NÚMERO 22 AÑO 11 – 2011 REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS
ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

LA PERSPECTIVA MULTIMODAL SOBRE LA COMUNICACIÓN.DESAFÍOS Y APORTES PARA LA ENSEÑANZA EN EL AULA*

Dominique Manghi Haquin.
Educadora Diferencial,
Doctora en Lingüística.
Profesora de la Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Dominique.manghi@ucv.cl

RESUMEN

Entender la representación y comunicación desde una perspectiva multimodal cuestiona la hegemonía del código escrito para el aprendizaje y releva el rol de otros sistemas semióticos para construir significados. Este movimiento es parte de lo que conocemos como alfabetizaciones múltiples. Dicha perspectiva ya ha sido incorporada en las políticas educativas chilenas y se espera que los profesores dominen sus fundamentos y repercusiones para el aprendizaje escolar, incluyendo estos principios en la enseñanza. El propósito de esta ponencia es presentar los fundamentos de la multimodalidad y revisar cuales son algunos de los desafíos y posibilidades que nos ofrece a los profesores frente a la tarea de enseñar para todos y todas en el aula. Los fundamentos teóricos se abordan desde la semiótica social, los que nos indican puntos de convergencia con otras líneas teóricas como el enfoque sociohistórico y el aprendizaje sociocultural. Entre los desafíos destaca la necesidad de conocer los potenciales de significado de los diversos recursos semióticos para enseñar, con el fin de comprender las particularidades que ellos posibilitan para la representación del mundo y la comunicación. Entre los aportes de la multimodalidad se considera un enriquecimiento de la definición de lectura y escritura, así como las posibilidades de aplicación de estas nociones para adecuar y enriquecer el curriculum y así como la didáctica, todas nociones importantes a considerar para la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE

Multimodalidad, alfabetizaciones múltiples, semiótica social, mediación semiótica, formación docente.

THE MULTIMODAL PERSPECTIVE ON COMMUNICATION. CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO TEACHING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

To understand the representation and communication from a multimodal perspective challenges the hegemony of the written code for learning and places prominently the role of other semiotic systems to construct meaning. This movement is part of what is known as multi-literacies. This perspective has been incorporated into Chilean educational policies and teachers are expected to dominate its foundations and implications for school learning, including these principles in teaching. The purpose of this paper is to present the foundations of multimodality and review some of the challenges and possibilities offered to teachers faced with the task of teaching every student in the classroom. The theoretical basis include social semiotics, which indicates points of convergence with other theoretical theories such as a socio-historical approach and socio-cultural learning. Among the challenges we highlight, the need to understand the semiotic potential of the variety of semiotic resources used in teaching, to better understand the characteristics of these resources and the representation of the world and communication that they allow. Among the contributions of multi-modality, we consider an enrichment of the definition of reading and writing, as well as the applicability of these notions to adapt and enrich the curriculum and the knowledge about teaching, all these being important considerations for teacher training.

KEY WORDS

Multi-modality, multi-literacies, social semiotics, semiotic mediation, teacher training.

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

Introducción

En las últimas décadas, las definiciones del aprendizaje y la enseñanza han privilegiado ciertos recursos para significar por sobre otros, es así como el interés sobre el uso del lenguaje, y por sobre todo el foco en la lectura y escritura, ha ocupado un rol protagónico en los estudios sobre cómo aprendemos y cómo enseñamos. No obstante, en la práctica pedagógica al comunicarnos sea de manera oral o escrita, hay múltiples recursos para significar puestos en juego. Si estamos en una interacción cara a cara, hablamos (usamos el recurso lengua oral) pero al mismo tiempo nos expresamos mediante la prosodia, los gestos, las expresiones faciales, entre otros. Lo mismo ocurre con la comunicación a través de un texto escrito, cuando escribimos (usamos la lengua escrita) no solo disponemos letras en un continuo de izquierda a derecha, de arriba a abajo en el papel o en la pantalla, muchas veces recurrimos a otros recursos como dibujos, esquemas, o incluso, negrillas, subrayados, color, etc. para significar. El considerar o excluir estos recursos depende donde ponemos el foco sobre la comunicación para aprender en la escuela. La multimodalidad se enfoca en el panorama amplio, observando la multiplicidad de recursos que utilizamos para crear significado en las prácticas pedagógicas y didácticas en nuestra cultura.

