SEMIÓTICA DE LAS IMÁGENES: CULTURA EN EL AULA DE E/LE
IMAGE SEMIOTICS: CULTURE AT THE SFL (SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE) CLASSROOM

Mariona Anglada Escudé
Universidad de Nankín (China)
Universidad Jaume I (España)

marionatell@yahoo.com

Resumen

Aprender una segunda o tercera lengua presupone una interacción cultural voluntaria (aprendiendo el código lingüístico) e involuntaria (en todo lo que se refiere a los contenidos simbólicos y a los referentes culturales vinculados a la lengua meta). Es imprescindible, pues, una integración lingüística eficaz para que el alumno desarrolle herramientas semióticas de lectura en los textos. Estos, como transmisores de información cultural en todas sus dimensiones multimodales, son un valioso instrumento de apoyo para el que hay que estar preparado y ser capaz de afrontar con pensamiento crítico y conciencia intercultural. La principal motivación de este artículo consiste en presentar la ambigüedad y multiplicidad de símbolos dentro de una cultura y su complejidad y variedad interpretativa en textos icónicos. Para ello, nos serviremos de un ejemplo práctico de dinámica semiótica de un símbolo desde un punto de vista diacrónico y diatópico.

PALABRAS CLAVE: semiótica, ELE, cultura, imágenes, alfabetización visual

Abstract

While learning a foreign language (FL) the student experiences a voluntary cultural interaction (studying the linguistic code) as well as involuntary (all the symbols and cultural referents linked to the target language). It is necessary to integrate during the FL learning process as much as possible semiotic tools that will help the student interact efficiently in a different cultural environment. The main motivation of this article is (1) to highlight the importance of images from the cultural semiotics point of view; (2) to present the ambiguity and multiplicity of symbols each culture possess and the interpretative complexity of iconic texts, as well as its importance on the culture clash issue, directly related to the language learning process. The examples presented will be analyzed from a diachronic and diatopic point of view showing that not only contemporary referents and symbols should be taken in account while teaching a foreign language.

KEY WORDS: semiotics, SFL, culture, images, visual literacy.

«What is seen depends on what there is to see and how we look at it».
Gertrude Stein

1. La cultura y su semiótica.

El debate sobre qué es la cultura y cómo definirla ha sido largo y arduo y, a día de hoy, todavía existen dudas y relativismos. Para comprender mejor a qué nos referimos en este trabajo con el término cultura nos resulta necesario, pues, acotar y explicar cuál será el enfoque que tomaremos en este trabajo. Para ello nos remitimos principalmente a tres autores, por un lado, Geert Hofstede, uno de los principales representantes del campo de las culturas comparadas (*comparative intercultural research*); y por el otro, abordando el campo de la semiótica, a Lev S. Vygotski, padre del socioconstructivismo, y a Yuri M. Lotman, uno de los principales referentes, junto a la Escuela de Tartu, en el ámbito de la semiótica cultural.

Por un lado, Hofstede (1988: 6) estipula que la cultura consiste en «the collective programming of the mind which distinguishes the members of one category of people from those of another», es decir, una programación colectiva interiorizada por los miembros de un grupo o colectivo.

Por otro, Vygotski (Rivière, 1984) explica el término cultura como un constructo colectivo que define y es definido por sus miembros. Serán la cultura y sus estructuras, pues, según Vygotski, las que configuran la conciencia individual a través de la transmisión de códigos, signos y símbolos comunes.

