



Repensar la lectoescritura¹ para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones

Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, and new literacies

Jennifer Rowsell², Maureen Walsh³

Rowsell, J. & Walsh, M. (2012). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, and New Literacies. *Brock Education*, 20(1), 53-62.

Para citar este artículo: Rowsell, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), pp. 141-150.

Traductor: Harold Castañeda-Peña, Ph.D.

Doctor en Educación de Goldsmiths, University of London. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: harold.castaneda@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una revisión teórica de los nuevos campos de la investigación, la pedagogía y las prácticas en la educación lectoescritural. En un mundo digital, dominado por los medios y globalizado, los educadores se enfrentan al reto de mediar las nociones de lo que significa ser alfabetizado (por ejemplo, leer y escribir textos impresos) con habilidades nuevas y emergentes y los intereses en la tecnología y los medios digitales. Enfocándonos en un estudio piloto en Oakville (Ontario, Canadá) y en un estudio longitudinal realizado en Sídney (Australia), pedimos a los lectores pensar sobre las literacidades

desde una nueva perspectiva. Sin apoyo para repensar la literacidad, los educadores corren el riesgo de enseñar y aprender sobre el lenguaje y las habilidades de literacidad a partir de paradigmas y marcos asincrónicos. Como la investigación no ha establecido completamente el impacto de la comunicación multimodal, es esencial que los educadores aprendan a usar estos modos diferentes de comunicación para enseñar la literacidad.

Palabras clave: multiliteracidades, pedagogía, multimodalidad, construcción de sentidos, cognición

- 1 N. d. T.: El concepto de *literacy* se puede entender literalmente como alfabetización en el sentido convencional de leer y escribir. Sin embargo, debido al giro disciplinar atribuible al Nuevo Grupo de Londres (The New London Group en inglés) se ha acuñado en la lengua española el término *literacidad* en el marco de nuevas literacidades (new literacies en inglés), los cuales ya son reconocidos en artículos especializados del campo.
- 2 Jennifer Rowsell tiene a su cargo la Cátedra de investigación de Canadá en multiliteracidades y es profesora asociada de la Universidad de Brock. Hace parte de tres investigaciones inscritas en el Centro para la Investigación de las Multiliteracidades de la Universidad de Brock. Su investigación examina los cambios epistemológicos en nuestro uso y comprensión de la educación de la literacidad en el siglo XXI. Correo electrónico: jrowsell@brocku.ca
- 3 Maestra de Educación de la Literacidad en la Facultad de Educación (NSW) en la Universidad Católica de Australia (UCA). Ha publicado ampliamente en áreas de lectura en segunda lengua, educación en medios, educación de la lectura, literacidad visual y literatura infantil. Desde hace algún tiempo, sus intereses de investigación y publicaciones se han enfocado en la literacidad multimodal. Correo electrónico: maureen.walsh@acu.edu.au

Vemos un grupo de muchachos sentado alrededor de un iPad. Pertenecen al grado tercero de una escuela primaria ubicada en un barrio del occidente, en las afueras de Toronto. Están amontonados alrededor del iPad jugando “Un monstruo se comió mi tarea”⁴. Les preguntamos por qué les gustaba el juego, y uno de ellos nos dijo que les ayudaba a desarrollar sus habilidades espaciales (“también es divertido”, afirmaron). Al dar otro vistazo en el salón, observamos que hay dos niñas jugando “Whirly Word”⁵ con otro iPad. Maureen y yo miramos por encima de sus hombros a ver qué pasaba en el juego y ellas nos devolvieron la mirada con timidez. Entonces, caímos en la cuenta que quizá ellas preferían jugar sin que las vieran porque empezaron a escoger palabras de la misma familia de sonidos. Nos dirigimos hacia otro grupo de dos niños y una niña, y observamos que se estaban esforzando para encontrar combinaciones de palabras durante el tiempo que el juego les daba. Nos les unimos para construir tantas palabras de cinco letras como nos fue posible. Esta aula es parte de un estudio piloto sobre el uso de iPads en el salón de clase. La profesora se describe a sí misma como “bruta para los computadores”; aun así ha acogido el proyecto de los iPads y en las seis semanas del proyecto piensa que este “tiene un éxito rotundo”.

