

ALGUNAS REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LA COMPREENSIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES

Éder García-Dussán*
egardus@gmail.com

Resumen: El artículo se propone contextualizar los sucesos implicados en la comprensión de textos multimodales que circulan en los actuales medios de comunicación (TIC) y, a partir de allí, presentar algunas categorías analíticas que posibilitan su lectura, todo esto gracias al apoyo de la propuesta semiótico-discursiva de los investigadores Kress y Van Leeuwen. Posteriormente este conjunto de elementos analíticos se activa en el análisis de un *cartoon* viral, obtenido de *Facebook* en 2014. Este esfuerzo permite apreciar la necesidad de fortalecer una rutina lectora que involucre un momento de análisis y uno de interpretación, con lo cual se hace necesario, por un lado, conocer la estructura de textos multimodales y, por otro, comprenderlos a partir un proceso socio-semiótico intra, extra e intertextual, con lo cual se esboza una ruta para la promoción de lectores que se enfrentan a un mundo textual complejo que exige por parte de las apuestas pedagógicas una polialfabetización.

Palabras clave: Literacidad, Polialfabetización, Reflexión pedagógica, Semiótica discursiva, Texto multimodal.

SOME PEDAGOGICAL THOUGHTS ABOUT THE COMPREHENSION OF MULTI- MODAL TEXTS

Abstract: This article proposes to contextualize the events involved in the understanding of multimodal texts circulating in the current information and communications technology (ICT) and, from there, to show some analytical categories that make their reading possible, all this thanks to the support of the semiotic- discourse proposal by Kress and Van Leeuwen. Subsequently this set of analytical elements is activated by the analysis of a viral cartoon, obtained from Facebook in 2014. This effort allows us to appreciate the need to strengthen a reading routine that involves not only an analysis moment but also an interpretative one. It makes necessary, on the one hand, to know the structure of the multimodal texts and, on the other hand, to comprehend them from a intra, extra and inter textual socio- semiotic process, which outlines a way for the promotion of readers who are faced with a complex textual world that demands by pedagogical bets a poli- alphabetization.

Key words: Literacy, Poli- alphabetization, Discursive semiotics, Multi- modal Text, Pedagogic thought

* Profesor e investigador de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital, FJC. Miembro del Grupo de investigación Lenguaje, Identidad y Cultura (GLIC) y de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).

Enviado 29 de setiembre. Evaluado 29/09//2015 y 23/10/2015.

Introducción

Para el profesor de semiótica social Gunter Kress (2010), el fenómeno de la globalización ha modificado las estrategias de la comunicación, desplazando su funcionalidad en el mundo iconosférico; y esto se instala como un aspecto determinante en las nuevas generaciones de ciudadanos, quienes deben enfrentarse a una emulsión de texturas de diversos grados de complejidad y los conmina a interpretar sus sentidos, a partir de unas condiciones de producción, propagación y consumo que se determinan entre la verosimilitud, la economía comunicativa y el deseo, construyendo así, dos tipos de sujetos. En efecto, las directrices de poder simbólico proponen a las masas contemporáneas globalizarse como trabajadores y/o como consumidores. Como trabajadores, se les ofrece integrarse a un mercado laboral exigente en calificación técnica, flexible e inestable, con cada vez menos protección de derechos laborales y de salud, sin negociaciones colectivas ni sindicatos, y donde deben buscar más educación para, finalmente, esperar como campo potencial menos oportunidades. Entretanto, como consumidores, las promesas de cosmopolitismo son a menudo incumplibles puesto que, al mismo tiempo, se encarecen los espectáculos culturales de calidad y se empobrecen los recursos materiales y simbólicos de la mayoría.

Así las cosas, según como les vaya en la situación laboral, muchos ciudadanos acceden a las destrezas informáticas y, por tanto, a los saberes y entretenimientos que circulan en la red; entre tanto, la mayoría queda a merced de la televisión gratuita, los productos musicales y los videos piratas. Esto crea una discrepancia entre sujetos *informatizados* y sujetos *entrettenidos*, la cual aumenta en países donde la corrupción o la informalidad laboral dificultan el ejercicio de derechos de trabajadores y consumidores. De esta suerte, una diferencia social clave pasa por los modos en que los ciudadanos, literalmente, se conectan o quedan desconectados (García-Canclini, 2004), lo cual obliga a los sujetos, con cada vez mayor presión, a incluirse en los avatares de la tecnología info-comunicacional actual. Así, por caso, lo demuestra el panorama actual en Colombia, donde la conectividad sigue en franco aumento: a finales de 2014, se registraban 10,6 millones de conexiones a internet, donde “el 50,60 por ciento del mercado corresponde a internet fijo, mientras que la otra mitad se la reparten las conexiones inalámbricas 3G” (El Tiempo, 30 de mayo de 2015), registrándose un incremento imperioso de 1,5 millones de conexiones.

Esto permite afirmar que el medio cada vez más favorecido para escudriñar y leer texturas son los *topos* de la *Web 2.0*. Así, pues la red es la que provee y fija a los web-actores los recursos simbólicos disponibles, y en el espacio trans-accional de estos con aquellos se agolpan las significaciones culturales contemporáneas. Sólo que hay que añadir que esos recursos son la miscelánea de códigos o modos discursivos amalgamados en las texturas culturales que se convierten en la materia prima de la comunicación digital y en línea, y que mantiene la brecha, harto conocida, entre los llamados ‘nativos digitales’ o ‘generación @’, jóvenes preparados para afrontar la celeridad de los videojuegos, el *zapping* o el *multitasking*, y los ‘inmigrantes digitales’, donde cabe mucho profesor, cada vez más sorprendidos y urgidos frente a las exigentes

estrategias pedagógicas que garanticen procesos de aprendizaje y mayores posibilidades de éxito comunicativo (Prensky, 2011).

A partir de este panorama, resulta interesante preguntarse por las herramientas que permiten avanzar leer las diversas y complejas texturas que circulan en estos espacios comunicacionales, como aquellas que mezclan diferentes códigos (multimodalidad) y que aparecen con frecuencia en blogs, páginas virtuales de periódicos, redes sociales, etc. Pues bien, el objetivo de este artículo es desplegar y aplicar algunas categorías analíticas que ayuden a dar cuenta de las cualidades de los textos multimodales y que posibilitan su lectura comprensiva, lo cual se pone en escena a través de dos ejemplos; uno de publicidad política pagada de 2014 y otro extraído de un muro de *Facebook* por su cualidad de viral; todo esto con el fin de aportar, de manera concreta y directa, a la consolidación de insumos que fortalezcan la competencia discursiva de los lectores en situaciones de captura interactivo de significación y, de manera indirecta, a la promoción de modelos que propenden por la polialfabetización dentro de los contextos de la enseñanza-aprendizaje de proceso lectores en lengua materna. Es por esto que, a manera de cierre, se adelanta una digresión sobre algunas implicaciones pedagógicas que la manipulación de este tipo de texturas acarrea en el aula de clases, y que pueden enriquecer las reflexiones sobre pedagogía de la lectura, al reconocer urgencias a propósito de las texturas instauradas en la comunicación y que son consustanciales en los primeros lustros del siglo XXI.

