

Alfabetización multimodal: usos y posibilidades

Multimodal literacy: uses and possibilities

Javier González García.

Universidad de Guanajuato. México

Fecha de recepción 25-02-2013. Fecha de aceptación 13-09-2013

Resumen.

El artículo se centra en una revisión teórica del concepto de alfabetización multimodal, y en distintos procesos, estrategias y recursos que los niños pueden desplegar al aprender a producir e interpretar textos significativos. Revisa los últimos trabajos publicados en este área de conocimiento emergente. Se parte de sus posibilidades de uso, y su necesidad de cohesión a la hora de aplicar sus principios. Se detecta una retórica propia del diseño de los textos a partir de las nuevas aplicaciones en el uso de las nuevas tecnologías. Para terminar se inserta un ejemplo de una actividad narrativa que ejemplifica un proceso de alfabetización multimodal.

Palabras clave: *Captación intuitiva; cohesión; multimodalidad; retórica; semiótica social; elaboración de textos; alfabetización temprana.*

Summary.

This article focuses on a theoretical review of the concept of multimodal literacy, and in the diversity of strategies and resources that children deploy when learning how to produce and interpret significant texts. It also looks over recent published research on this emerging area of knowledge. It starts from their usage possibilities and their need for cohesion in applying its principles. It detects a rhetoric language typical of the texts design from the new applications in the use of new technologies. To conclude, we insert an example of a narrative activity that exemplifies a multimodal literacy process.

Keywords: *Affordance; cohesion; multimodality; rhetoric; social semiotics; text-making; early literacy.*

1.- INTRODUCCIÓN

La capacidad de los niños para moverse con destreza entre las nuevas modalidades y medios de comunicación reflejan los cambios globales en la elaboración de significados, además de llevar a una revisión y redefinición a posibles salidas prácticas de la alfabetización. Esto marca un cambio y un desarrollo en cómo el texto se entiende y se comprende. Desde hace mucho tiempo dentro del aula, los textos se asocian principalmente con la escritura, como representación del discurso transcrito. Se presenta como si fueran géneros instalados y formas fijas.

Durante los últimos diez años, la investigación multimodal ha desafiado a las definiciones unimodales, y ha mostrado que el aprendizaje de la alfabetización exige la comprensión de la compleja interrelación entre el material escrito y gráfico, unido a los modos corporales de construcción de significado. Los avances tecnológicos y el desarrollo de la comunicación global han introducido nuevos géneros, formas y medios de comunicación, desafiando el punto de vista del texto como algo fijo y estático, y no susceptible de cambio por parte de los responsables individuales del texto. Considerando que en las aulas se han adoptado con frecuencia una prudente, incluso una actitud antagónica a las nuevas formas y modos de elaboración de significado, para los niños pequeños son menores los límites establecidos permitiéndolos adaptarse a cambiar los paisajes textuales, hacia maneras creativas, innovadoras y multimodales. Sus textos pueden incluir escritura, imágenes visuales y objetos, de dos o tres dimensiones, que podrían ser de papel, diseñados en la pantalla, o en los medios de comu-

nicación, y que podrían implicar efectos visuales, musicales o cinestésicos, y que tal vez sean incorporados a la lengua, el sonido, el gesto, o la acción (Lancaster y Rowe, 2009). Estos cambios plantean importantes problemas teóricos, pedagógicos y metodológicos para los investigadores y los profesionales. La elaboración de datos de manera que facilite el análisis de múltiples sistemas de signos, conservando la capacidad de administración, requiere delicadeza en su propuesta y experiencia en el uso de técnicas digitales y software, para facilitar la investigación destinada a la transformación de la alfabetización en las aulas del siglo XXI.

Carey Jewitt y Gunther Kress coordinaron en 2003 la primera colección de artículos sobre la alfabetización multimodal:

“A fin de comprender las nuevas formas de representación multimodal en un mundo de comunicación multimedida y sus repercusiones y efectos en el aprendizaje, nuevas formas de pensar, nuevas teorías sobre el significado y la comunicación son necesarias.” (Jewitt y Kress, 2003: 4)

Diferentes investigadores han estudiado el discurso en las aulas de clase desde una perspectiva multimodal (Lemke, 1998, Kress, 2005, Jewitt, 2008 y Stein, 2008), preguntándose por los diversos tipos de lenguajes usados en las clases y sus aspectos retóricos, haciendo referencia al lenguaje oral, escrito, gestual y corporal; estos estudios realizan aportes específicos desde el lenguaje oral y escrito y los vinculan con otros recursos utilizados por docentes y estudiantes en las aulas de clase, entre ellos las TIC,

los libros de texto, y las imágenes entre otros etc. Es así, como el propio salón de clase puede ser visto como un espacio multimodal por su disposición espacial, el mobiliario, los recursos audiovisuales, y las herramientas y artefactos de que dispone, además, de los diversos discursos comunicativos que se articulan en torno al conocimiento.

Kress (2005), propone que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación como el texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc. de manera simultánea. Por esta razón, para entender el significado de un acto comunicativo hay que tener en cuenta todos los modos utilizados en él y no se pueden estudiar de forma aislada, por cuanto están estrechamente relacionados entre sí. El concepto de modo es definido por el autor como un recurso semiótico social y cultural a partir del cual se construyen significados. De este modo, la escritura, el diseño, la música, los gestos, las palabras, las imágenes, y los objetos en 3D, son ejemplos visibles de los diversos modos utilizados para la representación y la comunicación. Estos modos trabajados con diferentes propósitos e intenciones comunicativas y pedagógicas, conllevan efectos significativos entre el enseñar y el aprender en las aulas de clase contemporáneas, ya que los estudiantes ponen en juego múltiples recursos semióticos para plasmar significados. Desde esta perspectiva, un enfoque basado en la enseñanza multimodal deja por fuera la enseñanza “tradicional” y lo que habitualmente ha significado el lenguaje (Leer y Escribir).

“Los discursos multimodales en el aula de clase hacen más visible la relación entre el uso de los recursos

semióticos por parte de los docentes y estudiantes y la producción del conocimiento curricular, la subjetividad del estudiante y la pedagogía” (Jewit, 2008: 357).

Kress (2005), ha manifestado que los nuevos medios de información y comunicación presentan unas facilidades que difieren de medios como los libros en tanto disponen de mayores potencialidades para la acción por parte de lectores, escritores, y creadores de texto de una forma interactiva, lo que implica que los sujetos pueden interactuar, y participar de los procesos de elaboración y construcción del conocimiento. La importancia del concepto de multimodalidad al momento de pensar las prácticas de enseñanza en los contextos de aprendizaje escolar, radica en el surgimiento de nuevos modos de representación y comunicación que significan un cambio de paradigma en la alfabetización.