Este pequeño lapso, de una hora para ser más exactos, en el que observamos a los niños de ocho años y la forma como usan las nuevas tecnologías para estudiar el vocabulario, nos dio la oportunidad de ver cómo las habilidades tradicionales del lenguaje (como el deletreo y el estudio del léxico) se

traducen en el “aprendizaje del siglo XXI” y en formas multimodales de aprendizaje y de pensamiento. Solo con tocar, deslizar objetos en la pantalla y resolver problemas los estudiantes que tenían dificultades con la lectura y el deletreo completan con pericia los niveles de un video juego para deletrear palabras. La multimodalidad es el principio base sobre el cual funcionan los ambientes digitales de trabajo, por cuanto es parte de la comprensión y la competencia del lenguaje a través del cual se conjuga una serie de modos como la imagen, el sonido, lo táctil y las dimensiones múltiples. Este principio de multimodalidad debe ser entendido por los docentes para que apliquen y evalúen nuevos modos de aprendizaje como parte de sus prácticas pedagógicas diarias (25 de mayo, 2011).

La cita con la que comenzamos nuestro artículo describe un momento en el tiempo dentro de un salón de clase en Oakville, Ontario. El momento encapsula la forma como los niños tienen la habilidad para responder de manera rápida y efectiva a las tecnologías digitales que permean su mundo. A diferencia de las dificultades que los planeadores de política educativa y los diseñadores de currículo tienen al pensar cómo incorporar nuevos modos de comunicación, tanto investigadores como profesores alrededor del mundo han encontrado maneras de utilizar las nuevas tecnologías para la lectoescritura y el aprendizaje.

Es innegable que en este momento los estudiantes requieren un repertorio de prácticas lectoescriturales en formato impreso y digital para su futura vida laboral y para la vida en general. Términos como “nuevas alfabetizaciones” (Lankshear & Nobel, 2003), “multiliteracidades” (Cope & Kalantzis, 2000) y “multimodalidad” (Kress & van Leeuwen, 2001) se han utilizado desde hace algún tiempo para conceptualizar la forma como las nuevas prácticas de comunicación han impactado la lectoescritura y el aprendizaje. El uso de términos como “nuevas” o “múltiples” en la descripción de los cambios que han venido ocurriendo dentro de la comunicación digital

4 N. d. T. Este es un juego con un ambiente virtual de tercera dimensión que permite rotar para destruir monstruos. La misión es recuperar la tarea (colección de cuadernos de notas y libros) que es custodiada por monstruos (figuras rectangulares, esponjosas y animadas) mediante disparos que realiza el jugador, las versiones más recientes tienen hasta 85 niveles de dificultad y el juego aún se especializa en crear más niveles y retos. Existe versión en español.

5 N. d. T. Este es un juego en el que se debe producir nuevas palabras utilizando un conjunto de letras preestablecido por el juego mismo. Este juego tiene más de 5000 retos para formación de palabras, es colorido y además ofrece la posibilidad de llevar un marcador según el número de aciertos. Entre sus últimas innovaciones está la de un diccionario donde el jugador puede consultar el significado de las palabras creadas.

son intentos por describir los diversos aparatos tecnológicos y los textos digitales que son omnipresentes en este mundo. Los modos múltiples (por ejemplo, la imagen, el sonido, el gesto, el movimiento y el texto) se procesan durante la comunicación, y para ello se necesitan aspectos múltiples de lectoescritura o multiliteracidades en nuestra sociedad, que es global e interconectada. Es más, se necesita considerar el efecto “multiplicativo” (Lemke, 1998) del procesamiento de los modos de lectura y de escritura, los cuales ocurren frecuentemente de manera simultánea.

En este artículo, brindamos una explicación de los nuevos términos que se han desarrollado, convirtiéndose en cambios teóricos con respecto a la lectoescritura y la comunicación en la sociedad. Asimismo, demostramos el potencial que tienen las nuevas tecnologías para el aprendizaje en las aulas de lectoescritura al discutir las diferencias entre la lectoescritura de textos digitales y compararlas con los impresos. También brindamos ejemplos de maneras en las que los profesores están usando los modos múltiples en textos digitales para incrementar el aprendizaje lectoescritor.

