



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

ANÁLISIS SEMIÓTICO-TEXTUAL DE LA IMAGEN COMO RECURSO COMUNICATIVO Y DE APRENDIZAJE

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA
EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

AUTOR: CANOBBI PÉREZ, IGNACIO HERNÁN

Profesor Guía: Sr. Espinoza Henríquez, Patricio

CHILLÁN 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profunda y sinceramente al profesor guía Sr. Patricio Espinoza Henríquez, y al profesor Sr. Jorge Sánchez Villarroel por los conocimientos y valores que me entregaron a lo largo de esta etapa académica, así como también por su confianza y apoyo durante el desarrollo de este trabajo.

Agradecimientos especiales a Josefina Toledo Salazar, Felipe Zenteno Ibar, Matías González Sepúlveda, Pablo Contreras Barría y Dafne Contreras Becerra. Gracias por su contención, y apoyo incondicional en todo momento. Pero especialmente, por su disponibilidad ante cada uno de mis infinitos favores y requerimientos. Sin ustedes, el camino hubiese sido mucho más tortuoso.

DEDICATORIA

Para Claudia y Juan Carlos. A ella, tanto por su infinito repertorio de caricias maternas y palabras conciliadoras siempre que ha sido necesario, como por poseer y compartir conmigo uno de los recursos más valiosos que una madre puede tener, la paciencia. A él, por financiar mis sueños sin mediar en dificultades, y ser un constante apoyo en este capítulo de mi vida.

Para Josefina Toledo Salazar, pareja, amiga, fuente de contención y apoyo incondicional.

Con mucho cariño y esfuerzo para Giselle Bahamondes y Alejandro Espinoza, por sembrar en mi la semilla de la esperanza y el crecimiento personal, e iluminar un sendero que, sin ustedes, probablemente jamás hubiese vislumbrado.

Finalmente, para todos aquellos genios de la imagen que han seguido su pasión ya sea a través de una cámara o un pincel, quienes a través de su trabajo han sido los ojos del mundo en los tiempos más oscuros. Especialmente, para los fotoperiodistas Kevin Carter y, Donald "Don" McCullin que vivieron infiernos para que el mundo viera lo que no quería ni podía ver.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 4 |
| 2. OBJETIVOS | 7 |
| | |
| II. MARCO TEÓRICO | 8 |
| ANTECEDENTES | 9 |
| 1. RELEVANCIA DE LA IMAGEN | 10 |
| 2. DEFINICIÓN DE TEXTO MULTIMODAL | 13 |
| 3. LA ALFABETIZACIÓN VISUAL | 16 |
| 4. RELACIÓN “MULTIMODALIDAD – EDUCACIÓN” | 19 |
| 5. LA IMAGEN COMO RECURSO PEDAGÓGICO..... | 22 |
| | |
| III. CARACTERIZACIÓN DE LA IMAGEN | 25 |
| 1.1. EI RECURSO VISUAL Y SU PERCEPCIÓN | 30 |
| 1.2. LECTURA DE LA IMAGEN | 31 |
| 1.3. LA IMAGEN MENTAL | 33 |
| 2. PESO DEL TEXTO EN LA IMAGEN | 34 |
| 2.1. UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS | 39 |
| 3. COMPRENSIÓN DE RECURSOS VISUALES | 47 |
| 3.1. ELEMENTOS BÁSICOS DE UNA IMAGEN..... | 48 |
| 3.1.1. EL PUNTO | 49 |
| 3.1.2. LA LÍNEA | 51 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 3.1.3. | LA LUZ..... | 53 |
| 3.1.4. | EL COLOR..... | 54 |
| 4. | LA IMAGEN FOTOGRÁFICA..... | 59 |
| 4.1. | MISIÓN DE LA FOTOGRAFÍA EN LA ACTUALIDAD..... | 61 |
| 5. | LA IMAGEN ILUSTRADA..... | 62 |
| IV. | TEXTO MULTIMODAL..... | 64 |
| 1. | APROXIMÁNDONOS A UNA DEFINICIÓN DE TEXTO MULTIMODAL.. | 65 |
| 2. | LOS MODOS DE UN TEXTO MULTIMODAL..... | 67 |
| V. | LA IMAGEN Y SU POTENCIALIDAD EN EL AULA..... | 69 |
| 1. | GENERALIDADES..... | 70 |
| 2. | CONSIDERACIONES PREVIAS AL USO DEL RECURSO VISUAL EN EL AULA..... | 71 |
| 2.1. | CONTEXTO TEMPORAL DE TRABAJO, “INDIVIDUOS EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN”..... | 72 |
| 3. | EL ROL DEL DOCENTE EN LA CULTURA DE LA IMAGEN..... | 74 |
| 3.1. | PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN..... | 76 |
| 3.1.1. | PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA EL USO DE LA IMAGEN EN LA ESCUELA..... | 78 |
| 4. | FUNCIONALIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA IMAGEN..... | 79 |
| 5. | BENEFICIOS EN EL USO DE RECURSOS VISUALES EN EL AULA.... | 82 |
| VI. | CONTEXTO EDUCACIONAL ACTUAL..... | 85 |
| 1. | Generalidades..... | 86 |

