

La dimensión social del significado multimodal: Texto e imagen en un grupo de WhatsApp con estudiantes de escuela secundaria.

BISIO, Martín / Universidad de Buenos Aires - mbisio@gmail.com

Eje: Lingüística y Educación / Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: Didáctica de la Lengua - multimodalidad - intercambio docente-estudiantes - grupos de chat.*

> **Resumen**

Para analizar la interacción entre estudiantes y docente, desde la gramática de la multimodalidad, nos acercamos a la dimensión social de los significados (Cope & Kalantzis, 2009) surgidos de imágenes, figuras-stickers y el aspecto visual de la grafía en un grupo de *WhatsApp*, durante el pasaje de *Entornos Institucionales* (virtuales) de Aprendizaje a este nuevo entorno para docentes y estudiantes sin contacto presencial: *Entornos Personales*. Nos centramos en el análisis de los modos visuales y textuales de las intervenciones de los participantes para dar cuenta del posicionamiento, la identidad y los roles que se manifiestan con diferentes orientaciones interpersonales (Lemke, 2002). Desde esta perspectiva, analizamos dos propuestas didácticas sobre intercambio y comentario de imágenes que nos llevan a planteos específicos sobre la pedagogía multimodal.

> **Introducción**

El aislamiento ocurrido durante el año 2020 provocó cambios en las estrategias docentes para comunicarse con los estudiantes. Si bien previamente muchos docentes venían trabajando con grupos de *Facebook* y otros que Cassany (2015, p. 188) clasifica como “Espacios Virtuales de Aprendizaje”, (EVA) otros pasaron al uso de *WhatsApp* -en adelante WAP-, “Espacios Personales de Aprendizaje” (EPA). El pasaje de los espacios institucionales como el *Facebook* del colegio o el *Classroom* a los espacios personales llevó al uso de un lenguaje visual diferente para establecer significados interpersonales en el grupo de chat y una negociación tan constante como nueva sobre los modos de significar. Esta particular situación se convirtió en un escenario propicio para indagar en los alcances de las “nuevas alfabetizaciones” que desde hace unas décadas autores como Kress (2005, p. 33) o Lankshear

y Knobel (2008, p. 72) vienen proponiendo ante el avance de prácticas sociales mediadas por tecnología. El cambio suscitado en tales “prácticas letradas” (Zavala, 2009, p. 23) en tanto conforman nuevas “prácticas sociales” que interactúan con el contexto particular (histórico) al que referimos implica considerar al lenguaje desde una perspectiva multimodal.

En el presente trabajo nos abocaremos al análisis de significados provenientes de la representación visual y escrita de figuras-*stickers*, imágenes y tipografías que surgen en un grupo de WAP sobre Lengua y Literatura en un curso de 2do año de escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (comunicación personal, abril-diciembre, 2020). En ese entorno de aprendizaje, analizaremos interacciones docente-estudiante donde se negocian significados interpersonales, roles e identidades a partir de la elección de textos, imágenes y figuras para comunicarse.

Al ser un entorno educativo nuevo tanto para alumnos como para estudiantes, en un contexto social que empuja a otros modos de relacionamiento en línea, la interacción deviene -ante la creación del grupo- en una negociación de roles de los participantes primero y un establecimiento de identidades a través del uso visual del texto y la imagen.

Una de las razones a tener en cuenta es que solamente se tuvo un encuentro presencial con los estudiantes a principios del año. Por eso, las actividades funcionaron interpersonalmente para darse a conocer a los demás compañeros/as y al docente desde el espacio pedagógico creado en WAP con la selección de imágenes que las tareas requerían. Asimismo, en la medida que era habilitado por el docente, el diálogo por WAP dejó de ser verbal para hacerse mediante íconos, emojis o stickers en muchas ocasiones.

Para atenernos a este funcionamiento más evidente del chat en el mencionado contexto, indagaremos en ellos desde “la dimensión social del significado”, propuesta por Cope y Kalantzis (2009, p. 106) en la gramática de la multimodalidad. Las cuestiones implicadas según estos autores son los roles de los participantes en la comunicación del significado, cómo se plantea el escritor conseguir atraer al lector hacia el significado, su compromiso como productor con el mensaje, ya sea en el turno de un estudiante o el docente. Esta dimensión incluye la interactividad: quién inicia el intercambio y quién determina la dirección del mismo y las relaciones entre participantes y procesos, inquiriendo en cómo están interconectados entre sí con las acciones y estados de la existencia que se representan.