Lotman (1996), por su lado, apunta directamente hacia el campo de la semiótica y describe cultura como una inteligencia y memoria colectivas, «un mecanismo supraindividual de conservación y transmisión de ciertos comunicados (textos) y de la elaboración de otros nuevos» (*Ibid*.: 109) .
No es la intención de este artículo incidir en profundidad en el concepto de cultura, que es, sin duda, complejo, y cuya discusión podría ser mucho más extensa. No obstante, sí que nos resulta de especial interés cómo, en los tres casos, se caracteriza la cultura como un ente transmisor de información y de herramientas comunicativas que existe dentro de un colectivo determinado (sin especificar tamaño ni densidad y que, por lo tanto, engloba desde pequeños grupos a grandes continentes). Se nos proponen, además, tres elementos implicados en el proceso de transmisión cultural que nos parecen de especial interés y cuya explicación consideramos oportuno ampliar: los símbolos, la estructura semiótica y los textos.

2. Los símbolos: Vygotski, Lotman y Hofstede

Los símbolos, juntamente con los códigos (en los que se incluyen todos los lenguajes), son uno de los elementos más significativos que definen una cultura. Así como en el caso de la cultura, encontraremos cierto consenso al definirlos:

Vygotski dice que existe cierta coincidencia entre los términos 'símbolo' y 'signo' (téngase en cuenta que en el ámbito de la semiótica cultural, en numerosas ocasiones, ambos conceptos se confunden). No obstante, define a ambos como herramientas a través de las cuales se transmite la cultura.

Lotman considera el símbolo como un 'condensador semiótico' que media entre textos, memoria colectiva y cultura. Se trata de, al fin y al cabo, "cierto contenido que, a su vez, sirve de plano de expresión para otro contenido". En este caso, Lotman diferencia el símbolo del signo, remitiendo a Saussure y atribuyéndoles un contexto icónico y lingüístico respectivamente.

Para Hofstede (2005) los símbolos son el aspecto más visible, la más externa de las capas que conforman la cultura (primero los símbolos, y luego héroes, rituales y, en el centro de gravedad, los valores). Los símbolos son palabras, gestos, imágenes u otros objetos que transmiten cierto significado oculto, visible solo por los individuos que comparten una cultura.

Para describir, y de alguna manera ilustrar, los colectivos que comparten un conjunto sígnico o simbólico de referentes y códigos, Lotman desarrolló el concepto de 'semiosfera', intentando describir con esta el comportamiento de la dinámica y de la interacción cultural.

3. Culturas, semiosferas y polisistemas

Lotman desarrolló, junto a los investigadores de la Escuela de Tartu, la idea de 'semiosfera'. Para ello, parte del concepto de biosfera y describe un 'espacio cerrado en sí mismo' y p or lo tanto delimitado, compuesto por uno (o varios) núcleos rígidos y por una 'frontera' (o periferia) permeable (*Vid*. Lotman,1996: Cap.1). Mientras el núcleo es el bastión que contiene los elementos definitorios de una cultura, la frontera es la zona dinámica donde, a través del contacto con otras semiosferas, se produce el intercambio y el proceso de traducción y creación de la información. Las semiosferas están dotadas de irregularidad semiótica. No son estructuralmente homogéneas y los procesos dinámicos alteran constantemente su estructura. Para hacernos una imagen gráfica, la semiosfera consistiría en una esfera irregular compuesta de un mundo semiótico amorfo en cuyo centro fluyen uno o más núcleos de estructura rígida.

Existe una constante intercomunicación de todos los elementos del espacio semiótico: un proceso dialógico (intersemiosférico e intrasemiosférico) que los modifica y los mantiene en un constante proceso dinámico. Este dinamismo ofrece, pues, una gran diversidad estructural (y, por extensión, semiótica). No encontraríamos dos semiosferas iguales y, de hecho, las diferencias son lo que hace que el proceso dialógico dinámico se vea potenciado durante el contacto entre fronteras por el fenómeno

enantiomórfico (o ley de la simetría especular, por la cual una cultura refuerza sus 'núcleos' y peculiaridades al 'reflejarse' en otra).

