

La alfabetización visual en el aula de español como lengua extranjera

Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas
Curso 2013-14
TFM de Investigación

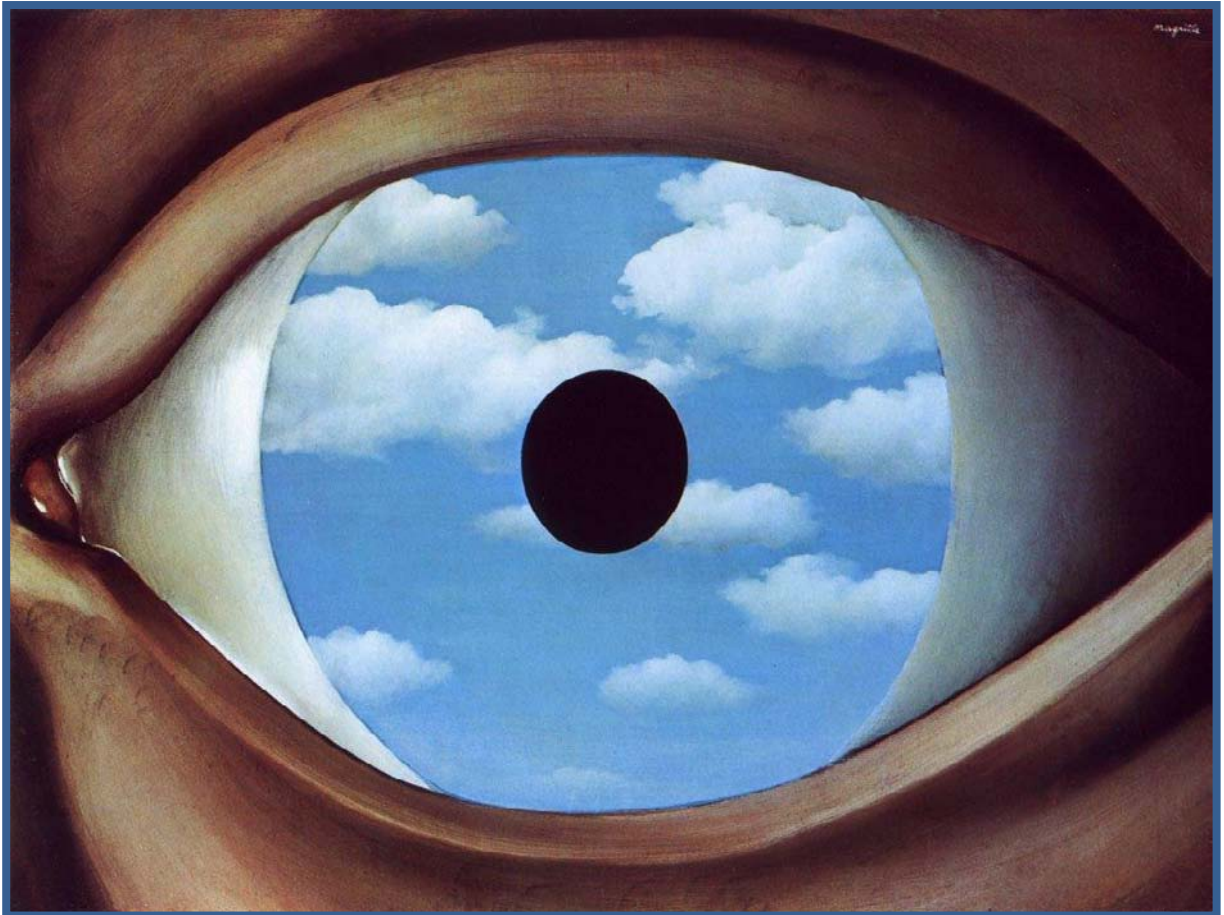
Autora: Mariona Anglada Escudé (al246030) – DNI: 77632331V

Tutor: Francisco Javier Vellón Lahoz.

Doctor en Filología. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de
Filología y Culturas Europeas



UNIVERSITAT
JAUME·I



Le Faux Miroir (El falso espejo) de René Magritte (1928, MOMA: NYC)

RESUMEN

Este trabajo defiende la necesidad de incluir la alfabetización visual en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, y en concreto del español como lengua extranjera. El trabajo sigue dos líneas principales de argumentación. Por un lado, a través de varios autores de referencia en el campo de la educación, de las nuevas tecnologías y de la alfabetización visual, veremos que el desarrollo de la destreza de la lectura de imágenes es imprescindible para preparar a los futuros ciudadanos en un mundo digital. Por el otro, demostraremos que la lectura de imágenes no es una habilidad universal ya que está determinada por la formación, el entorno educativo y, en definitiva, por la cultura.

Resultará, pues, muy productivo incluir el análisis iconográfico e ideológico de imágenes en el aula de segundas lenguas ya que no solo ayudará a los aprendientes a comprender mejor los diferentes puntos de vista de la lengua meta, sino que también facilitará la generación y ampliación de lo que Roland Barthes denomina registros o repertorios sémicos. Tras esto ofreceremos, usando como punto de partida las teorías de autores como Erwin Panofsky o Roland Barthes, algunas herramientas y ejemplos de análisis crítico de imágenes útiles para el aula de español como lengua extranjera.

AGRADECIMIENTOS

Soy persona parca en palabras de agradecimiento, a pesar de la inmensa gratitud que siento hacia la vida y mi contexto. Las musas decidieron negarme el don de la *poiesis* así que, con todo el respeto y admiración hacia los maestros, tomaré prestadas no palabras sino imágenes para expresarme. Porque todas y cada una de las personas que aparecen (y las que mi cruel memoria dejará, en este ínfimo instante, de lado) han colaborado en este lienzo que es mi vida.

En primer lugar, **gracias Antonio**, mi línea de horizonte, esa referencia aparentemente imperceptible pero esencialmente imprescindible que hace que toda perspectiva en el mundo tenga sentido.

Gracias Josep y Cèlia, por encarnar a *Moisés* y *La Piedad* de Miguel Ángel, ambos al mismo tiempo, y regalarme, día a día con infinita paciencia, dogmas bañados de amor y empatía.

Gracias Guillem, Núria y Mira, mi sobrina, mi luz de Eärendil, faro en *La Sagrada Familia* de Goya que es capaz de iluminar la más profunda oscuridad con su alegría, sus canciones y sus creativos dibujos y cartas.

Gracias Merche y Marisa por ser mis Aristóteles y Platón, junto a la gran constelación de pensadores/profesores en esta gran *Escuela de Atenas* de Rafael que ha sido para mí la UJI.

Gracias Javier, que con el don de la paciencia, de la experiencia, la responsabilidad y el humor me has guiado en este proceso académico cual *Vieja friendo huevos* de Velázquez.

Gracias a todos los sabios alumnos que día a día han aguantado mis rarezas, me han inspirado y me han hecho sentir como el mismísimo Dr. Tulp en su *clase de anatomía* de Rembrandt.

Gracias a todas y cada una de las pinceladas que han coloreado, dado forma, luz y relieve a estas páginas y a mi existencia.

GRACIAS.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	8
1. Multimodalidad y nativos digitales	11
1.1 <i>Nativos digitales, Residentes digitales y Generación Google</i> , 12	
1.2 <i>Multimodalidad e interacción con lo visual</i> , 17	
2. Perspectiva y semiótica cultural - ¿Las imágenes son universales? El caso sinohispánico	21
2.1 <i>La perspectiva: un ejemplo funcional entre la percepción de la imagen en la pintura en China y España</i> , 22	
2.1.1 Principios de la percepción, 22	
2.1.2 Arte asiático y arte europeo, 25	
2.2 <i>La semiótica: un ejemplo simbólico entre la interpretación de signos en la cultura china y española</i> , 31	
2.2.1 La cultura y su semiótica, 31	
2.2.2 Los Símbolos: Vygotski, Lotman y Hofstede, 32	
2.2.3 Culturas, semiosferas y polisistemas, 33	
2.2.4 Textos y contextos, 34	
2.2.5 Semiótica intercultural: variaciones del símbolo. Un caso práctico, 36	
2.2.5.1 Dinamismo semiótico, transformación de un símbolo cultural, 39	
2.2.5.2 Generación de nuevos textos, 41	

3. Imágenes en el aula: la alfabetización visual y la formación en ELE	43
3.1 <i>Ventajas del uso de imágenes en el aula de E/LE, 44</i>	
3.2 <i>El método Panofsky en el aula de E/LE, 46</i>	
3.2.1 <i>Erwin Panofsky y su método de análisis iconológico, 46</i>	
3.2.2 <i>El método en el aula, 48</i>	
3.3 <i>Ideología: lo denotativo y lo connotativo en el aula de E/LE, 51</i>	
3.3.1 <i>Roland Barthes y la retórica de las imágenes, 51</i>	
3.3.2 <i>Mikolaj Sobocinski y la ideología en las imágenes, 53</i>	
3.3.3 <i>Aplicación en el aula de ELE, 55</i>	
4. Propuestas y ejemplos de actividades que integran imágenes como transmisoras de contenido sociocultural en el aula de ELE	58
4.1 <i>Preiconográfico e inicial (A1-A2), 58</i>	
4.2 <i>Iconográfico e intermedio (B1-B2), 63</i>	
4.3 <i>Iconológico y avanzado (C1-C2), 66</i>	
5. Conclusión	68
Bibliografía	70
ANEXO	76

Índice de imágenes

- Imagen 1 – Francisco de Goya, *Los fusilamientos del 3 de mayo* (1803-14, Museo del Prado: Madrid)
- Imagen 2 – El Greco, *La Anunciación*. (1570, Museo del Prado: Madrid)
- Imagen 3 – *Pantocrator de Taüll* (c.1123, MNAC: Barcelona).
- Imagen 4 – Ma Lin, *Puesta de sol*. (1254, Nezu Institute of Fine Art: Tokio)
- Imagen 5 – Esteban Murillo, *Sagrada Familia*. (1668-70, Col. Devonshire: Chatsworth)
- Imagen 6 – Frederic Leighton, *Perseo y Andrómeda* (1891, Walker Art Gallery: Liverpool)
- Imagen 7 – [Fragmento] Tiziano, *Perseo y Andrómeda* (1553-59, Wallace Collection: Londres)
- Imagen 8 – Estatuilla dorada de un dragón chino. (n/a)
- Imagen 9 – Fotograma de Fred Astaire en la película «Sombrero de copa» (Mark Sandrich, 1935)
- Imagen 10 – Caravaggio, *Cena de Emaús*. (1601, National Gallery: Londres)
- Imagen 11 – Salvador Dalí, *Gala desnuda mirando al mar que a 18 metros parece Lincoln* (1974-75, Teatro-Museo Dalí: Figueres)
- Imagen 12 – Yang Liqun. *Estudiar a Lei Feng, servir al pueblo de todo corazón*. (1995, Lingnan meishu chubanshe: Beijing)
- Imagen 13 – Estampita de Santa Filomena. Disponible en: www.oremosjuntos.com
- Imagen 14 – Salvador Dalí, *La tentación de San Antonio*. (1946, Museos reales de Bellas Artes de Bélgica: Bruselas)
- Imagen 15 – Andy Warhol, *From Marilyn* (1967, Tate Museum: Londres)
- Imagen 16 – Vincent Van Gogh, *Habitación en Arles* (1888, Museo Van Gogh: Amsterdam)
- Imagen 17 – Antonio López, *Lavabo y espejo* (1967, Colección particular: NYC)
- Imagen 18 – Maestro de la Leyenda de la Magdalena, *Retrato de Juana la Loca Königin Juana "Die Wahnsinnige"* (1495-96, Museo de Historia del Arte: Viena)

Imagen 19 – Diego de Velázquez (copia de Van der Hammen), *Retrato de Francisco de Quevedo y Villegas* (1631-35, Colección particular)

Imagen 20 – Joaquín Sorolla, *Paseo a orillas del mar* de (1909, Museo Sorolla: Madrid)

Imagen 21 – Bartolomé Esteban Murillo, *Niños comiendo uvas y melón* (1645-50, Alte Pinakothek: Múnich)

Imagen 22 – Alfred Eisenstaedt , *El Beso* o *V-J Day in Times Square* (1945)

Imagen 23 – Diego de Velázquez, *Cristo crucificado* (1829, Museo del Prado: Madrid)

Imagen 24 – Diego de Velázquez, *Las Meninas* (1656-57, Museo de Prado: Madrid)

Imagen 25 – Pablo Picasso, *Las Meninas*. (1957, Museo Picasso: Barcelona)

Imagen 26 – Pablo Picasso, *Las Meninas (conjunto)*. (1957, Museo Picasso: Barcelona)

Imagen 27 – Inti Castro, *EL QUIJOTE DE LA MARCHA*. (2014, Quintanar de la Orden)

Imagen de la portada: Mancha de Rorschach.

“No se puede presuponer que alguien vea en una representación (pintura o fotografía) lo que nosotros esperamos. (...) Si es el caso de estudiantes falla la base misma del aprendizaje. Independientemente de si nos gusta o no, hacen falta unas pautas basadas en la experiencia para poder reconocer y/o identificar lo que se quiere transmitir en cualquier obra artística o visual en general.”

Rudolf Arnheim (1986)

Introducción

La idea de este trabajo surgió de una serie de choques culturales que sufrí dando clases de lengua y cultura española en una universidad de China. Cuando uno se pone delante de un auditorio culturalmente tan alejado como es el chino intenta recurrir a los universales (o a lo que creemos que son universales) para mejorar el canal de comunicación. Toda la vida hemos escuchado frases como “el arte es universal”, o “una imagen vale más que mil palabras” y, dada mi afición personal a la pintura, a la fotografía y al arte en general, decidí empezar a usar imágenes y obras de arte en clase.

Cabe decir que los materiales didácticos editados en China distan mucho de ser visualmente estimulantes, así que la irrupción de imágenes en color en las pantallas de las aulas resultó un éxito a nivel motivacional. Mi sorpresa apareció, no obstante, cuando me di cuenta de que los alumnos en muchos casos no entendían imágenes, las malinterpretaban o reinterpretaban sin tener conciencia ni voluntad de usarlas como conectores culturales. En ese momento comprendí que las imágenes podían aportar mucho más que motivación en el aula: eran un puente cultural que, más allá de las palabras, necesitábamos construir conjuntamente, codo a codo, alumnos y profesora.

Esta situación personal es el motivo por el que el siguiente trabajo contiene constantes referencias y alusiones a la cultura china (o asiática) y que se utiliza esta

como elemento comparativo respecto a la de la cultura meta, en este caso la española. Aunque el trabajo no pretende centrarse en el caso chino, considero que es un ejemplo muy significativo de la distancia y de los choques culturales en el aula y, por otro lado, me permite hablar en propiedad por tratarse de dos culturas (la española y la china) que conozco con bastante profundidad¹.

El trabajo está compuesto de tres grandes bloques, que pretenden seguir una secuencia argumentativa para defender mi hipótesis inicial. Considero (1) que la alfabetización visual es un imperativo en la educación contemporánea y (2) que en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas es, además, una herramienta de inestimable potencial.

Para ejemplificar y demostrar esta hipótesis, he organizado el trabajo en cuatro capítulos.

El primer capítulo trata de las necesidades y los cambios cognitivos de las nuevas generaciones digitales. Exploraremos cómo lo visual se ha introducido en los nuevos medios de producción y distribución de información y cómo ello supone un replanteamiento, apoyado por gran cantidad de intelectuales y académicos del sistema educativo tal y como lo conocemos. En este contexto, introducir la alfabetización visual en el aula se convierte en imperativo.

En el segundo capítulo entenderemos que la lectura de imágenes, así como de cualquier texto, también está sujeta a unas pautas íntimamente vinculadas con la formación, la educación y el contexto en el que ha crecido el sujeto. Conocer este trasfondo y entender las diferencias perceptivas socioconstruidas nos ayudará a superar este pequeño salto cultural. Por otra parte, en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua hay, por un lado, una interacción cultural voluntaria (conocer el código lingüístico) y, por otro lado, involuntaria (en todo lo que se refiere a los contenidos simbólicos y a los referentes culturales vinculados a la lengua meta). 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.