UBICACIÓN DE LAS “NUEVAS” LITERACIDADES

La palabra “literacidades” en lo que se entiende por nuevas literacidades marcó un punto de cambio en el pensamiento sobre las formas como la gente construye significados con el lenguaje. Hablar de literacidades en plural abrió lo que tradicionalmente se había comprendido como un modelo estandarizado de educación para la lectoescritura hacia un modelo que reconoce la diferencia basada en las situaciones, las subjetividades y los múltiples géneros textuales. Al convertir la literacidad en algo plural, se está señalando que existe más de un modelo de lectoescritura, que existen muchas y diferentes literacidades que

cambian con los contextos, los textos y las identidades de las personas que las usan. Pensar en la lectoescritura como un ente universal y autónomo minimiza su diversidad y sus comprensiones y múltiples usos. De esta forma, lo que en verdad diferenció el trabajo de investigadores que incorporaron campos como la antropología, la sociología y la semiótica a finales del siglo XX fue la inclusión del adjetivo “nueva”. Lo nuevo señala enfoques, epistemologías, métodos, teorías, contextos e identidades novedosos para los constructores de sentidos. Los nuevos estudios de los años ochenta y noventa fueron *nuevos* porque la lectoescritura no había sido analizada de la misma forma, y este giro radical de carácter social y semiótico ofreció otro lenguaje para la descripción de la lectoescritura al verla anidada dentro del contexto social (Street, 1994) enfatizando en el lenguaje y la palabra escrita (Halliday, 1984).

Lo que dicho trabajo identificó fue una serie de creencias renovadas sobre la educación lectoescritora:

- Más trabajo investigativo sobre prácticas lectoescritoras en otros contextos, como el hogar y las comunidades (González, Moll & Amanti, 2005).
- Menos énfasis en el desarrollo cognitivo y más énfasis en las prácticas culturales (Gee, 1996).
- Menos división entre las culturas oral y escrita (Ong, 1982).
- El reconocimiento de la pantalla como la estructura textual dominante (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2003).
- Una expansión de las definiciones que van de la lógica de lo impreso, la lectura y la escritura, hacia la lógica de la pantalla: diseñar, rediseñar, remezclar (Cope & Kalantzis, 2000).

Estos descubrimientos investigativos, académicos y prácticos no solo demuestran lo que los nuevos estudios pueden evidenciar (aunque es

claro que lo hacen), sino también la necesidad de nuevas definiciones para el siglo XXI.

MULTILITERACIDADES, MULTIMODALIDADES Y NUEVAS LECTOESCRITURAS

Una parte fundamental de las “nuevas” lectoescrituras en la educación de la literacidad considera no solo que las literacidades son múltiples, sino que también demandan modos diferentes. Los modos son conjuntos regularizados de recursos para la construcción de sentido. Un recurso visual, un sonido, una palabra, un movimiento, animaciones y dimensiones espaciales son recursos que, al reunirse o de manera aislada, logran un efecto en los textos. Tales efectos se leen y componen de maneras diferentes en comparación con los rasgos lingüísticos de los textos. Los recursos semióticos son cosas, artefactos y prácticas usadas durante la construcción de sentido que completan la tarea en una forma competente y apta (Kress, 1997). La multimodalidad es el campo que se encarga de cómo los individuos crean sentido con diferentes tipos de modos. Las multiliteracidades son una pedagogía desarrollada por el Nuevo Grupo de Londres y su manifiesto desarrollado a mediados de los noventa (New London Group, 1996). El Nuevo Grupo de Londres (1996) arguye que las nociones de diseño, diseños disponibles y rediseños son fundamentales para la manera como construimos sentido con los textos modernos. El diseño en pantalla no solo ha transformado cómo creamos sentido sino también las formas como reconstruimos y negociamos nuestras identidades. La multimodalidad aparece primero en la medida que nos informa cómo creamos sentido y multiliteracidades. Como una posible pedagogía, nos da herramientas para que lo hagamos de esa manera. Los investigadores de las multiliteracidades aseguran que la pantalla controla nuestro entendimiento del mundo y los currículos necesitan reflejar este giro dramático en los marcos ideológico e interpretativo. Basar la enseñanza en las necesidades y competencias de los estudiantes, enseñarles de manera explícita de acuerdo con las habilidades que tienen al entrar