| | | |
|---|---|------------|
| 2. | Estándares pedagógicos y disciplinarios..... | 88 |
| 3. | Planes y programas de estudios | 89 |
| 4. | Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua materna | 90 |
| 4.1. | Enfoque comunicativo en el sistema educacional chileno actual | 93 |
| 5. | La influencia de los medios de comunicación en la escuela | 94 |
| VII. CONCLUSIONES..... | | 100 |
| VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 103 |
| IX. ANEXOS | | 110 |
| 1. | Anexo uno | 111 |
| 2. | Anexo dos | 112 |
| 3. | Anexo tres | 113 |
| 4. | Anexo cuatro | 114 |
| 5. | Anexo cinco..... | 115 |
| 6. | Anexo seis..... | 116 |
| 7. | Anexo siete..... | 117 |
| 8. | Anexo ocho..... | 118 |
| 9. | Anexo nueve..... | 119 |
| 10. | Anexo diez | 120 |
| 11. | Anexo once | 121 |
| 12. | Anexo doce | 122 |
| 13. | Anexo trece | 123 |
| 14. | Anexo catorce | 124 |

| | | |
|-----|------------------------|-----|
| 15. | Anexo quince | 125 |
| 16. | Anexo dieciseis | 126 |
| 17. | Anexo diecisiete | 127 |
| 18. | Anexo dieciocho | 128 |

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

La fotografía implica que sabemos algo del mundo si lo aceptamos tal como la cámara lo registra. Pero esto es lo opuesto a la comprensión, que empieza cuando no se acepta el mundo por su apariencia. Toda posibilidad de comprensión está arraigada a la capacidad de decir no. En rigor, nunca se comprende nada gracias a una fotografía. (Sontag, 2006, p.42)

La visión de mundo de cada individuo se configura en base a todas las experiencias que ha vivido, el entorno sociocultural en el que ha crecido, los valores que se le han puesto en el camino, entre otros factores. Dicha cosmovisión, a la larga cumplirá la función de filtro, discriminando cada producto, cada noticia, cada palabra, según sus propios estándares. Así es como funciona la imagen mental, que en esencia es la configuración personal de cada individuo para la lectura de textos visuales o imágenes.

La tecnología en el ámbito de las telecomunicaciones ha crecido a pasos agigantados desde sus inicios. Ha cubierto el planeta con una capa invisible de señales y códigos que entrelazan a cada individuo con el destino del mundo entero. Desde el teléfono móvil, pasando por la radio, la prensa, hasta la televisión. La evolución ha sido enorme, a tal punto, que las pantallas lo han invadido todo.

Cada día, a cada hora, cada minuto, cada segundo, en todo momento y lugar ahí están. Las pantallas no dejan de titilar jamás, y sus imágenes no dejan de emitirse, mostrando, vendiendo, creando. El bombardeo iconográfico es incesante.

El individuo moderno, debe convivir con una lluvia de estímulos diaria, el problema recae en que lo ideal sería no mojarse... pero no todo es ideal.

Las imágenes nos sirven, pero también nos consumen, somos esclavos de nuestra creación en una especie de contrato ficticio que hemos firmado desde el primer día que vimos televisión o tocamos una revista.

Es por esto que la imagen debe ser analizada, debemos escarbar en su contenido y observar su esqueleto para saber que buscan entregar, que quieren, y cómo podemos utilizarlas sin que ellas nos utilicen a través de sus hilos de influencia a nosotros.