¹ Soy licenciada en Humanidades y en Estudios de Asia Oriental (China), y llevo más de siete años trabajando en China como profesora de lengua y cultura española.

En el tercer capítulo veremos la imagen como un recurso que se está explotando cada día más en el aula de E/LE gracias, principalmente, a sus enormes ventajas como transmisora de contenidos socioculturales. Para ello, propondremos unas pautas y herramientas para trabajar con imágenes en el aula y ayudar al alumno a desarrollar destrezas para mejorar su comprensión. Para ello utilizaremos las herramientas de análisis propuestas por el historiador del arte Erwin Panofsky y el semiólogo francés Roland Barthes.

El último capítulo está dedicado a la propuesta de actividades, previamente pilotadas, útiles en el aula de español como lengua extranjera (a partir de ahora ELE) para la explotación de imágenes como estímulo para la producción lingüística, o el repaso de conceptos.

Las imágenes han formado parte de las civilizaciones y han sido, de hecho, la semilla de las lenguas escritas. Han sido un elemento inherente en todo el proceso de construcción de las culturas y del individuo. Desde nuestro nacimiento las fotos y los dibujos se integran en nuestra manera de percibir y reproducir el mundo (no por casualidad, una de las principales herramientas en el análisis psicológico de los niños consiste en analizar sus representaciones en forma de dibujos). Las imágenes, en el siglo XXI, han entrado como un tsunami en el proceso de transmisión de información. Ya sea publicidad, redes sociales, páginas web, blogs, periódicos, música (con sus videoclips) y un largo etcétera, raro es el medio en el que no se utilizan imágenes como transmisores informativos, y ya no con una función meramente decorativa. Preparar a nuestros alumnos, futuros ciudadanos y usuarios de la información, se convierte en un imperativo, y en una imprudencia el ignorarlo.

"...the less consciously we approach images, the more susceptible to their power we become".

Mikolaj Sobocinski

1, Multimodalidad y nativos digitales

El ámbito académico, durante mucho tiempo, 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. Todavía hoy, 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, con la revolución tecnológica, ha aparecido desde finales del siglo XX y principios del XXI lo que se denomina la "generación de los nativos digitales" (García et al., 2009; Prensky, 2001/2010), del "iKid" (Unrath y Mudd, 2011) o de los "residentes digitales" (White y Le Cornu, 2011), entre otras denominaciones. Mucho tendrá que hablarse todavía sobre las implicaciones cognitivas que han tenido las nuevas tecnologías sobre los jóvenes (y no tan jóvenes²); está todavía encima de la mesa la discusión de si, en realidad, este nuevo acceso a los grandes flujos de información que Internet nos ofrece es positivo o negativo para los aprendientes. Lo que sí está claro es que como profesores, debemos ser capaces de cambiar el punto de vista 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 (Prensky, 2001/2010): al leer, y durante todo el proceso de aprendizaje, los alumnos pertenecientes a la

² Vid. «Inmigrantes digitales» en García et al. (2009); y «IV. Visitors & Residents» en White y Le Cornu (2011)

generación de nativos digitales se sienten más cómodos manejando textos en los que se combina información escrita con otros tipos de soporte, especialmente visual (García et al., 2009).

Hace años que se viene reclamando que la alfabetización visual no es una habilidad innata (Arnheim, 1986; Dondis, 1985; New Media Consortium, 2005; Brumberger, 2012), aunque aprendamos a leer e interpretar signos y símbolos en todo nuestro proceso formativo. El hecho, pues, de que un individuo esté más acostumbrado a utilizar el soporte visual no garantiza su éxito en la lectura crítica de este, al igual que el hecho de conocer el alfabeto no nos provee de herramientas suficientes para desarrollar la habilidad de entender un texto escrito en profundidad y ser capaz de realizar un análisis crítico .

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, géneros y estilos de transmisión de información.

En los siguientes epígrafes trataremos de entender, partiendo de los conceptos y autores de referencia en el ámbito (como Marc Prensky o David White), los cambios más significativos que acompañan a algunos de nuestros presentes y (muchos) futuros estudiantes. Estos cambios nos servirán para cimentar nuestra defensa sobre lo imperativo de la alfabetización visual en todos los contextos y campos de enseñanza.

1.1 Nativos digitales, Residentes digitales y Generación Google.

Son varias las denominaciones que reciben las oleadas de nuevos aprendientes, esos miembros de un grupo creado por la llegada y la popularización de Internet. A continuación profundizaremos en las que consideramos las más populares y extendidas (aunque no siempre académicamente valoradas). Estas son las de los "nativos digitales", los "residentes digitales" y la "Generación Google".

1.1.1 Nativos e inmigrantes digitales

Este es, sin duda, el punto de partida, la señal de salida que disparó las alarmas y estimuló la aparición de múltiples investigaciones, especulaciones, hipótesis y críticas. Según Prensky (2001/2010: 5), los nativos digitales son aquellos que “han nacido y se han formado utilizando la particular «lengua digital» de juegos por ordenador, vídeo e Internet” mientras que los inmigrantes son los que “hemos tenido que formarnos con toda celeridad en ello” (*íbid*).

Para ejemplificar de forma clara la diferencia en la familiaridad en el uso de tecnologías y de competencia digital, Prensky utiliza la metáfora del aprendizaje de lenguas: mientras que para un hablante nativo es perfectamente natural hablar su lengua materna, para un inmigrante, haga lo que haga, a pesar de hablar con fluidez y excelencia gramatical, siempre tendrá marcas o cierto “acento” que lo delatará como no nativo:

A propósito de los últimos (Inmigrantes digitales), hemos de hacer constar que, al igual que cualquier inmigrante, aprendemos –cada uno a su ritmo– a adaptarnos al entorno y al ambiente, pero conservando siempre una cierta conexión (a la que denomino “acento”) con el pasado. (*íbid*: 5)

Cassany y Ayala (2008: 56) sintetizan en su artículo las diferencias en cuanto a aprendizaje y procesamiento de la información entre nativos e inmigrantes dictaminadas por Prensky.

NATIVOS DIGITALES	INMIGRANTES DIGITALES
Procesamiento paralelo: multitareas.	Procesamiento secuencial, monotarea.
Procesamiento e interacción rápidos.	Procesamiento e interacción lentos.
Acceso abierto: hipertexto.	Itinerario único: paso a paso (lineal).
Multimodalidad.	Prioridad de la lengua escrita.
Conexión en línea con la comunidad.	Trabajo individual, aislamiento.
Paquetes breves de información.	Textos extensos.
Aprendizaje con juego y diversión.	Aprendizaje con trabajo serio y pesado.

Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos.	Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).
---	--

Tabla 1. Principales diferencias entre nativos e inmigrantes digitales

De estas diferencias, nos resultan de especial interés tres aspectos:

- Lo que Prensky denomina "twitch speed", la alta velocidad de absorción de información que contrapone a la velocidad convencional de los "inmigrantes".
- La dimensión lúdica del proceso de aprendizaje.
- La multimodalidad textual con la que Internet transmite su información.

En los dos primeros casos las imágenes y lo visual adquieren un papel relevante en el procesamiento de la información ya que se convierten en motivadores, por un lado, de velocidad (una imagen, gráfico o tabla es capaz de transmitir un volumen de información equivalente a varias páginas de texto escrito), mientras que ofrecen un soporte más dinámico, motivador y, por extensión, lúdico, por el otro.

La tercera diferencia, la de la multimodalidad, nos resulta de especial interés y será tratada con más detenimiento en el siguiente epígrafe (1.2).

1.1.2 Residentes y visitantes digitales

Tras las repetidas críticas que recibió la terminología aplicada por Prensky (2001/2010), apareció una visión menos maniquea, mucho más simbiótica y homogeneizadora por parte de un equipo de investigadores de la Universidad de Oxford encabezados por David White (White y Le Cornu, 2011).

Estos alegaban que la categorización de Prensky suponía una dicotomía demasiado brusca y que existían términos medios, es decir que la competencia digital debía definirse de manera gradual. Empíricamente se había demostrado que no era adecuado aplicar esta terminología a nivel generacional. En un mismo contexto a menudo convivían adultos digitalmente competentes con jóvenes (que cronológicamente pertenecían a los "nativos digitales") totalmente iliteratos a nivel tecnológico, por no hablar de desigualdades entre países o clases sociales. Por ello,

consideraron mucho más apropiados forjar nuevos descriptores, así nacieron los "residentes" y "visitantes" (digitales).

La principal diferencia está en la muestra poblacional. Es decir, no existe un determinismo generacional que marque la categorización sino que para ello usan la dimensión social (y virtual) de los usuarios de TICs. Los elementos en los que se basan para diferenciar a "residentes" y "visitantes" son los de "lugar/espacio" y "herramienta". Según White y Le Cornu (2011), ambas metáforas se adaptan mucho mejor al contexto actual ya que no depende de la edad ni del supuesto acceso a tecnología sino del uso que cada individuo haga de estos entornos digitales:

Certain platforms on the Web fit quite neatly under the metaphor of 'tool', while others are more closely aligned to the metaphor of 'place'. 'Tool' is functional and may provide a bridge between Prensky's understanding of how people used computer technology and that which we propose. 'Place', on the other hand, is social. Increasingly, the two overlap. (*Ibid*: Cap.III)

Básicamente, cambia la metáfora del lenguaje (primera y segunda lengua) por la del uso-pertenencia (herramienta/espacio). Con ello amplía la franja de edad, relativiza absolutos (ya que se especifica que hay muy pocos casos extremos y que en muchos casos se puede, por ejemplo, ser residente en el ámbito privado y visitante en el ámbito laboral o viceversa), pero queda claro que tanto la percepción informacional como los procesos de aprendizaje se han visto alterados por el impacto de las TIC y el uso de Internet.

1.1.3. La Generación Google.

Otra de las etiquetas que se han creado es la de "Generación Google" propuesta por Williams y Rowlands (Cassany y Ayala, 2008) que incluye a los usuarios que empezaron a utilizar Internet después de la aparición de Google en 1998. Según sus autores, esta generación se caracteriza por:

- estar conectados en la red constantemente,
- tener la percepción de que Internet es un lugar donde todo se puede encontrar,
- poseer un umbral de respeto muy bajo hacia la propiedad intelectual,

- preferir los recursos visuales, haber adquirido la costumbre del “copiar-pegar” y
- manejar cualquier modo de representación de la información.

A diferencia de la visión optimista sobre las ventajas de los “nativos digitales” (Prensky, 2001/2010), Williams y Rowlands añaden algunos matices que repercuten negativamente en esta generación tan marcada por las tecnologías.

En primer lugar, apuntan que, a pesar de la efectividad de las estrategias de búsqueda de información y de la extensa base de datos que es la red, los miembros de la Generación Google tienen una significativa carencia de estrategias de filtro y conciencia sobre sus necesidades reales a la hora de buscar la información. En definitiva, están faltos de herramientas que fundamenten un criterio de búsqueda y selección.

En segundo lugar, tienen un gran dominio de navegación a nivel mecánico pero no estratégico. Carecen de lenguaje específico (dado que están acostumbrados a comunicarse en el espacio virtual a través de un lenguaje natural³) y son ingenuos al buscar la información, vinculando esta idea a la falta de criterio selectivo.

En tercer lugar, y siguiendo la secuencia lógica, advierten que no tienen capacidad de hacer una evaluación efectiva bajo criterios de relevancia o de fiabilidad de la información.

En resumen, determinan que esta generación se enfrenta a un volumen enorme de información y que no están dotados de un aparato crítico suficientemente eficaz para encontrar, filtrar y evaluar la información meta. Y eso, añaden, no se trata de una deficiencia generacional, sino de que el sistema académico actual no profundiza en el trabajo y aprendizaje de estas destrezas, ya que estas no resultaban tan necesarias en un entorno de aprendizaje analógico cuyas fuentes

³ Esta idea ha sido discutida y empíricamente refutada. Se ha demostrado que, correctamente motivados (a través de videojuegos en línea (MMPORG, *massively multiplayer online role-playing game*) algunos estudiantes con resultados pésimos en evaluaciones de control a nivel académico lograban, inconscientemente, niveles de especificidad y tecnicidad lingüística muy superiores a los de su nivel.

de información eran las bibliotecas. Con el cambio cultural, reclaman, hace falta un cambio educativo.

1.2 Multimodalidad e interacción con lo visual.

1.2.1 Multimodalidad y multigenericidad en la red.

La aparición de las páginas web, de los blogs, y de la multiplicidad de entornos digitales que surgen día a día a través de Internet ha provocado, paralelamente, la generación de nuevos formatos de texto, dotados en muchos casos de multigenericidad y de multimodalidad (Villanueva, 2009).

Los cambios, pues, no solo se han llevado a cabo en el ámbito del receptor, es decir de cómo se percibe la información, sino también en el del emisor y el medio; estos, a su vez, han afectado profundamente a la forma del mensaje. Encontramos transformaciones en todo el proceso de producción, difusión y recepción del mensaje. Y para ello, ha sido necesario desarrollar nuevas habilidades redactoras y lectoras. Fruto de estos cambios ha aparecido en terminología de Michael R. Allen (en Villanueva *et al.*, 2008) la figura del *wreader* (mezcla de *writer* y de *reader*), que haciendo uso de estos nuevos soportes y estrategias guía el proceso de lectura y de construcción del conocimiento. El *wreader* conduce la lectura haciendo giros (siguiendo hiperenlaces), paradas técnicas (leyendo imágenes o gráficos), saltando (de una página la otra) o, sencillamente, deteniendo el proceso a voluntad.

Algunas de estas transformaciones en cuanto a la genericidad consisten en (Villanueva, 2009):

- La Escenografía⁴ toma un papel determinante en los textos digitales y desplaza a un segundo lugar el marco escénico (formato pragmáticamente adecuado de un texto).

⁴ Mainguenau (2010: 30) describe el concepto de escenografía como uno de los tres componentes de la escena enunciativa: escena englobante, escena genérica y escenografía. Los dos primeros conforman el "marco escénico". Añade: "Whereas the generic scene is part of the context (since it is the very scene that the genere prescribes), scenographies are established by the text. Thus, two texts belonging to the same generic scene

- Variación y creación de nuevas estrategias de legitimación de la información.
- La interconexión de contenidos a través de la hipertextualidad y el desarrollo del pensamiento complejo.
- Adquisición, o necesidad de adquisición, de nuevos hábitos: "Los hábitos son principios de producción de prácticas diferenciadas según variables de sexo, origen social, nacional y a través de la formación escolar." (*Ibid*:28)

Todos estos cambios apuntan hacia una concepción totalmente diferente de "lectura". Tal y como nos avisaban al analizar la Generación Google, es imperativo un nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje que tenga en cuenta todas estas necesidades, siendo una de ellas, a nuestro entender prioritaria, la de la alfabetización visual.

Lo que Mainguenu (2010) denomina la "Arquitectura" de las webs, es decir, el formato visual y la construcción del contenido y del diseño de los espacios digitales, toma una especial relevancia en la red. Las páginas web tienen un fuerte componente icónico, construido a través de la mezcla de texto, imagen, distribución, diseño... conforman auténticos iconotextos (*Ibid*: 14), en los que el texto escrito deja de ser el protagonista para pasar a formar parte de un conjunto. Y con ello se imponen nuevas maneras de leer, y motivan gran parte de los cambios y diferencias entre los nativos y los inmigrantes digitales (o residentes y visitantes).

No es de extrañar que los nativos, ante esta tendencia hacia la iconicidad textual y a la facilidad de incorporación de imágenes dentro de los soportes digitales, tengan una clara preferencia por los recursos visuales: "el usuario pasa más tiempo ojeando los encabezados, las imágenes, los vídeos y las barras de navegación que deteniéndose en los fragmentos de texto" (Cassany y Ayala, 2008: 64).