Esta perspectiva considera tanto a la escritura o lengua escrita así como a los otros sistemas semióticos como tecnologías, productos culturales a través de los cuales los diferentes grupos humanos representan sus experiencias en el mundo y se comunican con otros (Álvarez & del Río, 2003; Wetsch, 1998). Hace un siglo atrás lo que entendíamos como texto escrito estaba sujeto a la tecnología de la imprenta y sus posibilidades de producción. En la actualidad, los avances tecnológicos nos permiten incorporar una variedad de recursos en los textos que escribimos y leemos por lo que nos parece natural ver fotos, dibujos, esquemas, fórmulas, gráficos, etc., incluidos en los textos que circulan en los diversos ámbitos.

El concepto de multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo. Este enfoque se ha hecho ineludible especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales, quienes no solo leen y escriben textos en soporte papel, sino que además cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras de crear significado.

Desde esta perspectiva cualquier texto que incluya más de un recurso para significar puede ser definido como un texto multimodal (Kress& van Leeuwen, 2001), independiente del soporte (papel o digital) en el cual se distribuya. Esto es importante, ya que leer y escribir textos multimodales incluye la interpretación de los significados a partir de todos los recursos que participan en este proceso. El objetivo de esta ponencia es presentar los fundamentos de la perspectiva multimodal sobre la comunicación y el aprendizaje, poniendo énfasis en las repercusiones para la enseñanza de la alfabetización multimodal en la escuela y para la atención a la diversidad en el aula.

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

Del código a los potenciales de significado

Tradicionalmente, cuando observamos un texto compuesto por lengua escrita y esquemas, imágenes u otros, asumimos que los otros recursos solo reiteran el mismo significado ya expresado lingüísticamente. Esto en realidad constituye una doble preconcepción: primero, que todo lo que es posible de ser representado puede ser realizado por la lengua; y, segundo, que los demás recursos semióticos utilizados en un texto siempre juegan un rol secundario y solo reiteran el significado lingüístico (Kress& van Leeuwen,2001).

Desde la mirada multimodal, ambos supuestos constituyen mitos. Adoptar un paradigma multimodal implica mirar la comunicación como un paisaje semiótico complejo, en el cual la lengua toma un estatus diferente en los diversos contextos. Cada recurso o modo semiótico en un texto solo lleva un significado parcial. Es decir, si miramos un texto construido en base a lengua escrita y una foto, cada uno de ellos aporta significado de manera parcial, y por lo tanto, el significado completo solo se obtiene si interpretamos el significado a partir de ambos recursos. Lo que antes se consideraba extralingüístico o un residuo en el análisis, como las imágenes, fotos, fórmulas, desde la perspectiva multimodal pueden poseer el mismo estatus que el recurso lingüístico o en ocasiones más. En este nuevo rol cada uno de los sistemas semióticos utilizados para representar y comunicar poseen una carga o potencial comunicativo (*affordance)*, que corresponde a lo que es posible de significar con cada modalidad semiótica (Kress& van Leeuwen, 2001; Kress, 2005).

Respecto del primer mito, la semiótica social nos plantea que los recursos utilizados para significar corresponden a modos semióticos disponibles en cada cultura los cuales se han convencionalizado, al igual que la lengua, para crear significado (van Leeuwen , 2005). Desde esta perspectiva no se habla de reglas y códigos sino de prácticas y recursos, ya que los recursos usados para construir significado no son fijos ni estables (Kress& van Leeuwen, 2001) e involucran a las comunidades y sus formas de actuar, participar, comunicar, razonar, etc. Esto ocurre en todos los ámbitos comunicativos ya sea de la música, el arte, la publicidad, la política, la educación, etc. Las personas que se comunican en cada ámbito pueden escoger entre las opciones que le ofrece su cultura para significar, en determinados contextos y para distintos propósitos (Bajtin, 2002). Por ejemplo, un significado podría ser expresado mediante diversos recursos semióticos: escritura, dibujo, música, video, etc., cada uno de ellos apropiado para un propósito comunicativo en una situación particular.