Textos multimodales: de la producción a la comprensión

En términos generales, podemos entender por texto multimodal la imbricación de sistemas o modos semióticos anudados a senso-percepciones (visual, el auditivo, el táctil, etc.) y que se expresan gracias a ciertos recursos materiales, generando al intérprete ciertas perlocuciones; razón por la cual este tipo de textos:

potencia la construcción e interpretación de significados y amplifica sentidos sociales, haciendo posible que los procesos de comunicación contribuyan al desarrollo de una nueva comprensión y significado de la experiencia y de las acciones humanas, transformando las formas de conocer, creer y desarrollar actitudes (Pardo, 2012: 42).

Es así como, en la producción, los textos multimodales se construyen cuando se ponen en diálogo íntimo uno o más modos semióticos, puestos en escena a través de elementos concretos de lengua oral o la escrita, o también con la presencia de imágenes con predominancias quinésicas y proxémicas, música, representaciones gráficas de eufonías o ruidos ambientales, el uso sígnico del orbe cromático, el uso de texturas o formas que crean representaciones retóricas como ironías, metáforas multimodales, etc., y materializados en una amplia escala de representación de los mensajes, tales como los diagramas, las fotografías, los videos, el humor gráfico y otros similares.

Sin duda, la presencia de este tipo de textos en masa y a disposición inmediata y continua de los nativos digitales, crea nuevas prácticas sociales; pero también un nuevo “orden comunicativo” (Street, 1998, en Farías, 2004) que obedece, en propiedad, a una nueva cultura, llamada la ‘Cultura de la pantalla’ o ‘Cultura post-tipográfica’; por cierto, asociada al desencanto de un mundo heredado (Reguillo, 2000), y que sobrevive en sus espacios comunicativos gracias a un saber-hacer sobre las tramas analógicas de la que

carecen muchos inmigrantes digitales, y que ya había sido pronosticada por la antropóloga estadounidense Margaret Mead (2009), bajo el mote de ‘cultura pre-figurativa’, caracterizada por ser un ámbito en la que los adultos aprenden de sus críos; y que representa un momento histórico en el que los jóvenes se posicionan de una nueva autoridad como lectores y escritores, gracias a la captación pre-figurativa las acciones culturales y socialmente transformadoras de las comunidades.

Los investigadores Kress, Leite-García y van Leeuwen, anclados desde una concepción socio-semiótica (1), proponen que un texto que “ilustra particularmente bien esta revolución registrada en el paisaje de la comunicación pública es la primera página de los periódicos o las páginas de los libros de texto escolares” (2000, p. 388), puesto que en ellos se ve cómo se involucran diversos modos semióticos (imágenes, colores, disposiciones toposintácticas, tipografías, etc.) , tanto en su producción como en su comprensión textuales, amén de que sostienen su coherencia y un interés en sí mismos, lograda en parte cuando “los productores de signos eligen significantes (formas) apropiados para expresar significaciones (sentidos), de manera que la relación entre significante y significado no es arbitraria sino motivada” (Ibíd.). Es así como la circulación de texturas multimodales en espacios de comunicación digital obedece a la producción de un saber operativo que tiene que ver, ante todo, con la forma como se suben y se hacen circular ciertos tipos de textos multimodales en la red; luego, un saber que permite diseñarlos, guiados por procesos digitales en medios digitales, y gobernados por variados tipos de motivaciones sociales e ideológicas; y, finalmente, un saber para poderlos comprender, o lo que es igual, darles un sentido situado e históricamente relevante.

Pues bien, nuestro interés aquí es detenernos en este último tipo de saberes, o sea, los referidos a la recepción, decodificación y comprensión de los textos multimodales. Para ello, recurrimos también a un texto ejemplar de Kress y van Leeuwen, aparecido a finales del siglo XX, *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, y cuya segunda edición aparece en 2004. Se trata de un manual cuya buena reputación se basa en la forma ágil como, a través de ejemplos de fotoperiodismo, de diujos de niños y hasta esculturas, se puede comprender el sentido de texturas que combinan libre pero no ingenuamente una gramática visual y una verbal y cuyo ‘potencial semiótico’ es determinado por los recursos disponibles en un contexto particular. Es claro como estos investigadores deben mucho a las metafunciones propuestas por el lingüista inglés Michael Halliday en su Gramática Sistémica Funcional [SFL], a tal punto que afirman que:

The visual, like all semiotic modes, has to serve several communicational (and representational) requirements, in order to function as a full system of communication. We have adopted the theoretical notion of ‘metafunction’ from the work of Michael Halliday for the purpose of dealing with this factor. The three metafunctions which he posits are the ideational, the interpersonal, and the textual (1996: 40).

A partir de esta herencia, proponen, pues que en todo texto multimodal existen dos tipos de participantes: los interactivos y el representados (Ibíd., p. 45). Los primeros son aquellos sujetos de carne y hueso que están haciendo parte en el acto de lectura, un Yo productor (diseñador/fotógrafo/artista gráfico, etc.) y un Tú espectador. Esta categoría representa las relaciones sociales entre el espectador y el texto. Los otros son las entidades, animadas o inanimadas, son las que aparecen construidas en el circuito

interno del texto, y que ayudan a la consolidación del mensaje por disparar, dependiendo del estado de cosas del mundo que están simbolizando. Ahora bien, los participantes representados están montados gracias a unos elementos estructurales de coherencia visual que, en esencia se pueden compilar en algunas categorías analíticas que permiten conocer parámetros que auxilian un alfabetismo textural-visual, a saber:

1. Ejes (*compositional axes*). Una primera categoría de análisis sobre las texturas multimodales es lo que tiene que ver con la toposintaxis visual, y que refieren específicamente a los ejes del texto. Piénsese, por ejemplo, en una valla de publicidad política pagada. Si se imaginamos unas líneas que dividen el espacio en forma de cruz, el espacio visual total queda fragmentado en una sección superior, la cual corresponde al dominio de lo ideal; mientras que la inferior, al dominio de lo real. Asimismo, la sección izquierda corresponde al dominio de lo conocido y la derecha al dominio de la información nueva; de suerte que los fragmentos imaginarios horizontales, o de arriba-abajo, dan cuenta de claves ontológicas (el deber ser vs. el ser concreto); entre tanto los recortes verticales o de izquierda-derecha se relacionan con el dinamismo informativo del mensaje (el tema vs. el rema). En el siguiente ejemplo, es notoria esta asignación de valores según su disposición toposintáctica:



Imagen 1. Publicidad de la campaña publicitaria de Juan Manuel Santos (Dávila P&M, 2014)
Tomado de: <http://davidpublicidad.com/esp/index.php/portafolio/marketing-politico/411-santos-presidente>