De hecho el mismo Prensky (2001/2010) afirma que entre las habilidades mejoradas de los nativos (favorecidas sobre todo por el uso de videojuegos) tienen especial importancia la lectura de imágenes y las destrezas espacio-visuales

may stage different scenographies. Preaching in a church, for instance, can be stages through a prophetic scenography or a meditative scenography, and so on."

multidimensionales. Ante esta sentencia, no obstante, debemos preguntarnos ¿realmente estas habilidades han mejorado?; ¿a mayor cantidad de estímulos icónicos, mejor alfabetización visual?

1.2.2 La alfabetización visual y las nuevas tecnologías

Tras un experimento llevado a cabo por Eva Brumberger (2011) en Virginia Tech, se demostró que incluso jóvenes digitalmente competentes, a pesar de estar expuestos a un constante y gran abanico de imágenes a través de la red, no disponen de herramientas de lectura crítica de imágenes. Evaluó la competencia digital de una muestra de 500 jóvenes universitarios y llegó a la conclusión de que

exposure to visual information does not necessarily lead to visual literacy (...), even if our students are exposed early –and repeatedly– to visual material, be it through video games, television, advertisements, the World Wide Web, or a host of other media, and even if they have access to and skills with visual communication technologies, we cannot assume they are visually literate, as the digital natives argument suggests. If we accept that visual literacy is an essential ability for the 21st century, we must teach our students to be visually literate, just as we teach them to be verbally literate. (*ibid*: 45)

En este aspecto son muchos los académicos (Elkins, 2007; Brumberger, 2011; Goldstein, 2013; Thomas, Place y Hillyard, 2008a y 2008b; Metros y Woolsey, 2006; Stokes, 2002; Kress y Van Leeuwen, 2006; Felten, 2008; New Media Consortium, 2005; Newall, 2009; etc.) que reclaman la necesidad de introducir la alfabetización visual en el sistema educativo. Las nuevas tecnologías están convirtiendo el estímulo visual en un elemento preferente ante el que las futuras generaciones deben desarrollar estrategias críticas y perder la ingenuidad de la que nos hablaban Williams y Rowlands (Cassany y Ayala, 2008) al describir la Generación Google.

En el estudio llamado *21st Century Skills: Literacy in the Digital Age* (en Brumberger, 2011: 21) se definen los objetivos deseados para una generación visualmente competente:

- Entender los elementos básicos del diseño visual.
- Ser consciente de las connotaciones emocionales, psicológicas, ideológicas, etc. de las percepciones visuales.

- Ser capaz de comprender imágenes con contenido no explícito, ya sea simbólico, abstracto...
- Poseer un punto de vista informado y crítico de información visual.
- Ser conocedores de herramientas suficientes para desarrollar sus habilidades como productores de información visual.
- Ser comunicadores visuales efectivos.
- Expresarse visualmente de forma innovadora y ser capaces de solventar problemas en este campo.

Tras observar los objetivos (deseables) a lograr, nos damos cuenta de que la alfabetización visual no es una tarea aislada que debe aprenderse de forma compartimentada. Así como el análisis crítico del discurso debe ser aplicado a todo tipo de textos, las herramientas visuales deben introducirse y aprovecharse en todos los contextos y ámbitos de aprendizaje. Todos estos objetivos deben ser motivados integrándose en las diferentes asignaturas y temas ya que el apoyo visual va a ser cada vez más recurrente en todas las disciplinas.

En el caso de las lenguas extranjeras, las imágenes serán una herramienta crucial para un mejor acercamiento cultural. De esta forma, al mismo tiempo que mejoramos las destrezas visuales de los alumnos, las imágenes facilitarán el acceso a los repertorios temáticos, ideológicos y simbólicos de la lengua meta y servirán para mejorar las destrezas comunicativas y la mediación intercultural.

"What is seen depends on what there is to see and how we look at it."

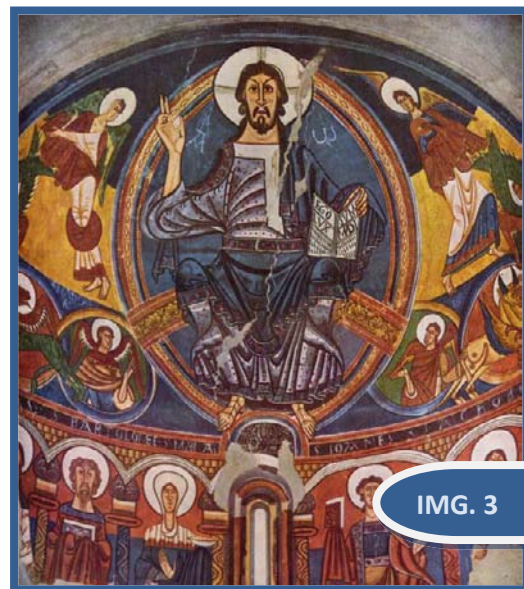
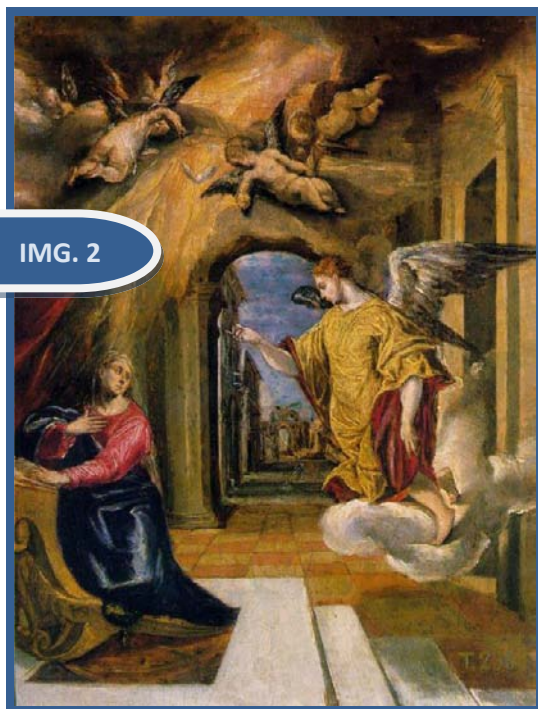
Gertrude Stein

2. Perspectiva y semiótica cultural. ¿Las imágenes son universales? El caso sinohispánico.

En una encuesta informal realizada durante el curso 2011/12 a 30 alumnos de primer curso de la licenciatura de Estudios Hispánicos en el Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing, en China, la reacción e interpretación ante algunas pinturas se vio afectada por lo que Rudolf Arnheim denomina "trampas visuales" (1986: 325). Mientras una gran mayoría de estudiantes vio en *Los fusilamientos del 3 de mayo* de Goya (1813-14, Museo del Prado: Madrid) la lucha entre el bien y el mal o entre el débil y el fuerte, algunos alumnos fueron más allá y leyeron en esa pintura "la lucha de clases". Estos últimos aplicaron a la lectura iconográfica su propia experiencia personal e histórica como nación (téngase en cuenta que se han formado en una sociedad comunista).



Ante *La Anunciación* de El Greco (1570, Museo del Prado: Madrid), muchos comprendieron que la pintura trataba sobre un tema religioso pero ninguno comprendió cuál era la escena que se estaba representando ni quiénes eran los personajes; algunos dudaban incluso de si el ángel era un personaje bueno o malo. Una cuarta parte de ellos vieron el poder del estado o del emperador en el *Pantocrator de Taüll* (c.1123, MNAC: Barcelona). Estos ejemplos nos demuestran, pues, que no podemos dar por sentado que alumnos provenientes de un contexto religioso, social y político tan distante al europeo reconozcan imágenes y escenas que para un occidental resultan evidentes.



2.1 La perspectiva: un ejemplo funcional entre la percepción de la imagen en la pintura en China y España.

2.1.1 Principios de la percepción

Para entender cómo un alumno de origen asiático concibe un estímulo visual debemos empezar entendiendo el funcionamiento del “esqueleto perceptivo” como tal. El proceso perceptivo es la suma de lo que Bruner (en Aramburu, 2004: 1) denomina por un lado percepción formal (las sensaciones fisiológicas básicas, los

cinco sentidos -el olfato, la vista, el tacto...-), y, por otro, la funcional: “necesidades, emociones, actitudes, valores y experiencias del perceptor”.

Así como la parte formal está relacionada con el aspecto más fisiológico del sujeto, la percepción funcional es la que surge del individuo y de sus experiencias. En lo funcional será donde el contexto cultural, la formación previa del sujeto o, incluso, sus expectativas hacia el objeto, determinen cómo se entiende y se procesa la información percibida a través de los sentidos.

a) Enfoque cognitivo

Tal y como explica Arnheim (1986), la visión es selectiva. La gran cantidad de estímulos visuales que se perciben por los ojos en cada segundo que los mantenemos abiertos no pueden ser procesados, así que nuestra mente crea estrategias para descodificar y organizar toda esta información. Existen, además, herramientas como la memoria visual, por la cual nuestra mente evoca imágenes y símbolos generados previamente a raíz de nuestra experiencia; o la proyección y transferencia de información hacia estímulos incompletos, como el conocido caso de las “manchas de Rorschach”; o el ejemplo que Arnheim (*Vid. Íbid: Cap. 5*) nos ofrece sobre un tren que entra en un túnel y, a pesar de que desaparece de nuestro campo visual, creamos la expectativa de que, siendo un objeto en movimiento, en algún momento reaparecerá por el otro extremo del túnel.

Todas estas destrezas perceptivas no son innatas y nos demuestran que nuestra experiencia y formación determinan nuestra capacidad de interpretar los estímulos visuales que nos rodean.

Ante esto hay que destacar la importancia de la cultura en los procesos de transferencia, proyección y selección que lleva a cabo nuestra mente. La RAE define cultura como “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”; Geert Hofstede, uno de los principales representantes del campo de las culturas comparadas (*comparative intercultural research*), 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*” (Hofstede, 1988: 6), es decir, una programación colectiva interiorizada por los miembros de un grupo o

colectivo⁵. En el concepto de cultura, pues, dentro de lo que consideramos *conocimiento adquirido, aprendido y asimilado por sus miembros*, debemos incluir el conjunto de registros visuales que un individuo acumulará a lo largo de su vida, ya que este, sin duda, determinará la percepción que tenga un individuo de su entorno y, por extensión, de las imágenes y obras de arte que lo rodean.

b) Lógica histórica y espacial de la imagen: Bourdieu y Vygotski

Pierre Bourdieu (1995) nos explica que la definición kantiana de placer estético en tanto que “debe poder ser experimentado por todo hombre” es, en realidad, falsa. Según Bourdieu, el placer estético está determinado por la condición económica y social del espectador ya que se trata de un desciframiento, de una “lectura”⁶ y que, por lo tanto, son imprescindibles unas herramientas hermenéuticas adquiridas. Esta es, sin duda, una concepción intelectualista del arte y de la producción cultural, con la que podemos estar o no de acuerdo en su vertiente elitista, pero que demuestra que el arte no es percibido de igual manera por todos. Previamente a la puesta en práctica de estas herramientas de las que nos habla Bourdieu, existe un proceso de comprensión original inconsciente, así como la gramática se aplica en el uso de una lengua materna. Ambos procesos, el de la percepción primera y el de la descodificación intelectual, están basados en los registros del espectador y en este aspecto, nos advierte, es importante comprender las producciones culturales en su lógica histórica y espacial.

Vygotski (Rivière, 1984) nos habló también de cómo percibimos el mundo y la importancia de la cultura en el proceso de interiorización de los signos. Define la interacción social y el contexto cultural como origen de la creación de ‘signos’. Estos signos son como las ideas puras de los conceptos⁷, los instrumentos a través de los cuales el sujeto interacciona con el mundo y que, poco a poco, interioriza para

⁵ Más adelante, en el epígrafe 3, profundizaremos en la definición de cultura dentro del ámbito de la semiótica.

⁶ Nos remitimos a D.A. Dondis (1985) en su *Sintaxis de la imagen* para entender la ‘lectura de imágenes’ como el proceso perceptivo a través del cual un sujeto extrae cierta información de un estímulo visual. Además, tal y como veremos más tarde (Epígrafe 2.2.4), dentro del ámbito de la semiótica una imagen se puede considerar texto y, por extensión, puede ser leída.

⁷ Utilizamos el concepto platónico de idea que representa y, de alguna manera categoriza, a un conjunto de elementos concretos del mundo físico.

generar su propia conciencia. El desarrollo de las funciones superiores⁸ humanas es, según Vygotski, indiscutible y necesariamente artificial ya que el niño para poder desarrollarse necesita interactuar, imitar y, así, interiorizar. El psicólogo tuvo en cuenta, además, el concepto de "variación transcultural" según el cual "si las funciones superiores tienen un origen cultural, entonces su propia naturaleza será variable y dependerá de las características de la cultura en la que se configuran." (Íbid: 48)

En este sentido, el neurólogo Antonio Damasio (2009), añade que además de las percepciones y los sentimientos la cultura y el contexto de aprendizaje moldean las emociones mismas, creando un mapa que él representa a través de un árbol con sus ramas. Este regirá las pautas de conducta, las relaciones sociales, la toma de decisiones, e incluso la percepción de propio estado del cuerpo, de sus reacciones y sensaciones.

Así, pues, podemos concluir que tanto el origen cultural, como el entorno histórico, la interacción social y la formación individual determinarán el funcionamiento de lo que Bruner denomina percepción funcional. Así, la lectura, interpretación e inferencias que se hagan sobre cualquier producto cultural (véase cualquier imagen diseñada) variará dependiendo del origen, experiencias y expectativas del espectador.

2.1.2 Arte asiático y arte europeo

Tal y como hemos visto, las artes, en tanto que representaciones culturales, estarán determinadas por el contexto, el entorno, y la personalidad y experiencias de sus autores. Su recepción, pues, estará condicionada, a su vez, por la percepción funcional del espectador. Por lo tanto no podemos presuponer que un espectador asiático entienda y lea una obra de arte de la misma manera que un europeo, lo que desmiente el sempiterno dogma de la universalidad del arte.

A continuación veremos a grandes rasgos las principales características y diferencias entre la pintura asiática que encontramos en Japón, Corea y China, y la europea. Téngase en cuenta que el estudio detallado de las tendencias artísticas de ambas áreas geográficas merecería muchísimas páginas que podemos

⁸ Funciones superiores en tanto que conciencia y otros procesos de la razón.

consultar en innumerables obras de referencia. Entiéndanse, pues, los siguientes epígrafes como simples notas para exponer y ejemplificar las diferencias perceptivas (socioconstruidas) en el campo de la pintura y de la lectura de imágenes.

a) Pintura oriental

El arte oriental, tal y como nos explica Meyer (1938), busca transmitir la filosofía esencialista que determina la mentalidad asiática. Esta está determinada por el fluir del mundo, la renovación de las ideas, el constante cambio, de manera similar, si se quiere buscar un equivalente, a la concepción heracliteana del mundo como un flujo en constante movimiento. Es de vital importancia, pues, según el concepto de arte asiático, que a la hora de plasmar una imagen se tenga la voluntad de buscar la quietud del alma, una comunión con la naturaleza. Se intenta conseguir, de alguna manera, expresar el "misterio del Universo", la relación que existe entre el individuo y el mundo. Para ello la desvinculación con lo circunstancial y lo anecdótico es necesaria. Encontraremos, pues, en la pintura oriental una clara intención de representar la esencia, no el detalle ni lo anecdótico, sino lo atemporal.