La semiótica social posibilita entonces un punto de vista diferente al enfoque monomodal, proponiendo que la comunicación y representación son inevitablemente multimodales. La codificación y/o decodificación no ocupan el lugar central en esta teoría, ya que se cuestiona que representar algo sea equivalente a ponerlo en un código o codificarlo. Representar una idea se relaciona más bien con diseñar de manera deliberada la creación de significado (meaningmaking), es decir, dar forma a un significado mediante los recursos disponibles para los usuarios de una cultura, quienes son activos y no solo reproducen significados sino que los crean (Hodge&Kress, 1988). Así, la semiótica social y la mirada multimodal validan no solo a las lenguas como sistemas semióticos, sino a todos aquellos sistemas que ofrezcan recursos para la creación de significados.

En relación al segundo mito, tradicionalmente se asume que varias representaciones de un mismo concepto realizado mediante recursos semióticos distintos nos ofrecen significados

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

completamente redundantes entre ellos. Cuando vemos un texto que incluye escritura y una foto, pensamos a priori que la foto refuerza o repite el significado que se representa mediante la escritura. Esto supone una correspondencia semántica total, uno a uno entre las representaciones, tal que los significados que pueden ser creados en una modalidad semiótica pueden ser creados en otra indistintamente (Lemke, 1998).

No obstante, las investigaciones en multimodalidad nos indican que los potenciales de cada modalidad semiótica son incomparables entre ellas. La traducción de significado en un recurso semiótico a otro es poco transparente e indirecto (Latour, 2005), ya que generalmente deja algún rasgo que no es posible de traducir debido a que el otro modo semiótico no ofrece opciones para su representación. Por ejemplo, lo que se representa en un mapa podríamos tratar de traducirlo mediante la lengua escrita, sin embargo, toda la información espacial, de contigüidad, de ubicación, de proporciones entre elementos, etc. difícilmente será posible de representar de manera igualmente eficaz por la lengua. Es el recurso mapa con sus convenciones lo que nos permite representarnos la información con toda la carga espacial que este recurso posibilita.

Entre los precursores de esta mirada multimodal se encuentra Lemke (1998) quien abordó el estudio del discurso de la ciencia en la escuela, y desde allí definió diferentes potencialidades para los recursos semióticos utilizados. El autor, siguiendo la mirada de la semiótica social, explica esta funcionalidad como producto de una evolución histórica de cada recurso y los grupos humanos que los utilizan. Nos propone que la lengua se ha especializado en el tiempo para representar los significados referidos a tipologías, denominado por Lemke (1998) significado tipológico o categorial. Es decir, cada lengua o idioma permite al ser humano representarse el mundo mediante categorías y relaciones taxonómicas. Esta sería una función específica de este recurso lingüístico, la lengua nos ofrece opciones para este tipo de representación y relaciones entre conceptos. No obstante, existen otros significados referidos a grados, dimensiones, continuos que no resultan fácilmente representables mediante la lengua, sino que mediante gestos motores o figuras visuales, imágenes. Estos otros recursos semióticos mencionados se habrían especializado para representar lo que Lemke (1998) denomina significado de variación continua o topológico.

En otras palabras, los significados posibles de representar y comunicar mediante la lengua corresponden primeramente a un sistema de contraste categorial, un sistema de tipologías formales o equivalencias de clases, que es propio de la forma de ver el mundo que poseemos los seres humanos. Pero ¿cómo describimos normalmente movimientos en el espacio y figuras irregulares? En la lengua natural no poseemos una forma estándar de expresar en forma precisa grados intermedios de las categorías existentes, esto lo realizamos mediante gestos o dibujos (Lemke, 1999). Los diversos tipos de imágenes y recursos visuales en el espacio y tiempo son el recurso primario para crear significado imitativo o icónico. El significado por grado correspondería a una clase de significado diferente al significado por categoría. A partir de esta distinción, Lemke (1998) abre la puerta al estudio de los diversos sistemas semióticos y los posibles significados que representan.