Es notorio cómo la parte superior del texto, en el segmento de lo conocido, aparece explícitamente la unión de fuerzas políticas (La U, Cambio Radical y Partido Liberal) bajo un fondo azul, que connota estabilidad y confianza; mientras que la parte inferior, segmento de lo conocido, están los nombres de los candidatos; esto es, la concreción de la alianza de partidos: Santos y Vargas Lleras, y cuyos grafemas están alternando la paleta de colores básicos. Todo esto sucede, mientras que en el dominio de lo informativo, la izquierda muestra los rostros de los políticos, y lo nuevo, a la derecha, con un estilo visual claramente colorido y con una tipografía menos apretada, aparece el eslogan político MI VOTO ES CARIBE, YO VOTO SANTOS, que explicita el destinatario ideal de la información (la región caribe) a través del uso tipificado (uso de pronombres personal de primera persona, con su respectivo dativo); instaurando así una forma persuasiva de apelar a los electores de esa zona de Colombia y despertando el deseo de manifestar que eran santistas. De esta suerte, asistimos a una manipulación simbólica donde Dávila P&M hace-saber algo a un colectivo a través de un *contrato fiduciario* que presupone una operación cognitiva por parte del receptor al término de la

cual, un valor agregado es pro-puesto y re-conocido: una región con amplia historia y tradición liberal, pero donde el Partido Conservador nunca ha perdido vigencia.

Sabido es que el auditorio puede o no aceptar el contrato propuesto; pero, lo que aquí vemos es que la empresa publicitaria circunscribe al auditorio sin mostrarlo, a tal punto que este se ve abocado a *no poder no verse* en el contrato propuesto; por tanto, se genera así una comunicación, sino manipulatoria, por lo menos demagógica, puesto que se pone en escena en el texto multimodal su propia imagen colectiva con el fin de que vea reflejada en él su estilo de vida, amén de sus valores, ideales, normas y modelos, haciendo despertar en ese receptor múltiples sentimientos y complicidad ideológica. De manera resumida, tenemos: YO dice X; X refleja una imagen del TU que le resulta favorable a sí mismo. Gracias a la identificación establecida (caribe = comunidad santista), el emisor espera que el receptor le facilite la consecución de sus fines (los votos).

Ahora, a este primer elemento, se le pueden sumar, al menos, seis categorías de análisis agregadas que facilitan el acceso a los *procesos emergentes de comprensión* de textos multimodales. Siguiendo a Gunter Krass y Theo van Leeuwen (1996), el sentido(s) de los textos visuales puede ser alcanzado a través de las relaciones entre el espectador (observador) y el tejido semiótico del texto (gama de formas semánticas), cuando se atienden, además, a las siguientes cualidades:

2. Estado de ánimo (*mood*). Generalmente *el participante representado* (Santos y Vargas en nuestro ejemplo) establece, gracias a la soltura kinésica observada, una demanda o petición al espectador o *participante interactivo*, pues los gestos, es sabido, proporcionan información particularmente emocional y kinemas como la mirada o las expresiones faciales poseen una riqueza semántica que no se puede pasar por alto. Así, si seguimos con nuestro ejemplo, la mirada, claramente panóptica y ensanchada de los candidatos hacia pueblo aquí elidido o apenas sugerido de manera proposicional pero no icónica, es una forma abrazante e inclusiva de reconocimiento del destinatario, reforzado por el hecho de que despliegan un kinema emblemático, que es a la vez un patógrafo (2), que permite, por un lado, reforzar la idea de victoria y, por otro, servir de vector, pues ante todo se ven unos brazos extendidos hacia arriba, indicando un espacio etéreo ocupado por el azul brillante del cielo (con lo que ello connota no sólo psicológica, sino ideológicamente), lo que permite que los *representados* entren imaginariamente en una relación de expectación mística con el *participante interactivo*.

3. Perspectiva (*perspective*). Entendida como una técnica de diseño gráfico usada para representar las relaciones espaciales en una superficie plana, de suerte que los objetos mencionados aparecen al ojo del lector como una escena visible con respecto a la posición y la distancia, compromete el asunto de los ángulos con los que se cimientan los *participantes representados*, y cuyo efecto inmediato es el establecimiento de puntos de vista, ora subjetivos, ora objetivos. Las imágenes subjetivas son aquellas realistas y explícitas en las que todo está dispuesto para que sea visto por los participantes interactivos. En nuestro caso, lo visto es determinado desde un ángulo que tiende a mostrarse desde un ángulo vertical ascendente; de suerte que Santos y Vargas parecen estar ascendiendo al cielo, cuyo vértice cartesiano connota lo positivo o más poder; acción que se asocia, por cierto, con la ascensión de Jesús o de la Virgen María, reforzando, así, una impresión claramente mística o religiosa (salvadores, purificadores del mal). Es de notar que las miradas de los políticos, que no son directas, refuerzan esa

idea de mayor poder y superioridad; una desconexión y alejamiento, en suma, entre el político y el pueblo cuya unión está dada por claves de orden redentora.

4. Posición social (*social distance*). Mientras el estado de ánimo tiene que ver con elementos kinésicos, la posición social, relievra elementos proxémicos de los participantes representados en relación -imaginaria- con los observadores o visores (*size of frame*); es decir, aquellos referidos a la distancia social de los cuerpos en los espacios de comunicación y utilizado para transmitir determinadas sensaciones al espectador de su cercanía social en relación con los participantes representados:

the social relation between the human participants represented in images and the viewer is once again an imaginary relation. People are portrayed as though they are friends, or as though they are strangers. Images allow us to imaginarily come as close to public figures as though they were our friends and neighbours or to look at people like ourselves as strangers, ‘others’ (Kress y van Leeuwen, 1996:132).

Así, pues, la familiaridad del lector frente a lo expuesto en el texto multimodal depende, en gran medida, de la cercanía o lejanía en relación con los *participantes representados*; de tal suerte, que una toma exclusiva del rostro de los participantes o “primer plano” (posición cerrada) denota una distancia íntima, algo que es similar a lo que pasa en fotografía, mientras que una toma del rostro y hombros representa una distancia personal y una del cuerpo entero, una distancia impersonal, gradándose esto de acuerdo al tamaño del encuadre así:

Tamaño del encuadre	Cualidad de los protagonistas representados	Relación social con el participante interactivo
Muy cerrado	Rostro entero (<i>zoom in</i>)	Íntimo
Cerrado	Cabeza y hombros	Amigable o personal
Medio cerrado	Figura humana hasta la cintura	Social familiar
Medio abierto	Figura humana hasta las rodillas	Social general
Abierto	Toda la figura humana	Público impersonal
Muy abierto	El cuerpo muy lejano	Poca o ninguna conexión social

Tabla 1. Tamaño del encuadre y distancia social (*Size of Frame and Social Distance*). Tomado de Kress y van Leeuwen (1996: 130). Traducción local.