La pintura asiática, además, tiene una estrechísima relación con su "arte madre": la caligrafía. Así pues, las representaciones pictográficas acostumbran a ir acompañadas de un texto que en todo momento será el estímulo principal; el dibujo será, en este sentido, algo complementario al mensaje del texto. Es precisamente por esta fuerte vinculación con la caligrafía que el color dentro de la pintura oriental pasa a estar en un segundo plano; no será extraño, incluso, que no se utilice paleta de colores sino que toda la información necesaria se transmita a través de la tinta china (en diferentes intensidades de negro). El proceso de pintar está determinado por la metodología que guía la caligrafía: por un lado el vehículo, pincel y tinta en seda o papel; por otro la acción, la variedad de movimientos del pincel; y por último, el uso del espacio, la utilidad del 'vacío' como protagonista transmisor de información y sensaciones.

Lewis Einstein (1912: 192) sintetiza del siguiente modo el objetivo de la pintura oriental: "its technical aim is always to represent an object or scene so as to express its essential attributes with the least possible number of strokes".

b) Pintura europea

La pintura de tradición europea, especialmente si nos concentramos en los periodos previos a la aparición de los vanguardismos¹⁰, está determinada por su finalidad: transmitir un mensaje. Hay que tener en cuenta que la función del arte en Europa ha estado orientada al adoctrinamiento y a la legitimación política y moral; no por casualidad un elevado porcentaje de obras de arte europeas provienen del mecenazgo de la iglesia y la Corte. Con el paso del tiempo se introdujo progresivamente una vertiente decorativa en la pintura, sin perder, no obstante, en ningún momento, el rol de transmisora de mensaje. Encontramos, tal y como nos recuerda Dondis (1985), que incluso en obras maestras como los frescos del techo de *La Capilla Sixtina* de Miguel Ángel la doble vertiente, artística y funcional, es evidente.

El arte occidental es eminentemente narrativo: además de transmitir un mensaje está orientado a contar historias. Historias protagonizadas por humanos (o, a veces, personajes y/o objetos personificados) en un entorno realista e imitativo. Se concentra en el detalle ya que será en lo completo y mimético de la obra donde se encontrará su lógica. El entorno y el paisaje son personajes secundarios que acompañan y complementan al protagonista de la historia. En muchas pinturas podremos encontrar, incluso, un hilo narrativo. El contexto, y la veracidad en detalles, serán los que ubicarán la historia contada en un lugar y un espacio concretos.

La pintura occidental da mucho protagonismo, también, a los colores. Por un lado existe una simbología cromática que no puede obviarse al contemplar un mural, lienzo o fresco; y por otro lado, está el *horror vacui*, el miedo al espacio vacío, que se traduce en que toda la superficie de una obra debe estar cubierta por pintura para que se considere terminada.

¹⁰ Hay que tener en cuenta que la finalidad de las escuelas nacidas a finales del siglo XIX y principios del XX era, en muchos casos, la de experimentar con la ruptura de las normas que regían la composición, la técnica y formas de representación tradicionales: "The entire purpose of the Post-Impressionists is to do something unlike that which has been done before" (Pattison, 1913:294)

c) Diferencias visuales

A partir de lo expuesto y con la aportación del artículo de Vissier (1920) y Wen (2003), hemos extrapolado las principales diferencias de representación entre ambos estilos pictóricos. Las especificamos en la siguiente tabla:

ASIA	EUROPA
Creación de formas rítmicas	Formas independientes
Monocromía	Policromía
Sutileza de los colores	Simbolismo cromático
No antropocéntrico	Antropocéntrico
Universal, cósmico, rítmico	Realista, imitativo
No cuenta historias	Narrativo
Sensación de infinitud	Perspectiva matemática
Importancia del 'vacío'	<i>Horror Vacui</i>
 <p>IMG. 4</p>	 <p>IMG. 5</p>

Tabla 2. Principales diferencias entre la pintura oriental y occidental

Estas diferencias son fruto, por un lado, tal y como hemos dicho, del origen caligráfico de la pintura oriental y, por el otro, de la función en el arte occidental de la imagen como portadora y transmisora de un mensaje y/o historia. A esto, además, podemos añadir la transferencia de elementos socioculturales como el predominio, en Occidente, del pensamiento analítico frente al pensamiento holístico en Oriente (Nisbett, 2003; Nisbett y Masuda, 2003; Masuda et al., 2008).

Según los estudios llevados a cabo por los psicólogos culturales Nisbett y Masuda (Nisbett, 2003; Nisbett y Masuda, 2003; Masuda et al., 2008), se pueden encontrar diferencias perceptivas en la manera de ver y observar el mundo y sus objetos:

- En la sociedad occidental cuando se contempla un estímulo visual la percepción tiende a concentrarse en un objeto individual: una imagen estaría formada, pues, por un conjunto de objetos.
- En el caso oriental, en cambio, la visión es mucho más global. Evidentemente hay objetos que sobresalen pero estos, a nivel perceptivo, nunca se desvinculan de los demás elementos que forman el conjunto de la imagen.

En cuanto a la atención, según Nisbett y Masuda (2003):

- para un asiático es mucho más difícil aislar un elemento del paisaje: el contexto forma parte del conjunto y recibe la misma atención que un objeto concreto;
- mientras que para un occidental, su atención tenderá a concentrarse en el sujeto.

En Miyamoto et al. (2006) se sugiere que, además de los antecedentes histórico-culturales que introduce Nisbett (2003), el entorno urbano asiático densamente poblado y construido determina, también, la percepción asiática a la hora de contemplar imágenes.

Esto nos ayuda a entender cómo la visión holística o analítica del arte puede extrapolarse a la realidad más cotidiana que, en efecto, afecta a la percepción global de las imágenes y, al mismo tiempo, a la producción de imágenes:

- El pensamiento holístico de los asiáticos se traduce en un arte mucho más esencial, cósmico, global, que se lee en su conjunto y del cual no tiene ningún sentido aislar elementos ya que esto rompería la armonía del conjunto.
- En el caso de la percepción occidental, centrada en el pensamiento analítico, guiará la lectura de una pintura extrapolando cada uno de los elementos para interpretarlos y sumarlos para formar el conjunto.

Para los asiáticos la imagen es un conjunto armónico de elementos, mientras que para los europeos es la suma de elementos la que conforma el conjunto o imagen.

Así, pues, vemos que la percepción de una obra de arte, y de toda una realidad, dependerá siempre, tal y como explicaba Bourdieu (1995), del contexto cultural, social, histórico y espacial del espectador. Si un español, por poner un ejemplo, contempla una pintura china es muy probable que busque en esta sus propios referentes culturales y que aplique los mismos patrones de lectura que aplicaría a una pintura española, y viceversa.

¿Cómo podemos ofrecer al alumno herramientas útiles que lo ayuden a leer e interiorizar la información deseada de una pintura? De entrada lo más recomendable será explorar y explotar la lectura de estas con la ayuda de un profesor. No hace falta ser un experto en arte para guiar al alumno en la lectura iconográfica¹¹. Hay que tener en cuenta las diferencias perceptivas y dónde tendrá dificultades el alumno para entender una imagen. El profesor debería ser capaz de aportar la información necesaria sobre, por ejemplo, la simbología de los colores, o sobre algunos de los tópicos iconográficos y símbolos recurrentes (la aparición del halo en las imágenes religiosas, la corona de espinas sobre la cabeza de Jesús, la diferencia dramática entre retratos e imágenes históricas o religiosas...). Muchos de estos elementos forman parte de la formación y experiencia de cualquier profesor de origen europeo, pero un alumno asiático, en muchos casos, carece de ellos.

Al ofrecer tanto pautas de lectura como de interpretación el alumno asiático se familiarizará con las imágenes occidentales de manera que con el tiempo y de

¹¹ Más adelante, en el Capítulo 3, propondremos estrategias de explotación de imágenes en el aula.

forma inconsciente desarrollará las destrezas necesarias para entender y sacar el mejor provecho posible a las imágenes que encuentre. Hay que tener en cuenta la importancia de esto ya que, tanto en materiales de estudio hechos en España como en exámenes oficiales¹², el alumno asiático puede encontrarse con una fuerte desventaja, especialmente en niveles iniciales, a causa de su “percepción de corte asiático”.

2.2 La semiótica: un ejemplo simbólico entre la interpretación de signos en la cultura china y española.

2.2.1 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 aquí al utilizar el término cultura necesitamos acotar y explicar cuál será el enfoque que seguiremos. Para ello nos remitimos principalmente a tres autores: por un lado, Geert Hofstede, especialista en el campo de las culturas comparadas; por el otro, abordando el campo de la semiótica, a Lev S. Vygotski, padre del socioconstructivismo; finalmente, a Yuri M. Lotman, uno de los principales referentes, junto a la Escuela de Tartu, en el ámbito de la semiótica cultural.

Como ya hemos visto en el anterior epígrafe, Hofstede (1988) estipula que la cultura consiste en una programación colectiva interiorizada por los miembros de un grupo o colectivo.

Por otro lado, Vygotski explica la cultura como un constructo colectivo que define y es definido por sus miembros (Rivière, 1984). 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.

¹² El examen DELE, administrado por el Instituto Cervantes, consta de varios ejercicios en todos sus niveles, donde diferentes tipos de imágenes son la fuente de información principal. (Vid. Anexo)

Lotman (1966), por su lado, apunta directamente al campo de la semiótica y describe la 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 trabajo 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 que consideramos oportuno ampliar: los símbolos, la estructura semiótica y los textos.

2.2.2 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.

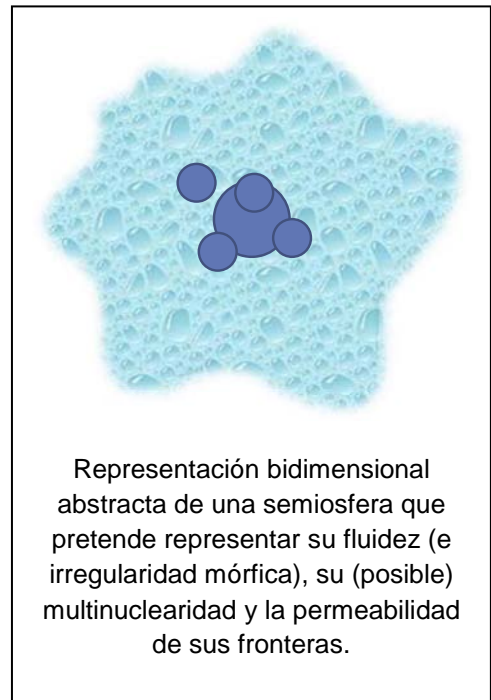
Lotman considera el símbolo como un "condensador semiótico" que media entre textos, memoria colectiva y cultura. Se trata de, al fin y al cabo, "cierto contenido que, a su vez, sirve de plano de expresión para otro contenido". En este caso, Lotman diferencia el símbolo del signo, remitiendo a Saussure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

2.2.3 Culturas, semiosferas y polisistemas

Lotman propuso, junto a los investigadores de la Escuela de Tartu, la idea de *Semiosfera*. Para ello, parte del concepto de 'biosfera' aplicándolo a un "espacio cerrado en sí mismo" y por 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.



Representación bidimensional abstracta de una semiosfera que pretende representar su fluidez (e irregularidad mórfica), su (posible) multinuclearidad y la permeabilidad de sus fronteras.

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 encontraremos 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 integrar múltiples sistemas, valga la redundancia, 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 en base a 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*)¹³ (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?

2.2.4 Textos y contextos

La semiótica cultural nos dice que 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

¹³ Espacios, no necesariamente físicos, en los que individuos comparten símbolos y un "sistema gramatical" de pautas y valores.

que, al fin y al cabo, 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 su condición de soporte que ha sido codificado, por lo menos, dos veces. Para ello ofrece el ejemplo de una «ley» que está compuesta, por un lado, por el lenguaje natural (la cadena de signos) y, por el otro, el lenguaje jurídico (compuesto por un signo complejo). En tal concepción, especifica, el lenguaje natural puede tratarse tanto de letras, como sonidos del lenguaje hablado o lenguaje icónico visual (Vid. Lotman, 1996: Cap.4).

No obstante, con los textos, la transmisión cultural se sumerge en un proceso dinámico. Los textos y su lectura están fuertemente condicionados por el receptor 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.

Como hemos apuntado antes, en el ámbito de la imagen y de la percepción (iconología) 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 sacó a relucir, la pintura de Van Gogh no se percibió (ni apreció) de igual manera en su tiempo que en la actualidad; o, en

segundo lugar, no 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, por lo tanto sería absurdo esperar a día de hoy que esas obras fueran, a falta de una formación específica previa, percibidas, entendidas o concebidas de la misma forma.

A la flexibilidad interpretativa de lo que Bruner define como "percepción funcional" (Aramburu, 2004), la 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" afectan 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, en consecuencia, 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 del 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 presentamos 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.

2.2.5 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. A partir, pues, de 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).

- ¿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.

- ¿Qué códigos contiene?

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

En primer lugar, el código básico de cualquier imagen: el 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). A 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.

En segundo lugar condiciona el lenguaje semiótico (parte del cual ya está incluido dentro de la breve muestra de lenguaje icónico) y que condiciona 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 ofreciendo a 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.

- *¿Si cambia el contexto, cambia el proceso de descodificación?*

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 periodos¹⁵. El conflicto principal entra con la figura del monstruo/dragón ya que nos presenta:

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

2.2.5.1 Dinamismo semiótico, transformación de un símbolo cultural:

Mircea Eliade en su libro *Mito y realidad* (1991) dedica un capítulo entero al 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" (Eliade, 1991: 165).

a. 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,

¹⁵ 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)

1976: 87), o incluso Ceto “un monstruo marino” o “una serpiente monstruosa” (Cheers, 2005: 112). La imagen 7 es el fragmento de una pintura de Tiziano en la que aparece el “monstruo” contra el que lucha Perseo.



b. 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. Izzì (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 cómo 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.

2.2.5.2 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, parecido 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.

- *Nuevas estrategias de análisis*

Con este análisis básico 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 descodificación 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 de ser explicados para una mejor intercomunicación.

Las imágenes son una fuente indiscutible de contenido sociocultural; no podemos ignorar la utilidad de estas en un contexto culturalmente alejado. Hay que tener en cuenta, no obstante, que sin una guía adecuada, la información que el estudiante de lengua reciba de la lectura de una imagen española puede estar deformada, alterada por sus propios referentes, o que sea incomprensible. Como nos advierte Arnheim (1986: 325) podemos encontrarnos que un alumno sin una guía oportuna "sencillamente puede que sea incapaz de librarse de una trampa visual."

Hacen falta, pues, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje 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 artísticos para que el aprendiente sea capaz de establecer una comunicación lingüística e intercultural efectiva.

« La fameuse pipe, me l'a-t-on assez reprochée ! Et pourtant, pouvez-vous la bourrer ma pipe ? Non, n'est-ce pas, elle n'est qu'une représentation. Donc si j'avais écrit sous mon tableau « ceci est une pipe », j'aurais menti ! »

René Magritte

3, Imágenes en el aula: la alfabetización visual y la formación en ELE.

Tal y como hemos visto, la lectura y comprensión de imágenes está determinada por la percepción y la semiosfera. Estas, a su vez, se asientan en la experiencia personal y en el contexto sociocultural de cada individuo. No podemos presuponer, pues, que un estudiante chino de español, marcado por su tradición confuciana y concepción esencialista y holística del mundo, dotado, además, de un repertorio simbólico diferente al de la cultura meta, perciba e interprete una imagen igual que un alumno europeo.

Como hemos visto, se ha demostrado a través de diferentes experimentos (Nisbett, 2003; Nisbett y Masuda, 2003; Masuda et al., 2008) que la percepción asiática es diferente a la occidental. A causa del entorno, la cultura y las tradiciones, los asiáticos conciben el mundo y lo perciben de manera holística; los occidentales, en cambio, a causa de una tradición marcada por el pensamiento griego y romano, y por el Renacimiento están mucho más centrados en lo individual y, por lo tanto, perciben las imágenes de forma analítica. Estas diferencias no impiden a un asiático comprender un gran número de estímulos visuales de occidente. Sin embargo, hay que recordar que el lexicón de símbolos, el método y las pautas de análisis varían según culturas.