en los salones y, más importante aún, enseñarles lo que no necesariamente poseen como conocimiento, constituye maneras de enmarcar críticamente su aprendizaje para que piensen en modos múltiples los temas de poder, las pasiones que les gobiernan, las comunidades de práctica, las literacidades del hogar y la comunidad, así como el papel de su raza, su cultura, su religión y su clase social en su aprendizaje lectoescritural. Las multiliteracidades como una pedagogía simultáneamente explican la diversidad lingüística y el uso de multimodalidades en la comunicación.

LITERACIDADES DIGITALES

Las literacidades digitales son también otro campo de investigación y teórico que se deriva de lo nuevo. En 1995, Lanham sostuvo que “las literacidades digitales nos permiten aparear el medio que utilizamos con el tipo de información que presentamos y con la audiencia a la que se la presentamos” (1995: 3). Lankshear y Knobel (2007) complementan esto con una perspectiva sociocultural que se basa en el trabajo de Gee, y de esta manera, nos ayuda a ampliar nuestra definición de una noción reificada de literacidad digital a literacidades digitales, al tener en cuenta que convertirse en un sujeto literado digitalmente significa dominar múltiples discursos (Gee 1996; 1999). Alvermann (2008), al hablar de “formas socialmente mediadas para generar contenido significativo para modos múltiples de representación”, agrega más puntos a la discusión al señalar las habilidades explícitas que surgen de los textos digitales como wikis, blogs, y páginas web que son medio para la interacción social. Alvermann resalta que los lectores y escritores digitales necesitan tomar muchas decisiones en línea y, en ese sentido, necesitan tener un ojo crítico sobre los diferentes géneros textuales y una metaconciencia de cómo estos textos promueven o silencian puntos de vista particulares

6 N. d. T. Se ha documentado en la literatura especializada el ciberespacio Wicca asociado con brujería y divinidades, donde culturalmente se crean lazos para el cuidado del otro y del ambiente basados en rituales antiguos y en la creación de comunidades de práctica por afinidad.

(2008: 16). Un ejemplo de ese tipo de estudios es la investigación de Julia Davies, quien estudia diferentes afinidades grupales de niñas Wicca⁶ que transitan hacia la juventud transnacional (Davies, 2006) en las páginas web donde se demuestra cómo las personas encuentran consuelo en las comunidades en línea y cómo las comunidades en línea fomentan identidades y comunidades.

NUEVAS LITERACIDADES EN NUEVOS TIEMPOS

Existen cuatro características de la investigación sobre las nuevas literacidades:

- 1) las nuevas tecnologías ofrecen una forma de imaginar las prácticas de nuevas literacidades;
- 2) las nuevas literacidades son esenciales para la participación económica, cívica y personal en una comunidad mundial;
- 3) las nuevas literacidades cambian, se combinan y convergen tanto como cambia la definición de las tecnologías; y
- 4) las nuevas literacidades son multimodales y multifacéticas.

Otros investigadores han puesto de relieve el papel que las nuevas literacidades desempeñan en las conversaciones en línea, los videojuegos y la escritura *fan fiction*⁷. La mayor parte de estudios recientes se han diseñado para entender las formas como los profesores están usando blogs y wikis y otro tipo de tecnologías interactivas para la escritura en línea, como cadenas de grupos de discusión y portafolios electrónicos en el aula, para mostrar que ha llegado el momento no solo de incorporar las nuevas literacidades en el aula sino de entender mejor lo que sucede en los espacios digitales. Aunque existe la preocupación de que sin la presencia activa del profesor en el diálogo,

el aprendizaje del alumno no pueda impulsarse de manera efectiva, los estudios han encontrado que el incremento de oportunidades para el aprendizaje colaborativo les ha ayudado a los aprendices a refinar su pensamiento y a involucrarse en análisis más profundos. La investigación realizada sobre las prácticas de literacidades digitales de adolescentes fuera del contexto escolar (Davies, 2006) está estudiando una amplia gama de textos como los blogs personales, las páginas de redes sociales, las wikis, las *fan fictions*, etc., que demuestran una cualidad híbrida e intertextual de la escritura personal y digital de los estudiantes. Los participantes de la investigación mezclaron el conocimiento escolar que se basa en lo impreso con nuevas formas de composición multimodal para crear nuevos textos convincentes que reflejaban las identidades y los discursos socialmente situados de los autores.