Las transformaciones surgidas de una enseñanza “tradicional”, a las prácticas de enseñanza multimodal, han dado señales de un cambio sustancial en el tema de la alfabetización “tradicional”, dando paso a una nueva alfabetización que ve en las imágenes, los gestos, la música, los movimientos, la animación y otros modos de representación formas diferentes de plasmar y acceder al conocimiento. Una muestra de ello, es la facilidad con que los estudiantes pueden dibujar, pintar, cantar y bailar, además de producir sus propias películas digitales, dominar juegos complejos de computador y participar en la creación de sitios web interactivos, lo cual implica que la alfabetización hoy va mas allá del conocimiento y la codificación y decodificación de letras.

En las nuevas formas de alfabetizaciones, las imágenes y los sonidos ocupan un lugar protagónico, con el mismo nivel jerárquico que tiene el texto alfabético. La adquisición de habilidades para la comprender textos icónicos y sonidos, cobra la misma relevancia que hasta hace poco tenía el texto alfabético. Con el mejoramiento de los equipos y programas para procesar gráficos, la presencia de las imágenes se han vuelto cada vez más recurrente en los textos digitales, y ha obligado a los lectores a adquirir habilidades para interpretar y contextualizar la información presente en estos nuevos formatos. Las nuevas alfabetizaciones buscan aprovechar las características multimodales y flexibles que proveen los hipermedios para generar habilidades de pensamiento, fomentar aprendizaje, estimular la capacidad del estudiante para generar preguntas críticas.



Tabla 1: *Ejemplo. Producción María Ximena.* (Henaó, Ramírez y Zapata, 2008: 158)

El concepto de *convergencia mediática* (Jenkins, 2008) está basado en las nuevas posibilidades de acción y participación de los usuarios que ha abierto la digitalización de los medios. La convergencia, pues, anuncia la coexistencia de los nuevos medios digitales con el auge de una cultura participativa, protagoniza-

da por comunidades de usuarios de una actividad casi frenética, Múltiples modos de acceder a los contenidos mediáticos Cultura participativa de abajo hacia arriba. Este autor se ocupa de fenómenos de transmediación –es decir, de contenidos y relatos que atraviesan diferentes soportes. Excelente interrogación sobre los nuevos fenómenos que surgen con el desplazamiento del antiguo paradigma de la comunicación de masas y el inicio de la cultura multimedia

“Con convergencia me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. La convergencia representa un cambio cultural, ya que anima a los consumidores a buscar nueva información y a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos”. (Jenkins, 2008.15).

En el volumen 9 número 2 de *Early Childhood Literacy*, publicado en Agosto de 2009, se dedica en exclusivo a este concepto, que afecta a una nueva visión de cómo entender la alfabetización, y las implicaciones que esto puede tener. A partir de los trabajos presentados, generamos nuestra toma de postura.

Wohlwend y Mavers (2009) exploran el impacto de las nuevas tecnologías en los primeros años del aula, aunque desde perspectivas muy diferentes. Este trabajo muestra cómo los niños pueden usar nuevas tecnologías, como teléfonos móviles y videojuegos, con el formato

de hojas impresas, que dan a las nuevas tecnologías y a las alfabetizaciones una repetición mixta. Mavers muestra la utilidad del uso de tecnologías simples, tales como pizarrones individuales. Estos pueden proporcionar magníficos espacios para que los niños desarrollen ideas e hipótesis y los registren como textos efímeros, importantes por el momento.

Pahl (2009) examina la relación entre la conversación y el texto. Explora la materialidad de los textos, y muestra como la conversación puede imaginativamente estirar y transformar el material y el significado textual más allá de las estructuras inmediatas del aula.

Flewitt y cols. (2009), Nind, Payler, Albers, Tammy y Cowan utilizan descripciones y análisis multimodales para abordar las cuestiones de la diferencia. Flewitt señala la evidencia de un estudio de niños con necesidades educativas especiales. Estos autores destacan la importancia de las interacciones encarnadas entre adultos y niños, y reconocen la idiosincrasia, y los significados multimodales que caracterizan a sus eventos de alfabetización.

Albers y cols. (2009) destacan el papel que desempeñan las imágenes visuales en la producción de textos infantiles. Utilizan una lectura esquemática de los textos visuales para evaluar las actitudes de los niños de acuerdo a su género, analizando las imágenes de las niñas producidas por niños, y las de los niños por las niñas.

Bearne (2009) argumenta que la complejidad de los textos multimodales no está bien respaldada por los sistemas desarrollados para el lenguaje oral y escrito. Su trabajo presenta un marco de referencia para describir la interrelación de los elementos de la imagen, el lenguaje, el sonido, la mirada, y los movimientos de

los niños en la producción de textos multimodales. Ella sugiere cómo un marco multimodal de este tipo podría ser ampliado para incorporar la evaluación. En este artículo se analiza a profundidad su propuesta.

2.- MULTIMODALIDAD, ANALFABETISMO Y TEXTOS: UN DISCURSO NUEVO

Con la mayor disponibilidad y accesibilidad de la tecnología digital, la alfabetización ha dado un giro espacial. La pantalla tiene un lugar central en las comunicaciones públicas y cada vez más en los centros educativos, cambiando las formas en que se entiende la lectura y la escritura. La lectura en pantalla significa usar diferentes y variados medios, vías y procesos de lectura en forma de impresión continua (Brice Heath, 2000; Holsanova y Holmqvist, 2006; Kress, 2003a). Ahora escribir no sólo implica un elemento visual, un dibujo, tal vez de variados tamaños, formas y colores de letra y fuentes, también el diseño de la página no va a ser secuencial en la misma forma que el texto escrito continuo. Además, los textos de pantalla, a veces incluyendo la impresión y la imagen, están a menudo acompañados de efectos sonoros y visuales. Los avances tecnológicos también han contribuido a un aumento en los libros de figuras complejas para todas las edades, así como a tener una profunda influencia en el diseño de libros de información (Moss, 2003). El material que prolifera en lo social y textual en la pantalla y los libros, demanda aportaciones y cambios en las teorías de la alfabetización. La organización espacial de los materiales y las ideas significan una forma diferente de enten-

der cómo están contruidos los textos y mediados socialmente.

El cambio de la página a la pantalla significa mirar “*más allá de la lingüística*” (Jewitt, 2005: 315) a la semiótica: a partir de una teoría del lenguaje que tenga en cuenta los diferentes componentes del significado. El semiólogo Halliday, uno de los que tienen mayores influencias en las teorías actuales de la multimodalidad, propone tres elementos de comunicación que funcionan de forma simultánea para obtener significado: ideacional, interpersonal y textual (Halliday, 1978). El componente ideacional implica decisiones acerca de las relaciones interpersonales (audiencia / lectores) de los componentes, y éstos se llevan a cabo en forma de texto, que en último término comunica ideas e intenciones de manera coherente. Así es que el significado centra el enfoque adoptado para el oyente / lector / observador e influye en la estructura del texto. Desde que el elemento ideacional y el interpersonal son los invisibles, o elementos implícitos de la comunicación, la forma del texto en sí, su gramática, comprende el significado a través de la representación de patrones. Al ir más allá, pero incorporando gramática de la oración en su teoría semiótica de la lengua, Halliday (1985) ha influido en la teoría multimodal, ya que toma en cuenta otros elementos no lingüísticos de comunicación, como gesto, movimiento, imagen, música, sonido y color junto con la lengua escrita y hablada (Cope y Kalantzis, 2000; Kress y Van Leeuwen, 2006; Horarik Macken, 2004; Martinec y Salway, 2005). Para Halliday, la gramática de cualquier expresión, cualquier presentación, cualquier texto, describe los patrones que hacen que sea comprensible

para los miembros de la cultura en la que se ha gestado y recibido.