Un sencillo ejercicio de descripción, por ejemplo, puede terminar con sensación de frustración (por parte del alumno y/o del profesor) a causa de la ausencia de

metodología analítica y el desconocimiento de detalles del repertorio simbólico que para un lector/profesor español pueden parecer obvios.

A pesar de estas barreras perceptivas y culturales demostraremos en los siguientes epígrafes que existen grandes beneficios del uso de imágenes en el aula de ELE y, para ello, propondremos dos ángulos de análisis que nos servirán de ayuda a la hora de plantear el análisis iconográfico integrado en el aula de segundas lenguas.

3.1 Ventajas del uso de imágenes en el aula de E/LE.

Si, como hemos dicho, el uso de imágenes puede suponer dificultades en el aula, ¿por qué deberíamos recurrir a ellas? La respuesta es sencilla: las ventajas y riqueza que nos aportan las imágenes durante una clase superan con mucho el pequeño choque cultural y perceptivo del que hemos hablado. Son múltiples las fuentes (Barallo y Gómez, 2009; Cuadrado *et al.*, 1999; Mikaylo, 1994) en las que encontramos diferentes razones que justifican e incitan a usar imágenes en el aula. Aquí ofrecemos algunas de las más destacadas:

- Afectividad.

La afectividad puede ser un elemento catapultador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actitud poco comunicativa (Dow & Hu, 2009) del alumno asiático, por ejemplo, ha supuesto en muchas ocasiones dificultades en el aula. La imagen ha resultado ser una buena herramienta para suavizar estas pequeñas barreras. Para empezar, es un recurso dinámico y de carácter lúdico, su comprensión sensible (no simbólica) no supondrá un alto nivel de concentración por lo que el alumno será mucho más receptivo hacia esta. Relacionado con ello, nos encontraremos con que las imágenes sitúan a todos los alumnos en el mismo punto de partida hacia el estímulo deseado y conseguiremos eliminar, con ello, la desigualdad de niveles que pueda existir en un grupo. En muchas ocasiones, además, lograremos integrar gran cantidad de contenido lingüístico (especialmente comunicativo) detrás de lo que parecerá una actividad centrada en una imagen y no en la lengua. Por otro lado, el uso de imágenes, especialmente

proyectadas y con un ambiente ligeramente oscurecido, reducirá el estrés del alumno al hablar, así como la ansiedad y la inhibición, ya que la mirada y la atención de todos sus compañeros estará centrada en el estímulo en vez de estarlo en el hablante. Por último, el uso de imágenes, por el entorno relajante y por la variación metodológica que supondrá, probablemente ayude a aumentar el interés y la motivación en el aula.

- Contexto.

Con la ayuda de imágenes el alumno comprenderá mejor el contexto que rodea muchas situaciones conversacionales o narrativas alejadas de la realidad de su propia cultura. Esto añadirá, además, contenidos socioculturales de carácter visual y el campo de aprendizaje del alumno crecerá no solo lingüísticamente sino también simbólica e icónicamente. La imagen nos puede servir, también, para solucionar en muchas ocasiones lo que Juaristi (2010) denomina “atascos comunicativos”, especialmente en niveles iniciales.

- Acceso directo al registro de símbolos.

El uso recurrente de imágenes en el aula favorecerá, por un lado, el almacenamiento de símbolos que en otros contextos no sean recurrentes o convencionales y, por el otro, serán un gran apoyo mnemotécnico. Nuestra mente recuerda símbolos, iconos y, a estos, les otorga una serie de palabras sinónimas o en diferentes lenguas. El proceso de memorización será más rápido y efectivo si se hace a través de imágenes que a través de la traducción de vocabulario, ya que se estará añadiendo un paso intermedio que en realidad no necesitamos. En el caso chino, por ejemplo, será mucho más fácil y rápida la asociación “avión - ✈” que “avión - 飞机 - ✈” (Barallo y Gómez, 2009). Además será la herramienta ideal para un precalentamiento de cara a una actividad centrada en un texto, y reducirá enormemente el choque contextual y, por lo tanto, afectivo con este.

- Transición natural de la lengua a la literatura.

En muchos casos, el alumnado siente reticencia hacia la literatura ya que les parece algo difícil de comprender y alejado de la realidad lingüística y la finalidad que buscan en la lengua. El paso de un texto graduado preparado específicamente para un alumno de E/LE a un texto literario puede ser difícil y

frustrante. Las imágenes nos ayudarán a acercar a los alumnos al contexto de los autores, de las obras, y solventarán problemas relacionados con la construcción de imágenes mentales de un ambiente, vestuario, ideas y comportamientos tan alejados del mundo en el siglo XXI.

- Desarrollo de destrezas analíticas.

El trabajo con imágenes obligará a los alumnos, de manera inconsciente, al hábito de analizar las imágenes y reparar en detalles a los que de manera natural no prestarían atención: colores, símbolos, contextos, apariencias... Esta destreza analítica adquirida a través del trabajo con imágenes se podrá trasladar de forma natural al ámbito de la lectura analítica y de la crítica literaria.

- Tolerancia hacia la multiplicidad de respuestas.

Las imágenes son una evidente representación de la subjetividad: muestran cómo diferentes ilustradores, dibujantes o pintores representan un mismo tema, o cómo una misma imagen puede ser interpretada de múltiples maneras por cada uno de sus espectadores. Muchos sistemas educativos en general, y el chino en particular, tienden a utilizar un sistema de exámenes centrado en respuestas únicas (Sánchez, 2009). Es importante que, dentro de las destrezas socioculturales que adquieren los alumnos de E/LE en cualquier ámbito cultural, se incluya la tolerancia a la ambigüedad y a la multiplicidad de respuestas e interpretaciones.

3.2 *El método Panofsky en el aula de E/LE.*

3.2.1 Erwin Panofsky y su método de análisis iconológico.

Erwin Panofsky fue un historiador y teórico del arte nacido en Alemania y exiliado a EEUU antes de la Segunda Guerra Mundial. Algunas de sus grandes aportaciones al campo del análisis iconográfico están relacionadas, por un lado, con la subjetividad de la percepción, no en tanto que función fisiológica sino como proceso directamente dirigido por los presupuestos culturales del espectador; y, por el otro, con el estudio académico de las obras de arte. En su obra *El significado en las artes visuales* (1987) propone un método de análisis iconológico. Este ha sido el

emblema metodológico de la escuela de Warburg y, en él, Panofsky defiende que el estudio de la Historia del Arte debe ser de carácter eminentemente contextualista. Tiene, pues, que basarse en la reconstrucción de "aquellos fundamentos sociológicos y de progreso en los que fueron elaboradas las obras de arte" (Panofsky en Rodríguez, 2005: 4) ya que según el teórico el arte "es un producto de la mente que, culturalmente cristalizada, daba lugar a la forma" (*íbid*: 5).

Son tres los niveles del método que propuso para el análisis efectivo de una obra de arte (Panofsky, 1987: 45) y los ejemplifica muy claramente con la siguiente imagen: un día andando por la ciudad encontramos a un conocido que nos saluda levantándose el sombrero. A grandes trazos, describe así los tres estadios:

1- Percibimos colores, formas, luz e identificamos que estos son una persona, un sombrero...

2- Identificamos el hecho de que el hombre se quite el sombrero con la costumbre adquirida en ciertos países occidentales y que significa: "hola, te estoy saludando".

3- Situamos al hombre del sombrero en su contexto más amplio: está en una calle, de día, me conoce, comparte el mismo código de interpretación...



Estos tres estadios se extrapolan a los tres niveles de análisis iconológico:

- Nivel preiconográfico

El nivel primario o natural está centrado en los estímulos visuales y se conoce como la fase de 'significación sensible'. Esta se divide, a su vez, en dos significaciones: la fáctica, cuando se describen las formas y se reconocen los objetos; y la expresiva, cuando se expone la vertiente más psicológica de los objetos: estado de ánimo, emociones... Este nivel en su conjunto, pues, describe los objetos: cuáles son, cómo están ubicados y su estado.

- Nivel iconográfico

El nivel secundario se centra en la 'significación inteligible', e interpreta las formas y figuras tomando en consideración el contexto, las convenciones del lugar y la época en la que se creó, y cualquier información que se pueda extraer de las fuentes primarias relacionadas con el autor o la obra en cuestión. Se pasa, pues, de un nivel puramente visual a un nivel interpretativo.

- Nivel iconológico

El tercer nivel se basa en la 'significación esencial', la que no se muestra únicamente por apariencia sino que hay que buscarla en fuentes relacionadas no solo con el autor y la época, sino también con el tema, los símbolos y elementos de la obra. Se trata de un nivel intencional y elaborado, es decir, hay que escrutar e interrogar a la imagen y su contexto. Tomar consciencia de que se está buscando algo: un trasfondo escondido, una lectura que no será asequible a través de las fuentes más obvias.

Hay que tener en cuenta que es imprescindible pasar por los dos primeros niveles para poder llegar al tercero y que, según Panofsky, son los tres los que forman el principio unificador de la obra de arte. Hay que explorar en detalle la significación fenoménica e inconsciente de los dos primeros niveles para poder ser consciente de lo que se quiere buscar y encontrar en el tercero.

3.2.2 El método en el aula.

El método de Panofsky nos plantea, pues, un acercamiento lógico y progresivo a la obra de arte. Estos pasos para la aproximación a la pintura que nos propone el teórico del arte nos pueden servir a los profesores, como transmisores de contenidos socioculturales y, por lo tanto, también icónicos, para introducir progresivamente e inconscientemente a nuestros alumnos al mundo del análisis de imágenes. Aquí proponemos, pues, un método que intenta introducir en paralelo el análisis de imágenes con la adquisición de segundas lenguas.

En un primer lugar encontramos a los alumnos de niveles iniciales (Básico, A1-2)(Vid. MCER¹⁶) a quienes no podemos exigir un análisis iconográfico de las

¹⁶ Marco Común Europeo de Referencia, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

imágenes por encontrarse en un estado inicial del proceso lingüístico y contextual. No obstante, podemos trabajar con ellos a través de pinturas en lo que Panofsky denomina la significación preiconográfica. No necesitamos que los alumnos describan las escenas, pero pueden hacer y entender descripciones físicas que no impliquen demasiados conocimientos contextuales. Tal y como nos dice el mismo Panofsky (1987: 52):

Cualquier persona puede reconocer el aspecto y el comportamiento de seres humanos, de animales y plantas, como todo el mundo puede reconocer un rostro colérico y otro jovial. (...) Nuestra experiencia práctica es indispensable, así como suficiente, en cuanto material para una descripción pre-iconográfica.

De esta manera, por un lado, aprovecharemos los beneficios mnemotécnicos y afectivos que nos ofrecen las imágenes y, por el otro, inconscientemente el alumno acumulará símbolos y elementos iconográficos que se repetirán en las pinturas y facilitarán el acceso, en el segundo nivel, al contenido convencional.

En el segundo estadio, al tener los alumnos un nivel lingüístico intermedio, (Independientes, B1-2) tendrán más facilidad para comprender, asimilar y aplicar los conocimientos culturales y contextuales a las pinturas con las que trabajan. En estos niveles, la colaboración del profesor como aportador de conocimientos culturales y simbólicos será de vital importancia para que el alumno los asimile progresivamente. En este caso, pues, junto con las destrezas lingüísticas el alumno desarrollará la capacidad de análisis de la significación iconográfica. No se pretende preparar historiadores del arte ni críticos de bellas artes, así que no necesitaremos profundizar en las fuentes sino que buscaremos sobre todo la contextualización como medio para la introducción de conocimientos socioculturales. Para ello, no hace falta que el profesor sea un experto en arte, solo tiene que ser capaz de identificar la escena y los símbolos recurrentes de la pintura que se quiera trabajar. Estos son conocimientos que se presuponen en cualquier profesor nativo o de nivel C y, si no fuera el caso, en internet encontraremos toda la información necesaria para la adquisición (previa a la clase) de la información que necesitamos.

El tercer estadio, el iconológico, coincidiría con un nivel lingüístico avanzado (Competente, C1-2) en el que el alumno dispone de suficiente autonomía para buscar fuentes y superar por sí mismo los niveles preiconográfico e iconográfico. En

este punto, el alumno debe acostumbrarse al uso de lenguaje técnico y específico y, para ello, necesitará ampliar su capacidad de inferencia. Las imágenes facilitarán este paso ya que darán un apoyo visual al texto y siguiendo el método se empujará al alumno a profundizar no solo en las imágenes sino en cualquier tema que tenga que desarrollar.

Es importante que durante cada uno de los tres niveles se tenga en cuenta la adecuación de las imágenes que se utilizarán como complemento en el aula, especialmente en los niveles inicial e intermedio. Es mejor utilizar en niveles iniciales pinturas sin mucho contenido cultural o vocabulario complejo que pueda frustrar al alumno y, poco a poco, introducir pinturas que incluyan más y más contenido convencional. La adecuación de las imágenes al nivel lingüístico es algo importante y a tener en cuenta (Cuadrado *et al.*, 1993).



Según los tres niveles de análisis esta imagen podría utilizarse, por ejemplo:

- Nivel inicial – Descripción de la imagen: cómo son los personajes de apariencia, qué hay encima de la mesa, qué están haciendo...
- Nivel intermedio – La escena representada en la imagen: quiénes son los personajes, rasgos que identifican a Jesús, identificación de la escena, simbolismo de los colores, la relevancia del foco de luz...
- Nivel avanzado – La pintura en su contexto: por qué es importante esta escena en la Biblia, Caravaggio como referente artístico en el Barroco, el tenebrismo y el escorzo en esta pintura...

3.3 Ideología: lo denotativo y lo connotativo en el aula de E/LE

3.3.1 Roland Barthes y la retórica de las imágenes.

A partir del esquema que Panofsky (1987) hábilmente aplicará a la obra de arte, pero que consideramos aplicable a cualquier ámbito perceptivo, nos encontramos:

- por un lado, que en el segundo estadio existen una serie de referentes culturales adquiridos (que Barthes llamará "mitos"¹⁷) y que inconscientemente utilizaremos a la hora de interpretar cualquier imagen. Estos determinarán y condicionarán al individuo en su nivel connotativo de análisis y,
- por el otro lado, en el tercer estadio interpretativo, que supera los mitos y convenciones y conscientemente busca el contexto más amplio posible, analiza el porqué de los estímulos percibidos escrutando el contexto global en el que está integrado el estímulo.

El semiólogo Roland Barthes (1977) nos advierte de que cualquier imagen diseñada está dotada de diferentes niveles de lectura. En el momento en el que se construye una imagen se capta, exagera, se manipula, en fin, se nos "editan" el segundo y tercer nivel interpretativo de los que nos hablaba Panofsky, perdemos la contextualización general de la escena que se nos presenta, y eso condiciona nuestra percepción y lectura.

Barthes (1977) también sugiere un método o ruta de lectura de imágenes que, aunque difiere, no se enfrenta con la propuesta panofskiana. Nos presenta tres mensajes vinculados al proceso de lectura icónica. Dos de ellos vinculados directamente a la imagen (lo denotativo y connotativo), y el otro al posible mensaje lingüístico que la acompaña¹⁸.

¹⁷ "Objeto investido (...) de un uso social que se agrega a la pura materia". *Vid.* «El mito es un habla» en Barthes, (2009: 168)

¹⁸ En su artículo Barthes (1977) se concentra en el análisis de imágenes diseñadas para la publicidad, por lo que el mensaje lingüístico será un elemento clave a tener en cuenta en el proceso de lectura crítica del conjunto.

- El mensaje lingüístico.