Es debido a esto que surge la necesidad de instrucción, la necesidad del desarrollo de competencias comunicativas, y aún más de una competencia espectral que guíe la lectura del individuo cuando a textos visuales nos referimos. Es aquí donde se necesita que la escuela adopte un rol preponderante respecto a la imagen. Rol en el que, como forjadora de individuos, debe tratar la imagen, no como una simple mezcla de unidades, sino como la unidad más básica de la multimodalidad, aislarla y relacionarla a los contenidos; observar sus diferentes aristas, tanto visual fija como sonora; incluso su faceta audiovisual (y esta con mayor razón) no debe ser relegada a un segundo plano. Al fin y al cabo, nos rodean, pero no son un monstruo, la imagen es un recurso valioso, susceptible de ser analizado, portador de muchos beneficios cuando se le utiliza de buena manera.

Bajo estas ideas, la presente investigación busca proponer a la imagen como un recurso preponderante tanto dentro del aula como fuera de esta. Erigir una consciencia respecto a la alfabetización visual y sus virtudes, a la vez que instruye dentro de sus posibilidades respecto a la misma. Además, se quiere incitar en tanto, al uso del código iconográfico, tanto desde el punto de la producción como de su comprensión y posterior análisis. Todo esto en aras de una mejor comprensión del entorno multimedia en el que se vive, en vistas de un pensamiento más eficiente y coherente respecto al recurso iconográfico por parte del individuo al momento de verse enfrentado a estímulos tanto visuales como audiovisuales.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La realidad en la que estamos inmersos le plantea constantemente desafíos a nuestra formación, obstáculos y puzles que nuestros sentidos deben desentrañar para poder realizar labores cotidianas, desde la simple compra de algún alimento basándonos en el análisis de sus etiquetas, hasta la realización de complejos documentos burocráticos que aseguran un fin específico.

El individuo “moderno”, si es que se le puede llamar así, está constantemente atravesando un circuito de pruebas y/u obstáculos, en el que es constantemente bombardeado con estímulos visuales, táctiles y auditivos, es por esta sobreestimulación que la formación que cada individuo recibe, debe ser coherente con el entorno en el que se desenvolverá. Es en esta coyuntura donde la imagen o fotografía (recurso visual que representa el eje central de esta tesis) empleada tanto como recurso comunicativo y de aprendizaje adquiere un valor consumado, ya que siendo ampliamente utilizada en diversos contextos como pueden ser el académico, el periodístico, y el publicitario (algunas veces de forma indiscriminada e ignorando lo que conlleva y connota el uso del código iconográfico en diversas prácticas), es necesario contar con un adiestramiento adecuado, que permita el correcto discernimiento y análisis de los estímulos visuales que se captan a cada momento. Aunque uno de los grandes problemas que encontramos hoy en día es la saturación de estímulos que se reciben en todo momento, es aún peor la falta de formación y estudio que poseen los receptores, dando como resultado, fallos en la decodificación del mensaje que acarrearán los estímulos. A esto se le debe sumar el desentendimiento de las instituciones educadoras, que dan por hecho la formación de un receptor/emisor visual eficaz por el simple hecho de ser capaz de utilizar dicho recurso o complemento, generando así, el conflicto primordial: la mediocridad de la enseñanza visual frente a un mundo de imágenes.

Por otro lado, una de las complicaciones de la escasez de enseñanza visual, es: “el no saber porque se hace, pero se hace”. Esto es algo que podemos denominar a la hora de producir material de índole multimodal como “emisor inconsciente”, y

que no es más que aquel individuo que utiliza los recursos que tiene a su disposición, que observa una consecuencia a partir de estos, pero que al carecer de una formación correcta, no es consciente del porqué de tal efecto, e inclusive en ocasiones no está siquiera familiarizado con la configuración multimodal que se podría estar empleando, ni tampoco con la responsabilidad que conlleva el uso del recurso pictórico en este caso en particular.

A lo ya expuesto, debemos sumar que el contexto en el que utilicemos este recurso es definitorio, y, por ende, se debe lograr que el emisor sea consciente de esto. No es lo mismo emplear una imagen acompañada de texto en una presentación para un auditorio en una universidad, que una gigantografía con un pequeño slogan a un costado de la carretera, así como tampoco es lo mismo la utilización de una imagen definida y a todo color en una evaluación escrita, que, en la misma evaluación, emplear una imagen poco definida y en escala de grises (común y erróneamente denominado blanco y negro o b/w por sus siglas en inglés).

Por último, la imagen como recurso educativo en las nuevas plataformas multimediales y multimodales es un tema que merece atención y estudio, no solo por parte de los generadores (y por ende emisores) de contenido multimedial, sino también por parte de los consumidores de publicidad (que casualmente es la mayoría de la población mundial), de los televidentes, de los nativos digitales, y del estudiantado. Vivimos en un mundo en donde tener la capacidad para afrontar un mundo multimedia es ya una exigencia.

