



Número 6.  
Julio de 2016

## **Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple**

### **New literacies on a multimodal environment: new reading needs for a multiple textual environment**

**Juan Patricio Sánchez-Claros**  
Universidad de Málaga

Pág. 51 a la 57

#### **Abstract:**

#### **Keywords**

Multimodality, Media  
literacy, Reading  
Comprehension

The new technologies of information, the development of the media and the massive presence of multimedia devices have brought a renewal of the traditional concept of literacy. Multimodality in the media, in the dissemination of knowledge and the communication formats have brought a change in the system of reception of media objects and each of its integral elements. This multimodal environment is part of the daily life of students who access through a scenario of screens and images across a virtual environment in which both textual and visual are integrated as an informational continuum that requires to users new interpretation skills. And, consequently, a new approach to media literacy should be the subject of attention from educators.

Media literacy implies the need to address new visual skills, new reading skills and especially new skills for integration and analysis, among those who cannot be set aside on the critical apparatus necessary. This paper discusses the content of these skills, some critical tools for multimodal approach speech as well as the role the four substrata of *discourse*, *design*, *production* and *distribution*, typical of Critical Analysis of Multimodal Discourse are analysed.

## 1. Introducción

Las nuevas tecnologías de la información, el desarrollo de los medios de comunicación y la presencia masiva de dispositivos multimedia han supuesto una renovación del concepto tradicional de alfabetización. La multimodalidad en los medios de información, en la difusión del conocimiento y en los formatos comunicativos ha traído consigo un cambio en el régimen de recepción de los objetos mediáticos y de cada uno de sus elementos integradores. Este entorno multimodal forma parte de la cotidianidad de los alumnos y alumnas que acceden a través de un escenario de pantallas e imágenes a un medio virtual en el que lo textual y lo visual se integran como un *continuum* informacional que exige nuevas competencias de interpretación para los usuarios. Y, consecuentemente, una nueva aproximación a la alfabetización mediática que ha de ser objeto de atención por parte de los educadores.

El aprendizaje en medios implica así la necesidad de atender a nuevas competencias visuales, a nuevas competencias lectoras y sobre todo a nuevas competencias de integración y de análisis, entre las que no pueden descuidarse las relacionadas con el necesario aparato crítico. En este trabajo se discute el contenido de estas competencias, algunos instrumentos críticos de acercamiento a los discursos multimodales, así como el papel que juegan los cuatro subestratos de discurso, diseño, producción y distribución, típicos del Análisis Crítico del Discurso Multimodal.

## 2. La alfabetización en medios

La multiplicidad comunicacional del mundo contemporáneo tiene su más clara manifestación en el sistema de representación, producción y difusión de los contenidos informativos. Las vías de producción y acceso a los mismos se han visto ampliadas de tal modo que nos vemos inmersos en un entorno textual que exige un paralelo incremento en las habilidades de interpretación y en las competencias para comprender sus relaciones cruzadas de significado. De un modo natural, la extensión de los dispositivos de comunicación ha determinado la necesaria extensión de la función de la escuela en sus capacidades alfabetizadoras. Una función más que viene a adherirse al núcleo de objetivos que caracterizan la simbología fuerte de la institución escolar: la transmisión y adquisición de un acervo común en comunicación básica. Con esta ampliación de límites, el antiguo concepto de iletrado ha quedado obsoleto desde que el formato textual y narrativo tradicional comparte escenario de difusión con otros modos semióticos, y desde que los canales por los que circula la información ya no son prioritariamente los de la cultura editorial escrita. La alfabetización en medios y la enseñanza a través de los medios ha devenido un elemento fundamental de los currículos.

La alfabetización mediática es un término usado desde principios de los años 80 para referirse a un conjunto de habilidades perceptivas e interpretativas, orientadas a

obtener una integración del alumnado con las habilidades de producción, distribución y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con la pretensión de, por una parte, traer al contenido curricular del aula los usos tecnológicos que son habituales en la vida cotidiana de los alumnos y de su entorno, y por otra, de extender el área de influencia de la acción pedagógica de la escuela a esos entornos y sujetos mediados tecnológicamente. De forma paralela, se procura obtener una mayor aproximación crítica con la variedad de mensajes de los media -noticias, publicidad y entretenimiento- a que se encuentran expuestos los ciudadanos desde finales del siglo XX, procedentes de una variedad de fuentes -periódicos, revistas, películas, TV, videojuegos, medios digitales y difusión *on line*.

