Handbook of TESOL in K-12*, 163–177. <https://doi.org/10.1002/9781119421702.ch11>
- Zammit, K. P. (2011). Connecting multiliteracies and engagement of students from low socio-economic backgrounds: Using Bernstein's pedagogic discourse as a bridge. *Language and Education*, 25(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.560945>