La importancia de promover una alfabetización visual en la clase de idiomas, tiene que tomarse muy en serio. Gracias a la tecnología digital, vivimos inmersos en un mundo en el que las imágenes y la información visual dominan cada vez más nuestra vida cotidiana. En la actualidad, la población más joven, que ha crecido alimentada por una dieta digitalizada de imágenes de mundos reales y virtuales, son expertos en acceder, compartir, transformar y comunicar imágenes a través de una serie de medios nuevos y en constante cambio. Desde SecondLife a Flickr, desde Google Earth hasta YouTube, desde PlayStation hasta Photoshop, el estímulo visual llega antes que el texto. (Goldstein, 2013, p. 02)

En conclusión, existe la urgente necesidad para todos de ser lectores multimodales, receptores multimedia, individuos preparados para la sobreexposición mediática, individuos que sepan leer más que texto, que sepan que no solo las estructuras escritas se decodifican entre líneas, y que hay un submundo bajo el recurso iconográfico, que requiere atención.

2. OBJETIVOS

GENERAL

- Resaltar y definir el concepto de imagen a partir de las concepciones de diversos autores, y de esta forma exponer su riqueza como recurso comunicativo y de aprendizaje en base a su uso en los textos multimodales

ESPECÍFICOS

- Conocer los diferentes componentes que estructuran la imagen y la fotografía, y como estos se configuran con el fin de comunicar algo
- Resaltar la importancia del texto multimodal como principal recurso contenedor de la imagen.
- Caracterizar la configuración de la imagen al interior del texto multimodal, en relación al contexto de uso.
- Demostrar la necesidad imperativa de una formación inicial por parte del profesorado ajustada a los tiempos actuales, y que tome en cuenta la alfabetización visual como parte importante del currículum.

II. MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

La imagen como recurso comunicacional viene utilizándose desde la época de las cavernas, donde el hombre reflejaba su existencia y talento como animal comunicativo a través de pinturas rupestres. Estas representan los primeros vestigios de la comunicación humana, y en ellas se encuentran las primeras manifestaciones de plasmar la imagen, y su interacción con el entorno.

Desde esos arcaicos momentos, hasta el perfeccionamiento de la fotografía a mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX, la historia siempre había recurrido a la imagen como un mero apoyo; algo que ayudara al texto a comunicar sus intenciones. En esencia se intentaba dar una sugerencia de significado para los significantes contenidos en el código lingüístico. Como se cita en Otero (2004), Giordan (1988) dice lo siguiente: “A partir del siglo XVII la "vulgarización científica" en general utilizó el discurso icónico como un instrumento al servicio de la difusión y vulgarización de las ideas de los científicos buscando hacerlas "accesibles" a las mayorías”. (p.03).

Incluso, solía ocurrir que aquellos documentos o textos que poseían un exceso de imágenes como recurso, generaban desconfianza, y eran tachados de falsos o carentes de interés. Según Bachelard (1969): “Las experiencias demasiado vivas, con exceso de imágenes, son centros de falso interés”. (Como se cita en Otero, 2010)

Podemos dar cuenta entonces, que antes de que las nuevas tecnologías incluyeran y masificaran nuevos tipos de soportes de la información donde lo visual fue de una vez por todas importante, las imágenes estaban relegadas a un segundo plano. En relación a esto, Barthes (2009) afirma: “Era costumbre, en la <<ilustración>>, que a imagen funcionara como un retorno episódico a la denotación, a partir de un mensaje principal (el texto)” (p.23).

Pero esos días estaban llegando a su fin. Otero (2004) explica: “Esta situación cambió considerablemente a partir de la masificación de los soportes tecnológicos y del advenimiento de las tecnologías de la comunicación y de la información, que revitalizaron y multiplicaron la utilización del lenguaje visual en la comunicación” (p.03).

1. RELEVANCIA DE LA IMAGEN

Como ya se mencionó, con los avances alcanzados por algunos visionarios, como los hermanos Lumière con sus placas fotográficas Autochrome a inicios del siglo XX, y al desarrollo tecnológico de grandes casas fotográficas como la Eastman Kodak y sus diapositivas Kokachrome en 1935, la imagen y la fotografía eran cada vez más populares, y no tardaron en inmiscuirse en el mundo de las comunicaciones, el periodismo, y la labor social.