Se trata de garantizar mediante tales procesos de alfabetización mediática la "habilidad para acceder, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas" (Auferheide, 1993, p. 1); esto es, acceder a un rango activo y dinámico de relaciones con las tecnologías de la información y el conocimiento, no únicamente como receptores o espectadores, sino también a través del ejercicio productivo. Este carácter autónomo de la relación con los medios, en la que los ciudadanos generan y distribuyen sus propios contenidos, es una característica de reciente incorporación a los elementos propios de la alfabetización en medios. El objetivo educativo, por lo tanto, se centra en ayudar a los estudiantes a adquirir la habilidad que necesitan para manejarse en un entorno saturado por los medios, reconociendo que en su más amplio sentido, "alfabetización" debe incluir la habilidad para leer y escribir en una amplia variedad de formas de mensaje, considerando especialmente la preponderancia de los medios electrónicos basados en la imagen (Hobbs, 1994).

Pero unos currículos en medios resultarían insuficientes y carentes de influencia educativa si sólo atendiesen a las relaciones funcionales e instrumentales y a su mediación tecnológica. Junto a las puras habilidades técnicas de recepción y producción, es preciso construir una dimensión valorativa que permita el desarrollo de una actitud autónoma y crítica ante los mensajes generados por las agencias de producción en medios, ante los discursos contruidos que contienen, ante el conjunto de intenciones no explícitas que enmascaran y ante los posicionamientos ideológicos que están en la base de sus procesos de producción y difusión. Así, se identifican como elementos básicos de estos currículos de alfabetización mediática los siguientes (Hobbs, 2004, p. 44):

- La identificación de los elementos clave de las historias que desvelen la intención del autor y los puntos de vista subyacentes.
- La construcción de una toma de conciencia responsable frente a los retratos de raza, género o clase social que se promueven, se expresan o se ocultan, y su relación con las propias vidas de los estudiantes.
- La sensibilización hacia el impacto social y personal ejercido por la violencia mediática, sea en forma manifiesta o subrepticia.

- La apreciación de las formas en que diferentes personas interpretan de maneras distintas los mensajes de los medios. Esto es, las distancias interpretativas que aluden a la diversidad social y cultural en las condiciones de recepción.
- El desarrollo de actividades tendentes a proteger a los jóvenes de las influencias negativas de los medios, y a generar en ellos las competencias y habilidades precisas para reconocer e intervenir frente a tales influencias de manera autónoma. Este es un aspecto que ha devenido fundamental en virtud de la capacidad de manipulación que los medios pueden ejercer sobre los estudiantes, en sus hábitos de consumo y en la generación de actitudes.

Baker (2010, p. 139), abundando en esta idea acerca de la mensajería oculta de los medios que es susceptible de llevar en sí el germen de actividades manipulativas, menciona cinco presupuestos básicos a partir de los cuales ha de partir una alfabetización responsable en medios:

- 1- Todos los mensajes en los medios son contruidos. Hay una elaboración orquestada que responde a guion de ejecución y desarrollo.
- 2- Los mensajes en los medios son contruidos usando un lenguaje creativo con sus propias reglas. La renovación de las alfabetizaciones han de dar cuenta de la extensión de estos condicionantes propios.
- 3- Diferentes personas frente a los mismos mensajes de los medios los viven de forma diferente, dando lugar a experiencias diferenciadas.
- 4- Los medios llevan insertos valores y puntos de vista. No existe, por tanto, la idea de "neutralidad" tecnológica; tras los medios siempre hay unas intenciones y finalidades.
- 5- La mayor parte de los mensajes de los medios están organizados para proveer beneficios y/o poder. Las agencias de producción y distribución emiten sus artefactos con arreglo a finalidades que responden a intereses concretos.