La sintaxis describe la gramática de la oración: la forma en que cualquier comunidad lingüística espera una oración para que ésta sea el modelo de sentido y referencia para esa comunidad. De forma similar los textos gramaticales representan las expectativas en que algunos textos se estructurarán de acuerdo a los convenios desarrollados. Sin embargo la teoría semiótica también incluye la noción de *intencionalidad*. Mientras que la gramática de los textos puede ser culturalmente desarrollada, mediada y mantenida, todavía existe la posibilidad de aplicarla y contextualizarla para cada organismo. Esta posición puede parecer paradójica, pero encaja bien con la opinión de Bourdieu de las prácticas sociales como “*improvisaciones reguladas*” (Bourdieu, 1977: 78). Lejos de que la gramática sea un conjunto fijo de normas, la noción de los patrones de representación permite la flexibilidad, la transformación y la creatividad (Kress, 2003b). El centro de la multimodalidad es el concepto de diseño, de la intencionalidad (Cope y Kalantzis, 2000; Kress, 2003b; Kress y Van Leeuwen, 2006), que se introduce a través de una dinámica haciendo, hincapié tanto en las relaciones sociales de cualquier acto comunicativo y las posibilidades de transformación de cómo están contruidos los textos. Un elemento esencial es el análisis crítico reflexivo de los textos y “*los contextos de la cultura y la situación en la que parece trabajar*” (Cope y Kalantzis, 2000: 24). Multimodalidad, entonces, es parte de una teoría de la alfabetización como esencialmente social (Barton et al., 1999), y los textos multimodales contribuyen a una ecología cambiante de la

alfabetización (Mackey, 2002), donde la experiencia de los niños con una serie de textos impresos y digitales contribuyen a su potencial para componer y comprender otros textos. En particular, el conocimiento de los niños sobre textos de cultura popular, a menudo en el hogar, les da la base para una comprensión crítica de los textos y los contextos en los que se producen (Marsh, 2004; Vásquez, 2005). Para dar energía a este potencial crítico en los entornos educativos significa tener un discurso a través del cual describir y analizar textos multimodales (Bearne 2003a; Macken-Horarik, 2004). Esto es fácil decirlo, pero tal discurso tiene que ser por un lado lo suficientemente flexible para atender a los modos semióticos diferentes, y por otro tiene que ser capaz de describir tanto un texto especializado como una novela, así como la elevada dispersión de un texto como el de una película. Sin embargo, o quizás debido a la necesidad de un enfoque global, el desarrollo de un marco analítico está presionando sobre todo porque en muchos ámbitos de la educación, al menos los que conciernen a la alfabetización, se espera que los alumnos produzcan textos multimodales.

3.- POSIBILIDADES DE USO Y COHESIÓN

La ubicuidad de la pantalla y su influencia en las definiciones y la comprensión de la alfabetización no pueden ser subestimadas. Sin embargo, su posición dominante, tiende a oscurecer el hecho de que muchos textos multimodales no se basen en la pantalla. Un texto multimodal se crea con la combinación de: imagen, sonido (incluyendo el habla y la música), el gesto y el movimiento, y la escritura

o impresión, ya sea comunicada a través de un papel o de una pantalla, reuniones cara a cara, el espacio donde se desempeña. Esto hace que la empresa de absorber el texto multimodal en la alfabetización sea muy demandante. Tal vez la «alfabetización» no es un término adecuado para describir los textos, contextos y prácticas del siglo XXI, ya que se privilegia lo escrito sobre otras formas de comunicación (Bearne, 2003b, 2005; Kress, 2003b). En el paisaje cambiante de texto (Carrington, 2005), puede ser más exacto utilizar “*texto*” para describir la combinación de los distintos modos de representación de la palabra y el sonido: escritura, imagen, gesto, con los distintos medios de comunicación: libros, revistas, equipo pantalla, vídeo, cine, radio. Es importante destacar que los textos multimodales trabajan a través de la combinación y la interrelación de los modos en que se entrelazan para hacer diferentes tipos de texto.

Si el lenguaje y la alfabetización sólo cargan parte del significado de los textos multimodales (si están presentes en todos), entonces es necesario considerar la contribución de todos los elementos de un texto. “*Si un mensaje es difundido a través de los diferentes modos, ¿cómo funciona cada componente?*” (Kress, 2003b: 35). ¿Tiene una imagen al igual que las palabras que la acompañan? ¿Un gesto simple, el eco de las palabras habladas que ilumina? Estas preguntas son fundamentales para desarrollar una teoría de la educación de la multimodalidad, ya que los niños necesitan estar en condiciones de elegir el modo más elocuente y los medios de comunicación para sus intenciones comunicativas. Buscar respuestas implica considerar el uso potencial de los modos y medios de comunicación, algo

que permite al autor de un texto qué hacer y qué restricciones operan. La aplicabilidad de los modos y medios de comunicación de la representación depende del tiempo y el espacio. Si bien es posible que vuelva a leer las páginas de una novela a causa del uso del medio (el libro) y el modo (la palabra impresa), no es posible volver a leer o revisar, salvo en la memoria (o en video), los movimientos y gestos de un ballet. Incluso viendo la producción de nuevo, no dará exactamente la misma representación. Los libros permiten una cierta flexibilidad en el momento en que se pueden apreciar, mientras que las producciones de la etapa no lo hacen. Del mismo modo, el espacio necesario para crear los trabajos, harán una diferencia con respecto a cómo se entienden y se valoran: el espacio ocupado por un libro hace que sea muy portátil; a diferencia de un drama o el ballet.

Los diferentes tipos de textos tienen sus propios patrones de cohesión que contribuyen a la arquitectura general del texto. Cuando la narrativa depende de la cohesión cronológica, los textos que se representan visualmente o en diagrama dependerán de la cohesión territorial. La cohesión en los textos de la imagen en movimiento es creada a menudo por una variedad de efectos visuales: motivos repetidos, uso de la perspectiva, primeros planos, medios, y trazos largos; opciones de configuración, color, colocación y la intensidad de la luz; los patrones de efectos de sonido y estribillos musicales, y repeticiones a base de los elementos emocionales del texto. Todo esto unido a la cohesión lingüística del diálogo: conectivas, conjuntivas, referencias de pronombre, deixis, sustitución, elipsis y patrones léxicos. En actuaciones de teatro en vivo o en el ballet, el posicionamiento

en el escenario y los ritmos de movimiento y los gestos se añaden a los patrones de sonido, color, iluminación y el diálogo que son los que ayudan a que el drama tenga sentido. En los libros de fotografía narrativa, las líneas, los vectores, la dirección de la mirada de los ojos de los personajes, los motivos visuales repetidos, el gesto y la postura, actúan y ejercen como organización espacial de enlace visual para crear la cohesión del texto. Estos elementos estructurales operan junto a los aspectos ideacionales e interpersonales de significado.