En nuestro ejemplo puede decirse que, a pesar de la perspectiva usada que verticaliza y aleja los políticos, la posición social, que oscila entre íntima y personal, postula un alto grado de simpatía y, por tanto, inmediatez y confianza entre los *participantes representados* (Santos y Vargas) y los *participantes interactivos* (urbe caribeña). De esta suerte, están representados como amigos y no como extraños. De hecho, en culturas como las nuestras, es relativamente frecuente asociar intimidad con espiritualidad gracias a premisas hispano-católicas; por lo que hay un compadrazgo sutil entre los aspectos kinésicos y proxémicos aquí revisados.

5. Iluminación (*lighting*). Para Kress y van Leeuwen (1996), tanto en la publicidad impresa como en el cine la iluminación es un código autónomo y su importancia en la construcción de sentido es fundamental dado que el brillo y la dirección de la fuente de la luz, por ejemplo, auxilian la promoción de sentidos sobre los textos que contienen imágenes, pues explota las connotaciones que, históricamente, se dan entre luz y oscuridad, asociadas con valores tanto morales (bondad, maldad) como intelectuales

(sapiencia, ignorancia) y emocionales (felicidad, congoja). Así, pues, una imagen con una cantidad de luz de cuantioso brillo (*key light*), como el caso de nuestro ejemplo y dirigida principalmente a los políticos, sugiere que en ellos hay transparencia o, lo que es igual, que los *participantes representados* no ocultan nada, y esto en una publicidad política resulta definitivo para generar marcas semánticas positivas en los candidatos.

En este orden de ideas, si las luces brillantes focalizan la extensión total del texto, esto también proyecta el significado de esperanza, mientras que si es directamente dirigida a una sección de la imagen puede darle un sentido dramático; mientras que si la luz es más tenue, creará un ambiente, o bien romántico o bien de misterio angustioso. En nuestro caso, hay una luz fuerte y con mucho brillo, pero esto no produce las sombras corporales de los candidatos, pues los políticos están suspendidos, ascendiendo victoriosos a un *topos-urano* o trono desde el cual, asociamos por el lazo místico aquí fundado con otras categorías ya esbozadas, gobernarán el hado nacional.

6. Color (*Colour*). Es un consabido que el uso de colores particulares en una imagen representa estados de ánimo o sentimientos y, aunque el significado simbólico que atribuimos a los colores pueden cambiar según el contexto de enunciación y la cultura (V. gr. el *negro* no se asocia con *luto* y *muerte* en Oriente ni en Occidente), hay una tendencia general a asociar simbólicamente un color con un estado anímico o ideológico, lo cual depende también de su tono (más oscuro o más claro) y de su saturación o grado de pureza.

En el ejemplo de la publicidad política aquí tratado, un color azul de un tono claro y con una alta saturación, a tal punto que se observa como un azul cielo prístino, no sólo se asocia con paz y tranquilidad, lo cual es altamente relevante en una candidatura presidencial adelantada en Colombia, pues en este orbe del contexto socio-político del último medio siglo, la violencia es lo que prima. Y, con esto, aparecen los colores fijados en la sección proposicional de texto que va, en la dirección izquierda-derecha, del rojo al verde, pasando por el azul y el amarillo; lo cual es un experimento cromático que permite ir uniendo colores fríos y cálidos, de la misma manera que como se unen los partidos políticos, asociados con colores (especialmente rojo y azul).

7. Modalidad (*modality*). Esta característica de los estudios de enunciación es útil en la captura de sentidos interactivos entre lector y texto, en la medida en que describe el grado de “credibilidad” manifestado. Como se sabe, la modalidad, en el aspecto verbal, indica la actitud del hablante ante lo enunciado, de suerte que así se manifiestan los juicios a carca de la verdad o la credibilidad de algún objeto de la realidad.

Así, por ejemplo, las *modalidades declarativas o referenciales, las expresivas, las emotivas*; pero también aquellas que expresan mandato u orden como *las apelativas o conativas* (Charaudeau, 1993); mientras que en la imagen, según Krass y van Leewen, la modalidad, con la misma función de dar cuenta de la verdad o credibilidad de algo/alguien, se cifra en el uso del color, la textura, la iluminación y el brillo le dan a la imagen alto grado de modalidad, esto es un gran grado de credibilidad y/o veracidad: “visuals can represent people, places and things as though they are real, as though they actually exist in this way, or as though they do not as though they are imaginings, fantasies, caricatures etc.” (1996: 161). A lo que es preciso recordar que esto es relativo a la cultura-meta a la cual va dirigido el texto, pues lo que para un grupo es creíble

puede ser juzgado diferente por otro grupo o cultura; de manera que todo esto depende de cómo un grupo social define por real y verdadero.

En el ejemplo analizado, es factible ver cómo el texto proposicional, en una proporción espacial que armoniza con el “peso visual”, está puesto en una modalidad declarativa-dictiva (afirmación contundente), mientras que los elementos modales de la imagen acompañante dan a esta inscripción un alto grado de veracidad, especialmente por la posición social usada, resultando sugestivo resaltar que el camino de acceso lector (izquierda-derecha, arriba-abajo), obliga al receptor a interpretar primero la imagen y luego el texto. Esto hace que se asuma primero la imagen de redentor, en un contexto cromático de tranquilidad y con imágenes enmarcadas en una luz brillante, que aprueban la sensación de ilusión (el deseo colectivo: la paz); es decir, primero motiva en el lector representaciones de seguridad, amparo y salvación, sumada a una sensación deseo cumplido para, luego, constatar que ellas son viables en el plano real; todo esto si el lector ofrenda el voto al Candidato Santos y su agregado, lo que se refuerza aún más con las representaciones que, por semiosis, el lector coliga a partir del significante *caribe* (de la expresión “mi voto es caribe”): ‘azul del cielo y del mar’ → ‘descanso’ → ‘tranquilidad’ → ‘felicidad’ → ‘goce’, y un enorme etcétera bajo la acción psico-cognitiva de asociar significantes del mismo campo semántico.

Avatares en la comprensión de un texto multimodal

Ahora bien, en abril de 2013, apareció de forma viral en la red social *Facebook*, en el grupo de usuarios especialistas en la enseñanza de las lenguas, un *cartoon* con el título de *Manías gramaticales* (*grammatical obsessions*), originalmente producido en el año 2000, y transmitido en Facebook por Bert Vaux, profesor de fonología y morfología la Universidad de Cambridge. El texto referenciado es este:

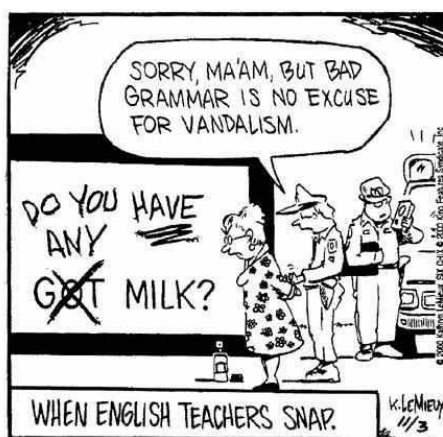


Imagen 2. Manías gramaticales. Tomado de Facebook (2013).