Más centrada en el ámbito literario pero perfectamente extrapolable a la semiótica de la cultura encontramos la tesis de Itamar Even-Zohar (2011), que nos ofrece la *Teoría de los polisistemas*. Esta define la complejidad y variedad de textos como una red intrincada que conforma el tejido cultural. Es un gran sistema de sistemas intercomunicados que pretende integrarlos, que se han considerado independientes lingüísticamente hasta el momento, pero que pertenecen a un mismo campo semiótico. Esta teoría es incluyente y rechaza los juicios de valor vinculados al elitismo intraliterario (qué debe considerarse, o no, literatura) que ha estado generando categorías literarias sobre la base de unas normas de valores todavía inexistentes. Estos sistemas están compuestos por: un núcleo (formado por un sistema central canonizado) y la periferia (de sistemas 'no-canónicos'). No obstante, estas no son categorizaciones fijas sino estructuras dinámicas. Estos sistemas fluyen y modifican su estatus así como los núcleos fluyen en la semiosfera de Lotman.

En ambos casos encontramos, pues, dos representaciones del sistema semiótico cultural como espacios que reflejan la flexibilidad y la extrema permeabilidad de las culturas. Todo contacto intercultural implica un proceso de transformación y redefinición del sistema de símbolos y, por lo tanto, también de los procesos semióticos tanto individuales como colectivos. Las culturas son entes dinámicos que interaccionan, se transforman y se impregnan de otras culturas, siempre y cuando haya un adecuado proceso de transmisión de códigos. Esto debe ser tomado en consideración a la hora de estudiar y trabajar en lo que James P. Gee denomina 'espacios semióticos de interacción social' (*Semiotic Social Spaces*)[15] (Gee:2005) en los que interactúen dos o más semiosferas.
En ambos casos, tanto en el de los polisistemas como en el de las semiosferas, los sistemas de símbolos que los definen, configuran (y reconfiguran) están basados en, y se transmiten a través de, textos. Pero, ¿qué entendemos como texto?

4. Textos y contextos

El medio para transmitir y fijar símbolos en una cultura son los textos. De hecho, estos son los que, según Lotman, forman el entramado necesario para que una cultura esté dotada de una época arcaica, de una memoria colectiva, imprescindible para la toma de conciencia identitaria y que se trata de un elemento dinámico fundamental de cualquier cultura.

Tanto en el ámbito académico como en el divulgativo, la tendencia en el uso del término 'texto' ha sido la de utilizarlo para referirse exclusivamente a textos escritos (Thomas *et al.*, 2008). Este es un uso discutible y que hay que matizar ya que ello implicaría, por ejemplo, que una comunidad analfabeta o no dotada de un código lingüístico escrito no dispondría de textos y, por lo tanto, no sería capaz de transmitir eficazmente su cultura. De esta manera, el mismo Lotman advierte que el concepto de texto incluye un gran repertorio de formatos y que, de hecho, su amplitud de campo se debe a que la única condición imprescindible para que un texto se considere como tal es que sea un soporte que haya sido codificado, por lo menos, dos veces.

No obstante, con los textos, la transmisión cultural consiste en un proceso dinámico. Los textos y su lectura están fuertemente condicionados por el espectador que, a su vez, es producto de su contexto y entorno social (Vygotski en Rivière, 1984). El tiempo y el espacio son elementos contextuales clave en el proceso de formación y transformación de una cultura. Encontramos, en el campo de la semiótica, que tanto Lotman (1996) como Vygotski (Rivière, 1984) hacen hincapié en cómo las culturas y sus símbolos cambian y se adaptan a las circunstancias y a su contexto. De esta manera, por ejemplo, con el tiempo o el contacto entre semiosferas, una frontera (siendo la permeabilidad una de sus principales características) puede llegar a convertirse en núcleo.

[15] Espacios, no necesariamente físicos, en los que individuos comparten símbolos y un "sistema gramatical" de pautas y valores.