Si bien focalizamos en el aspecto social de la interacción por WAP en términos de negociación de roles e identidad orientados a la función interpersonal del lenguaje, consideramos los demás aspectos la interrelación que se genera al momento de significar con aspectos textuales y organizativos de los mensajes verbales y visuales. Notamos que en la mayoría de las intervenciones los alumnos significan una identidad a través de las imágenes y el texto que está tensionada entre dos “orientaciones” posibles (Lemke, 2002, p. 304) que permite el grupo, una identidad manifestada hacia el docente y la institución y también hacia el grupo de pares. En el aula, en cambio, esto se resuelve en términos temporales, puede

haber un momento para hablar entre pares y otro con el docente, pero en el grupo de WAP esta identidad se negocia en el mismo espacio visual/textual.

➤ ***Presentación del grupo y sus participantes***

Si desde la propuesta de Cope y Kalantzis (2009) nos atenemos a la Interactividad en el modo de significado y nos preguntamos quién inicia el intercambio y quién determina la dirección del mismo, notamos que se negocia a medida que se va accediendo al grupo. Por ejemplo, el alumno LWPH se presenta con un saludo en inglés: “Hi”, al crear el grupo y un emoticón de dedo levantado ante la presentación del docente quien luego incorpora a la autoridad del turno, lo cual puede ser interpretado ideacionalmente por el resto del curso y colabora en el posicionamiento de los roles. Al ser en inglés la primera intervención del grupo por parte de un alumno acompañada de lenguaje icónico, nos muestra que la familiaridad con el entorno de aprendizaje provoca que los usuarios deban posicionarse de otra manera para cumplir sus objetivos, en el caso del docente: enseñar lengua y literatura en español.

Las intervenciones no solamente pondrán en cuestión el idioma, sino también el registro y las variedades. El docente se presenta como “profe” de Lengua y el alumno BWRHS responde vocativamente al “profesor”. El uso del término reducido o extendido (espacial) repercute en la negociación de los roles. Será la única vez que se utiliza el término completo. Considerar visualmente el lenguaje escrito nos acerca al análisis de los textos en tanto imágenes, como afirman Cope y Kalantzis (2009) desde esta perspectiva la lengua escrita se encuentra estrechamente conectada con lo visual en su utilización del espaciado, la composición y la tipografía.

A medida que se desarrolla la conversación, se discurre sobre el espacio de aprendizaje a utilizar en tanto el colegio había enviado al principio algunas actividades por *Facebook* como vía institucional, y se aclara el pasaje al WAP como medio privilegiado a utilizar al momento de la creación del grupo. Más allá de la distinción entre EVA y EPA, nos interesa la gradación que existe entre el pasaje de *Facebook* como más institucional y más público al pasar a WAP como más personal y privado. Es por eso que notamos, en este entorno, una negociación más frecuente de roles, identidades, variedades del lenguaje y modos de significar.

El traslado del entorno de *Facebook* y *Classroom* a WAP, desencadena una serie de preguntas sobre la dinámica de entrega de los trabajos, por lo cual el docente aclara de manera escrita: “Yo estoy pendiente de todas las vías de comunicación pero no llenemos el grupo de whapp con fotos de carpeta porque después va a ser un lio para ustedes buscar orientación aquí”. De este modo, se orienta al alumno entre sus EPA, como pueden ser la galería con fotos de la carpeta o los intercambios privados con el profesor, como lugares diferentes a la dinámica del grupo. Es habitual que muchos grupos de *WAP* tengan

reglas de comportamiento, aquí no pareció necesario porque ya los alumnos conocían ciertas normas de “convivencia” que supondríamos se trasladarían al grupo. Sin embargo, cuando los alumnos utilizaban emoticones de risa hacia las intervenciones de otros fue necesaria la intervención docente. A diferencia del aula, el grupo como entorno visibiliza todas las interacciones tanto negativas como positivas y las registra.

Lo que se puede hacer o no en el grupo estaba definido por el posicionamiento docente y qué tipo de variaciones y modos del lenguaje se habilitaban. Cuando se explica que usaremos diferentes entornos y se estaría pendiente de todas las vías de comunicación, uno de los estudiantes GWCH responde “cheto”, que tiene una valoración positiva ante la incorporación de las nuevas prácticas tecnológicas, pero a su vez rompe con la formalidad con la que la conversación se venía desarrollando. La distancia en la variedad lingüística elegida implica que se representa como alumno en tanto identidad y como una clase particular de alumno en relación con sus pares, en la medida en que se negocia también el registro.