Este texto mereció atención entre algunos educadores de la pedagogía de las lenguas, gracias a la simpatía establecida con la función estereotipada de un profesor de lingüística, cuya una de sus fascinaciones es corregir casi automáticamente cualquier error presentado en los productos orales o escritos en una lengua vernácula, y que, en lo escrito, es especialmente obsesivo con la ortografía, la puntuación y los asuntos relacionados con la construcción y régimen. Efectivamente, este el tema de lo re-

presentado en el texto de humor gráfico, *When english teachers snap* (en adelante WETS).

Gracias a ese primer enganche atencional, se convirtió por un tiempo en objeto de reflexión óptica, pero también metódica, pues su análisis obligó a la implementación de categorías analíticas propias del modelo de la semiótica discursiva acabado de poner escena con la publicidad política, sumado a la consecuente constatación de que ellas no son suficientes a la hora de construir hipótesis de sentido sobre la intención de este tipo de texturas multimodales. En adelante, escrudinaremos sus fundamentos con el fin de sacar a luz el sentido(s) posible(s) que esconden sus misterios sgnicos, dejando ver cómo es viable y pertinente actualizar las claves aportadas por el modelo gramatical de diseño visual, esbozado por Krass y van Leeuwen (1996), cuando se suma con un poco de astucia lectora lo cual implica, por parte del lector, capacidades de investigación y de fina re-construcción a partir de información intra y extratextual.

Bien, si partimos del circuito externo del texto, lo primero que debemos advertir es que la productora de la tira cómica o emisor comunicante es la artista norteamericana Kathryn LeMieux quien la construyó en el año 2000. Gracias al *blog* del profesor de lingüística Arnold M. Swicky (Universidad de Ohio), LeMieux (3) fue socia fundadora del periódico *Six Chix*, un colectivo femenino de seis expertas en la elaboración de cómics, los cuales fueron vendidos a más de 120 periódicos estadounidenses desde enero de 2000, gracias a la distribución hecha por *King Features Syndicate* (Zwicky, 2012). En el caso que nos interesa aquí, WETS, este cómic fue reimpresso por *The Funny Times*, una revista de humor americano fundada en 1985 y que, divulgada en papel periódico mensualmente, incluye tiras cómicas, columnas y ensayos que tratan temas de acontecimientos actuales tanto cotidianos como socio-políticos de Estados Unidos (Cfr. <http://funnytimes.com/>), razón por la cual proponemos que el receptor interpretante inmediato es el ciudadano norteamericano.

Una vez instalados en el circuito interno, y para poder establecer una transacción entre el texto y sus saberes, los lectores avanzan una familiarización sobre la información global para, desde allí, extraer significados parciales (*top-down*), dando prioridad a la lectura los elementos propios de los recursos gráficos y verbales de izquierda a derecha. Pues bien, a partir de esta lectura *scanning*, apreciamos tres protagonistas, una mujer de avanzada edad y dos policías, y es justamente uno de ellos quien toma el rol de enunciante para expresarle a la irritada profesora de lengua inglesa (*english teacher snap*): *Sorry, Ma'am, but bad grammar is no excuse for vandalism*, mientras la inmoviliza colocándole unas esposas.

Si acudimos a la disposición composicional del texto por medio de sus ejes, notamos que esta información aparece situada en el espacio visual ideal del texto, mientras que el lector advierte que en el espacio real, el del “aquí y el ahora” de la enunciación, dominio de lo conocido, se ubica el grafiti *Do you have any got milk?*, con la salvedad de que es justamente con la intromisión normativa de la profesora, cuyo *spray* de pintura le acompaña, se advierte la zambullida del verbo *to get*, cuyo pretérito es *got*; razón por la cual, si se deshecha su presencia, queda la enunciación: *do you have any milk?*. Inmediatamente se entiende que el acto vandálico de la profesora es la corrección gramatical que hace al grafiti y que, por eso mismo, en el dominio real, zona de la información nueva del texto, nos enteramos que ella será llevada por la autoridad en la patrulla (para ser, quizá, judicializada), y esto a pesar de que sabemos que en algunas

ciudades de Estados Unidos los grafitis no son un acto de vandalismo (4); es decir, son permitidos. Surge, entonces, la pregunta sobre qué es exactamente lo que, en la escena del circuito interno del texto, se juzga como acto prohibido o mejor, censurado, a propósito de la acción de la profesora.

Lo primero que hay que advertir del texto en cuestión es que el eje de la información deja ver como nuevo la acción de los representantes de la ley frente al acto de la profesora, instalando en el dominio de lo conocido lo que está inscrito en el grafiti dentro de un espacio que simula ser un tabique (por lo menos, conocido para los destinatarios reales del circuito externo de ese ámbito sociocultural) y visible gracias al trazado limitante, grueso y negro, que resalta de entre el fondo blanco de la escena. Asimismo, llama la atención el estilo corporal de la profesora, quien luce un vestido o gabardina de flores (típico del verano o la primavera), acompañado de un pelo finamente recogido en moña y unos aretes distintivos, lo que genera un sentido estético de distinción y pulcritud (signos de un cierto poder, gracias a un saber). Asimismo, es llamativo el gesto patógrafa, que revela una emoción que oscila el fastidio y la frustración, mientras los gestos de los policías proyectan un sentido de actitud desairada, generalmente asociada con su labor como funcionarios públicos: el de la izquierda esposando en una franca postura desgarbada u holgazana, al tiempo que enuncia la causa de la detención; y el de la derecha mostrando rasgos kinésicos que denotan desdeño mientras intenta comunicarse por radioteléfono.

Nótese que esta escena resulta familiar y fácilmente legible al lector, dado que el ángulo o perspectiva usado para mostrar la escena es recto (u horizontal), haciendo que la participación del lector con la imagen sea más igualitaria, hecho reforzado por el uso de la posición social pública e impersonal de los participantes representados en texto: se trata de una imagen que cumple los requisitos de una toma lejana de cuerpos completos de un grupo de personas (*zoom out*), que permiten hacer visible lo que ocurre simultáneamente con cada participante representado.

Ahora, tratando de detenerse en el hecho mismo, y evitando especular sobre si los *participantes representados* están o no en un espacio urbano donde es ilegal concebir o re-semantizar grafos en espacio públicos (excusa para ejercer actos vandálicos), partiremos del análisis del desliz gramatical presente el trazo original (*bad grammar*), y avanzaremos hacia su contextualización o determinación pragmático-discursiva, pues es sabido que toda marca semántica de un grafiti es contextualmente dependiente; esto es, su sentido depende de coyunturas específicas a nivel histórico, político, económico, psicológico, etc. (Silva, 1987, 2014).