Incorporar las TIC en los procesos de alfabetización desde una perspectiva multimodal posibilitan nuevas formas de presentar la información, pasando del modelo verbal a propuestas multisensoriales, donde la imagen el audio y el video aportan elementos icónicos intuitivos y motivadores que exigen del sujeto nuevas habilidades para acceder a la información. El propósito de las transformaciones actuales está en agotar todos los esfuerzos para lograr despertar el interés del estudiante por la lectura y la escritura; pues los tiempos modernos exigen el desarrollo de habilidades de comprensión y comunicación. Esto se puede lograr si los estudiantes tienen sólidas bases en ambas habilidades (Kurland, 2003).

Con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, empieza a hablarse de alfabetización digital, un proceso que según Gros y Contreras (2006) está relacionado con la capacidad para buscar, seleccionar, y evaluar información en su contexto, utilizando herramientas que proporcionan las TIC. Entre las características y habilidades que integran el concepto de la alfabetización digital están: la capacidad para identificar información relevante; habilidades para una lectura di-

námica y no secuencial, propia de los entornos hipertextuales, la evaluación crítica de los contenidos presentes en la red, la selección de la información; y finalmente la utilización adecuada de las herramientas que brindan los entornos digitales.

Las nuevas alfabetizaciones requieren de sujetos con habilidades para buscar datos, es, leer e interpretar textos multimodales, dosificar y separar información relevante, de aquella que no lo es. La educación actual debe ofrecer los medios para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse en un mundo globalizado, en el que la gran cantidad de información disponible en los medios digitales, requiere ser procesada para la producción de aprendizajes significativos. La alfabetización hoy, es más que el procesamiento de datos; también incluye la capacidad para obtener información de manera eficiente, identificar y resolver problemas, y compartir las soluciones con otros, componer mensajes de correo electrónico o el desarrollo de estrategias para redactar y leer hipertextos. Igualmente se espera que los estudiantes adquieran destrezas para adaptarse a los cambios tecnológicos, y responder socialmente a las necesidades e intereses del medio. La alfabetización en los nuevos entornos implica desarrollar habilidades para localizar, sintetizar y criticar la información presentada en múltiples modos (Reinking, 1998; y Henao, Ramírez, y Zapata. (2008).

4.- LA RETÓRICA DEL DISEÑO

Bearne (2003b) revisa la noción de la retórica de diseño, y lo centra en la producción de los textos de los niños, específicamente en los ambientes educativos.

Basándose en las funciones del significado de Halliday, utiliza “diseño” para invocar las formas en que los significados ideacionales e interpersonales intencionalmente se combinaron para crear textos, asumiendo la parte activa de los niños. Las tendencias actuales de la retórica (Andrews, 1992; Kress et al., 2001) ofrecen una perspectiva unificadora teórica entre lo verbal y lo visual, y contribuyen a un esquema para considerar las formas en que se combinan los modos de comunicar el significado. En la retórica hablada, que incluye el uso de gestos, posturas y movimientos, el “argumento” o efecto comunicativo se realiza a través del énfasis, la entonación, el ritmo y la pausa. Se podría decir que todos estos tienen su paralelo en forma escrita y pictórica. En el texto escrito o ilustrado, el énfasis se crea por el tamaño de la imagen, intensidad de la línea, puntuación, fuente, convenciones gráficas como globos de diálogo, o la repetición léxica o visual (Doonan, 1993; McCloud, 1993).

En la retórica hablada se toman en cuenta las diferencias en el sonido de efecto comunicativo; el énfasis persuasivo depende de la pausa y los matices de entonación. Las carencias, comparables a los espacios en blanco en la página, o los silencios en la música o la puntuación en el lenguaje impreso, junto con otros elementos como el gesto enfático y la expresión facial, crean el ritmo del texto y así contribuyen a la fuerza del mensaje. En los textos impresos o visuales el uso del espacio, la colocación de imágenes y el texto, y el tamaño de fuente crean el ritmo y la retórica de la página diseñada. Como los fabricantes de álbum de fotos postmodernas han demostrado, determinadas interrupciones juguetonas de la cohesión

del texto, y algunas yuxtaposiciones inesperadas, pueden evocar el humor de una manera similar a los juegos de palabras y chistes verbales (Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2001). Además, otras teorías semióticas contribuyen al desarrollo de categorías para describir la orquestación (Bourne y Jewitt, 2003), de diferentes modos.

Usando la idea de la retórica, la manera en que la representación tiene forma de comunicación para un público específico (Kress et al., 2001), y cómo se desarrollan los elementos ideacionales e interpersonales, siempre es a través de una combinación de modos. Sin embargo, como todos los textos tienen patrones de cohesión, es posible comparar los efectos de determinados elementos comunes de representación y comunicación. La imagen, incluyendo el contenido, tamaño, color, tono, línea, colocando espacio o uso es un capítulo esencial (Kress y Van Leeuwen, 2006; Macken-Horarik, 2004; Martinec y Salway, 2005). El idioma (sintaxis y léxico) es otro componente importante, en el marco propuesto basado en Halliday (1978) y Kress et al. (2001) donde las relaciones entre el lenguaje y otros elementos de la comunicación multimodal son vistos como una dinámica de interacción. Desde que la multimodalidad va más allá de la palabra escrita, el sonido, la vocalización y el gesto entran en juego. Van Leeuwen (1999) ha señalado que la entonación está relativamente descuidada en los estudios de la multimodalidad (por ejemplo Reitstatter et al., 1999), y aunque él discute acerca de la calidad de voz y el timbre, parece que el sonido en la multimodalidad está fuera de toda teoría. Sidnell y Stivers (2005) también consideran la función de la entonación, basando su

discusión en el diálogo interactivo, que hace hincapié en la interrelación entre la palabra y el gesto. En su análisis de los gestos Norris (2004) establece cuatro categorías diferentes: icónica (a menudo con contenido pictórico imitando el habla de acompañamiento); metafóricas (de nuevo con contenido pictórico, pero la presentación de conceptos abstractos); deíctica (apuntando a los objetos o ideas) y tiempo (movimientos enfáticos de entrada / salida o arriba / abajo) (Norris, 2004: 28). Línea que parte del trabajo antropológico de Kendon (1997) y de la psicología cognitiva (McNeil, 1992). Más recientemente, Kendon (2004) y Streek (1993) han examinado las relaciones entre el gesto y la palabra, incluido el comportamiento facial como gesto, y Franks y Jewitt han analizado específicamente el gesto como parte de la orquestación del significado a través de los modos semióticos (Franks y Jewitt, 2001). Junto a estos elementos de la comunicación multimodal y la representación, Norris (2004) también describe el papel de la cabeza y el movimiento corporal y la postura en la comunicación interactiva, mientras que Happonen (2001), basándose en la teoría de la danza, analiza el movimiento y la postura en textos ilustrados de niños.