Uno de los estudios más ilustrativos en esta área es un artículo muy citado escrito por Lewis y Fabos (2005), que exploró las formas en las que los estudiantes manipulan y juegan de maneras intrincadas con las convenciones vernáculas, con la gramática estandarizada del inglés y con la tipografía electrónica. Ellos entrevistaron a adolescentes sobre sus prácticas de mensajería instantánea de orden privado y los observaron durante la realización de estas prácticas. Al respecto, afirman: “Estos jóvenes que entrevistamos eran conscientes de que escogían tonos diferentes y estilos del lenguaje de acuerdo con quien ellos estaban realizando la mensajería” (p. 484). Los estudiantes que participaron en la investigación eran creativos en la forma como jugaban con las palabras y demostraron habilidades sofisticadas en la manera en que se involucraban en la mensajería. La investigación de Lewis y Fabos ofrece un ejemplo de la forma como los escritores adolescentes median sus identidades y se involucran en prácticas de composición creativas. Según ellos, “Andy y sus amigos experimentaban con el color, el tamaño de las letras y con íconos como las caritas sonrientes que expresaban su creatividad; y en el caso

7 N. d. T. Son relatos de ficción escritos por fans o seguidores (de allí su nombre en inglés *fan fiction*) acerca de una película famosa o de una obra literaria en la que se recrean nuevas situaciones para los personajes o para el argumento original.

de Aby, ella utilizó una variedad de combinaciones de tipos de letras y colores con el mismo propósito” (p. 482). Desde este vasto conocimiento de base queremos compartir ejemplos de cómo las nuevas literacidades se pueden combinar con buenas prácticas docentes.

LOS PROCESOS DE LEER Y ESCRIBIR EN PANTALLA

Tenemos tres aspectos que se pueden considerar cuando se contemplan las diferencias entre las prácticas tradicionales de lectura y de escritura en los salones de clase y aquellas que son posibles gracias a las comunicaciones digitales. Estas son:

- los procesos reales de lectura y de escritura en la pantalla;
- la naturaleza integradora e interactiva de la lectura y la escritura con nuevos textos; y
- los cambios en los patrones de comunicación como resultado de las redes sociales.

La naturaleza de las comunicaciones digitales es tan integradora que es difícil separarla de los aspectos que acabamos de mencionar, pero los discutiremos de manera separada para demostrar los rasgos clave que necesitamos considerar en las implicaciones educativas. Leer y escribir son actividades en las que se genera sentido. Cuando leemos tenemos un propósito, como disfrutar un texto literario o aprender de un texto informativo. Generamos sentido en la medida en que decodificamos e interactuamos con un texto y vinculamos nuestras experiencias pasadas con nuevas experiencias o con conocimientos nuevos. Cuando escribimos, tenemos también un propósito, como escribir nuestros pensamientos, comunicar información, crear una historia o presentar nuestras ideas a un lector o a un público.

La construcción de sentido sucede así usemos textos tradicionales, en papel, o digitales o multimodales, y el nivel de significación varía de acuerdo con nuestro propósito y el género textual. Sin embargo, existen varias diferencias que ocurren con la

comunicación digital, y estas subyacen en el procesamiento de los modos en y desde la pantalla: sea esta una de ordenador, una consola de juegos o un aparato móvil como un teléfono, un libro electrónico o una *tablet*. Como lo demuestra Kress (2003), la escritura en una página es primariamente un proceso lineal y secuencial; mientras que los textos digitales abarcan la lectura y la escritura de textos con imágenes que usualmente no se presentan de izquierda a derecha o en un formato lineal. Otros modos que se pueden encontrar junto con el texto escrito son la imagen, el sonido, el movimiento y el gesto. Así, el término “multimodal” (Kress y van Leeuwen, 2001) se ha utilizado en años recientes para describir el proceso no lineal de producción de textos que ocurre primariamente en una pantalla.