En el ámbito de la imagen y de la percepción encontramos a autores tan representativos como Pierre Bourdieu (1995) o Rudolf Arnheim (1986) que también llaman la atención sobre la alteración diacrónica y diatópica de la percepción y del proceso de decodificación de las imágenes y de los símbolos. Para poner dos ejemplos muy obvios: en primer lugar, como su estatus social y económico sacaba a relucir, no se percibía (ni apreciaba) de igual forma la pintura de Van Gogh en su tiempo que en la actualidad; o, en segundo lugar, tampoco existen a día de hoy en España las mismas condiciones sociales, religiosas y políticas que marcaron y determinaron la obra de los artistas del Siglo de Oro.

A la flexibilidad interpretativa de lo que Bruner define como "percepción funcional" (Aramburu, 2004), esa que está motivada por las necesidades, emociones, actitudes y valores del perceptor, Bourdieu añade que la multiplicidad de factores que se alteran con el paso del tiempo dentro de una "misma cultura" afecta la percepción e interpretación de cualquier obra artística del pasado. Para una mayor experiencia artística, pues, es necesario entender el contexto en el que ha sido producido el texto y tomar conciencia de su flexibilidad interpretativa. Son muchas, pues, las preguntas que un espectador debe hacerse ante cualquier texto para poder entenderlo y percibirlo en su dimensión más amplia posible.

Además, debemos tener en cuenta que, ante la contemplación de cualquier texto (sea el soporte que sea), cuando exista un cisma tanto temporal como espacial, la tendencia natural del espectador será la de aplicar a este los símbolos, códigos, referentes o mitos propios (Barthes: 2009). A continuación mostramos un ejemplo de lo que llamaremos semiótica intercultural para mostrar la variedad de lecturas posibles de un solo símbolo en su extensión diatópica y diacrónica.

5. Semiótica intercultural: variaciones del símbolo. Un caso práctico

Partiendo de la idea lotmaniana de texto como soporte universal que sea codificado, por lo menos dos veces, podemos incluir, tal y como hemos visto, dentro de este parámetro, imágenes (pintura, escultura, fotografía…), cine (el mismo Lotman dispone de diferentes artículos alrededor de este género) o cualquier soporte que cumpla esta condición mínima… escudándonos, pues, en este amplio concepto textual nos disponemos a analizar la siguiente pintura:



Se trata de un óleo sobre lienzo de Frederic Leighton, pintado en 1891 durante la etapa prerrafaelita del artista inglés. El título de la pintura es: *Perseo y Andrómeda* (1891, Walker Art Gallery: Liverpool).

5.1. ¿Por qué esta imagen?

Se trata de un tema de interés por la evolución diacrónica y la diversidad diatópica de los símbolos que aparecen en ella.

5.1.1. ¿Qué códigos contiene?

Vamos a proceder a la disección de dos de los lenguajes que contiene este texto:

En primer lugar, procedemos a una posible descodificación del lenguaje natural del texto, tratándose de una pintura: en lenguaje icónico.

Perseo, sobre un caballo blanco, frente al sol, volando y atacando al monstruo que, herido, situado encima de Andrómeda, desfallece mientras la chica, en pleno desmayo, sucumbe al poder (del monstruo primero, del héroe después). En el nivel icónico, el artista dio absoluta prioridad al personaje femenino, y en especial a su fragilidad frente a fuerzas superiores. La encontramos centrada y compartiendo (con el monstruo) la línea de horizonte. Semidesnuda, con una piel brillante y clara que resalta frente a los tonos oscuros y fríos del monstruo, tiene envuelta alrededor de la cadera una tela blanca, impecablemente limpia que saca a relucir la pureza virginal de la doncella. Su pelo rojizo, creando efecto espejo con el fuego del monstruo, refleja su indiscutible predestinación. El héroe, sobre su caballo alado (blanco) se acerca desde lo alto, en una posición secundaria dentro del lienzo pero psicológicamente superior a los demás personajes, etc.