El punto de vista o la mirada es menos frecuente en los análisis de los modos no verbales, aunque muy importante en cuanto a los aspectos interpersonales de la comunicación multimodal y la representación. En su análisis semiótico de la representación e interpretación de signos gráficos, en niños de dos años de edad, Lancaster (2001) identifica tres funciones de la mirada: la analítica, la interpersonal y la expresiva. Su análisis de la relación entre lo interpersonal y los aspectos ex-

presivos de la mirada es particularmente útil en el examen de los textos conductuales. Streek (1993) visualiza la mirada como un regulador, y lo suma a la función interpersonal y la retórica de la mirada. Sin embargo, él se va más lejos en su sugerencia de que la eliminación de la mirada también es significativa, ya que las señales ordenan los pensamientos antes de comenzar y extender la expresión. Kress y Van Leeuwen (2006: 123) ven la mirada en las imágenes como “una forma visual de la dirección” que invita a una relación entre la imagen y el espectador. Ellos dis-

tinguen entre una mirada directa (imagen que demanda) y una imagen donde la mirada es dirigida hacia la imagen (imagen ofrecida) subrayando así el papel de la mirada en la toma de una relación directa o indirecta con el espectador.

Es claro, entonces, que la teoría semiótica ofrece un amplio margen para proponer un marco que sea capaz de describir los diferentes textos multimodales de los niños. Basándose en estas perspectivas teóricas Bearne (2009) usa las siguientes categorías de análisis:

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

Tabla 2: Categorías de análisis. (Bearne, 2009)

Se aplican estos enfoques conceptuales para considerar el patrón gramatical de tres textos multimodales realizados por niños, y para examinar cómo los niños crean textos coherentes mediante entrelazamientos de distintos modos en una forma específica de texto. Algunos ejemplos: texto con explicación detallada basada en la pantalla, una narrativa hablada y un libro de historias con imágenes, con niños de siete años de edad en las aulas de la asignatura de Inglés, muestran cómo los diferentes modos y medios de comunicación pueden ser más o menos dominantes en la creación de un texto integrado. También ilustran cómo el uso de los diferentes modelos se presta más o menos con el tipo seleccionado de texto. Hay, quizás, una ironía sobre el uso de estos

tres ejemplos de los textos de los textos multimodales de los niños, precisamente por cuestiones de aplicabilidad. La página impresa de esta revista, no permite por el color, sonido, movimiento y gesto que los textos producidos por los niños sean apreciados parcialmente a través de la descripción.

5.- EJEMPLO: EL SOLDADITO DE PLOMO – DESCRIPCIÓN NARRATIVA HABLADA

Nos quedamos con el trabajo de Bearne (2009), que incluye varios ejemplos de maestras comprometidas con la puesta en marcha y aplicación de la alfabetización multimodal. Uno de los tres ejemplos que incluye Bearne es el llevado a cabo por

Claire Rollason, que desarrolló un proyecto con niños de siete años para generar confianza con cuentos en DVD como punto de partida. Los DVD son una compilación de historias procedentes de todo el mundo contadas por un narrador profesional. El grupo lo vio narrando varias veces el Soldadito de Plomo y se habló acerca de las formas de utilizar los gestos, la mirada y los efectos del lenguaje para atraer la atención del público. En grupos los niños volvieron a contar la historia ellos mismos, cada uno de ellos tomando

parte en la historia. El siguiente ejemplo es parte de la historia del soldadito de plomo narrada por Ritchie y grabada en vídeo por el profesor. A medida que vuelve a contar la historia a sus compañeros de clase, Ritchie muestra que él está consciente de que se ha filmado. Aunque este actúa con una posible limitación al principio, una vez que agarra su paso muestra su intención de participar y entretener a sus amigos.

Esta es la versión de Ritchie de la sección de apertura del soldadito de plomo:

Hace doscientos años antes de la época victoriana había una tienda de juguetes y en esa juguetería había un fabricante de juguetes. Un día un hombre entró con dos cucharas y dijo: “¿Puedes por favor derretirlas y convertirlas en algunos soldaditos de plomo?”. Y el fabricante de juguetes dijo: “Sí, puedo” y una semana más tarde regresó y recogió los soldados de plomo y luego se los llevó a su casa. El muchacho los desenvolvió muy rápido y cuando los miraba dijo, “Gracias, papá”, y su papá dijo: “Está bien, hijo”, entonces tomó a los soldados y luego los puso en el librero, porque era la hora de acostarse. Y entonces el oso de peluche miró a su alrededor y no vio a la gente por lo que bajó del armario y se tambaleaba a través del cofre y lo abrió y sacó la caja y la abrió y sacó los soldados y por último sacó la bailarina y el castillo y luego tomó el comodín de la caja, y el comodín de la caja saltó y entonces el soldado de juguete quedó de su lado porque tenía una pierna. Estaba mirando la bailarina y pensando, “Ella es hermosa” y luego el comodín de la caja dijo: “Oye soldadito, deja de mirar a mi bailarina con sus brazos así, y ella se encontraba afuera del castillo. Y entonces el comodín de la caja empujó al soldado hacia afuera.

Tabla 3: Transcripción del soldadito de Plomo, versión Ritchie

Los contenidos lingüísticos, pausas, énfasis, efectos vocales, la mirada y los gestos se detallan en los episodios contados en el anexo.

6.- ANÁLISIS

Imagen – No hay ningún elemento de imagen en este texto

Sintaxis y léxico – La narración de Ritchie (ver Tabla Anexo) se caracteriza por ser muy larga y con frases rítmicas generalmente vinculadas con ‘y’ (más notable en los episodios 17 a 27). Él interrumpe su ritmo con breves discursos por el fabricante de juguetes, el padre, el hijo y el comodín de la caja, así como por los pensamientos del soldado. La variación

entre la narración y el diálogo agrega un interés dramático a la historia. Utiliza indicadores de tiempo: doscientos años (1); un día (4); una semana más tarde (9), luego (14, 16, 17); última (23) para respaldar la historia y crear una estructura para el desarrollo de la narración. De acuerdo con el convencionalismo de la narración también utiliza la repetición para la cohesión: “había una tienda de juguetes y en esa juguetería” (1-2); “y tambaleándose de un lado a otro del cofre lo abrió y sacó la caja y la abrió” (20). Puesto que la historia es contada con el niño como personaje principal, Ritchie repite los nombres de los juguetes involucrados a fin de distinguirlos del muchacho a quien se refiere con el pronombre “él”. Los acontecimientos narrativos a menudo se relacionan con “y luego” pero hay algunas lagunas y ambigüedades en la historia, algunas de las cuales son llenadas por otros elementos de la narración.

