

Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizajes¹

Miguel Farías Farías
mfarias@lauca.usach.cl

Académico Asociado del Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Lingüística y Doctorado en Estudios Americanos, Sus investigaciones son en torno a temas de aprendizaje de lenguas, semiótica intercultural y análisis del discurso, Director Magíster en Lingüística.



Resumen

En este ensayo se aborda el tema de las relaciones entre nuevas formas de representar la información (textos multimodales), lenguaje y aprendizaje. Se propone pluralizar el concepto de lecto-escritura o alfabetización con el fin de incorporar otras competencias necesarias para la comprensión de discursos multimodales. Postulamos que la investigación de nuevos formatos de presentación de la información y de comunicación requieren de modelos semióticos, interactivos y constructivistas que permitan dar cuenta de cómo se puede incorporar la multimodalidad en los procesos de aprendizaje.

Introducción

Las investigaciones del proceso de lectura en lengua materna (L1) y en lengua extranjera o segunda (L2) no han incorporado el componente visual en sus modelos de comprensión lectora. Dado que una nueva forma de textos, llamados multimodales, ha surgido con la llegada y masificación de los procesadores computacionales de textos, se hace necesaria la reflexión sobre la participación de los códigos visuales en los procesos de comprensión lectora. Estos textos multimodales (Kress and van Leeuwen, 1996) utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido. Por tanto, se hace necesario abordar estos textos multimodales desde una perspectiva semiótica que permita dar cuenta de estos procesos emergentes de comprensión y que integre los arreglos y complementos

visuales de la información textual. A su vez, las tecnologías digitales que hacen posible esta multimodalidad nos llevan a revisar nuestros conceptos de alfabetización (literacy) para incorporar las habilidades críticas de involucramiento cognitivo e interacción social que la comunicación digital y en línea hacen posible. En este trabajo de reflexión se abordarán estos temas a la luz de los modelos socio-semióticos de interpretación y producción textual propuestos por Kress y van Leeuwen (2001) y Kress, Leite-García y van Leeuwen (2000). En una primera parte se tratará el tema de la transición entre sociedades pre y post tipográficas y la creación de un “nuevo orden comunicativo” asociado al desarrollo de nuevos sistemas electrónicos de comunicación. En la segunda parte, discutiremos la necesidad de pluralizar el concepto de alfabetización para incluir las múltiples competencias necesarias en el procesamiento de la información presentada en textos multimodales y, en la última parte, haremos referencias a las implicaciones educacionales de estos temas.

¹ La trayectoria de este texto incluye algunas ideas presentadas en Farías 2003, Farías 2004 a y Farías 2004 b

Del libro a la pantalla

Abruptamente nos damos cuenta de nuestra poca experiencia con los nuevos sistemas de procesamiento y codificación digital cuando tenemos que recurrir a nuestros hijos o sobrinas para que nos resuelvan algún problema asociado a la manipulación de nuevas tecnologías. El tránsito entre el libro y la pantalla del computador ha sido tan rápido que todo nuevo modelo que intente dar cuenta de las nuevas modalidades de procesamiento de la información a las que nos vemos enfrentados día a día tiene que llevar el calificativo de preliminar o transitorio dada la velocidad de las innovaciones tecnológicas y su creciente masificación. Incluso aquellos más cercanos al impacto de Internet en todos los ámbitos de la actividad humana hablan del asombro ante la rapidez de los avances tecnológicos y se refieren a la 'fatiga de cambio' que ella produce: "[Internet] acelera el ritmo del cambio tecnológico al punto que incluso aquellos que están supuestamente en la cresta de la ola se empiezan a quejar de fatiga de cambio" (Naughton 1999, citado por Crystal 2001: 237) Este impacto de Internet en el panorama sociocognitivo contemporáneo ha sido abordado por algunos autores haciendo la comparación con la revolución que causó la invención de la imprenta por Gutenberg, ante lo cual otros autores (Piscitelli 2004) han sostenido una necesaria perspectiva crítica señalando que en ambos casos, la reproducción masiva de libros y las tecnologías computacionales, la tan mentada democratización de la información ha estado limitada y sesgada por las elites dominantes. Por tanto, se habla de una brecha digital (*digital divide*) que separa a los grupos entre aquellos con y sin acceso a estas tecnologías (y, por consiguiente, a la información) y que exagera las desigualdades sociales estructurales existentes.