En segundo lugar entraríamos en el lenguaje semiótico (parte del cual ya está incluido dentro de la breve muestra de lenguaje icónico) y que incluiría la historia mítica tras los personajes: Perseo fue un héroe (semidiós, hijo de Zeus y Dánae) que después de una intensa juventud y de cortarle la cabeza a Medusa llegó a la costa de Etiopía donde se encontró una escena dantesca: la hija del rey Cefeo, Andrómeda, estaba encadenada a una roca esperando ser devorada por un monstruo marino. La madre de esta, Casiopea, había afirmado que Andrómeda era más bella que las ninfas marinas y estas, como venganza, les habían mandado inundaciones y un monstruo. Un oráculo predijo que la única forma de parar estas catástrofes era ofrecer la chica al monstruo como sacrificio. Perseo, con la ayuda de ciertos objetos mágicos, consigue matarlo con su espada. Como premio, Perseo se casa con Andrómeda y hereda el reino de Cefeo. Toda esta historia está implícitamente incluida en la imagen que representa este óleo. Es una vinculación metonímica en la que una parte del mensaje contiene el todo.

Tal y como veremos más adelante, este lenguaje semiótico, además, puede ser reinterpretado o cointerpretado, dependiendo del receptor y de su contexto.

5.1.2. ¿Si cambia el contexto, cambia el proceso de decodificación?

Dentro de la semiosfera europea de tradición clásica, pues, este texto se transmitiría en un ámbito en el que los parámetros culturales no distarían mucho de los del mismo autor, aunque encontraríamos zonas fronterizas flexibles tanto a nivel diatópico como diacrónico. Aparte del mito de Perseo y Andrómeda, por ejemplo, cualquier lector europeo podría entender esta escena como el momento álgido de la leyenda de San Jorge.

Encontramos en esta pintura una fuente de conflicto interpretativo que forzará la función dinamizadora del mensaje. Usaremos como parámetro comparativo tres ámbitos culturales: Europa precristiana, Europa católica y China. Los dos casos de Europa nos servirán como ejemplos diacrónicos y China como digresión diatópica del símbolo.

No encontramos grandes estridencias en el caso del héroe y de la doncella en los tres contextos. Ambos son personajes arquetípicos comunes en diferentes culturas y periodos[16]. El conflicto principal entra con la figura del monstruo/dragón ya que nos presenta:

- por un lado, en el nivel diacrónico, un caso de dinamismo semiótico: la evolución del monstruo marino de Andrómeda al dragón feroz de San Jorge;
- y otro caso, en el nivel diatópico, de generación-creación de un texto al entrar en contacto dos semiosferas.

5.2. Dinamismo semiótico, transformación de un símbolo cultural

Mircea Elíade en su libro *Mito y realidad* (1991) invierte un capítulo entero en el fenómeno de la transformación de referentes cuando las antiguas tradiciones entraron en contacto con el cristianismo:

> Las verdaderas dificultades surgieron más tarde, cuando los misioneros cristianos se enfrentaron, sobre todo en Europa central y occidental, con religiones populares vivas. De buen o mal grado se acabó por «cristianizar» a las Figuras divinas y a los mitos «paganos» que no se dejaban extirpar. Un gran número de dioses o de héroes matadores de dragones se convirtieron en San Jorges; los dioses de la tormenta se transformaron en San Elías; las innumerables diosas de la fertilidad se asimilaron a la Virgen o a las santas. Incluso podría decirse que parte de la religión popular de la Europa precristiana ha sobrevivido, disfrazada o transformada, en las fiestas del calendario o en el culto de los santos (Elíade, 1991: 165).

5.2.1. Monstruo marino

Una de las principales adaptaciones en la asimilación del mito de Perseo la encontramos en el monstruo/dragón: en el primer caso la leyenda original identifica el monstruo marino con un pez gigante «empezó el pez a saltar por los aires y a zambullirse de nuevo bajo las olas» (Schwab, 2009: 83), un «monstruo marino» (Diel, 1976: 87), o incluso Ceto «un monstruo marino» o «una serpiente monstruosa» (Cheers, 2005: 112).