Sonido / vocalización – El relato de Ritchie es contado con un claro, e incluso tono y volumen para que su énfasis se pueda tomar para indicar su interés en determinadas partes de la historia y su deseo de evocar el humor (18-21) y la empatía por el soldado (27-8). Sus pausas y su respiración también dan énfasis a la historia y comienza con una respiración profunda antes de “Hace doscientos años”. En consonancia con su elección de la lengua para indicar el tiempo, también hace hincapié en “Un día” (4) y “una semana más tarde” (9). De esta forma el establece el marco de tiempo antes de entrar en la historia. El muestra que está consciente de que el público puede necesitar ayuda para recordar los nombres de los personajes del juguete y no sólo por nombrarlos en

repetidas ocasiones, sino también en su énfasis (23, 24 y 25). Del mismo modo, él marca las claves de las acciones en la narración por el énfasis: sin envolver (11); tambaleándose (20); abierto (22). Ritchie da vida al diálogo, no sólo en la creación del personaje, sino que evoca la emoción, al variar el ritmo, tono y timbre de su voz, combinada con pausas y énfasis, como en “Sí, yo puedo (8), donde adquiere un tono nítido de tipo empresarial; y en el pensamiento del soldado “Ella es bella” (28), donde se extiende el sonido de la “o” para mostrar el anhelo del soldado por la bailarina, y más notablemente en la amenaza del comodín de la caja: “soldadito, // deja de mirar // a mi // bailarina” (29), donde adopta una voz áspera y utiliza una pausa para crear un efecto dominante.

Mirada - Ritchie pronto se mete en la narración y después de una mirada levemente indirecta, reúne sus pensamientos y se dirige a la cámara y al público más constantemente. La primera parte de su relato está marcada por la eliminación ocasional de la mirada mientras ordena sus ideas antes de continuar (1, 2, 14, 15), pero cuando él se ve envuelto en la narración de la historia su mirada se vuelve dramáticamente expresiva, apoyando la caracterización y seguimiento al situar a los personajes y objetos en la historia: en el intercambio entre el chico y su padre, él mira a la derecha hacia el padre (12) y en la dirección opuesta (13) como si el padre le respondiera al hijo, y cuando el oso mira de uno a otro lado, el cual se refleja en el movimiento de la cabeza de Ritchie (18). Cuando de vez en cuando trata de recordar los acontecimientos de la historia, él mira hacia otro lado de la cámara, pero por lo general Ritchie mantiene un

claro compromiso con la cámara y la audiencia.

Movimiento: gesto y postura - Destacando los eventos en la narrativa, los gestos de Ritchie son icónicos, reflejando las palabras cuando él cuenta la historia: levantando las manos para indicar dos cucharas (5); de abrir el paquete (11), poniendo a los soldados en el librero (16), mostrando el oso de peluche bajando el armario (19); empujando al soldado por la ventana (32). Él crea el personaje con sus gestos corporales, la postura y las expresiones faciales añadidas a la historia mediante la indicación de la emoción, por ejemplo, la apertura amplia de sus ojos en anticipación cuando el niño va a abrir el cofre (21). Sus movimientos y gestos empiezan a aumentar considerablemente para darle sentido a la historia cuando él representa a los tres personajes principales: para el comodín en la caja que tambalea con fluidez su cuerpo de lado a lado en la imitación de un juguete en un muelle (26), para el soldado deja caer su cuerpo e inclina la cabeza para mostrar que el éste sólo podía sostenerse en una pierna (27 - 8), y para la bailarina Ritchie simplemente usa la referencia verbal “sus brazos eran así” y muestra su postura arabesca a El ritmo narrativo de esta narración multimodal es creado por una combinación de palabras, sonidos, miradas y gestos. Ritchie comienza deliberadamente, usando la respiración, las pausas y el énfasis para dar más peso a la orientación de la historia y así captar la atención de la audiencia. Al irse desarrollando la historia, su narración se vuelve más tranquila, con menos pausas y manteniendo al público involucrado con sus movimientos, mirada, voz y efectos visuales para dar vida a la caracterización y para la cohesión del

texto. Una de las características olvidadas de la cohesión de un texto hablado es la pausa deliberada, el “espacio en blanco” de expresión, un recurso retórico que hace que una comunicación sea más o menos eficaz. Es a través de los patrones de las pausas que el narrador varía el ritmo en función del contenido emocional y la intención interpersonal. Las pausas en los modelos de Ritchie, sobre todo en la primera parte de la historia (1 - 13), construyen cuidadosamente la tensión narrativa. Él crea la anticipación como lo establece en el escenario constantemente y le da vuelta la historia. En la sección media (14 - 22), añade a la anticipación, un énfasis deliberado, cuando cuenta cómo se mueve el peluche hacia el cofre y comienza a sacar los juguetes. En la sección final (23 - 32) él introduce el conflicto dramático entre los pretendientes de la bailarina que, en este extracto, llega a su clímax cuando el soldado es expulsado de la ventana.

Parte de la intención de Ritchie como narrador es centrarse en el conflicto dramático como lo representa en las funciones de los diferentes personajes para comunicar el contenido emocional: el asombro y la emoción del niño mientras abre el paquete, la naturaleza amenazante del comodín de la caja, el patetismo del soldado cuando siente que la bailarina no estará interesada en él. Él utiliza el énfasis vocal y postural para añadir peso a los aspectos claves de la historia. Aunque el contenido ideacional en parte dado por Ritchie cuando vuelve a contar una historia que ha visto, y contada por otro narrador, él lo hace suyo a través del gesto, el movimiento y el énfasis en las ideas clave elegidas y la caracterización. Al hacer uso de la historia narrada, voz, gestos faciales y movimiento, Ritchie es capaz de trans-

mitir las diferentes emociones de los personajes para construir el conflicto final. El elemento interpersonal es claramente dirigido al público y a las cámaras, y Ritchie sigue las formas en que los patrones y ritmos verbales, a veces unido con el movimiento físico, pueden ayudar a crear un texto, que no sólo comunica la trama a una audiencia sino que impone sus emociones a la narración. La cohesión de este texto se crea por la interacción entre los patrones del lenguaje de la narración, los ritmos del ritmo narrativo, la coreografía de los gestos, la postura y la voz.

7.- CONCLUSIONES

La organización, la elección y la experiencia del texto pueden verse operando dentro de las actividades escolares con fines específicos de aprendizaje. Sin embargo, cuando se trata de instituciones educativas y de situaciones que dan un valor a las producciones de los niños, existen deficiencias importantes en la política y en la práctica (Bearne 2009).

En cada caso los docentes hacen implicarse a los niños con las características de los textos, y cómo contribuyen estos textos a la comunicación con el público. Todo depende del uso que los propios maestros den a los recursos semióticos de los diferentes modos y medios de comunicación. Un texto de la imagen en movimiento ofrece algo diferente a una novela. Ninguno es mejor que otro, pero cada uno explota la aplicabilidad de modos específicos para hacer el trabajo, que el autor de cada texto quiere que hagan, y estos aspectos deben ser discutidos con los estudiantes (Kress, 2003, 2005).