Este consiste en el texto escrito que acompaña una imagen. Se refiere a pies de foto, títulos, eslóganes, diálogos o monólogos en forma de viñeta... cualquier palabra escrita que aparezca dentro de la imagen, o que influya en el proceso de lectura icónica. Sin entrar en detalle, Barthes destacará que este mensaje lingüístico puede, a su vez, estar dotado de lectura denotativa y connotativa. El semiólogo alega que la "civilización de la escritura" determina la manera como percibimos y descodificamos las imágenes y que, precisamente por ello, no podemos desvincular el texto escrito de la lectura icónica ya que en este proceso ejerce dos funciones, *anclaje* y *apoyo*. Por un lado, el anclaje marca cuál de las múltiples interpretaciones de lectura de la imagen será la válida, es decir, el texto dirige al lector hacia un significado meta (por ejemplo, el pie de foto o eslogan publicitario). Por otro lado, la función de apoyo consiste en un complemento de lectura de la imagen, a la que añade información (por ejemplo, los bocadillos en una viñeta de cómic).

- Mensaje icónico no codificado, también llamado imagen denotativa.

Este es el nivel más básico de lectura icónica. Parte del nivel primario de inteligibilidad, descodificar líneas, colores y formas; y del siguiente nivel que incluiría un amplio repertorio de conocimiento adquirido antropológicamente. Es decir, una descodificación desprovista de cualquier connotación, totalmente inocente y objetiva. En este proceso se incluyen tres niveles de lectura: la reproducción de un objeto o escena (el código de transposición), la operación de diseño (distribución y objetivo), y el aprendizaje del código icónico (no del cultural). La imagen denotativa, pues, "naturalizes the symbolic message, it innocents the semantic artifice of connotation, which is extremely dense." (Barthes, 1977: 279).

- Mensaje icónico codificado, o imagen connotativa.

Se trata del mensaje simbólico. Para llegar al mensaje icónico codificado hay que recurrir al conocimiento adquirido, junto al perceptivo. Se trata de la relación "casi-tautológica" entre significante y significado. No obstante, la lectura de la imagen connotativa va a estar marcada por el individuo ya que la determinarán la cantidad, variabilidad y coexistencia de registros sígnicos. Advierte Barthes (1977: 280): "There is a plurality and co-existence of lexicons in one and the same person,

the number and identity of these lexicons forming in some sort a person's *idiolect*". Esta idea, que hemos demostrado previamente con las variantes diatópicas y diacrónicas del símbolo "dragón" (vid. 2.2.5), será un factor determinante en la decodificación del mensaje. Otro aspecto a tener en cuenta, según el autor, es la dificultad de encontrar un lenguaje específico para describir lo connotativo. La única manera de explicar el contenido de este mensaje icónico es con el uso del lenguaje cotidiano, susceptible, a su vez, de transmitir connotaciones. Se trata de una misión imposible: conseguir un repertorio total de "connotadores" icónicos; no obstante, recuerda, la forma natural de crearlos y asimilarlos es a través de la imagen denotativa.

Resultará de gran utilidad para el alumnado de segundas lenguas conocer las características y contenido de estos tres mensajes. Por un lado, además de ser útiles para la mejor comprensión de imágenes en general, ayudarán al aprendiz a adquirir herramientas de análisis crítico y, por el otro, aumentarán progresivamente y de forma natural su registro simbólico, ampliando el "*ideolecto* personal" y, por lo tanto, convirtiéndose en un mediador lingüístico y cultural mucho más eficaz.

3.3.2 Mikolaj Sobocinski y la ideología en las imágenes.

El trabajo de Sobocinski (s.f., en línea) gira en torno a la idea del uso de ideología en la propaganda, y la manipulación al que está sujeto su receptor. Con un marcado tono marxista presenta, apoyándose en los sólidos cimientos de Marx, las tesis de varios autores sobre el proceso de codificación y decodificación de mensajes textuales (escritos o en forma de imagen).

En su primera parte del trabajo trata las limitaciones tecnológicas en el proceso de documentación en la prensa y los medios en general. Parte de una premisa muy básica: las imágenes son partes/ fragmentos (*pieces*) de información y, en tanto que partes, siempre ofrecerán una visión capada de la realidad que se pretende transmitir, sea intencional o no. Es imposible transmitir el ambiente, el ángulo de visión absoluto y omnisciente de una situación o contexto. Siempre existirá lo que Sobocinski define como "ruido" (*noise*) documental.

Si ya de por sí la tecnología altera la transmisión de cualquier situación, cuando le sumamos la intencionalidad del periodista o fotógrafo, el producto puede contener un mensaje muy alejado de la situación vivida. En este sentido Masterman

recuerda que "simply to point the camera is to select" (*Íbid*: 8). En este aspecto añadirá tres factores clave: el filtro del editor, la "newsworthiness" y la ideología transmitida a través del medio (bajo presión política, comercial o expectativas del público). Ante esto nos alerta del peligro que supone la pasividad en la lectura de imágenes provocada por el "believing what we see" ya que, como advertía Barthes, toda imagen "producida" está orientada a un contexto determinado y, en muchos casos, sacada de su contexto o público meta, perderá su intencionalidad y significado.

Sobocinski dedica uno de sus capítulos a la evolución del concepto de signo, código, mito e ideología. Empieza definiendo el signo que, según Ferdinand de Saussure, contiene por un lado el significante y, por el otro, el significado que no es único ni esencial. Partiendo de esta idea de la pluralidad de significados, enlaza su hilo argumentativo con las "binary oppositions" de Lévi-Strauss. Este consideraba que los símbolos podían ser categorizados en tanto que opuestos (bien-mal, día-noche, más-menos...). Sobocinski, a pesar de tildarlo de reduccionista, concluye que en muchos casos para un lector pasivo resulta cómodo y efectivo escudarse en este método de catalogación binario, especialmente en términos de positivo y negativo.

Después introduce el concepto de códigos y subcódigos culturales propuesto por Umberto Eco. Según este, existen una serie de códigos culturales, nacionales, tradicionales, hegemónicos y subculturales que guían y determinan el proceso de decodificación y que, por lo tanto, estarán totalmente determinados por el individuo y sus códigos (a nivel social, por ejemplo, encontramos el código dominante, el negociado, y el de la oposición). Esto deriva hacia una de las ideas clave del trabajo: "A message is more likely to influence readers when it is encoded in a similar code to that used by readers" (*Íbid*: 24). Barthes, por su lado, introduce el concepto de "mito cultural", es decir, todas esas ideas, nociones y creencias que asimilamos como parte de nuestra cultura, y que "we do not try to de-falsify or prove those myths right due to our (sub)conscious belief in culture as a pure and stable set of unquestionable values" (*Íbid*: 24). Estos mitos, pues, se convierten en valores y características específicas de cada cultura y que Sobocinski relacionará con la idea del "ídolo" de Bacon. Ambos, Barthes y Bacon, llegarán a la misma

conclusión (otra de las ideas clave del trabajo de Sobocinski): *"what we read is not only information, but also pure and unadulterated bias"* (Íbid: 26).

Ante todo esto, el mensaje deja de depender cada vez menos del autor para concentrarse cada vez más en el receptor, es decir, el protagonista no es el emisor sino el proceso de descodificación del mensaje por parte del receptor: *"Things do not mean: we construct meaning, using representational system – concepts and signs"* (Íbid: 27).

Tras revisar la construcción de símbolos y mitos, Sobocinski nos habla de las revisiones que Althusser y Gramsci han hecho sobre las teorías de Marx. Althusser, por su lado, percibe la ideología como el proceso de implementación del sistema de códigos, la codificación, la descodificación, los mitos, y las connotaciones guiadas. Y todo ello introducido a través de diferentes instituciones de la sociedad: *"We are born into a particular ideology from which we cannot escape. It can only be shaken off with great effort from a conscious and reflective mind"* (Íbid: 29). La idea primordial en cualquier anuncio, por ejemplo, según Althusser, no es la de vender un producto sino la de inculcar el consumismo como algo normal. Gramsci analiza el conflicto entre ideologías y cómo algunas terminan por imponerse sobre otras. Según este, las ideologías que triunfan no son las impuestas por la fuerza sino las que negocian mejor y consiguen abarcar el mayor espectro de ideas y de individuos:

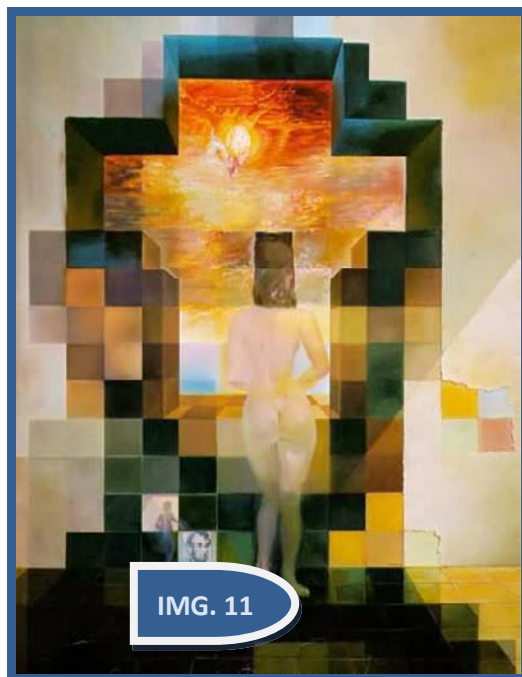
Readers who believe they reached particular conclusion on their own will defend their values more fiercely than if the conclusions were simply given to them (...) hegemony is achieved by consensus and not oppression. (Íbid: 30)

3.3.3 Aplicación en el aula ELE

El análisis ideológico y/o connotativo de imágenes puede resultar una herramienta muy efectiva en el aula de lenguas, pues tal y como hemos visto, facilita la introducción y asimilación de símbolos del contexto cultural de la lengua meta; además, a través del uso de imágenes, cuyo código natural (el icónico) es mucho más universal que el código lingüístico meta, suaviza la introducción de herramientas de análisis crítico que más tarde podrán trasladarse al ámbito lingüístico. En niveles intermedios y elevados, el análisis connotativo ayudará al aprendiente a identificar aspectos comunicativos difíciles de comprender

lingüísticamente como la ironía, el sarcasmo o el eufemismo tan recurrentes en la cultura hispánica.

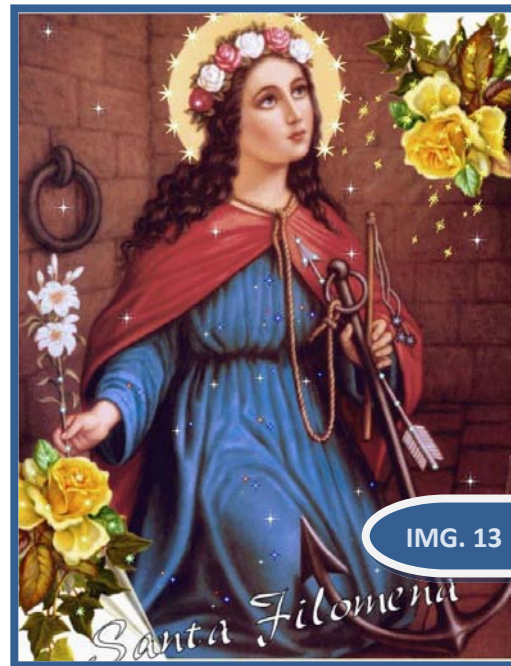
La propuesta metodológica que proponemos no dista mucho de la introducida previamente con las tesis de Panofsky. Consideramos que en los niveles iniciales de aprendizaje el uso de imágenes en el aula debe trabajarse desde su ámbito denotativo para facilitar la memorización de vocabulario a través de sus representaciones gráficas y dentro de sus campos semánticos o ámbitos de interacción. Progresivamente, sería prudente introducir las connotaciones simbólicas más universales y las diferencias entre soportes, al mismo tiempo que empezamos a tener en cuenta el mensaje lingüístico y se incita a la reflexión sobre la construcción de las imágenes. Esto podría trabajarse, por ejemplo, a través de la descripción de lo que hay y no hay en la imagen (dónde está el autor, fotógrafo, pintor..., por qué usó ese punto de vista, etcétera).



Las pinturas de Dalí pueden resultar de gran utilidad para tratar el tema de la perspectiva y del punto de vista a través de simples ejercicios de descripción.

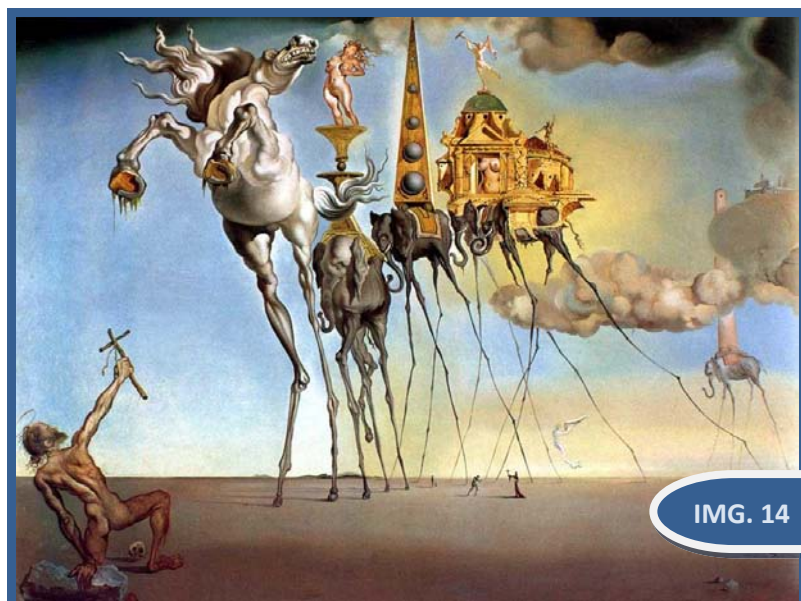
Para los niveles denominados de usuario independiente, el ámbito simbólico puede tratarse de forma más amplia. Sugerimos, por ejemplo, trabajar con los referentes históricos y políticos partiendo desde el ámbito nacional propio, desplazando el foco de atención al ámbito nacional de la lengua meta (aquí recomendamos dentro de la cultura hispana que el profesor elija el país que se siente más cómodo o el ámbito religioso, que es universal en el mundo hispánico); para terminar se introduce una comparación que mostrará iconográficamente

cuáles son las representaciones, símbolos y referentes más comunes en cada cultura y cuáles son parecidos entre ellas.



Los usuarios competentes son mucho más autónomos y deberían ser capaces de buscar y crear sus propios repertorios y catálogos signícos a partir de un estímulo inicial. Al estar implícita en el programa de competencias de los niveles C del MCER la capacidad de reflexión y debate, proponemos que se trabaje con imágenes y sus símbolos como estímulo para tratar un ámbito de acción mucho más amplio cultural y socialmente: los iconos en las redes sociales, la publicidad y la creación de estereotipos, la fiabilidad de los medios de comunicación, el uso de la imagen en la prensa...

En una pintura de estas características las lecturas, niveles de interpretación y el simbolismo resultan un jugoso tema de debate.



“El arte es peligroso, el arte no es casto; no están hechos para el arte los inocentes ignorantes. El arte que es casto no es arte.”

Pablo Picasso

4, Propuestas y ejemplos de actividades que integran imágenes como transmisoras de contenido sociocultural en el aula de ELE.

Este capítulo tiene la intención de mostrar con ejemplos reales la aplicación didáctica de los parámetros analíticos de Panofsky, Barthes y Sobocinski que hemos introducido en los epígrafes 3.2.2 y 3.3.3 de forma teórica en el aula de ELE.

Hemos creído oportuno y acertado crear una correspondencia de niveles que se adapta tanto a los lingüísticos (marcados por el MCER) como a los estadios de análisis iconológico de Panofsky y los parámetros de Barthes. Téngase en cuenta, no obstante, que no se trata de niveles estancos sino que el paso de un nivel a otro debe ser progresivo. Es decir, a medida que avanzamos en los diferentes niveles A (A1 y A2) debemos introducir progresivamente algunos contenidos contextuales y connotativos para que al entrar en lo que sería el nivel B (B1 y B2) el alumno pueda recurrir de forma natural a ellos durante los ejercicios en los que se utilicen imágenes, y así respectivamente con el nivel iconológico y el nivel C (C1 y C2).