Sin que importe el medio, existen más modos que necesitan una respuesta cuando son leídos, de tal forma que la distinción entre lectura y observación de los modos es más difícil de determinar. Leer en pantalla involucra varios aspectos de procesamiento en línea que incluye el responder a íconos animados, hipertextos, efectos de sonido y navegar rutas entre y dentro de las pantallas. Por ejemplo, si se les pide a los estudiantes en una clase que investiguen un tema específico como el fenómeno científico de la *luz*, ellos necesitan aprender a utilizar un motor de búsqueda con el mejor uso de palabras clave, a reducir la búsqueda para encontrar información de aspectos específicos de la *luz*, a escoger la mejor URL y no la primera de la lista, a juzgar la autenticidad de sitios específicos y evitar aspectos relacionados con publicidad y de ventanas emergentes que pueden ser distractoras. Cuando los estudiantes se encuentren en una página específica necesitan navegar menús, íconos e hipervínculos para encontrar la información más relevante. Procesar esta información involucra la observación de imágenes, mapas y gráficos, y frecuentemente incluirá videos con un vínculo a YouTube con sonidos y movimientos permanentes mientras los estudiantes los observan, leen, escuchan, escogen y navegan con un ratón manual o un dispositivo táctil. Todos estos aspectos deben enseñarse como parte de la enseñanza de lectura de textos del siglo XXI. En

la medida en que los estudiantes aprenden rápidamente las habilidades técnicas de tocar, desplazarse o pulsar, también necesitan que se les indique cómo escoger la información más apropiada y discriminar la información poco relevante en la medida en que procesan la información a través de los sentidos de la vista, la escucha y el tacto. También es necesario que se les enseñe que modos diferentes de imágenes, sonidos y movimientos podrían o no estar influyendo la manera como se construye sentido.

Escribir en una pantalla es algo que ha existido ya por mucho tiempo con las facilidades que ofrecen los procesadores de texto. La *escritura* hoy día implica ensamblar un producto que puede contener texto escrito, así como un diseño sofisticado, gráficos, fotografías e imágenes. De la misma manera, un *escritor* puede convertirse en un *productor* (Sheridan y Rowsell, 2011) al diseñar y producir un texto que combina imágenes y gráficos con el texto escrito, así como también sonido y movimiento en la pantalla. Para que los estudiantes produzcan textos multimodales, necesitan considerar y entender los rasgos del diseño, la composición, el uso del texto o de imágenes –incluyendo además aspectos como color, tamaño, medio, ángulos– y la forma como estos son apropiados para

un tipo específico de público. Es muy significativo que otros investigadores han estado estudiando el diseño como una parte integral de la pedagogía de las literacidades (por ejemplo, Kalantzis y Cope, 2005; Healy, 2008). Un breve ejemplo de una investigación reciente (Walsh, 2011) ilustra algunos cambios.

En un salón de cuarto grado los estudiantes están trabajando el tema de la luz, al que nos referimos anteriormente, y tienen que reportar lo que han aprendido de la tarea. En lugar de escribir un reporte y hablar sobre este frente a la clase, como les ha ocurrido en sus años escolares previos, diseñaron un *claymation*⁸ (plastimación) para presentar un aspecto de la luz. Esto les implicó utilizar una fotografía y una animación que se convirtió en un video con figuras moldeadas con plastilina o arcilla (o animación en volumen), sonido y voces del diálogo utilizado para demostrar cómo la luz y las sombras varían. Escribieron un libreto y luego desarrollaron una historia. No solo tuvieron que entender el contenido; también tuvieron que plantear cómo transmitir la información de manera sucinta a través del diseño de figuras de plastilina: la secuencia de eventos y de movimientos para que su público entendiera. La Figura 1 muestra cómo los estudiantes se comprometieron en el diseño y la planeación de su producto final.