Para establecer una pedagogía multimodal, hay que describir y evaluar sus

progresos (Burke y Hammett, 2009). El régimen actual de pruebas se basa en pruebas escritas, y aunque Stein (2003) sostiene que, en términos de lectura, algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje multimodal se pueden aljar en los acuerdos de las pruebas aplicadas, aún existen barreras a la inclusión de textos de producción multimodal de los estudiantes en la evaluación formal. En parte esto se debe a la falta de un discurso común sobre los textos multimodales. Además, dado que gran parte del trabajo en torno a la multimodalidad se ha asociado con la alfabetización o con la asignatura de la lengua oficial de cada país como materia de enseñanza, las expectativas y prácticas culturales desarrolladas para la evaluación están firmemente arraigadas en los juicios del lenguaje escrito. Hay, actual y afortunadamente, mucho interés en la multimodalidad, pero esto mismo trae problemas, cuando los debates se basan en suposiciones sobre si la multimodalidad implica necesariamente pantallas. La posibilidad futura de un discurso compartido sobre los textos multimodales tendrá que situarse entre las visiones tradicionales de la alfabetización y las seducciones de la tecnología digital (Bearne, 2009).

Los seres humanos tienen a su disposición gran variedad de recursos semióticos que se manifiestan de diferentes formas y producen diferentes efectos, por ejemplo “una obra de teatro produce efectos en los participantes, que son diferentes a los efectos producidos por la lectura de una obra de teatro en silencio en la intimidad de una habitación” (Stein, 2008: 334). El concepto de multimodalidad es abierto a los significados y a una multiplicidad de modos de comunicación, lo cual resulta

enriquecedor cuando se trabaja desde el currículo y la pedagogía Stein (2008).

Si bien, la multimodalidad ha estado presente en los diversos espacios de la cotidianidad, en la actualidad se han configurado nuevas formas multimodales para la enseñanza y el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías Kress (2003). Burn y Parker's (2001) han trabajado sobre el tema de medios para la educación y la animación digital, y han indagado, cómo los estudiantes exploran significa-

dos a través de los diferentes recursos semióticos disponibles en pantalla y lo que significa esto para el aprendizaje y la alfabetización. La investigación en el tema de multimodalidad en nuevas tecnologías y el aprendizaje también ha explorado el potencial en el significado y estructura de los textos a través de la vinculación de recursos semióticos, como ocurre con hipertexto y el diseño de hiperenlaces (Jewitt, 2002; Lemke, 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- BARTON, D., HAMILTON, M. Y IVANIC, R. (Eds). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge. 1999.
- BEARNE, E. *Playing with Possibilities: Children's Multidimensional Texts*. En E. Bearne, H. Dombey y T. Grainger (Eds) *Classroom Interactions in Literacy*, 129-143. Maidenhead: Open University Press. 2003.
- BEARNE, E. *Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text*. *Reading, Literacy and Language* 37 (3), 2003, p. 98-103.
- BEARNE, E. *Interview with Gunther Kress*. *Discourse* 26 (3), 2005, p.287-99.
- BEARNE, E. *Multimodality, Literacy and texts*. *Journal of Early Childhood Literacy* 9(2), 2009, p. 156-87.
- BORDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1977.
- BOURNE, J. y JEWITT, C. *Orchestrating Debate: A Multimodal Analysis of Classroom Interaction*. *Reading, Literacy and Language* 37 (2), 2003, p. 64-72.
- BURKE, A. y HAMMETT, R. F. (Eds). *Rethinking Assessment in New Literacies*. New York: Peter Lang. 2009.
- BURN, A. y PARKER, D. *Making your mark: Digital inscription, animation, and a new visual semiotic*. *Education, Communication and Information* 1(2), 2001, p. 149-154.
- COPE, B.; y KALANTZIS, M (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.2000.
- EDUCACION Y TIC EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (2012). *Prácticas de enseñanza multimodal, otras posibilidades: Nuevas alfabetizaciones*. Consultado el 12 de Julio de 2013 en <http://educacinyticenlaenseanza-aprendizaje.blogspot.com.es/p/practicas-de-ensenanza-multimodal-otras.html>
- FRANKS, A. y JEWITT, C. *The Meaning of Actions in the Science Classroom*. *British Educational Research Journal* 27 (2), 2001, p. 201-18.
- GROS, B., y CONTRERAS, D. *La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas*. *Revista Iberoamericana de educación*. 42, 2006, p. 103-125.
- HALLIDAY, M.A.K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold. 1978.
- HAPPONEN, S. *Choreography of Characters: Movement and Postures in Illustrated Text for Children*. *Reading, Literacy and Language* 35 (3),2001, p. 99-105.
- HANAO, O., RAMÍREZ, D. y ZAPATA, F. *Diseño y experimentación de una propuesta de alfabetización digital para estudiantes de educación básica*. En Alcaldía de Medellín (Editor) *Agenda de Estudios de Ciudad con énfasis en Medellín* (pp. 155-169). Medellín: Departamento Administrativo de Planeación. 2008.
- HOLSANOVA, J. y HOLMQVIST, K. *Entry points and Reading Paths on Newspaper Spreads: Comparing a Semiotic Analysis with Eye-tracking Measurements*. *Visual Communication* 5(1), 2006, p. 65-93.

- JENKINS, H. Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós. 2008.
- JEWITT, C. Multimodal Discourses Across The Curriculum. En: M. Martin-Jones, A. M. de Mejia and N. H. Hornberger (eds), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, *Discourse and Education*, 3, 2008, p. 357-367.
- JEWITT, C. The move from page to screen: the multimodal reshaping of schoolEnglish. *Journal of Visual Communication* 1(2), 2002, p. 171-196.
- JEWITT, C. Multimodality, Reading and Writing for the 21st Century. *Discourse* 26 (3), 2005, p. 315-31.
- KENDON, A. Gesture. *Annual Review of Anthropology* 26, 1997, p. 109-28.
- KENDON, A. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.
- KRESS, G. Interpretation or Design: From the World Told to The World Shown. En M. Styles and E. Bearne (Eds). *Art, Narrative and Childhood*, 137-53. Stoke on Trent: Trentham Books. 2003.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge Taylor Francis. 2003.
- KRESS, G. Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Granada, España: Ediciones Aljibe. 2005.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The grammar of Visual Design*. London: Routledge. 2006.
- KRESS, G., JEWITT, C., BOURNE, J., HARDCASTLE, J., JONES, K., REID, E. and FRANKS, A. *English in Urban Classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. London: Routledge Falmer. 2005.
- KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J. y TSATSARELIS, C. *Multimodal Teaching and Learning: The rhetoric of the Science Classroom*. London: Continuum. 2001.
- LANCASTER, Lancaster, L. Staring at the Page: The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (2), 2001, p. 131-52.
- LANCASTER, L.; y ROWE, D. Editorial. *Journal of Early Childhood Literacy* 9(2), 2009, p. 114-116.
- MACKEN-HORARIK, M. Interaction with multimodal text: Reflections on Image and Verbiage in ArtExpress. *Visual Communications* 3(1), 2004, p. 5-26.
- MARTINEC, R.; y SALWAY, A. A System for Image-Text Relations in New (and Old) Media. *Visual Communications* 4 (3), 2005, p. 337-71.
- MAVERS, D. Student text-making as semiotic work. *Journal of Early Childhood Literacy* 9(2), 2009, p. 141-55.
- MCNEILL, G. H. *Hand and Mind: What gestures reveals about Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1992.
- NORRIS, Norris, S. *Analyzing Multimodal Interactions: A methodological Framework*. New York and London: Routledge. 2004.