Histórica y lingüísticamente hablando, la llegada de la imprenta causó un vuelco en los procesos de comunicación de una tradición oral y de escribanos a una masificación de la palabra impresa. Poco a poco, en la medida que se inventaron nuevas tecnologías y con la combinación de fotografías y textos, se incorporaron los elementos visuales a los textos como complemento del mensaje lingüístico. Sin embargo, en las últimas décadas el

computador y las nuevas formas digitales de diagramación han acelerado este proceso y, consecuentemente, el mensaje visual ha cobrado mayor importancia en la comprensión del texto escrito.

Una de las manifestaciones de este pasaje del texto impreso a la pantalla del computador (*from page to screen*) es la creación de un nuevo tipo de discurso en el cual la relación tradicional entre destinatario y receptor es ahora mediatizada por una máquina, por una tecnología que ofrece a diario nuevas posibilidades a sus usuarios. Los grupos sociales se diferencian, como consecuencia, en aquellos que pertenecen a la generación de la pantalla (o *post tipográfica*) y aquellos que pertenecen al grupo tipográfico. En el mundo anglosajón, la reflexión en torno a estos cambios llevó a algunos autores a acuñar el término de "nuevo orden comunicativo" (Street, 1998; Kress & van Leeuwen, 1996; Lankshear, 1997), el cual está asociado al desarrollo de nuevos sistemas electrónicos de comunicación que tienen como características un alcance global, la integración de todos los medios de comunicación y una interactividad potencial (Castells, 1996).

Un subgrupo de esta generación de pantalla ha sido llamado, en inglés, "screenagers", quienes no tan sólo han crecido con el computador sino que también con la posibilidad de conectividad sin interrupción que les permite bajar música en formato MP3, enviar mensajes instantáneos en línea y mensajes de texto por teléfono celular, todo al mismo tiempo. Al referirse a esta realidad de la reciente generación juvenil de los Estados Unidos, Brant 2003 ha admitido que "no es sorpresa que estos *screenagers* piensen más allá del texto".

La re-presentación visual

Postulamos, además, la hipótesis que los arreglos específicos de esta totalidad semiótica constituida por el texto multimodal están motivados social e ideológicamente. Tome, usted lector, cualquier diario y observe sus diferentes secciones y su organización. ¿Qué va en la primera página? ¿Cuánto texto y cuántos elementos visuales se incluyen? ¿Qué resalta? Kress, Leite- García y Van Leeuwen

(2000) han estudiado las representaciones semióticas de los diarios de varios países y han concluido que en las sociedades occidentales el espacio visual se ordena en un cuadrado dividido en cuatro. Dado que en las sociedades occidentales alfabetizadas la lectura opera de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, estos cuatro cuadrados conllevan diferentes significados: la sección superior representa el dominio ideal y la inferior el dominio real. De izquierda a derecha, la izquierda está asociada al dominio de la información conocida o de que lo que se da por sentado, en tanto la derecha representa la información nueva o lo que es supuestamente inesperado.

Lo ideal y real pueden adoptar significaciones particulares en determinados contextos: *ideal* puede referir a distancia en el tiempo, pasado o futuro; en tanto, *real* puede significar específicamente “aquí y ahora” o “concretamente de esta manera”. Esta distinción arriba-abajo se relaciona con juicios ontológicos, en tanto la distinción izquierda-derecha dice relación con el dinamismo informativo del mensaje. La izquierda refiere a información conocida, lo que se da por sentado, y la derecha aporta la información nueva.

Al respecto, recordemos que en el nivel textual algunos lingüistas de la Escuela de Praga estudiaron la progresión temática del discurso desde la perspectiva funcional de la oración, la cual se apoya en la distinción entre *tema* y *rema*, conceptos homologables (pero no necesariamente isomórficos) con información dada e información nueva, respectivamente (ver Gil 2001).

| | |
|------------|-------------|
| DADO/IDEAL | NUEVO/IDEAL |
| DADO/REAL | NUEVO/REAL |

El espacio visual en la semiótica visual occidental según Kress, Leite-Garcia y Van Leeuwen (2000)

Esta distribución se corresponde, por tanto, con la organización que las culturas occidentales con sistemas de escritura de izquierda a derecha le atribuyen al espacio visual y constituye una convención culturalmente específica. Otras culturas que escriban de derecha a izquierda o