Los estudios de Lemke (1998, 1999) así como la mayoría de las investigaciones de análisis multimodal del discurso amplían la Teoría Lingüística hacia la Teoría Semiótica. La línea teórica que seguimos en esta presentación es la de la Semiótica Social y la Semiótica

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

Sistémica Funcional, quienes proponen para los estudios de la multimodalidad, un nuevo lenguaje para la descripción semiótica (Kress& van Leeuwen, 2001) que redefine los siguientes conceptos:

- Modos: este concepto corresponde a los recursos para crear significado, trabajados por la cultura en formas de representación cuyas características son específicas, organizadas socialmente y además regulares. Cada recurso convencionalizado en una comunidad para ciertos usos comunicativos, ofrece dentro de sus opciones para la creación de significados diferentes potencialidades semiótica o comunicativas. Entre los modos o recursos semióticos podemos mencionar: la lengua oral, la lengua escrita, las imágenes, los gestos, etc.
- Materialidad: es una característica central de cada modo semiótico. Cada recurso para significar o modo es moldeado por las comunidades alrededor de las limitaciones y potencialidades de la materialidad de su o sus rasgos materiales o físicos elementales (luz, color, espacio, etc.). Es decir, cada recurso provee potencialmente de distintas formas de representar y comunicar significados, las que dependen en primera instancia de la materialidad de dicho modo semiótico y las posibilidades que ofrece para la semiosis. Es por esto, por ejemplo, que la lengua oral y la lengua escrita sean conceptualizadas en esta perspectiva como recursos distintos, ya que su materialidad ofrece potencialidades distintas para la creación de significado.
- Orquestación semiótica : corresponde a una configuración semiótica compleja, compuesta por uno o varios modos de significar que son puestos en juego simultáneamente por los seres humanos, conceptualizados aquí como creadores de significado. La comunicación desde la mirada multimodal pone de relieve un panorama comunicativo complejo y rico. La metáfora de la orquestación nos indica que hay varios elementos que son articulados por la persona que crea significado, quien actúa como el director de orquesta dirigiendo de manera armónica los recursos según su potencialidad, en pos de alcanzar sus objetivos, en este caso comunicativos o retóricos. En este panorama sinfónico se puede distinguir la melodía, es decir, el tejido o entrelazamiento de modos desde el cual emerge el significado.

Es importante destacar que el abordaje de la multimodalidad desde la perspectiva de la semiótica social tiene puntos de encuentro esenciales con la postura de la psicología sociohistórica de Vygotsky (1995). Ambas teorías ponen en un lugar central tanto los factores sociales e históricos así como las nociones de representación y semiosis para la explicación de la esencia del ser humano y su quehacer. Los modos semióticos son considerados por Vygotsky (1995) como tecnologías, herramientas que corresponden a una representación externa de las formas de pensar el mundo en una cultura. De esta manera, comprender las prácticas semióticas de una cultura, equivale a estudiar la construcción de la propia mente del ser humano, su forma cultural de representar y comunicar el mundo y pensar y actuar desde esta representación. Aprender dichas prácticas semióticas nos lleva a redefinir el concepto de alfabetización, definición amplia, social y cultural que otros han acuñado como literacy, letramientos, literacidad, etc.

Esta perspectiva es coherente también con el aprendizaje sociocultural que comprende la cognición como situada, propuesta por Lave (1991). En dicha propuesta el aprendizaje de las formas de comunicar es parte del aprendizaje para ser reconocido como miembro

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

legítimo de una cultura, proceso en el cual la persona debe aprender prototipos conductuales vigentes en esa comunidad y ajustarse a ellos. El aprendizaje de la comunicación es entonces parte de un proceso más amplio y complejo, referido a múltiples formas de actuar situadas y legitimadas social y culturalmente. En este enfoque, el aprendizaje de la comunicación se entiende como un movimiento de un aprendiz en una comunidad desde la periferia de esta hasta el núcleo en un aprendizaje en el cual se le va legitimando progresivamente hasta aceptarlo como parte de ella, porque ya domina las formas de comunicar y significar - y en general actuar y ver el mundo -propio de dicha comunidad.