- PAHL, K. Creativity in Events and Practices: A Lens for Understanding Children's Multimodal Texts. *Literacy* 41 (2), 2009, p. 86-92.
- PAHL, K. Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six to seven year olds. *Journal of Early Childhood Literacy* 9(2), 2009, p. 188-210.
- REITSTATTER, J.; RHEINDORF, M.; y VAN LEEUWEN, T. Media Discourse: Social Semiotics and The Study of Multimodal Discourse: An interview with Teo Van Leeuwen. *Reconstruction* 5 (2). 2005. (Consultado el 30 de Marzo de 2009: [http:// reconstruction.eserver.org /052/ vanleeuwen.shtml](http://reconstruction.eserver.org /052/ vanleeuwen.shtml)).
- STEIN, P. Representation, Rights and Recourses: Multimodal Pedagogies in the Language and Literacy Classroom. En B. Norton and K. Toohey (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*, 95-111. Cambridge. Cambridge University Press. 2003.
- STEIN, Stein, P. Multimodal Instructional Practices. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu. *Handbook of Research on New Literacies* (pp.871-898). New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2008.
- STREEK, J. (1993). *Gesture as Communication I: Its coordination with Gaze and Speech*. *Communication Monographs* 60 (4), 1993, p. 275-99.
- VAN LEEUWEN, T. *Speech, Music, Sound*. London: Palgrave Macmillan. 1999.

ANEXO

La historia de Ritchie. Bearne (2009: 170-171)

| Episodio | Lenguaje | Sonido/vocalización | Mirada | Movimiento, gesto y postura |
|-----------------|---|--|---|--|
| 1 | <i>Hace doscientos años / Antes de la época Victoriana// había una tienda de juguetes//</i> | Respiro profundo antes de la pausa de doscientos | ojos mirando fijamente, no mirando muy directamente a la audiencia mientras el ordena sus ideas | parado de manera informal con los brazos a un lado |
| 2 | <i>y en esa tienda de juguetes</i> | | Los ojos hacia abajo | |
| 3 | <i>estaba un fabricante de juguetes</i> | | Los ojos mirando la audiencia. | |
| 4 | <i>Un día //</i> | Levanta la voz - enfatizando | . | |
| 5 | <i>Llegó un hombre con dos cucharas</i> | | | Levanta las manos como si estuviera sosteniendo las cucharas |
| 6 | <i>y dijo '¿Puede por favor derretir estas cucharas de plomo//</i> | Respiro profundo | | Otra vez con las manos levantadas |
| 7 | <i>y convertirlos en algunos soldaditos de plomo? Y el fabricante de juguetes dijo,</i> | | | . |
| 8 | <i>'Si, si puedo'</i> | Respuesta muy débil | | |
| 9 | <i>y una semana más tarde él regresó</i> | énfasis en <u>semana</u> | Mirando a la audiencia | |
| 10 | <i>y recogió los soldaditos de plomo y entonces se los llevó a su casa/.</i> | ligera pausa | | |

| | | | | |
|----|---|---|--|--|
| 11 | <i>El muchacho / los desenvolvió muy rápido</i> | énfasis en muchacho pausa énfasis en desenvolvió | | representando con gestos el desenvolver |
| 12 | <i>y cuando él los miró el dijo, Gracias Papá</i> | énfasis en Gracias | mirando hacia arriba y hacían la derecha con una mirada expresiva | |
| 13 | <i>Y su papá dijo, // 'Está bien hijo.'</i> | pausa | mirando hacia abajo y hacia la izquierda también con mirada expresiva | |
| 14 | <i>Y entonces//</i> | pausa | los ojos hacia abajo mientras organiza sus ideas los ojos hacia la audiencia | |
| 15 | <i>el sacó los soldaditos</i> | pausa | observa levemente hacia ambos lados mientras recuerda la secuencia | |
| 16 | <i>y entonces los puso en el librero porque era la hora de dormir</i> | | | mueve las manos hacia arriba y hacia abajo poniendo los soldaditos de uno en uno en el librero |
| 17 | <i>Y entonces el osito de peluche</i> | énfasis en peluche | | levanta las manos como garras |
| 18 | <i>miró alrededor sin ver a la gente</i> | casi entonando la canción y mirando alrededor | mirando de un lado a otro expresando las acciones del peluche | |
| 19 | <i>así es de que él se bajo del armario</i> | | | se mueve de un lado hacia otro con las manos todavía levantadas como garras, moviéndose como si estuviera bajando |
| 20 | <i>y caminando como un pato de un lado a otro</i> | énfasis en caminando como un pato | | imitando como camina un pato con las manos levantadas todavía |

| | | | | |
|----|---|--|--|---|
| 21 | <i>hacia el armario</i> | | mirando hacia abajo a la izquierda como si estuviera en el armario | abriendo mucho los ojos con anticipación |
| 22 | <i>y lo abrió y/ sacó la caja y la abrió y sacó los soldaditos</i> | énfasis en abrió pausa por efecto antes tomó énfasis en tomar | mirada expresiva seguida de movimientos de las manos | imitando como si abriera la caja, sacando los objetos y sacando los soldaditos uno por uno |
| 23 | <i>y por último el sacó la bailarina</i> | ligero énfasis en por último énfasis en bailarina | | levanta las manos como si estuviera agarrando un pequeño objeto y lo pusiera a un lado |
| 24 | <i>y el castillo</i> | énfasis en castillo | | imitando que está levantando el castillo y lo pone en el mismo lugar |
| 25 | <i>y entonces él sacó el comodín de la caja</i> | énfasis en comodín de la caja | | imitando como si estuviera levantando el comodín de la caja y poniéndolo en el mismo lugar |
| 26 | <i>y en el comodín la caja saltó</i> | | mirando a la audiencia | se mueve tambaleándose de un lado a otro con la cabeza suelta como si estuviera brincando. Las manos levantadas a modo de la postura del osito de peluche |
| 27 | <i>y entonces el juguete estaba de su lado porque tenía una pierna</i> | | | inclinándose con debilidad con la cabeza ladeada |
| 28 | <i>El estaba viendo a la bailarina pensando 'Está bonita'</i> | Extiende la o en bonita | | mantiene su posición |
| 29 | <i>y entonces el payaso en la caja dijo 'Oye joven soldado, //deja de ver//a mi//bailarina'</i> | con voz muy tosca diciendo las frases enfáticamente para dar el efecto | continuando mirando directamente a la audiencia | diciendo las frases de un lado a otro con movimientos tambaleantes |

| | | | | |
|----|--|--|--|---|
| 30 | <i>y sus brazos estaban así</i> | | | poniendo sus brazos hacia afuera como en postura árabe |
| 31 | <i>y ella estaba afuera del castillo</i> | | | |
| 32 | <i>y entonces el comodín de la caja empujó al soldado hacia afuera</i> | | | movimiento de manos – empujando |