4.1 Preiconográfico, denotativo y básico (A1-A2).

En niveles iniciales podemos utilizar imágenes como recurso para la descripción en la fase de práctica y repaso. Por ejemplo, para repasar las partes del cuerpo podemos utilizar el *Hombre de Vitruvio* de Leonardo da Vinci (c.1492, Galería de la

Academia: Venecia). Probablemente sea una imagen que hayan visto en alguna ocasión, así que no será una introducción brusca y les ayudará a familiarizarse con la importancia de la proporción en el arte occidental. Así, más adelante podemos regresar a ella para explicar, cuando lo consideremos oportuno, el concepto clásico del “hombre como medida de todas las cosas”. Otro recurso puede ser utilizar imágenes de Andy Warhol u otro artista del Pop Art para repasar los colores. En cualquier imagen costumbrista o en retratos encontraremos, además, una excusa perfecta para refrescar el vocabulario cotidiano adecuado para estos niveles.



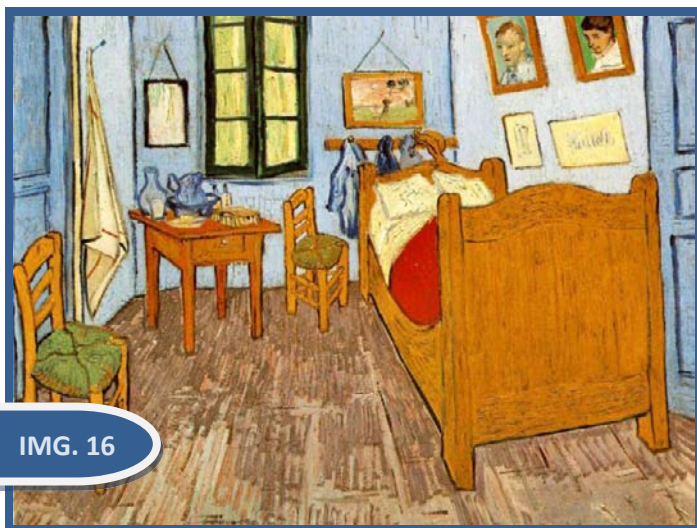
En estos niveles creemos que es contraproducente excederse en el contenido simbólico y estructural de las imágenes; será útil, no obstante, que se familiaricen visualmente con la construcción y el estilo de las imágenes. En niveles intermedios será mucho más sencillo introducir contenido técnico si ya han visto muchas imágenes previamente.

Las actividades o momentos en los que podemos recurrir a imágenes en el aula son muchísimos. A continuación proponemos algunas actividades, a modo de ejemplo, que la autora de este trabajo ha pilotado en el entorno ELE en China. No obstante, téngase en cuenta que otros autores de prestigio en la enseñanza de segundas lenguas como Jane Arnold (2007) o Ben Goldstein (2013) disponen de

excelentes publicaciones con repertorios mucho más amplios de propuestas y actividades concretas:

- Dictados de imágenes.

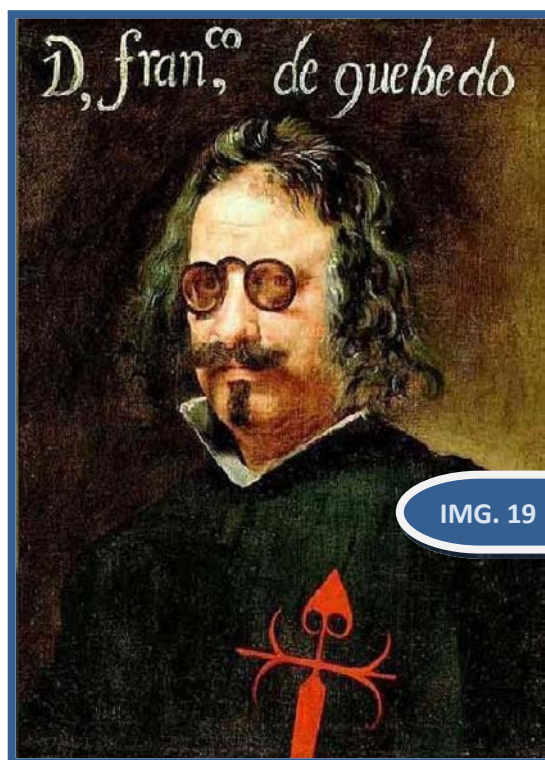
Elegimos alguna imagen sencilla, sin demasiados elementos y, preferiblemente costumbrista, y la describimos en voz alta en forma de dictado. Los alumnos, en vez de escribir las palabras deben dibujar lo que escuchan. De esta manera los alumnos repasan vocabulario relacionándolo directamente con sus propios símbolos icónicos, y practican la destreza auditiva sin la tensión y nervios que acompañan otras audiciones ya que, en este caso, acostumbra a estar más concentrados en el dibujo que en la situación de dictado. Después al ver la imagen pueden corregir su propio dibujo y comprender sus errores de una manera visual. Es positivo, además, ya que se dan cuenta de que, a pesar de seguir las mismas instrucciones, cada uno de los dibujos realizados es diferente al uno del otro, y no por ello son incorrectos sino que se acepta la multiplicidad de respuestas.



Imágenes sugeridas: *Habitación en Arles* de Van Gogh (1888, Museo Van Gogh: Amsterdam); *Lavabo y espejo* de Antonio López (Colección particular, NYC, 1967); *La cena de Emaús* de Caravaggio (1601, National Gallery: Londres); o cualquier naturaleza muerta.

- Descripción de personajes.

Los alumnos describen una imagen proyectada en el aula. Esta puede ser una actividad escrita u oral. El profesor puede ofrecer pautas para organizar la descripción. Recomendamos el uso de personajes famosos o retratos significativos de la historia española. Así, aunque no lo sepan, en un futuro cuando vuelvan a ver esos mismos rostros será como reencontrar un viejo amigo, por lo cual se favorecerá la futura predisposición hacia el contenido y el personaje.



Imágenes sugeridas: *Miguel de Cervantes Saavedra* de Juan de Jáuregui (c.1600, Real Academia Española: Madrid); *Retrato de Juana la Loca* (Königin Juana "Die Wahnsinnige") del Maestro de la Leyenda de la Magdalena (1495-96, Museo de Historia del Arte: Viena); *Retrato de Francisco de Quevedo y Villegas* de Velázquez (copia de Van der Hammen) (1631-35, Colección particular), *Retrato de Fernando VII* de Goya (1814, Museo del Prado: Madrid).

- Diálogos de ámbito cotidiano. Juego de roles.

A partir de pinturas en las que se represente una situación conversacional se pueden crear diálogos partiendo de los personajes representados en la imagen a modo de juego de roles en los que los alumnos tienen que imaginar de qué estarían

hablando los personajes y crear un diálogo a partir de ello. De esta manera los alumnos tienen un punto de partida, sienten menos presión ya que las miradas de sus compañeros estarán dirigidas a la imagen, y el grupo clase tendrá mayor predisposición, a su vez, a escuchar. Es un buen ejercicio, también, para descubrir, a partir de un estímulo común, cómo surgen temas e ideas diferentes.



Imágenes sugeridas: *Niños comiendo uvas y melón* de Bartolomé Esteban Murillo (1645-50, Alte Pinakothek: Múnich); *La Verbena* de Cecilio Plá y Gallardo (1905, Museo Carmen Thyssen: Málaga); *Paseo a orillas del mar* de Joaquín Sorolla (1909, Museo Sorolla: Madrid).

- Imágenes incompletas.

Proyectamos (o imprimimos) una imagen previamente recortada y se procede a una descripción denotativa, básica. En segundo lugar planteamos qué hay al lado izquierdo o derecho de la imagen (la parte previamente cortada) y creamos una actividad basada en hipótesis. Finalmente, mostramos el fragmento recortado. Lo mismo se puede hacer, cuando trabajamos con imágenes en las que hay acción, planteando la pregunta de "¿qué pasó antes?" o "¿qué pasó (o pasará) después?". Esta actividad es útil para practicar los tiempos verbales, los discursos directos e indirectos, y la creatividad. Es decir, los rasgos característicos del discurso narrativo. Es útil para tratar el tema de la multiplicidad de respuestas coherentes, y

para plantearse por qué se ha elegido cierto momento o ángulo para disparar una fotografía o pintar una imagen.

En el caso de encontrar imágenes adecuadas al nivel y que contengan texto escrito se podría trabajar con la creación de nuevos textos o con la hipótesis de cuál sería el texto adecuado a cierta imagen.



Imágenes sugeridas: (sin mensaje escrito) *El Beso* o *V-J Day in Times Square* de Alfred Eisenstaedt (1945); alguna imagen de Maradona en un partido de fútbol; (con mensaje escrito) viñetas de cómic de Mafalda o Mortadelo y Filemón,...

4.2 Iconográfico, connotativo e independiente (B1-B2).

Para niveles intermedios se pueden usar imágenes que induzcan al debate o a la reflexión. Se puede recurrir a imágenes como estímulos para actividades de redacción, para practicar con el discurso indirecto, o para crear debates de preferencias con dos o más imágenes. En estos niveles cualquier información simbólica o iconográfica que aporte el profesor sobre la obra no supone ningún

problema ya que el nivel de comprensión y el vocabulario son suficientes para la comprensión de este tipo de explicaciones.

En asignaturas que introduzcan conocimientos literarios, la pintura puede convertirse en una gran aliada para introducir biografías, argumentos, contextualizaciones, etc.

- Retratos de autores y escenas famosas de la historia o de la literatura.

En este nivel acostumbran a incluirse contenidos culturales de tipo literario o histórico en el aula. Las pinturas e imágenes contemporáneas ayudarán al alumno a entrar en situación y a relacionar ciertas características de una época, autor o periodo con imágenes concretas. En literatura, es especialmente útil la proyección de obras de arte contemporáneas al periodo que se esté trabajando. Muchas características literarias encuentran su correspondencia en la pintura o escultura de la época.

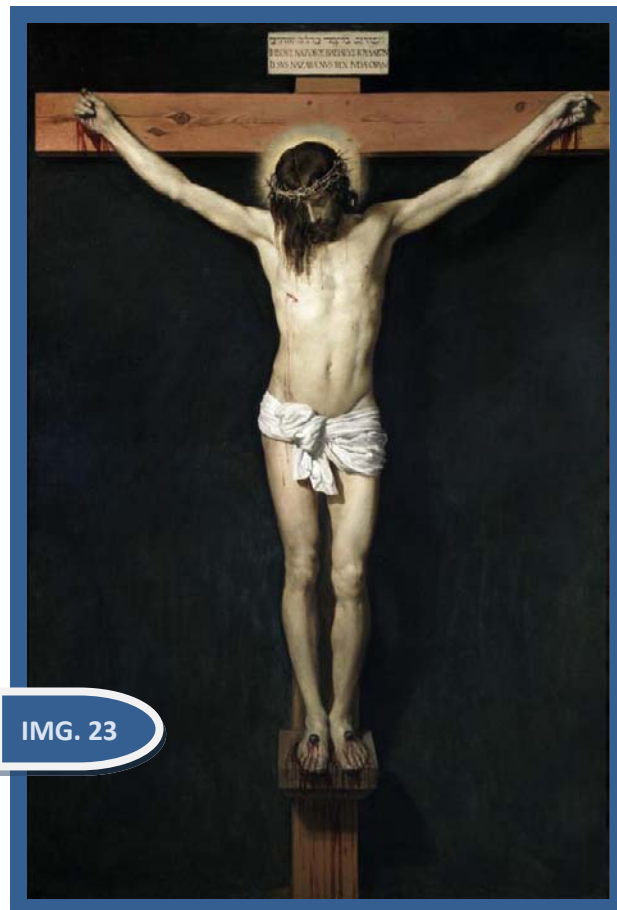
Imágenes sugeridas: la iconografía mariana, por ejemplo, resulta útil para acompañar la explicación de Gonzalo de Berceo y sus *Milagros de Nuestra Señora*. De esta manera amenizamos la teoría literaria, y las imágenes nos ayudarán a transmitir el concepto de fe y devoción de la Virgen. Para la literatura medieval, a su vez, nos resultará útil ilustrarla con un retablo gótico, o un género como la picaresca con cuadros de Murillo o Velázquez (Imagen 21). Como fuente de imágenes y de información sobre la historia del arte español recomendamos el manual de Espino y Morán (2003).

- Introducción de contenidos religiosos en asignaturas de lectura o de Panorama.

La iconografía religiosa es muy importante dentro de la historia del arte occidental así como la religión lo es de la cultura española. Es difícil comprender la cultura hispana sin tener en cuenta la religión. En este aspecto la pintura es un instrumento de gran ayuda tanto para complementar textos que hagan referencia a esta, como para estímulo para la redacción. La práctica de descripciones será muy útil; estas deberán contener un componente cultural y contextual cada vez más alto que el profesor, poco a poco, introducirá así como la simbología más

común: colores, formas, elementos recurrentes (el halo, las alas, los clavos, la corona de espinas, la cruz...)

A una imagen como la *Anunciación* de Murillo (c.1660, Museo del Prado: Madrid) podemos aportar pistas lectoras como que la Virgen María se representa normalmente de azul y rojo ya que estos colores simbolizan la fe y la pasión respectivamente, o que el lirio es la flor que se utiliza para simbolizar su pureza.



Imágenes sugeridas: en las pinturas de El Greco, de Bartolomé Esteban Murillo, Francisco de Zurbarán o Diego Velázquez es frecuente el uso de símbolos y temática religiosa.

- Debate sobre gustos e hipótesis. Psicología de los personajes.

En clase de conversación podemos generar debates sobre gustos: elegir dos o más pinturas que traten el mismo tema y que los alumnos decidan cuál de ellas lo representa mejor o cuál le gusta más. También se puede discutir sobre qué podrían estar haciendo o pensando los personajes, o sobre dónde estarían o hacia dónde se dirigirían. Usar fragmentos de imágenes en las que los alumnos tengan que

imaginar qué hay alrededor también pueden ser estimulantes de cara a la redacción o al diálogo.

IMG. 24,
25, 26



Imágenes sugeridas: *Las Meninas* de Velázquez (1656-57, Museo de Prado: Madrid) y *Las Meninas (conjunto)* de Picasso (1957, Museo Picasso: Barcelona); *El desesperado* de Courbet (1845, Colección privada), *La Gioconda* de Leonardo da Vinci (1503-06, Museo del Louvre: París).

- Comparación de símbolos culturales

Elegir imágenes icónicas de diferentes países y culturas para comparar y encontrar similitudes y diferencias. Por ejemplo, comparar imágenes icónicas de personajes como el Che, Lenin, Mao, Steve Jobs, Jesús, Confucio, Obama...

Es interesante comparar los ángulos desde los que se han creado las imágenes, la luz (¿hay foco de luz?, ¿halo?...), el tamaño del busto en referencia al marco, los colores (su simbología y la paleta utilizada), los rasgos en las caras, la actitud (o estado de ánimo).

4.3 Iconológico connotativo y competente (C1-C2).

En niveles avanzados las actividades que pueden complementarse con fotografía u obras de arte son muy numerosas y pueden aplicarse a todas las destrezas. Teniendo en cuenta que los niveles avanzados implican, tal y como

explicita el MCER (Marco Común Europeo de Referencia), la profundización en conocimientos socioculturales, este tipo de material nos resultará de gran utilidad.

- Análisis de obras de arte y componente social asociado al contexto.

Proponemos usar el análisis iconológico e ideológico como punto de partida para la investigación, el trabajo con textos de diferentes registros (prensa, divulgación, académico, literario...), y la reflexión y el debate para motivar el conocimiento de aspectos culturales y conductas sociales, la ampliación de campos semánticos con vocabulario específico, y la interiorización de herramientas de análisis crítico. Sugerimos temas como: la publicidad y los estereotipos, la moda y la belleza, el arte urbano y el *marketing*...