La escuela cumple un rol fundamental en este aprendizaje semiótico, entendido como un proceso de enculturamiento. Es en la etapa escolar cuando el aprendiz amplia de manera importante las formas de representación vernáculas, comenzando a pertenecer a las diversas comunidades y culturas (Alvarez& del Río, 2003) y enriqueciendo su identidad (Lemke, 1999).

Multimodalidad y alfabetizaciones múltiples

Tal como mencionamos anteriormente, uno de los supuestos de la aproximación tradicional a la comunicación es que la concibe como monomodal, es decir, como un intercambio que se realiza esencialmente a través de un solo modo comunicativo: la lengua. Dicha primacía de la comunicación lingüística implicaría, desde la visión psicológica, que el conocimiento se representaría a nivel mental primordialmente mediante el lenguaje, y por lo tanto, las otras posibles formas de representación se consideran secundarias, y han sido clasificadas como extralingüísticas, paralingüísticas y otras (Kress& van Leeuwen, 2001).

Si miramos el fenómeno de la comunicación desde la semiótica social, esta nos plantea que los sistemas semióticos no solo cumplen la función de representar conocimientos sino que además enactuan las relaciones sociales. Dichos sistemas semióticos se consideran dinámicos ya que reflejan y a la vez construyen a las comunidades de sujetos que los utilizan para crear significado (Halliday,1982; Kress& van Leeuwen, 2001). El énfasis de esta perspectiva se encuentra en que cada vez que los seres humanos crean significado, ponen en juego no solo uno sino que una variedad de recursos semióticos seleccionados de entre el repertorio cultural disponible - los gestos faciales, la postura corporal, la mirada, y en otras ocasiones los dibujos, la escritura-.

Por lo tanto, este enfoque de la multimodalidad y de la semiótica social permite acercarnos a la comunicación y representación de conocimientos desplegados en el aula para la enseñanza, como una práctica semiótica compleja. Esta práctica pedagógica y didáctica nos revela un panorama rico en diferentes recursos para crear significado - lengua oral y escrita, dibujos, fotos, mapas, tablas, gráficos, entre otros - los cuales son puestos en juego por los actores de la actividad escolar. Para crear significado con fines de enseñanza, los profesores modelan para sus estudiantes una selección de entre los recursos disponibles en el aula para representar y comunicar, así como el uso de una variedad de medios semióticos que van desde la interacción cara a cara prototípica de la sala de clase y el uso de la pizarra, hasta medio tecnológicos como presentaciones proyectadas desde el computador (Kress, Ogborn&Martins, 1998).

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

Esta perspectiva pone de relieve que para aprender en la escuela es necesario acceder a las formas gramaticales de los recursos semióticos utilizados para representarlos. Es decir, no solo es necesario aprender los conocimientos sino también la forma valorada de representarlos y comunicarlos. Los contenidos y sus discursos constituyen un único proceso integral que construye el conocimiento particular que se espera que aprendan los estudiantes en cada disciplina (Unsworth, 2001). Dicha manera particular de crear significado no siempre es enseñada en forma visible y explícita como un contenido curricular más, sino que más bien es aprendida en la interacción áulica, como un tipo de conocimiento tácito del experto que debe ser apropiado por los aprendices recién llegados, moldeando la identidad o la conciencia de los aprendices (Christie, 2002; Christie &Derewianka, 2010).

Entonces, cuando nos referimos al aprendizaje de la comunicación no estamos pensando en un niño que aprende un conocimiento específico acerca de algo solo a través del lenguaje. Por una parte, la mayoría de las veces, los significados se construyen con más de un recurso semiótico, lo que implica que el estudiante debe aprender a representar y comunicar orquestando los recursos semióticos tal como se hace en su cultura. Por otra parte, la función de dichos recursos no solo es trasmitir un conocimiento sino que además colaborar en la definición de las relaciones de poder y solidaridad de una sociedad (Halliday,1982; Hodge&Kress, 1988). El estudiante se concibe como un aprendiz quien es iniciado en las formas de comportarse, saber y pensar, maneras de identificar y responder a los temas, maneras de enfrentarse a los problemas y maneras de valorar (Christie, 2002). El aprendizaje de los recursos semióticos para crear significado debe considerar estos dos aspectos.