5.2.2. Dragón

Estas descripciones difieren de la del dragón de la leyenda de San Jorge al que normalmente se atribuyen propiedades reptiles, vinculándolo al mundo terrestre. Izzi (1996: 141-46) nos habla del dragón en la cultura occidental como símbolo de la lucha y de la oscuridad. Diferencia, además, el dragón de la Antigua Grecia vinculado con el mar, del de fuentes posteriores que lo vinculan con la tierra y, en especial, con las cavernas y el subsuelo. La relación del dragón con el ultramundo y, en concreto, con el infierno y el demonio, es obvia. Describe el dragón como «un ser corpulento, dotado de patas (dos o cuatro), con un largo cuello delgado, una cola igualmente larga, alas membranosas tipo murciélago en los hombros, y fauces poderosas de las cuales a menudo y fácilmente salen lenguas de fuego» (*Ibid*: 142).

De acuerdo con las descripciones, pues, la imagen del dragón que ofrece la pintura de F. Leighton encaja más con la del dragón que con la del monstruo marino original. No solo hemos visto como el mito era absorbido y metamorfoseado en una leyenda de tradición cristiana sino que encontramos, además, una representación icónica del mito original que utiliza el símbolo posterior del dragón-diablo para representar el *monstruo-fuente-de-mal* del mito griego.

[16] Carl Jung define el concepto de "arquetipo" como algo que "ha existido desde tiempos inmemoriales". Se trata de "modelos de pensamiento colectivo (...) innatos y heredados." (Jung, 1977: 69, 72). Algo que va más allá de la consciencia, directamente relacionado con la psique y que, por lo tanto, es generado inconscientemente. Los arquetipos son generados en el "inconsciente colectivo" durante largos periodos de tiempo y son "dinámicos, que se manifiestan en impulsos, tan espontáneamente como los instintos" (Jung, 1977: 74).

5.3. Generación de nuevos textos

La cultura china, también dispone de un jugoso repertorio arquetípico. No obstante, en esta, los dragones son símbolos positivos. Tenemos, pues, la existencia de un mismo símbolo, el dragón, que, a causa de la distancia semiótica, representará dos arquetipos opuestos.

La figura del dragón en China es, en algunos aspectos, parecida a la concepción europea pero contiene ciertos elementos esenciales que difieren totalmente. Como apunta Biedermann (1993: 158) «en Asia oriental se concibe el dragón generalmente como símbolo de la buena suerte (...). Representa la esencia primaria yang (ying y yang) de la imagen china del cosmos, o sea, generación, fecundidad y actividad, y por ello se convierte a menudo en motivo decorativo con función ahuyentadora de demonios». Se trata pues de seres divinos, merecedores de respeto y que, al mismo tiempo, son temibles ya que defienden el orden y la moralidad (a veces incluso a través de la destrucción y el caos). Son seres con consciencia, moral y temperamento. Su apariencia tiende a ser: «un aspecto casi constante y bien conocido: cuerpo delgado de serpiente, cuatro patas cortas, con cuatro o cinco zarpas, cabeza vagamente leonina con el hocico alargado, largos colmillos, ojos grandes y, a veces, vistosos bigotes» (Izzi, 1996: 142).

¿Cómo repercutiría esta diferencia en la lectura de un texto como la pintura de Perseo y Andrómeda? Tratándose de una cultura, la china, que no dispone del imaginario colectivo y de las referencias culturales vinculadas a la tradición clásica europea ni a la tradición judeocristiana, nos encontraríamos en uno de esos casos que Lotman define como un proceso guiado por el «mecanismo de la traducción no coincidente», ya que se trata de dos mundos semióticos cerrados que al no coincidir no tendrían más remedio que activar el pensamiento creador. Cabe tener en cuenta, además, el conflicto narrativo que este texto supondría para el lector asiático al que la idea de que alguien sea capaz de derrotar a un dragón es impensable y, a su vez, inviable ya que estos son los encargados de que la naturaleza, la civilización y el mundo (tal y como lo conciben ellos) mantengan el equilibrio necesario para su existencia. Un texto en el que se represente la muerte de un dragón derrotado equivaldría, pues, a una imagen apocalíptica.