Imágenes sugeridas: (autores o proyectos de arte urbano) Inti Castro, Banksy, El Pez, SOHO Málaga, FART Barcelona...

- Materiales audiovisuales.

En páginas web como Arتهistoria (www.artehistoria.com) o el Museo del Prado (www.museodelprado.es) o iniciativas como Google Art Project podemos encontrar materiales de vídeo y audio relacionados con la pintura y el contexto de

pintores u obras que nos pueden servir para trabajar en detalle tanto vocabulario específico como aspectos culturales.

"Art is not supposed to change the world, to change practical things, but to change the perceptions. Art can change the way we see the world."

JR (Artista urbano)

5, Conclusión

A partir de las diferencias perceptivas, teniendo en cuenta de antemano las dificultades que un estudiante de E/LE de origen asiático tendrá a la hora de observar y comentar una imagen, y explorando un poco la gran biblioteca digital que Internet nos ofrece, comprobaremos que tenemos al alcance una gran herramienta intercultural: la imagen. Una fuente de información que, además, será dinamizadora, desinhibidora y preparará al alumno del siglo XXI para procesar correctamente la gran cantidad de información visual que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación ofrecen. No podemos pretender que todos los materiales gráficos que utilicemos en el aula de E/LE sean siempre del mismo formato. Cada clase y actividad requerirá materiales adaptados a la metodología del profesor y del alumno. Sin embargo, no debemos olvidar el tesoro patrimonial de la historia del arte español y que en cada una de las pinacotecas físicas y virtuales que hoy en día tenemos a mano encontraremos a grandes referentes del diseño y de la pintura. Maestros que han estado ilustrando, ejemplificando, educando y construyendo desde hace siglos los cimientos del mundo visual en el que vivimos.

No hace falta reiterar el gran beneficio que supone el uso de imágenes en el aula de E/LE, sin embargo, sí que es necesario reivindicar la utilidad de ampliar el abanico de textos al practicar con la destreza de la lectura. Las imágenes diseñadas son transmisoras de contenido sociocultural, de símbolos, de mitos y de ideología. Esta praxis beneficiará al alumno no solo en el ámbito de las destrezas lingüísticas sino también contextuales y, a través de la práctica, adquirirá una

metodología de análisis iconográfico que podrá aplicar tanto en imágenes como en otras situaciones: exámenes, encuentros laborales interculturales...

En consecuencia, a través de la inmersión en paralelo en la lengua y en la imagen el alumno desarrollará paulatinamente, a través de la lectura, destrezas analíticas que serán de gran utilidad para adaptarse a nuevos contextos y en la interpretación de textos literarios o formales. Encontramos en el análisis iconográfico, pues, una herramienta determinante para la toma de consciencia de la importancia del contexto y de la simbología o señales culturales para la comprensión de un discurso. Esto tendrá una aplicación clarísima a lo largo del estudio de la literatura y/o de cualquier producción cultural ya que, al fin y al cabo, todas ellas siempre acaban dependiendo del contexto. Debemos aprovechar, pues, todos estos recursos para la optimización del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

El proceso educativo es un largo camino que pasa por diferentes etapas y fases. El caso de la enseñanza de segundas lenguas no constituye un periodo de aprendizaje secundario ni vacío de importancia. Más bien lo contrario: a través de las L2 y L3 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, resulta en 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 de cada cultura, 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.

“Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvenimur et extollimur magnitudine gigantea”.

Juan de Salisbury¹⁹

Bibliografía

- ARAMBURU, M. (2004): “Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje” *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 33, 7: 1-17. Disponible en la web: http://www.rieoei.org/psi_edu15.htm
- ARNHEIM, Rudolf (1986): *El pensamiento visual*. Paidós: Barcelona.
- ARNOLD, Jane; H. PUCHTA & M. RINVOLUCRI (2007): *Imagine That! Mental imagery in the EFL classroom*. London: Cambridge University Press.
- BARALLO, N; B. GÓMEZ, B. (2009): “La explotación de una imagen en la clase de E/LE”. *RedELE*, 16: 1-16. Disponible en la web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388
- BARTHES, Roland (1977): “Rhetoric of the Image”. En TRACHTENBERG, A. (ed.)(1980): *Classic Essays on Photography*. New Haven, CT: Leete's Island. Pp. 269-285
- _____ (2009): *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.

19 “Decía Bernardo de Chartres que somos como enanos a los hombros de gigantes. Podemos ver más, y más lejos que ellos, no por alguna distinción física nuestra, sino porque somos levantados por su gran altura.” Juan de Salisbury (*Metalogicon*, 1159).

- BIEDERMANN, H. (1993): *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1995): "Génesis social de la mirada" [en línea]. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. [Consulta: 20 noviembre 2013]. Disponible en la web: <http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/recursos/bourdieu-%20genesis%20de%20la%20mirada.pdf>
- BRUMBERGER, Eva (2011): "Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner", *Journal of Visual Literacy*, Vol. 30, 1: 19-46.
- BRUMBERGER, Eva (2012): "Making the Strange Familiar. A Pedagogical Exploration of Visual Thinking". *Journal of Business and Technical Communication*, Vol 21, 4: 376-401.
- CASSANY, Daniel; G. AYALA (2008): "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela". *CEE Participación Educativa*, 9: 53-71.
- CHEERS, Gordon (ed.) (2005): *Mitología: todos los mitos y leyendas del mundo*. Barcelona: RBA.
- CUADRADO, Ch.; Y. DIAZ; M. MARTÍN (1999): *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- DAMASIO, Antonio (2009). *En busca de Spinoza*. Crítica: Barcelona.
- DIEL, Paul (1976): *El simbolismo en la mitología griega*. Barcelona: Labor.
- DONDIS, D.A. (1985): *Sintaxis de la imagen*. Ed. Gustavo Gili: Barcelona.
- DOW, Ewan; H.O. HU (2009): "Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China". En SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. y MELO, M. (eds.): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur. Pp. 165-182
- EINSTEIN, Lewis. (1912): "Some Notes on Chinese Painting", *The Burlington Magazine for Connoisseurs*, Vol. 21, 112: 185- 187+190-192.
- ELIADE, Mircea. (1991): *Mito y Realidad*. Barcelona: Kairós.
- ELKINS, James (2007): *Visual Literacy*. New York: Routledge.
- ESPINO, J.; M. MORÁN (2003): *Historia del Arte español*. SGEL: Madrid.

- EVEN-ZOHAR, I. (2011): *Polisistemas de cultura* [en línea]. Laboratorio de investigación de cultura. Tel Aviv. Disponible en:
http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf [Consultado: 22/05/2014]

- FELTEN, Peter (2008): "Visual Literacy". *Change*, Vol.40, 6: 60-63.

- GARCÍA, F.; J. PORTILLO; J. ROMO; M. BENITO (2009): "Nativos digitales y modelos de aprendizaje" [en línea]. Universidad de Cádiz. Disponible en:
<http://www.relec.es/dosculturas/DOCUMENTOS/nativosdigitales.pdf> [Consultado: 22/05/2014]

- GEE, James Paul (2005): "Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools". En BARTON, D & TUSTING, K. (Eds.), *Beyond communities of practice: Language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 214-232

- GOLDSTEIN, Ben (2013): *El uso de imágenes como recurso literario*. Madrid: Edinumen.

- HOFSTEDE, Geert; MH. BOND (1988): "The Confucius Connection: From Cultural Roots too Economic Growth". *Organizational dynamics*, Vol. 16, 4: 5-21.

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

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

- JUARISTI, Martín (2010): "El dibujo como herramienta de ELE", En *III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Integración de destrezas comunicativas en el aula: dificultades y propuestas de aplicación. Suplementos SinoELE 3*. Disponible en la web:
<http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT Juaristi.pdf>

- JUNG, Carl Gustav (1977): *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Biblioteca Universal Caralt.

- KRESS, Gunther y T. VAN LEEUWEN (2006): *Reading images. The grammar of visual design*. New York: Routledge.
- LOTMAN, Yuri M. (1996): *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra
- MAINGUENEAU, Dominique (2010): "Types of genre, hypergenre, Internet". En LUZÓN, M.J. ; M.N. RUIZ-MADRID y M. VILLANUEVA. *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing: 25-41.
- MASUDA, T. *et al.* (2008): "Culture and Aesthetic Preference: Comparing the Attention to Context of East Asians and Americans", *PSPB*, Vol. 34, 9: 1260-1274.
- METROS, S.E.; K. WOOLSEY (2006): "Visual Literacy: An Institutional Imperative". *EDUCAUSE Review*, Vol. 31, 3: 80-81.
- MEYER RIEFSTAHL, Rudolf (1938): "Chinese painting", *Parnassus*, Vol 10, 1: 16-22+48.
- MIKAYLO ORTUÑO, M. (1994): "Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings", *Hispania*, Vol. 77, 3: 500-511.
- MIYAMOTO, Yuri. *et al.* (2006): "Culture and the Physical Environment". *Psychological Science*, Vol.17, 2: 113-119.
- NEWALL, Diana (2009): *Apreciar el arte: entender, interpretar y disfrutar de las obras*. Blume: Barcelona.
- NEW MEDIA CONSORTIUM (2005): *A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit*. Austin, Texas: NMC.
- NISBETT, Richard E. (2003): *Geography of thought. How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. The Free Press: New York.
- NISBETT, R.; T. MASUDA (2003): "Culture and point of view". *PNAS*, Vol. 100, 19: 11163-11170.
- PANOFSKY, Erwin (1987). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza Forma.

- PATTISON, James William (1913): "Art in Unknown Tongue", *Fine Arts Journal*, Vol.28, 5: 292-307.

- PRENSKY, Marc (2001/2010): *Nativos e Inmigrantes Digitales*. En Institución Educativa SEK (trad.). Disponible en la web:

[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) [Consultado: 22/05/2014]

- RIVIÈRE, Ángel (1984): *La psicología de Vygotski*. Visor Libros: Madrid.

- RODRÍGUEZ, María J. (2005): "Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología" [en línea]. *E-excellence*. [Consultado: 15/05/2012].

- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto. (2009): "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", *MarcoELE*, Suplementos nº 8: 1-38: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Disponible en la web: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

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

- SOBOCINSKI, Mikolaj [en línea]. *Ideology in Images - We Are Being Framed (Analysis of Press Photography, Films Posters & WW2 Propaganda Posters)*. Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz Institute of Modern Languages and Applied Linguistics (Instytut Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej). Disponible en la web:

http://ukw.academia.edu/MikolajSobocinski/Papers/111275/Ideology_in_Images_We_Are_Being_Framed_Analysis_of_Press_Photography_Films_Posters_and_WW2_Propaganda_Posters [Consultado: 22/05/2014]

- STOKES, Suzanne (2002): "Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective", *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, Vol 1, 1: 10-19. Disponible en la web:

<http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>

- THOMAS, E.; N. PLACE & C. HILLYARD (2008a): "Students and teachers learning to see. Part 1". *College Teaching*, Vol. 56, 1: 23-27.

- _____ (2008b): "Students and teachers learning to see. Part 2". *College Teaching*, Vol. 56, 2: 74-77.

- UNRATH, Kathleen A.; M. MUDD (2011): "Signs of Change: Art Education in the Age of the iKid", *Art Education*, Vol. 64, 4: 6-11

- VILLANUEVA, M.L.; M. J. LUZÓN Y M.N. RUIZ-MADRID (2008). "Understanding digital genres as semiotic artefacts: Meaning and cognition beyond standardised genres". *Computers and Composition Online Journal*. Fall Issue. Elsevier. Disponible en la web: <http://www2.bgsu.edu/departments/english/cconline/DigitalGenres/>

- VILLANUEVA, Marisa (2009): "Genericidad, hipertextualidad y escenas de enunciación en las prácticas discursivas de difusión del conocimiento". Conferencia plenaria en el XXVII Congreso Internacional AESLA, Universidad de Castilla la Mancha. Disponible en la web:

http://www.giapel.uji.es/files/villanueva_aesla_09.pdf [Consultado: 22/05/2014]

- VISSER, H.F.E. (1920): "Some parallels between western and far Eastern pictorial art". (Abril, 1920), *The Burlington Magazine for Connoisseurs*, Vol. 36, 205: 156-159+162-164.

- WEN C. Fong (2003): "Why Chinese Painting Is History", *The Art Bulletin*, Vol. 85, 2: 258-280.

- WHITE, David; A. LE CORNU, (2011): "Visitors and Residents: A new typology for online engagement", *First Monday*, Vol. 16, 9. Disponible en la web: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>

ANEXO

A continuación mostramos algunos ejemplos de actividades de los nuevos modelos de DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), basados en el MCER, que incluyen análisis de imágenes²⁰.

EJEMPLOS

LÁMINA 1







EL ENTREVISTADOR PREGUNTA	USTED RESPONDE
	
	

LÁMINA 3

EL ENTREVISTADOR RESPONDE	USTED PREGUNTA
	
	

Nivel A1
Tarea 4 (Oral)

Ejemplo de la tarea 2

Tarea 2

Instrucciones para la descripción:

- Describa la fotografía: el lugar, las personas, los objetos y las acciones.
- Debe hablar sobre las características físicas de las personas y sobre su ropa o sobre las cosas que llevan.
- Usted debe hablar durante 2 ó 3 minutos.

Fotografía:



Nivel A2
Tarea 2 (Oral)

²⁰ Actividades extraídas de los modelos DELE A1, A2, C1 y C2 disponibles en la web:

http://diplomas.cervantes.es/informacion/modelos_examen_audios.html

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3

Instrucciones:

En el colegio Julio Cortázar se ha organizado un concurso de fotografía bajo el lema *Cuida de tu entorno. Cuida de ti.*

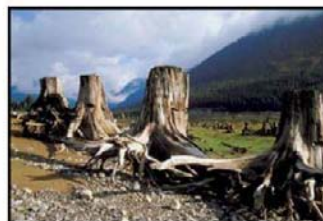
Para escoger la foto ganadora el jurado va a tener en cuenta los siguientes criterios:

- que refleje sensibilidad por el cuidado del medio ambiente
- que destaque el papel de la educación en el cuidado medioambiental
- su originalidad
- su estética

Aquí tiene las cuatro fotografías finalistas. Teniendo en cuenta el lema del concurso y los criterios del jurado, ¿cuál debería ser, en su opinión, la foto ganadora? Discuta su elección con el entrevistador hasta que ambos lleguen a un acuerdo.

Recuerde que se trata de una conversación abierta y que por tanto puede interrumpir a su interlocutor, discrepar, pedir y dar aclaraciones, argumentar sus opiniones, rebatir las del entrevistador, etc.

La duración de la conversación será de entre cuatro y seis minutos.



Nivel C1

Tarea 3 (Oral)

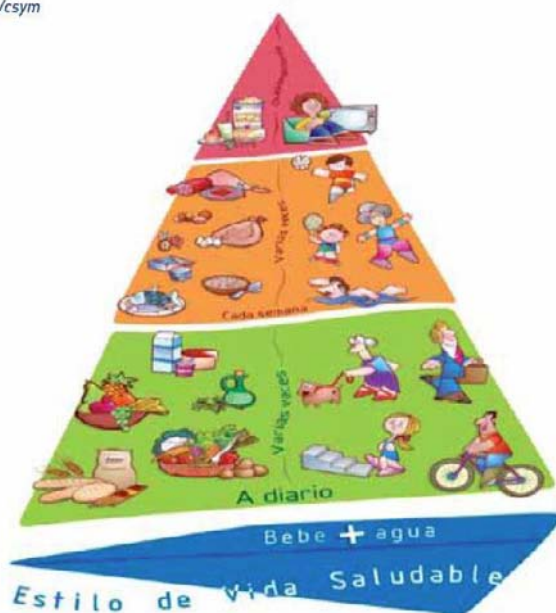
DELE - NIVEL C2

Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales.



GRÁFICO 1

Pirámide Naos. Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición.
<http://www.naos.aesan.mspes.es/csym>



Nivel C2

Tarea 1 (Oral)