En definitiva, incluso dentro de una misma escuela podríamos distinguir varias maneras apropiadas de comunicarse dependiendo de: 1) los agentes que participan en la interacción del aula, entre ellos destacaría el docente y su formación (educadora de párvulos, profesor de Educación Básica, profesor de Enseñanza Media especialista) y al aprendiz y sus particularidades;2) los conocimientos y experiencias involucrados en la actividad de aprendizaje, -; 3)y finalmente, la forma que va tomando el texto que se intercambia en el aula según las convenciones para ciertos objetivos, y según los recursos semióticos propios de la comunidad de conocimiento (matemática, biología, historia, etc.). Se constituye así en una aproximación social e ideológica al sujeto, a los grupos sociales y a sus formas de significar y actuar.

Entonces, desde esta perspectiva multimodal, destacamos dos repercusiones a la noción de alfabetización. Por una parte, no se puede hablar de una única alfabetización sino que de una variedad de prácticas comunicativas que deben ser aprendidas en la escuela, tanto a lo largo de la trayectoria escolar, como simultáneamente, como es el caso de Enseñanza Media. Este conjunto de prácticas de comunicación son conocidas como alfabetizaciones múltiples (multiliteracies) (London Group, 1996).

Por otra parte, esta mirada nos lleva a redefinir el concepto de alfabetización más allá del dominio del alfabeto o del código verbal escrito (Kress&Bezemer, 2009). La noción de alfabetización requiere ser definida de manera más amplia ya que abarca también el aprendizaje semiótico o multimodal (Kress& van Leeuwen, 2001). En otras palabras, “alfabetizarse” implica que las personas aprenden a dominar las convenciones de los distintos recursos semióticos utilizados para representar y comunicar. Dicho aprendizaje los

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

habilita para comprender y expresarse a través de textos construidos mediante varios modos semióticos- o multimodales-, y para participar en las diversas actividades sociales de manera activa, crítica y propositiva.

Estas ideas acerca de una nueva definición de alfabetización nos señalan importantes temas para la enseñanza. Comprender esta necesidad es uno de los desafíos para los profesores frente a la multimodalidad.

La multimodalidad como una posibilidad

La perspectiva multimodal y semiótica rescatan la concepción del ser humano como un ser eminentemente semiótico. Siguiendo la propuesta vygotskiana, los educadores hemos asumido que la lectura y escritura son procesos psicológicos superiores. Sin embargo, tal como nos indica Wells (2001), Vygotsky nunca planteó que la lengua escrita fuera la única tecnología que permitía desarrollarse al ser humano como ser cultural, solo que el psicólogo, cuya muerte fue prematura, no alcanzó a estudiar los otros sistemas semióticos humanos. No tenemos un legado respecto a esto, salvo el planteamiento general de la mediación semiótica y el reconocimiento de la diversidad de tecnologías humanas enumeradas por el autor.

La mirada multimodal nos abre una nueva ventana al relevar el lugar central de todos los recursos para representar los conocimientos y establecer intercambios comunicativos, ofreciendo a la educación nuevamente un abanico de posibilidades para abordar el aprendizaje y la enseñanza. Nos plantea que los conocimientos, los procedimientos y actitudes que aprendemos todas las personas – esto es, la experiencia en general y la selección cultural del currículo educativo en particular- son representados y comunicados por medio de una variedad de combinaciones semióticas, mezclas en la cual cada recurso aporta significados que el otro recurso no puede representar tan eficazmente.

Tal como mencionamos anteriormente, cada recurso semiótico se ha ido especializando en el tiempo para representar y comunicar más eficazmente ciertos tipos de conocimiento (Lemke, 1998) y cómo este tipo de significados culturales configuran visiones de mundo. En este sentido, la multimodalidad y la noción de especialidad funcional nos plantean dos nuevos desafíos. El primero, se relaciona con conocer con más detalle los potenciales de significado de los recursos para tener un conocimiento más profundo de otras formas de entender y vivenciar el mundo.