En consecuencia, con estos conceptos o presupuestos básicos, se puede expresar una lista de correspondientes cuestiones de pensamiento crítico diseñadas para estudiantes, para considerar y aplicar a cada mensaje de los medios. Cualquier actividad de análisis, sea en el orden mediático, textual, de imagen, web, etc. habrá de atenderlas. Se corresponden con los elementos básicos propios de un análisis crítico del discurso mediático, y nos proporcionan una ruta analítica y un programa de trabajo para el desvelamiento de los caracteres enmascarados de los mensajes emanados de los medios:

- Quién creó o pagó por el mensaje (autor, productor).
- Por qué fue creado (finalidad).
- Para quién está diseñado el mensaje, por quién ha de ser leído (*target* de audiencia).
- Cómo obtiene el mensaje nuestra atención, de qué modos resulta creíble (técnicas, métodos)
- Cómo podrían otras personas distintas comprender de forma diferente ese mensaje (negociación del significado por las audiencias)
- Qué valores, estilos de vida, puntos de vista, están incluidos o excluidos y por qué. Dónde se podría obtener más información, otras perspectivas diferentes, o verificar la información proveída (investigación, pensamiento crítico).
- Qué puede hacerse con esa tal información (toma de decisiones).

### 3. Competencia visual y ACDM

La competencia visual queda finalmente caracterizada por las siguientes dimensiones constitutivas (Müller, 2008, p. 103):

- 1- Competencia en producción visual
  - La competencia en producción visual se refiere a cualquier forma de producción visual, de lo artístico a lo *amateur* o privado, de lo comercial a lo científico, de lo periodístico a lo político, en un amplio rango de significados.
  - Implica que diversos contextos de producción siguen diferentes lógicas de producción visual, con distintos lenguajes propios de construcción y léxicos específicos. La producción supone una competencia técnica que no es sólo manipulación instrumental, sino conocimiento del sentido de las herramientas a emplear.
- 2- Competencia en percepción visual
  - Envuelve cuestiones relacionadas a las competencias individuales y grupales para ver y explorar lo visual. Edad, género, experiencia y pertenencia social y cultural son factores que influyen en el modo como es percibido lo visual.
- 3- Competencia en interpretación visual
  - Cómo diferentes individuos, grupos o culturas atribuyen significado a lo percibido.
- 4- Competencia en recepción visual
  - Se centra en las reacciones emocionales o cognitivas que motivan a la gente a actuar a favor o en contra de lo visual percibido, a posicionarse desde una perspectiva valorativa.

Estas competencias mencionadas son una extensión en el terreno de la visualidad mediática, del genérico conjunto de competencias que definían la configuración contemporánea del diseño curricular y de la aproximación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La dotación de contenidos competenciales pasa por una atribución de capacidades de análisis para enfrentar cada una de las competencias derivadas enumeradas por Müller. Los procesos de análisis iconográfico (Panofsky, 2008; Acaso, 2006), con su aproximación lineal, secuencial, y ceñida al espacio puramente perceptivo de la imagen, son insuficientes para dar cuenta del amplio espectro de habilidades que requiere una competencia visual inserta en contextos de multimodalidad. Aluden a un contenido manifiesto que se contrapone a un contenido latente (Acaso, 2006) en el discurso de las imágenes, para cuya dilucidación es preciso el empleo de herramientas extrañas al análisis iconográfico. Por otra parte, pueden señalársele sus limitaciones el hecho de no considerar las condiciones en las que los objetos mediáticos se producen y circulan, no atender al papel de ciertas instituciones sociales en fomentar la aparición y el mantenimiento de tradiciones específicas, ni considerar el concepto de poder como elemento constitutivo de la imagen.

Bearne (2009, p. 161), por su parte, tratando de desentrañar el sistema de relaciones intermodales que constituye la red de significados de los media, sugiere las siguientes categorías de análisis:

- Imagen: contenido, tamaño, tono de color, línea, colocación/uso del espacio.
- Idioma: sintaxis y léxico.
- Sonido/vocalización: contenido, énfasis, volumen, entonación vocal, pausa, ritmo.
- Mirada: dirección de la mirada del comunicador o el carácter de la representación.
- Movimiento: el gesto y la postura.