Una forma objetiva de entender la irritabilidad de la profesora es que aparece, en una misma enunciación, la concurrencia de los verbos “*got*”, “*do*” y “*have*”, algo que no resulta plausible en el orbe normativo de la lengua, pero sí es una licencia en actuaciones no estandarizadas o dialectales del habla, incluso en el inglés británico, que tiene el estereotipo de ser más preceptivo que el inglés norteamericano. Esto significa que, desde la perspectiva regulada se debe construir la expresión como *¿Did you get (any) milk?*, la expresión *do you have any milk?* o, incluso, la forma *Have you got any milk?*

Sin embargo, al abrir el contexto sociocultural en el que está anclado el *cartoon*, se advierte rápidamente que la expresión *got milk?* es el eslogan de una campaña

publicitaria estadounidense agenciada por la empresa *California Milk Processor Board* y que, traducida directamente al español, es la pregunta *¿tienes leche?* Sabemos, además, que fue creada y hecha circular desde 1993 para la promoción de la leche tras una notable disminución de su venta en la década de los ochenta y comienzos de los noventa del siglo pasado (Holt, 2002). Sus creadores, la agencia publicitaria *Goodby, Berlin & Silverstein*, aprobaron espontáneamente el error gramatical y, desde su primer comercial, la campaña puso en escena los efectos perjudiciales de estar privado de la leche en casa. Así, por caso, el comercial con el que fue lanzado el mensaje en 1993, muestra cómo alguien que tenía la boca atascada con un alimento pegajoso (pastel con mantequilla de maní), no pudo contestar una pregunta que lo haría millonario (“¿quién disparó a Alexander Hamilton en su famoso duelo?”), pese a saber la respuesta. Esto le sucede porque no contaba con leche en su hogar. Tras esta situación, el comercial termina pronunciando las palabras *got milk?*, una provocación que, a pesar del desfase gramatical, justamente ayudaba a que la campaña fuera más exitosa. Es que, como se sabe, las alteraciones al código público de una lengua son las que producen atención y disparan en los auditorios reflexión.

Rápidamente, el eslogan publicitario se incorporó al habla común y corriente de los estadounidenses, hasta el punto que muchos pequeños entraban a la cocina pidiendo un vaso de *Got milk?* con galletas o cualquier otro acompañante. Casi diez años después de su circulación el lema *Got Milk?* fue premiado como una de las diez mejores piezas publicitarias de toda la historia en Estados Unidos y, desde 1995 obtuvo la licencia para aparecer como un anuncio impreso para el Programa Nacional educativo de Procesadores de Leche, donde lo relevante es la aparición de personajes públicos del cine, los deportes, la televisión, etc., con un notorio bigote blanco, hecho de leche, tras su gustoso consumo (Holt, 2002), tal como se muestra, a manera de ejemplo, a continuación:

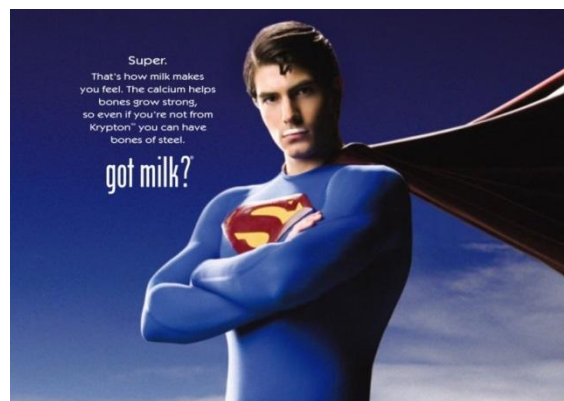


Imagen 3. Publicidad impresa de *got milk?*.
Tomada de: <http://www.coindesk.com/bitcoin-needs-got-milk/>

El primer anuncio de *Got Milk?* apareció en 1994 con la imagen de Naomi Campbell, quien lucía sobre el labio un bigote de leche. Posteriormente, el famoso bigote se unió a la campaña ‘*Body by Milk*’, creada para alentar a los adolescentes a comer bien y beber tres vasos de leche baja en grasa o sin grasa todos los días para mantenerse delgado y saludable (www.bodybymilk.com).



La lógica publicitaria del consumo de leche no definió la discursivamente como un complemento alimentario de otros productos consumibles (pasteles de chocolate, sándwich embadurnado de mermelada o mantequilla, etc.), sino que fijó su presentación a partir de la estrategia de la privación; por lo tanto, manipulaba el consumo del producto como necesario y de moda, gracias a la angustia y la desesperanza que generaba descubrir que no hay leche en casa en eventos cruciales de la cotidianidad. Es decir, se trataba, más bien, de despertar una emoción ‘dolorosa’ frente a la ausencia del líquido alimentario en el ambiente hogareño, pues más del 80% del consumo de leche se efectúa en casa y, muchas veces, frente a la televisión prendida. Los resultados fueron casi inmediatos, generándose un aumento en la venta de leche después de casi una década de depresión (Raine, 2005). Y, frente a este argumento, se unió la idea de una bebida saludable y energética; incluso, su web oficial (Cf. www.gotmilk.com) la cualificaba como la receta contra el insomnio, la clave para la salud y para fortalecer el sistema óseo.

Ahora bien, si volvemos al texto WETS, notamos que, al asociarse su mensaje con la campaña publicitaria *Got milk?*, el humor allí establecido en la superficie pierde su cualidad inocente y abre la sospecha sobre un querer-decir, promoviendo la búsqueda de un *plus*. Es así como, alejados de las estructuras del modelo de diseño visual, pero empoderados de estratagemas de lectura indicial, la labor lectora ya no se concentra en el significante “*got*”, sino, por un lado, en el verbo *have*, pues finalmente está subrayado por la anciana y, por otro, en el artículo indeterminado “*any*”, usado con sustantivos contables o incontables. Estos, en conjunto, reiteran sutiles marcas semánticas que su uso conlleva: *have* indica posesión de algo y “*any*” significa “algo de”.

Así las cosas, preguntar a alguien si *tiene algo de* leche genera sobrentendidos como que hay una cantidad del líquido que no se puede determinar; pero también presupuestos que permiten entender contextualmente que se alerta sobre una carencia del líquido; causado en parte por la dificultad de comprarlo por su precio en el mercado pues, para nadie es un secreto el incremento gradual de los precios lácteos en todo el mundo en medio de la economía globalizada, especialmente cuando no se logra satisfacer la demanda y más cuando se impone como moda beber leche hasta en países que promueven la ‘lactificación’ para la promoción de la salud. En nuestro país esto es un hecho evidente. Y, quizá esta pueda ser una lectura que permita entender por qué el enojo de la profesora y porqué su afán de acallarla o censurarla por un acto que, más que ilegal, es molesto para ciertos sectores de la opinión. Todo esto permite dejar la sospecha sobre un supuesto sarcasmo adelantado por la profesora, en el contexto

socioeconómico global, pues una cuestión es promover el consumo de un producto y otro es adquirirlo, dependiendo de su movimiento económico e, incluso de las condiciones dietarias de los destinatarios del producto (5).