de arriba hacia abajo le otorgarán otros valores y significados a estas dimensiones del espacio visual. En el contexto de estas distribuciones culturalmente específicas del espacio visual los elementos comunes de la semiótica visual como ‘centro’, ‘periferia’, ‘margen’, ‘superior’ o ‘inferior’ van a desempeñar, por tanto, un papel diferente (ver más detalles en Kress y Van Leeuwen 1996). Siguiendo la perspectiva crítica mencionada más arriba, debo agregar que los posibles arreglos y combinaciones en este espacio visual (dejando de lado las expresiones artísticas que, por supuesto, juegan con la libertad y exploran nuevas posibilidades) están dominados y controlados por los imperios globales y tecnológicos de los medios masivos de comunicación, los cuales ejercen una influencia normativa en la comunicación visual (otra manifestación más del proceso de “macdonalización” de las sociedades contemporáneas). Desde el polo de la recepción, la interpretación del texto multimodal descansará en la competencia discursiva del lector que le permita aprehender la coherencia textual, es decir, distinguir un conjunto de proposiciones visuales coherentes de otro incoherente (Vilches 1984). A su vez, este mismo autor destaca que la coherencia textual no puede ser entendida sin la noción de competencia discursiva del lector de la imagen.

¿En qué dirección va, entonces, el cambio en nuestras concepciones de los procesos de lectura y escritura enfrentados a medios que integran códigos textuales, sonoros y visuales? ¿Cuáles son las nuevas estructuras sociocognitivas que estas nuevas tecnologías requieren y desarrollan? Más globalmente, ¿cuáles son los nuevos conceptos de alfabetización que emergen de estas nuevas prácticas sociales? Al parecer, ocurre con la alfabetización lo mismo que con el concepto de inteligencia: necesita pluralizarse y entonces hablamos de alfabetizaciónES; como señala Roca, 2003, “las definiciones de alfabetización que tradicionalmente incluyen los procesos materiales de codificar y decodificar significados necesitan reacomodarse y darle sentido a procesos digitales en medios digitales”. Por tanto, al considerar los textos multimodales y los procesos que hacen posible su producción y comprensión, nos apartamos de las nociones tradicionales chomskyianas de competencia y actuación para incorporar lo que se ha denomi-

nado alfabetización comunicacional, alfabetización computacional, alfabetización televisiva, alfabetización mediática, alfabetización visual. Con respecto a esta última competencia, lo visual como parte de la comunicación humana, Kress y Van Leeuwen (1996:3) señalan lo siguiente: "...la comunicación visual se convierte cada vez menos en un dominio de especialistas y es cada vez más crucial en los dominios de comunicación pública.no tener la competencia visual traerá sanciones sociales. La competencia visual será un asunto de sobrevivencia, especialmente en el trabajo".

Dada la importancia que han cobrado los modelos interactivos de comprensión (investigaciones iniciadas a partir Kintsch y van Dijk 1983) podemos sugerir la hipótesis que los aspectos del código visual que acompañan al texto son portadores de información procesable en términos globales (top down) porque tienen que ver con conocimientos previos sobre la arquitectura visual que cada lector trae al proceso de decodificación textual. En otras palabras, hemos internalizado el conocimiento de que las letras grandes transmiten información más importante que la letra de menor tamaño, que los hipervínculos nos introducen en otro nivel textual, que ciertas diagramaciones son particulares a ciertos tipos de información, que ciertos íconos indican un documento sonoro, que ciertas extensiones en la identificación de un documento nos dan cuenta de su tipo (ppt, es Power Point; gif, es un archivo visual, etc..) Estos conocimientos previos, organizados en un nivel mayor de complejidad, representan también las dimensiones intertextual y de género (genre) en la medida que dan cuenta de la capacidad de los lectores para agrupar ciertos textos de acuerdo a sus tópicos o a su formato.

Implicaciones pedagógicas

En la medida que nuestros estudiantes y nosotros usamos cada vez con mayor frecuencia la comunicación asistida por el computador, emergen nuevos tipos de textos que requieren no solo la habilidad mecánica de decodificar los grafemas de la página impresa sino que también crear significados a partir de señales (como los emoticones: 😊, 😞, 🌀) arreglos, diagramaciones, colores y

posibilidades de vínculos disponibles por medio de Internet, la www y de los productos que incorporan la multimodalidad, como los diccionarios electrónicos, los juegos computarizados, las páginas web, etc..