La interacción por WAP no implica que no se generen preguntas ya hechas. El docente podría valerse del hipertexto para referir lo respondido antes, embebiendo las respuestas anteriores, pero eso afectaría la valoración de su rol por lo que se puede volver a explicar. Esto sucede en un principio donde el docente debe también negociar su identidad como tal, una de esas maneras es volviendo a explicar, reformulando y desarrollando lo ya dicho. Cuando la confusión sobre cómo hacer las actividades llevó a muchas intervenciones, el docente realizó tutoriales en video completando alguno de los ejercicios que la institución había mandado por *Facebook*. Como observa Cassany (2015), “en los últimos dos años, la actividad en esta red también ha decaído, al ritmo que los estudiantes adquieren un móvil inteligente y emigran a WhatsApp, con sus grupos de conversación” (p. 200). La incorporación del modo oral en los audios y visual con los videos explicativos hechos por el docente, lo posicionan y terminan siendo importantes para la negociación de los roles.

El lenguaje escrito por WAP tiene rasgos de la oralidad que colaboran al momento de dar órdenes o disculpas. Por ejemplo, cuando el docente pide que no se copien de las imágenes ya propuestas por estudiantes del grupo, el alumno BWEHM responde *malll* para dar a entender que no se dio cuenta de lo que hizo.

> **Actividades**

En la primera actividad especialmente enviada y preparada para hacer por el grupo, se les pidió a los estudiantes que buscaran en la tienda virtual de Google (*Playstore*) un libro de su interés en la parte de “ficción juvenil”. Luego debían realizar una captura de pantalla de la tapa del libro y comentar cuál era el género y el tema para luego responder sobre qué géneros les gustaría leer.

El intercambio de imágenes de libros y a veces la captura de reseñas generan respuestas confusas sobre el género y tema de los libros, dificultades dadas porque lo buscaron en la tienda virtual como ficción juvenil, como fue solicitado, donde hay libros de terror, ciencia ficción, policiales o realistas. En muchos casos apelaron al tema como género y viceversa. En otros casos esperaron que la captura de la reseña resolviera la reflexión. De todas maneras la actividad permite que los alumnos noten gustos compartidos y es una de las actividades que genera colaboración entre ellos, embebiendo los mensajes de sus pares. Son las intervenciones del docente las que deben hacer evidente por medio del texto (y el audio) esa cohesión y notar que sus elecciones tratan de temas muy similares.

Imágenes e identidad

Como notamos en la Figura 1, las portadas de libros que los alumnos eligieron muestran un vínculo de identidad entre el usuario y la imagen. Una de las pistas que nos llevan a esta hipótesis es que corresponde el personaje de la tapa con la identidad de género de los/as estudiantes, lo cual nos hace preguntarnos si los demás elementos visuales podrían también colaborar a la identificación.



Figura 1. Portadas de libros.

Así podemos interpretar que la representación como adolescente, como pandillero, como reina o como un personaje sin identidad aparente marcan la puesta en foco de una identidad que se decide compartir. Otros alumnos optaron por algún clásico literario o libros relacionados con la literatura griega que orienta la

identidad con énfasis hacia lo institucional/docente, en tanto son temas vistos en el año precedente al curso.

El comentario sobre las imágenes y las reseñas de los libros que encontraron nos lleva a prácticas de reformulación que en este caso quedan a medio camino apelando a la deixis:

LWCH "Ese es él libro que eleji y trata como bien dice ahí de una joven que murió en un accidente y tiene l posibilidad de volver a la vida y tiene una semana para eso. Es de ficción juvenil."

Cuando se ajusta en una segunda actividad de intercambio de imágenes con otras consignas buscando con preguntas precisas la impresión personal, los alumnos dejan de valerse directamente de las reseñas de los libros encontrados. Realizar consignas que no deriven solamente en copiar y pegar es uno de los desafíos de la pedagogía en estas nuevas prácticas letradas si buscamos una práctica reflexiva sobre los medios.

El compromiso de los estudiantes con su mensaje y su posicionamiento con respecto a otros se puede notar en algunas intervenciones que utilizan de manera marcada frecuentemente en este corpus el lenguaje visual, ya sea a través de alargamiento de vocales o utilización de *stickers* y memes que valoran los mensajes propios y ajenos. Por ejemplo, cuando uno de los alumnos hace intervenciones con vocales sin sentido y se disculpa acusando a su "hermanito" uno de los alumnos responde con un meme visual acompañado del texto: "no sé Rick parece falso".