Figura 1. Estudiantes desarrollando una plastimación de la “Luz”.

Fuente: Walsh (2011).

8 N. d. T. La plastimación es una técnica en la que se animan personajes hechos de plastilina o arcilla.

Todo el proceso involucró lectura, escritura, diseño, fotografía, filmación, edición y producción, un enfoque bastante diferente de la escritura convencional de un informe científico.

LA NATURALEZA INTEGRATIVA E INTERACTIVA DE LEER Y ESCRIBIR CON NUEVOS TEXTOS

Como se ilustra con el ejemplo anterior y en el escenario que describimos al inicio de este artículo, las tecnologías de la comunicación digital, junto con las facilidades táctiles de algunos dispositivos, aseguran la interrelación entre la lectura y la escritura. Con la Web 2.0 esta frecuentemente ocurre junto con la visualización y el posteo de imágenes, la mezcla de sonidos y el constante intercambio y conexión de mensajes. Hace una década, los correos electrónicos revolucionaron la comunicación, se hicieron cargo de la escritura de cartas, particularmente en los sitios de trabajo de los adultos. Ahora la comunicación a través de las redes sociales como Facebook y varias versiones de blogs, wikis o Twitter se han hecho cargo de los correos electrónicos de mucha gente joven y están siendo utilizadas por firmas comerciales. En ese tipo de comunicación estamos leyendo, escribiendo y respondiendo de manera asincrónica, aunque las nuevas adaptaciones de tecnologías como las cámaras en red, Skype y Facetime y los juegos virtuales posibilitan la comunicación sincrónica.

Los procesos de comunicación con estas nuevas formas incorporan texto, imágenes y sonidos que emergen de manera sincrónica. Así se use un blog, una wiki o la comunicación en Facebook, el texto se produce con un diseño apropiado para la pantalla y puede combinar texto, imágenes, gráficos, fotos o videos con sonidos y música. El diseño es importante y se desarrolla con cuidado para reflejar al autor/productor y comprometer al público, que también puede responder con texto e imágenes.

No sabemos aún cómo el procesamiento de mensajes y textos afecta la forma como los niños aprenden, o si los procesos involucrados en actividades como enviar textos, bloguear o comunicarse en línea están desarrollando más y diferentes actividades cognitivas de las requeridas para leer y escribir textos impresos tradicionales. La investigación de Gee (2003) sobre los videojuegos sugiere que los procedimientos involucrados ofrecen ventajas cognitivas con oportunidades intrincadas para el desarrollo de literacidades y de aprendizaje. Los rasgos táctiles de productos recientes dependen mucho de movimientos gestuales, espaciales y kinésicos que deben investigarse más en términos de cómo estas formas de procesamiento afectan los procesos cognitivos.

Este desconocimiento es un reto para lo educativo. Un estudio del Reino Unido (Bearne et al., 2007) sobre la lectura en pantalla demostró que mientras los estudiantes podían aplicar aspectos de comprensión para obtener información basada en el contenido de las pantallas, también se estaban “orquestrando los diferentes modos de construir sentido” (p. 20), lo cual se ve como un proceso diferente que no se podría evaluar de la misma forma en que se evalúa la lectura de los textos impresos. Un posterior estudio realizado por Bearne y Wolstencroft (2008) demostró la forma como los profesores programan y evalúan la escritura a través de textos multimodales de sus estudiantes. Los autores hicieron énfasis en las interrelaciones entre lectura y escritura en la producción de textos y explicaron cómo los estudiantes necesitan entender la potencial construcción de sentido de los diferentes modos, particularmente la relación entre palabras e imágenes, en lectura, escritura y producción de textos multimodales. Para propósitos educativos, como se demostró en un estudio reciente de Walsh y Simpson (2010), necesitamos distinguir entre las habilidades técnicas de utilizar tecnologías digitales y los procesos cognitivos de interpretar y comunicar sentidos. Para compensar un exceso de énfasis en las habilidades técnicas,

los educadores y los investigadores necesitan enfocarse en dos cosas: el uso de las tecnologías y la metacompreensión de la tecnología.

EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES

En la medida en que se consideren las diferencias entre la lectura y la escritura en pantalla comparadas con los textos impresos, parece que no es realista ver la lectura y la escritura por separado. Tampoco es sensato separar los procesos técnicos y funcionales de la lectura o la escritura en pantalla de las prácticas sociales que acompañan dichos procesos. Estas prácticas sociales de la literacidad han cambiado y se han expandido exponencialmente con el desarrollo de la tecnología Web 2.0 y tienen muchas implicaciones para las prácticas de aula. Si los estudiantes las están usando fuera de la escuela, entonces es bueno preguntarse si estos modos de comunicación pueden usarse en la escuela para comprometer a los estudiantes con el aprendizaje. Muchos docentes han comenzado a utilizar blogs, nigs, wikis, Twitter, aplicaciones de teléfonos móviles o de Facebook en sus programas de clase. Estas han logrado que el aprendizaje sea más participativo. En nuestra investigación de profesores en Sídney se encontró que cuando ellos aplicaron aspectos relacionados con las redes sociales los estudiantes se tornaron más colaborativos. La resolución de problemas incrementó su ocurrencia en la medida en que los estudiantes investigaban un tema y luego negociaban la forma en que crearían y construirían un producto para demostrar su aprendizaje.

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos revisado los diferentes enfoques del estudio de las prácticas de literacidades en tiempos nuevos. Estas han sido posibles gracias al acceso de herramientas tecnológicas nuevas, muchas de las cuales no estaban disponibles hace una década. Nos recuerdan constantemente en lo

educativo que el dominio de la herramienta no es un resultado en sí mismo sino más bien como se usa dicha herramienta. Sin embargo, la naturaleza de la tecnología de las comunicaciones digitales han permeado la forma como nos comunicamos de manera formal e informal, lo cual es mucho más que una herramienta de varias maneras. Como la investigación no ha podido establecer por completo el impacto de la comunicación multimodal es esencial que los educadores aprendan a usar estos modos diferentes de comunicación para el aprendizaje en el aula.

REFERENCIAS

- Bearne, E., Clark, C., Johnson, A., Manford, P., Mottram, M. & Wolstencroft, H. With Anderson, R., Gamble, N. & Overall, L. (2007). *Reading on screen. Research* undertaken by the United Kingdom Literacy Association with support from the Qualifications and Curriculum Authority.
- Bearne & Wolstonecraft (2008). *Visual Approaches to Teaching Writing*. London: Peter Lang.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). (Eds). *Multiliteracies: Designing social futures*. London: Routledge.
- Davies, J. (2006). Escaping to the Borderlands: An Exploration of the Internet as a Cultural Space for Teenaged Wiccan Girls. In K. Pahl & J. Rowsell's *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gee, J. P (1996). *Social literacies and linguistics*. London : Routledge
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy?* New York: Palgrave Macmillan.
- Healy A.H. (2008). *Multiliteracies and diversity in education: new pedagogies for expanding landscapes*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Routledge.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2005). *Learning by Design*. London: Routledge.
- Lanham, R. (1995). *The Electronic Word: Democracy, Technology and the Arts*. New York: Peter Lang Publishers.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lewis, C. and Fabos, B. (2005). *Instant messaging, literacies, and social identities*. *Reading Research Quarterly*, 40 (4) 470-501.
- Lemke, J. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In Reinking, D.,
- McKenna, M., Labbo, L., & Keiffer, R. *Handbook of literacy and technology* (pp.283-301). London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. *Theory into Practice*, 31, 132–141.
- New London Group. (1996). "A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review* 66.1: 60-92.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. New York: Methuen.
- Sheridan, M.P. & Rowsell, J. (2011). *Design Literacies: Learning and innovation in the digital age*. London: Routledge.
- Walsh, M. & Simpson, A. (2010). *Research into the teaching of reading with print and digital texts. Research report for the Catholic Education Office Sydney*. Sydney, Australia: Australian Catholic University, Strathfield.
- Walsh, M. (2011). *Multimodal Literacy: Researching Classroom Practice*. Sydney: e:lit, Primary Teachers Association of Australia.