El segundo desafío se relaciona con las aplicaciones teóricas para las adecuaciones o enriquecimientos del currículo, especialmente en el acceso al conocimiento para el aprendizaje de todos y todas en el aula. Por ejemplo, la multimodalidad nos desafía a quienes enseñamos en cómo lograr mediante recursos distintos a la lengua representar significados tipológicos o de categorías esenciales. Si la lengua se ha especializado y es eficiente en construir relaciones categoriales como partes/todo (cabeza, espalda, piernas / cuerpo), clase/miembro (colores/ rojo, azul, amarillo) o clase/ serie (días de la semana/ lunes, martes, miércoles…., con los cuales organizamos nuestra experiencia en el mundo, de qué otra manera podemos acercar esta organización del mundo a otros.

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

Es importante poder tener presente las potencialidades de significado de cada recurso para poder explorar las potencialidades de otro que, si bien no tendrá el mismo efecto en la representación y comunicación, pueda de todas maneras habilitarnos para comprender el mundo como lo hace la comunidad y participar de las diversas actividades sociales y culturales.

Otro aporte de esta mirada, es el cuestionamiento de la hegemonía de la lengua escrita. La multimodalidad nos hace tomar consciencia de la riqueza de los recursos semióticos y del estatus igualmente importante en el mundo actual. En la escuela y el currículo regular, repercute en la urgencia de enriquecer las definiciones de lectura y escritura. En otras palabras, al comienzo la alfabetización tenía que ver con dominar de forma básica el alfabeto, luego, como los aportes de autores como Paulo Freire, la noción de alfabetización se complejizó enfocando en una enseñanza ya no del alfabeto sino de las formas culturales de representar las relaciones sociales mediante la lengua escrita. En la actualidad, la redefinición de alfabetización se realiza desde una mirada proyectiva, considerándola como alfabetización semiótica o multimodal ya que incluye el aprendizaje de múltiples códigos o recursos para representar y comunicar, ya sea en soporte papel o digital.

Pensando en la diversidad en el aula, esto nos lleva a los profesores a poner atención a la multimodalidad tanto como una barrera así como un facilitador para el aprendizaje y desarrollo humano. La multimodalidad podría constituir una barrera si las gramáticas de los diversos recursos se constituyen un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos curriculares. Esto es, si nuestros aprendices deben interpretar un mapa o un gráfico y se les dificulta acceder a los significados representados allí. En estos casos, la tradición parece indicar que estos aprendizaje ocurren de manera natural y autónoma, no obstante, la multimodalidad nos hace evidente la complejidad de estos significados y la necesidad de que el profesor medie en el aprendizaje de dichas convenciones semióticas de manera más explícita.

La mirada multimodal también puede ser considerada como un facilitador, si pensamos que los diferentes contenidos pueden ser representados más allá de la escritura. Esto nos ofrece otras opciones para enseñar los contenidos y evaluarlos, considerando cuan “alfabetizados” se encuentran nuestros estudiantes en estas distintas convenciones, así como cuan eficaces estas son para representar los diferentes conocimientos de las disciplinas o ciencias.

Finalmente, es esencial considerar también así como se ha puesto énfasis en una enseñanza explícita de la lengua escrita más allá de la enseñanza del código, pensar en que muchas veces comprender o producir un texto escrito implicar dominar otro tipo de convenciones junto con las lingüísticas. Poder responder una guía escolar que incluye escritura y una tabla de doble entrada, conlleva comprender el funcionamiento de la tabla. Esto significa que si bien también se escribe en ella, la lengua escrita se dispone espacialmente de una manera particular, ya que la ubicación espacial en la tabla también conlleva cierto tipo de convenciones y, por lo tanto, de significados. Esto mismo ocurre tanto con la interpretación de fotografías, esquemas, mapas, etc., frecuentemente entrelazados a la escritura así como con la producción de textos compuestos por más de un recurso semiótico. Todos estos ejemplos constituyen prácticas de lectura y escritura de textos multimodales.