Dado que algunos de nuestros estudiantes pertenecen, o pertenecerán a esta generación post tipográfica, necesitamos re-pensar nuestros objetivos cuando enseñamos lectura y escritura, en particular. A pesar de que para algunos de nosotros parece de Perogrullo escribir y leer en una pantalla, poco se ha dicho de las implicaciones teóricas que estas nuevas tecnologías comunicacionales tienen en la enseñanza de la lengua. Conviene, sin embargo, señalar que en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera existe un área de creciente desarrollo denominada CALL (Computer Assisted Language Learning) que se ha beneficiado en gran medida de las innovaciones tecnológicas. Según Warschauer (2002) existen tres etapas en la historia de CALL: una conductista, una comunicativa y una integradora (que incorpora multimedios), las cuales se van modificando con las rápidas innovaciones tecnológicas. En mis cursos en la USACH hemos realizado algunas experiencias de CALL, libres y guiadas, donde los estudiantes se pueden comunicar via Internet con angloparlantes nativos o estudiantes extranjeros de castellano de todas partes del mundo con quienes practican la lengua e intercambian opiniones sobre aspectos de comunicación intercultural. Una posibilidad es lograr contactos entre dos grupos preestablecidos, que fue el caso del curso de Lingüística Aplicada 2000 que se comunicó con un grupo de estudiante estadounidenses a cargo de un profesor conocido. Otra estrategia (Curso Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación 2004 y 2005) es sugerirles algunos sitios de contacto en Internet de interés específico (Dave Sperling's Café, or penpalsofttheworld) guiándolos con preguntas para el intercambio, como sobre aspectos de diferencias culturales, expresiones idiomáticas o del ciberlecto que hayan aprendido. La presentación de trabajos finales en formato PowerPoint or página web es otra posibilidad de introducir la alfabetización computacional en la sala de clases. Estas experiencias necesitan, sin embargo, contar con el apoyo institucional dado que muchos estudiantes no tienen acceso a Internet y deben pagarlo

en sitios públicos. En su informe de 1999 Eastman sugería que los profesores deberían aprender habilidades de motores de búsqueda, formas de evaluar páginas web, técnicas para manipular y crear sus propios materiales en la red, y métodos para integrar actividades en la red con el resto de su enseñanza (Eastman 1999, citado por Crystal 2001).

Por otra parte, para lograr los objetivos de una educación que produzca estudiantes preparados para contribuir activa, crítica y responsablemente a los cambios sociales, tenemos que considerar de qué manera el uso de las tecnologías de información y comunicación influye, da forma y transforma las prácticas discursivas y cómo podemos de la mejor forma posible integrar el uso de nuevas tecnologías en el currículo. La importancia de este nuevo orden ya se avizoró en el texto de la reforma educacional chilena con la inclusión de "Objetivos Fundamentales Transversales de Informática para la Educación Media", los cuales necesitan ser evaluados en sus aplicaciones y reformulados de acuerdo tanto a las nuevas innovaciones en los sistemas de comunicación como a sus implicaciones en la formación de profesores y el acceso de la población chilena al uso de computadores.

La agenda de investigación en torno al tema de la multimodalidad y su impacto en los aprendizajes convoca no solo a profesores e investigadores de la(s) lengua(s) sino también a todos los formadores de profesores que ven como distintos modos (semióticos) de presentación de la información se orquestan en la interacción entre profesores y estudiantes. El estudio de la sala de clases como un ambiente multimodal implica analizar estos modos de representación de significados y sus distintas consecuencias cognitivas, conceptuales y afectivas en los procesos de aprendizaje.

Referencias

- Brant, Martha.** "Log on and Learn", *Newsweek*, August 25, 2003.
- Castells, M.** 1996. *The Rise of the Network Society, Volume 1, The Information Age: Economy, Society and Culture*. London: Blackwell Publishers.
- Crystal, David.** 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: CUP.
- Fariás, M.** 2003. "Análisis conversacional de un corpus reducido de discurso de una sala de chateo", en Valencia, Alba (coordinadora). *Desde el Cono Sur*. Santiago: LOM.
- Fariás, M.** 2004a. "Textos multimodales en tiempos de competencias múltiples", en *Actas del XIV Congreso de SONAPLES*, Osorno: Univ de Los Lagos.
- Fariás, M.** 2004b. "Multimodality in Times of Multiliteracies: implications for TEFL", en *In a Word*, Santiago: TESOL Chile.
- Gil, José M.** 2001. *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Santiago: RIL.
- Kress, G. Leite-Garcia, R. y Van Leeuwen, T.** "Semiótica Discursiva", en Van Dijk, T. 2000.(ed). *El Discurso con estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Kress, G y van Leeuwen, T.** 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo.** 2001. *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lankshear.** 1997. *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Piscitelli, Alejandro.** 2004. *Internet. La imprenta del siglo XXI*. Buenos Aires: Gedisa.
- Rocap, Kevin.** "Defining and designing literacy for the 21st century", en Solomon, Allen y Resta (eds.).2003. *Toward Digital Equity: Bridging the Divide in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Street, B.** 1998. New literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? *Linguistics and Education* 10, 1, 1-24.

Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vilches, Lorenzo. 1984. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.

Warschauer, M. 2002. "Technology and School Reform: A View from Both Sides of the Tracks", *English Language and Technology*, Vol. 8, No 4.