5.3.1. Nuevas estrategias de análisis

Con este básico análisis se pretende demostrar la importancia de la semiótica de la cultura en la comunicación intercultural, en la transmisión de mensajes y en la producción y decodificación de textos. Todos los textos contienen cantidades ingentes de información cultural que, dentro de un mismo ámbito semiótico, no se hacen palpables pero que en semiosferas o polisistemas distantes se nos antojan imprescindibles para una mejor intercomunicación. En más de una ocasión autores como Lotman o Even-Zohar nos advierten lo poco hábil que es, a nivel intercultural, limitarse a intentar descifrar textos desde el ámbito lingüístico. Hacen falta, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas y terceras lenguas, nuevas estrategias de análisis. Como profesores de segundas lenguas, y mediadores culturales, es nuestro deber motivar el contacto entre sistemas y esferas, así como ampliar sustancialmente la cantidad y variedad de textos literarios para que el aprendiente sea capaz de establecer una comunicación lingüística e intercultural efectiva.

6. Nativos digitales: TIC y multimodalidad. Un apunte significativo

Como apuntábamos más arriba, el ámbito académico durante años, por no decir siglos, ha sostenido la creencia de que el mejor soporte para la transmisión del conocimiento (y de la cultura) eran los textos escritos, dejando de lado, en un segundo plano (meramente ilustrativo y decorativo) las imágenes. Pocos son los estudios académicos en los que las imágenes o elementos visuales en general toman un papel de importancia relevante en la transmisión de información.

No obstante, son muchos ya los que claman que eso debe cambiar. Con la revolución tecnológica, ha aparecido durante finales del siglo XX y a principios del XXI lo que se denomina la «generación de los

nativos digitales» (García et *al.*, 2009). Mucho tendrá que hablarse todavía sobre las implicaciones cognitivas que han tenido las nuevas tecnologías sobre los jóvenes (y no tan jóvenes[17]). Se está discutiendo si, en realidad, este nuevo acceso a las grandes cantidades de información que Internet nos ofrece, es positivo o negativo para los aprendientes. Lo que sí está claro es que, para ser justos, en estos juicios debemos ser capaces de cambiar el punto de vista, como profesores, sobre las estrategias de aprendizaje y enseñanza que llevamos al aula. Más allá de este debate, que debe mantenerse pero en otro momento y lugar, la multimodalidad de los nuevos textos ha afectado, sin duda, al proceso perceptivo y cognitivo de los estudiantes: al leer, y durante todo el proceso de aprendizaje, los alumnos pertenecientes a la generación de nativos digitales se sienten más cómodos manejando textos en los que se combina información escrita con otros tipos de soporte, especialmente visual (*Ibid*).

No pocos han sido los expertos que han reclamado que la alfabetización visual no es innata y que, por ello, el hecho de que un individuo esté más acostumbrado a utilizar el soporte visual, no garantiza su éxito en la lectura crítica de este (Arnheim, 1986; Dondis, 1985; New Media Consortium, 2005). El proceso de aprendizaje y de interiorización del análisis crítico de las imágenes es imprescindible para la correcta comprensión de las imágenes, mapas, infogramas... y, por lo tanto, para que estas nuevas generaciones estén preparadas para enfrentarse a los nuevos métodos de transmisión de información: los textos multimodales.

Igual que la capacidad de leer un texto escrito no implica la habilidad de entenderlo en profundidad y ser capaz de realizar un análisis crítico de este, para entender y descifrar críticamente una imagen es necesario, también, alfabetizarse visualmente.