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

Para cerrar

La multimodalidad y su abordaje social y cultural nos recuerdan que durante toda la vida somos aprendices que vamos apropiándonos de las convenciones sociales de las formas de crear e interpretar significados valoradas por los distintos grupos sociales y culturales. Hasta ahora la educación ha asumido que hay que enseñar la lengua escrita ya que esta no se aprende naturalmente sino que requiere de una enseñanza específica, y el sistema educativo ha desplegado esfuerzos para lograr este objetivo. No obstante, la multimodalidad devela otras formas de crear significado (imágenes, mapas, gráficos, esquemas, tablas, fórmulas, etc.) todas tecnologías culturales también, que hemos dejado en un segundo plano hasta el momento y que además hemos supuesto son aprendidas de manera natural por todos.

La posibilidad de tener más conocimiento sobre lo que potencialmente es posible de representar y comunicar mediante diversos recursos semióticos (imágenes, movimiento, lengua oral, escritura, gestos, etc.) hace más visible la forma de experienciar el mundo de diversas comunidades que se valen de recursos basados en convenciones diferentes. Así, comunicar y representar un conocimiento mediante un mapa, mediante una fórmula o mediante la escritura en prosa, no solo nos indica que hay ciertas formas de comunicación que el aprendiz requiere aprender para acceder al conocimiento, sino que además nos señala que estas convenciones también agregan otro tipo de significados propios de la forma de ver el mundo de una comunidad (Wells, 2007).

Ampliar el panorama de la comunicación en la escuela, conlleva observar las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje, y nos desafía pensar el tipo de mediación social de los profesores que se requiere para facilitar estos aprendizajes semióticos. De esta manera, podemos pensar de manera más amplia la definición de leer y escribir, y esto puede repercutir en el desarrollo de una didáctica para la enseñanza de la lectura y de la escritura de textos multimodales.

Los rápidos avances en la tecnología que ponen a nuestra disposición múltiples recursos para construir y consumir textos multimodales, así como sus consecuencias: las transformaciones de las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales, probablemente influirán en que estas reflexiones sobre la multimodalidad se incluyan a corto plazo en la formación de profesores.

Referencias bibliográficas

Alvarez, A. & del Río, P. (2003). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Bajtín, M. (2002). *La estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

Christie, F.(2002). *Classroom Discourse Analysis: A functional perspective.*Londres: Continuum.

Christie, F. &Derewianka, B. (2010). *School Discourse: Learning across the years of schooling.*Londres: Continuum.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura *Económica*

Hodge, B. and Kress, G. (1988).*Social Semiotics*. Cambridge: Polity.

Kress, G., Ogborn, J., & Martins, I. (1998).A satellite view of language. En *Language Awareness*, 2 (3), 69-89.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication*.Londres: Arnold.

Kress, G. (2005). Gains and Losses: new forms of texts, knowledge and learning. En *Computers and Composition*, 22, 5-22.

Kress, G. &Bezemer, J. (2009). *Writing in a Multimodal World of Representation.The Sage Handbook of Writing Development*.Londres: Sage

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text.Martin &Veel.*Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 87-113).Londres: Routledge.

Lemke, J. L. (1999). Typological and Topological Meaning in Diagnostic Discourse. En *Discourse Processes*, 27(2), 173-185.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. En *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Unsworth, L (Ed.). (2008) *Multimodal Semiotics and Multiliteracies Education: Transdisciplinary approaches to research and professional practice*. Londres: Continuum

vanLeeuwen, T. (2005a). *Introducing Social Semiotics.* Londres: Routledge.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wells, G. (2007). Who we become depends on the company we keep and on what we do and say together. En *International Journal of Educational Research*, 46, 100-103.

Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Madrid: Aique.

Notas

ISSN 0718-1310
http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi
Fecha de recepción: 17 de septiembre 2011. Fecha de aceptación: 17 de enero 2012.

* Proyecto Fondecyt Iniciación N°11100169, año 1.