Ahora bien, Kress y Van Leeuwen (2006, p. 123) dan un paso más allá en el intento de superar la linealidad del análisis iconográfico e iconológico, y consideran la mirada en las imágenes como "una forma visual de la dirección" que invita a una relación entre la imagen y el espectador, entre este nuevo sistema textual interpuesto y sus lectores. La herramienta que proponen es una derivación de las perspectivas críticas surgidas del Análisis Crítico del Discurso en contextos textuales El Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM), según Kress y Van Leeuwen, supone la irrupción de un nuevo paradigma investigativo que extiende el examen del lenguaje léxico, textual, de base lingüística, narrativo, al estudio de un concepto de lenguaje que lo considera en combinación con otras series diferentes de recursos y modalidades semióticas, como las imágenes, el simbolismo científico, el gesto, la acción, la música y el sonido. Esta línea investigativa considera la comprensión del lenguaje y de los otros modos semióticos como una semiótica social, lo que quiere decir que los significados se construyen de manera en distintos contextos sociales a través de códigos y usos distintivos, socialmente motivados y fruto de un proceso de convenciones y empleos comunes de los signos, cuya dotación de sentido y de valoración resultan recíprocamente atribuidos en contextos de comunidades de productores y usuarios.

El ACDM parte de una idea básica que es la de comunicación. Pero su concepto de comunicación se diferencia del que podemos encontrar en los modelos tradicionales en virtud de los cuales ésta se produce a través de un sistema lineal en el cual el emisor enuncia un mensaje dirigido a un receptor, que es codificado e interpretado por éste, para a continuación emitir un nuevo mensaje resultante de la interpretación del primer mensaje, dirigido ahora en respuesta al emisor original. Para el ACDM, tanto la producción como el uso son también formas de comunicación, y la circulación del sistema no es lineal y secuencial como en el modelo clásico, sino que ambos polos de la relación comunicativa afectan al objeto al cual la comunicación se refiere. En este contexto multimodal, este objeto puede ser tanto el mensaje emitido, como el objeto de análisis (cualquier producción cultural de carácter multimodal). A los antiguos *emisor* y *receptor* se les considera ahora agentes de producción / articulación y uso / interpretación, respectivamente. Cuando nos disponemos a analizar ese objeto central que es una confluencia de un proceso de comunicación, hemos de distinguir una serie de estratos de análisis. Los dos estratos principales son el estrato de contenido y el estrato de expresión. A su vez, el estrato de contenido se articula a través de dos estratos subalternos: el estrato del discurso y el estrato del diseño; y por su parte el estrato de expresión se subdivide en el estrato de producción y el estrato de distribución. Todos estos elementos constituirán

nuestras categorías de análisis, y pueden ser aplicados desde la perspectiva del emisor (el autor de la obra) como también desde la perspectiva del receptor (el espectador o consumidor), pues sus respectivas perspectivas influyen en la apreciación analítico-crítica que realicemos del objeto en cuestión, generando un modelo especular en el que las categorías de discurso, diseño, producción y distribución pueden ser predicadas de cada uno de los extremos de la relación.

#### 4. Bibliografía

- Acaso López-Bosch, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. Washington DC: Aspen Institute.
- Baker, F. W. (2010). Media literacy: 21st Century Literacy Skills. En H. Hayes Jacobs (ed.) (2010): *Curriculum 21: essential education for a changing world*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 133-152.
- Bearne, E. (2009). Multimodality, Literacy and Texts. *Journal or Early Childhood Literacy*, 9 (2), 156-187.
- Hobbs, R. (1994). Teaching media literacy. *Media Studies Journal* 8(4), 135-145.
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy. *American Behavioral Scientist*, 48 (1), 48-59.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Müller, M. G. (2008). Visual competence; a new paradigm for studying visuals in the social sciences?. *Visual Studies*, 23 (2), 101-112.
- Panofsky, E. (2008). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.