7. Conclusión

El proceso educativo es un largo camino que pasa por diferentes etapas y fases. En el caso de la enseñanza de segundas lenguas no se trata de un periodo de aprendizaje secundario ni vacío de importancia. Más bien lo contrario, es a través de las L2 y L3 que los jóvenes, y no tan jóvenes, aprendientes interactúan culturalmente con nuevas esferas semióticas, descubren nuevos símbolos y referentes y, en conclusión, modifican su propia consciencia y su habilidad para percibir el mundo. Ignorar, pues, durante este proceso de aprendizaje, la transmisión de los símbolos y la variedad textual que cada cultura posee, da como resultado una amputación cultural de la lengua meta a la que se quiere llegar y, por consiguiente, culminará en un fracaso dentro del proceso mismo de aprendizaje.
La toma de consciencia de la gran variedad de símbolos y mitos que cada cultura posee, y de las particularidades de estos, es de gran importancia para el proceso de aprendizaje intercultural del individuo. El uso y la manipulación de textos basados en el soporte visual pasa por dotar a los alumnos de lengua de herramientas analíticas que conviertan al estudiante en un individuo visualmente alfabetizado y, al mismo tiempo, competente en la lectura crítica de textos multimodales.

Referencias bibliográficas

ARAMBURU, M. (2004), «Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje», *Revista Iberoamericana de Educación,* 34 (1). Disponible en: https://rieoei.org/RIE/article/view/2902.

ARNHEIM, R. (1986), *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

BARTHES, R. (2009), *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.

BIEDERMANN, H. (1993), *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P. (1995), «Génesis social de la mirada», *Historia y grafía*, 4, pp. 27-38. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/recursos/bourdieu-%20genesis%20de%20la%20mirada.pdf.

[17] *Vid.* «Inmigrantes digitales» en García *et al.* (2009).

CHEERS, G. (ed.) (2005), *Mitología: todos los mitos y leyendas del mundo*. Barcelona: RBA.

DIEL, P. (1976), *El simbolismo en la mitología griega*. Barcelona: Labor.

DONDIS, D. A. (1985), *La sintaxis de la imagen*. Barcelona : Gustavo Gili.

ELIADE, M. (2006), *Mito y Realidad*. Barcelona: Kairós.

EVEN-ZOHAR, I. (2011), *Polisistemas de cultura.* Tel Aviv: Laboratorio de investigación de cultura. Disponible en: http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf.

GARCÍA, F., PORTILLO, J., ROMO, J. y BENITO, M. (2009), «Nativos digitales y modelos de aprendizaje», Universidad de Cádiz. Disponible en: http://www.relec.es/dosculturas/DOCUMENTOS/nativosdigitales.pdf.

GEE, J. P. (2005), «Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools», en D. Barton y K. Tusting (eds.), *Beyond communities of practice: Language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 214-232.

HOFSTEDE, G. y BOND, M. H. (1988), «The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth», *Organizational dynamics,* 16 (4), pp. 5-21.

HOFSTEDE, G. y HOFSTEDE, G. J. (2005), *Cultures and Organizations: software of the mind*. Nueva York: McGraw-Hill.

IZZI, M. (1996), *Diccionario ilustrado de los monstruos*. Barcelona: Alejandría.

JUNG, C. G. (1977), *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Biblioteca Universal Caralt.

LOTMAN, Y. U. (1996): *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra

NEW MEDIA CONSORTIUM (2005), *A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit*. Austin: NMC.

RIVIÈRE, A. (1984), «La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía». *Infancia y aprendizaje,* 27-28, pp. 7-86.

SCHWAB, G. (2009), *Las más bellas leyendas de la antigüedad clásica*. Madrid: Gredos.

THOMAS, E., PLACE, N. y HILLYARD, C. (2008), «Students and teachers learning to see», *College Teaching,* 56 (1), pp. 23-27.