Segunda actividad

En la segunda actividad, al cambiar las preguntas, los alumnos pudieron embeber el comentario con la imagen encontrada con la etiqueta #acción poética que habían elegido ya que el requerimiento era hacer la actividad en una sola intervención. Asimismo se propone antes un ejemplo por parte del docente que acompaña al desarrollo de la actividad:

Buscar una imagen con la etiqueta #acción poética en imágenes de un buscador como Google o en alguna red social.

Elegir la imagen de acción poética que más te haya emocionado conmovido o gustado y compartirla al grupo. Tiene que ser una imagen de una pared intervenida con poesía como la que les comparto.

Acompañar la imagen de #acción poética con un texto explicativo de la frase.

El objetivo del nosotros inclusivo por parte del docente es generar en este entorno la colaboración y la lectura de las intervenciones de sus pares. Es poco frecuente que las intervenciones de los alumnos apelen a lo plural de la participación.

A diferencia de otros entornos, este espacio, al igual que un foro, debería aprovechar la intervención dialógica para promover mejores respuestas. Por ejemplo, en muchos casos cuando se les preguntó por

qué eligieron la imagen contestaron “porque es verdad” a lo cual el docente volvió a intervenir preguntando “por qué es verdad”. Esto suscitó comentarios más enriquecedores que podemos analizar desde la pregunta propuesta por Cope y Kalantzis (2009): “¿Cómo están interconectados entre sí participantes y procesos con las acciones y estados de la existencia que se representan?” (p. 100). Es así que en esta actividad los comentarios tienen frecuentemente procesos existenciales como “ser, estar, experimentar, estoy improvisando” o procesos con poca transitividad o directamente negados, los comentarios más alentadores utilizan procesos mentales como “animarse” y “valorar” o de movimiento como “salir” y “construir”. En este sentido los procesos parecen acompañar las imágenes de paredes escritas no solo desde la reformulación explicativa de la poesía sino también de la tematización del espacio público y el tiempo (como temas de los textos literarios abordados durante el año) que podemos pensar en el contexto del aislamiento social derivado de un hecho histórico concreto. La cohesión entre imágenes y texto donde hace eco la práctica social habilita esta hipótesis. De todos modos, la intervención del docente, como ocurriría en el aula, es la que generaliza el tema de las imágenes para buscar puntos en común en la mayoría de ellas.

A su vez, en esta actividad el docente debe ayudar con vocabulario para comentar las fotos, las funciones de resaltado del texto, nos permiten notar que el chat funciona asimismo como pizarrón. Al resaltar algún aspecto en negrita repercute en la posición de docente como aquel que escribe de otra manera, resaltando las intervenciones no solo al embeberlas y comentarlas sino también al destacar algunas palabras como en el modelo tradicional se usaba un pizarrón.

Los comentarios de la segunda actividad fueron muy expresivos y en parte se debe a que no se hizo mención alguna a la ortografía en el grupo desde sus inicios a principios del año. Si así hubiera sido, les habríamos quitado capacidad expresiva a los alumnos dentro del espacio de aprendizaje. La ortografía, en todo caso, se corregirá en actividades específicas con ese objetivo o en las interacciones privadas con el docente.

> **Conclusiones**

En la propuesta abordada en este trabajo, nos atuvimos a la *dimensión social del significado* con el objetivo de acercarnos a las posibilidades que brinda este entorno de aprendizaje para los fines de una pedagogía multimodal. El diálogo a través del chat y los productos resultantes de las propuestas didácticas dieron cuenta del contexto socio histórico en el que la interacción se produjo y las posibilidades del uso de la imagen en este entorno. La novedad del recurso y el contexto tanto para docentes como para estudiantes indujo a manifestar roles e identidades multimodalmente para participar del proceso de enseñanza y aprendizaje orientadas a lo institucional, al grupo de pares y al docente de diferente manera.

Bibliografía

- Cassany, D. (2015). Redes sociales para leer y escribir. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía & N. M. Vega López (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior: propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 187-208). Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16(2), 361-425. Traducción al español: Cristóbal Pasadas Ureña (2010) en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, vol. Enero-Junio (98-99), pp. 93-152.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.
- Lemke, J. L. (2002). Travels in hypermodality. *Visual communication*, 1(3), 299-325.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.