Algunas reflexiones pedagógicas

Tras este tipo de esfuerzos de comprensión sobre texturas, notamos cómo se vuelve cada vez más inaplazable para un educador asumir estrategias y caminos para tratar aquellos textos que se caracterizan por combinar distintos modos semióticos de presentación de la información. El modelo *The Grammar of Visual Design* aquí esbozado es una ‘caja de herramientas’ que permite analizar este tipo de texturas multimodales, auxiliando lecturas que parten de reconocimientos globales (*top down*) y revisionismos detallados (*scanning*) con la necesidad imperante de activar conocimientos sobre la arquitectura visual de los textos; pero, como el último ejemplo aquí tratado nos ha dejado ver, resulta necesario combinarlo con otro tipo de premisas teóricas que permitan el agenciamiento de inferencias y de valoraciones de orden crítico para pasar al nivel de la interpretación; esto es, un modelo de lectura que privilegie el tratamiento extra e intertextual de indicios, esfuerzos ineludibles para alcanzar la comprensión. El arrojado acabado de compilar nos ofrece bases para dilucidar algunas cuestiones de orden pedagógico a propósito de la comprensión lectora, especialmente cuando esta toma elementos apoyados desde una perspectiva socio-semiótica. Entre las más notables tenemos las siguientes:

1. ¿Para qué trabajar en la escuela con textos multimodales, y por qué desde una concepción socio-semiótica? En la actualidad existe un consenso frente al entendimiento del acto lector, y es concebirlo como una práctica contextualizada en el seno de determinadas comunidades; lo cual significa que, dependiendo del ámbito social, se leen ciertos tipos de textos. No obstante, para nadie es un secreto que en el ámbito escolar han entrado paulatinamente prácticas vernáculas que conviven con las prácticas institucionalizadas por el sistema escolar; y en esas cohabitaciones se mezclan apuntes de clase, textos académicos y exámenes con diarios, *blogs*, y variados textos multimodales puestos en muros de páginas sociales, saturadas de vídeos, de humor gráfico, de noticias, de marcas emocionales, registros del chat y hasta poemas o cuentos escritos colectivamente y en tiempo real (Cassany, 2008) y por algunos llamadas expresiones marginales. De esta suerte, parece urgente estudiar los rasgos que tienen esas prácticas vernáculas, conscientes y abiertas, para incorporarlas explícitamente a las prácticas académicas, puesto que con ello se gana un escenario donde leer sea más atractivo, voluntario y auto-regulado pues, finalmente y por su cuenta, el alumno ha creado condiciones lectoras autónomas y exitosas para navegar por las redes e interactuar en ellas y esas habilidades se pueden explotar en el ámbito escolar.

Estos puentes dialógicos entre el ámbito cotidiano y el escolar que, de hecho, se han venido encontrado tímida y con censuras en el aula, han sido sugeridos por los llamados *Nuevos Estudios de Literacidad* que pone el énfasis en la lectura como praxis social y que actúa sobre modelos semióticos de comunicación (Kress, 2003; Kalman, 2003); sólo así es posible armonizar las habilidades de la cultura pre-figurativa con los bastonazos de ciego con los que algunos docentes azuzamos en nuestras prácticas pedagógicas para ayudar a la formación de los jóvenes. De suerte que,

No se trata de negar la vigencia de la cultura letrada, al contrario, se trata de hacer una lectura renovada e integradora (inclusiva) de la misma, ahora que

ya no podemos negar el valor educativo y cognitivo –y no sólo de entretenimiento- de la cultura audiovisual y digital. Estamos, como dice J. Martín Barbero, en los preámbulos de una segunda alfabetización que ya no puede entender solamente como la alfabetización digital o la integración de las TIC en la educación, según se nos viene recomendando insistentemente. El movimiento es más profundo, porque más allá de los lenguajes, los formatos y las tecnologías, de lo que se trata es de entender si esas prácticas sirven para la construcción de los ciudadanos del siglo XXI y, en caso de que así se demuestre, diseminar las pautas más eficaces para que podamos experimentar la cultura no como un proceso unívoco, cerrado o tributario de intereses políticos o económicos, sino como una “experiencia rizomática”, que se manifiesta a través de escrituras híbridas y de innovaciones que surgen no ya del genio al modo romántico sino de la propia “malla social” (Martos y Vivas, 2010: 10).

2. ¿Cuál es el lugar que se debiera concedérsele a la lectura de textos multimodales en una estructura curricular? Todo esfuerzo por avanzar en la formación de las nuevas masas de educandos debería estar guiado por la optimización de unas competencias que propendan por el manejo adecuado de aquello que el lingüista social James Paul Gee llama la oscilación de los discursos primarios o ‘marcos de referencia’ y los secundarios, estos últimos adquiridos en épocas posteriores de la vida y caracterizados por implicar “(...) usos del lenguaje, escrito, oral o ambos, así como formas de pensar, valorar y comportarse, que trascienden los usos del lenguaje en nuestro discurso primario” (Gee, 2005: 155).

Justamente, a partir de esta distinción, se puede entender el esfuerzo de la Escuela como el de lograr en sus actores sociales la una multi-alfabetización o poli-alfabetización, cuyo objetivo es fortalecer herramientas cognitivas y cognoscitivas tanto para el manejo crítico de los modelos alfabético-letrados, como de aquellos dialógicos y polifónicos, cristalizados en numerosas con-figuraciones semióticas, entre las que sobresalen las visuales, las proxémicas, las híbridas multiculturales, etc. (del Rio, 2006). En suma, un esfuerzo curricular que, transversal y solidariamente propenda por un *fortalecimiento en la comprensión-producción de los discursos secundarios*. O, tal como Gee afirma, una escuela dinámica y democrática que esté orientada a dar las bases de una

(...) alfabetización plural: *alfabetizaciones* (hay muchas, pues hay muchos discursos secundarios, y tenemos unos, pero no otros). Si quisiéramos hacernos los pedantes y pecar de literales, podríamos definir la alfabetización como el dominio de un discurso secundario, que implica la letra (que son casi todos en una sociedad moderna). Y podemos reemplazar “letra” por muchas otras clases de textos y tecnologías: pintura, literatura, filmes, televisión, ordenadores, telecomunicaciones para obtener las definiciones de otros tipos distintos de alfabetizaciones (alfabetización visual, informática, literaria, etcétera) (Ibíd.: 158).

En este orden de ideas, una de las consecuencias de asumir la poli-alfabetización, tiene que ver con la inclusión a los sílabos de *ecosistemas culturales y texturas multimodales*, familiares a los estudiantes, a los nativos digitales. Allí caben, entonces, todas las texturas propias de las lógicas propias de la productividad actual donde tiene un lugar ecuánime los videojuegos, el correo electrónico, el chat, los juegos en la red, las narrativas digitales, las formas parateatrales, la improvisación, la música, la danza y otras por el estilo (Quevedo, 2003), asumiendo de manera frontal aquello que Ulrik

Beck (1998) ha llamado “La sociedad del riesgo” resumido en esta querrela: el peligro es quedarse desconectado y fuera de los beneficios de la hiper-conexión y la solidaridad interna de textos multimodales en la producción comunitaria de sentido(s). Así las cosas, asumir dignamente este asunto en los espacios de la Escuela involucra, por un lado, pensar de forma más abarcadora el concepto de *competencia* y, por otro, dilatar el concepto clásico del *acto lector y escritor* (Gibbons, 2000) a los ensanchados límites de la determinación de cultura pre-figurativa.

3. ¿De qué manera fortalecer la competencia discursiva en el aula? Una respuesta como la formulada, implica reconocer que los textos multimodales son, sobre todo, instrumentos usados para el desarrollo de ciertas prácticas sociales que tienen ciertos propósitos (V. gr. venta de un producto comercial, expresión de ideologías, respuestas creativas e inmediatas a eventos sociales, búsqueda de identidades colectivas, etc.), lo cual presupone que sus usuarios estén apropiados de ciertas competencias y conocimientos. Para los casos que analizamos, se ve cómo no sólo es forzoso el desarrollo audaz de la competencia textual, sino una competencia comunicativa, lo cual incluye el desarrollo de competencias, kinésica, proxémica, prosódica y semántica y sociocultural.

En suma, asumir este tipo de habilidades como meta en los procesos de enseñanza-aprendizaje involucra, ante todo, enfrentar las tensiones sobre lo que debe suceder con la enseñanza-aprendizaje de la lectura de este tipo de texturas. De suerte que las denuncias docentes del tipo “es que no saben leer” etc., se traducen en preguntas como, por ejemplo, ¿qué aspectos comunicacionales se trabajan en las aulas de manera sistemática?

Notas

1. Esta concepción está basada en dos principios fundamentales: (i) la primacía de la dimensión social en el estudio de las estructuras de lengua, y (ii) ningún código puede ser estudiado satisfactoriamente de manera aislada; puesto que los códigos se amalgaman y obedecen a condiciones contextuales determinadas.
2. Para una taxonomía de los kinemas y los proxemas, consultar García-Dussán, É. *Prácticas discursivas orales, dialectos e identidad social*, en Cuadernos de lingüística hispánica, No. 26, julio-diciembre de 2015, pp. 49-74
3. LeMieux comenzó a pintar cómics desde la década de 1980, y en enero de 2000, comenzó a hacer parte del colectivo de artistas que mantuvieron la tira del periódico *Six Chix*, junto con otras cinco artistas. Dejó *Seis Chix* en abril de 2009 y actualmente vive en Tomales (California), sigue produciendo texturas gráficas y pintando óleos surrealistas, con una original imaginería digital, y de cuyos trabajos se destaca *Golden Gate Cows*, donde aparecen muchas vacas delante del famoso *Golden Gate Bridge*, puente colgante ubicado en San Francisco, California.
4. Por caso, en *Queens*, Nueva York o en *Venice*, California.
5. Por ejemplo, piénsese en culturas que son muy intolerantes a la lactosa, como el caso de China. No obstante, el primer ministro chino, Wen Jiabao, desde 2006 se propuso que cada persona recibiera al menos medio kilogramo de leche, produciendo efectos a favor de su consumo (Rohrer, 7 de agosto de 2007).

Referentes Bibliográficos

- Arnold Zwicky's Blog. *A blog mostly about language. When English teachers snap*. Subida el 25 de julio de 2012 y disponible en:
<http://arnoldzwicky.org/2012/07/25/when-english-teachers-snap/>
- Beck, Ulrick (1998) *La sociedad del riesgo*. Paidós, Barcelona.
- Cassany, Daniel (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta, México.
- Charaudeau, Patrick (1993) "El dispositivo socio-comunicativo de los intercambios lingüísticos". En: *Revista Discurso, Teoría y Análisis* N° 15, UNAM, México, pp. 43-58.
- Del Río, Pablo (2006) "Conciencia y alfabetización. Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura". En: Lomas, C. (Compilador) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Magisterio, Bogotá, pp. 137-150.
- Fariás, Miguel (2004) "Textos multimodales en tiempos de competencias múltiples". En: Actas del XIV Congreso de SONAPLES, Osorno (Chile): Universidad de Los Lagos, pp. 341-357.
- García-Canclini, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa, Barcelona.
- García-Dussán, Éder (2015) "Prácticas discursivas orales, dialectos e identidad social". En *Cuadernos de lingüística hispánica*, No. 26, UPTC, Tunja, pp. 49-74
- Gee, Jean Paul (2005) *La ideología en los discursos*. Morata, Madrid.
- Gibbons, Michael. (2000) *La nueva producción del conocimiento*. Pomares, Barcelona.
- Holt, Douglas (2002) *got milk?*. AEF, USA. Disponible en:
http://www.aef.com/on_campus/classroom/case_histories/3000 (Consultado el 23-08.2015)
<http://funnytimes.com/>. Página oficial de *Funny Times. The cartoon & humor newspaper*.
- Kalman, Judith (2003) *Escribir en la plaza*. F.C.E., México.
- Kress, Gunter. y van Leeuwen, Teun (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge, London.
- Kress, Gunter. Leite-Garcia, Regina y Van Leeuwen, Teun (2000) "Semiótica Discursiva". En: Van Dijk, T. (Editor) *El Discurso con estructura y proceso*. Gedisa, Barcelona, pp. 373-416
- Kress, Gunter (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevo medios*. Aljibe, Granada.
- Kress, Gunter. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, New York.
- Mead, Margaret (2009) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gedisa, Barcelona.
- Martos, Eloy y Vivas, Agustín (2010) *Performances, lecturas y escrituras (conceptos y prácticas)*. Laboratorio de medios impresos, Facultad de Ciencias de la Información (UCM), Madrid.
- Pardo Abril, Neyla (2012) "Metáfora multimodal: representación mediática del despojo". En: *Revista Forma y Función* vol. 25, N° 2. UN, Bogotá, pp. 39-61
- Prensky, Marc (2011) *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM, Madrid.
- Quevedo, Luis Alberto (2003). "La Escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI". En: Tenti Fanfani (Compilador), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira, Buenos Aires, pp. 1-7.
- Raine, George (2005, octubre 22). '*Got Milk?*' ad strikes out with Major League

- Baseball / Commercial is parody of performance-enhancing substance use*. SFGATE News, USA. Disponible en: <http://www.sfgate.com/business/article/Got-Milk-ad-strikes-out-with-Major-League-2600248.php> (Consultado el 25-08-2015).
- Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Editorial Norma, Bogotá.
- Rohrer, Finlo (2007, agosto 7) *China se bebe su leche*. BBC, Mundo. Disponible en: http://news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/business/newsid_6936000/6936083.stm. (Consultado el 16-09-2015).
- Silva, Armando (1988) *Graffiti: una ciudad imaginada*. Tercer Mundo, editores, Bogotá.
- Silva, Armando (2014) *Atmósferas ciudadanas: graffiti, arte público, nichos estéticos*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Conexiones a internet ascienden a 10,6 millones en Colombia*, (2015, marzo 20). El Tiempo, información general, Bogotá. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/conexiones-a-internet-en-colombia/15492761>. (Consultado 20-03-2015).