A este respecto, Susan Sontag (2006) menciona:

Aquella época en que hacer fotografías requería de un artefacto incómodo y caro –el juguete de los ingeniosos, los ricos y los obesos– parece, en efecto, muy remota de la era de elegantes cámaras de bolsillo que induce a todos a hacer fotos. Las primeras cámaras, fabricadas en Francia e Inglaterra a principios de la década de 1840, sólo podían ser operadas por inventores y entusiastas. (p.21)

Es partir de la primera mitad del siglo XX que se inicia la época de las revistas ilustradas, como la francesa Vu, desde 1928, y la estadounidense Life, desde 1936, produciéndose entonces, las primeras apariciones no académicas y en masa de la imagen como una analogía de la realidad, ya en esa época, relegando al texto a un segundo plano. De hecho, hasta la década de 1970 serán los soportes principales de publicación para los fotodocumentalistas.

La imagen como tal, pretende ser la representación de un objeto del mundo real a través de diferentes técnicas, como pueden ser el dibujo, la pintura, y la fotografía, dicha representación visual, puede ser estática o dinámica, un ejemplo de esta última puede ser el cine. Pero en este trabajo, lo que será nuestro centro de atención, es la imagen estática.

Las fotografías pueden ser más memorables que las imágenes móviles, pues son fracciones de tiempo nítidas, que no fluyen. La televisión es un caudal de imágenes indiscriminadas, y cada cual anula a la precedente. Cada fotografía fija es un momento privilegiado convertido en un objeto delgado que se puede guardar y volver a mirar. (Sontag, 2006 p.35)

Este recurso presenta ciertas propiedades que le hacen único y útil tanto al mezclarse con lo verbal como por sí solo. En primer lugar, tomaremos el concepto de imagen fotográfica, que es aquella que destaca por sobre el resto de las categorías que engloba el concepto de imagen por poseer un sentido de transmisión de lo real/literal puesto que, “entre el objeto y su imagen no es en absoluto necesario un <<relevo>>, es decir, no se requiere del apoyo de otro código para expresar lo que el mismo código iconográfico quiere comunicar (Barthes, 2009). Esto es en esencia, debido a la gran cantidad de sustancia denotativa que posee el mensaje fotográfico, que a diferencia de sus contrapartes como el dibujo, o los esquemas, la fotografía carece de lo que Barthes bautiza como estilo de reproducción, que en pocas palabras, “se trata de un sentido secundario cuyo significante consiste en un determinado <<tratamiento>> de la imagen bajo la acción del creador y cuyo significado, estético o ideológico, remite a determinada <<cultura>> de la sociedad que recibe el mensaje” (Barthes, 2009, p.13-14).

Referente a la imagen como concepto, pero siempre enfocado al área de la fotografía, Flusser (1990) la define así:

Son superficies significativas. En la mayoría de los casos, éstas significan algo “exterior”, y tienen la finalidad de hacer que ese “algo” se vuelva imaginable para nosotros, al abstraerlo, reduciendo sus

cuatro dimensiones de espacio y tiempo a las dos dimensiones de un plano. (p.11)

Aunque constantemente se hace (e incluso en este trabajo se hará) referencia a la fuerte carga de sustancia denotativa que posee la imagen y la fotografía en sí misma, esta no es total, debido a que cada fotografía tiene una intención mayor o menor dependiendo del contexto, es decir, ninguna imagen es deliberada, desde la prensa hasta el aula, toda imagen tiene una intención. Variante que se acentúa si tomamos en cuenta que esta intención comunicativa incluso puede cambiar dependiendo del intérprete.

El significado de la imagen, es entonces, la síntesis de dos intenciones: la manifiesta en la imagen misma, y la manifiesta en el observador. Por tanto, las imágenes no son conjuntos de símbolos *denotativos* como los números, si no conjuntos de símbolos *connotativos*: las imágenes son susceptibles de interpretación. (Flusser, 1990, p.11)

El semiólogo francés Roland Barthes, quien a través de un análisis profundo de los códigos que no caben en la definición de lingüístico, vale decir, aquellos elementos que nos quieren comunicar algo, pero que no conllevan dicho código (algo que él denomina “la escritura de lo visible”). otorga una amplia gama de características a la fotografía, visualizada tanto como texto cuanto como medio comunicativo. Y para el presente caso, Barthes (2009) define a la imagen y a su mensaje: como una “reducción” al pasar del objeto a su imagen: de proporción, de perspectiva y de color. Pero en ningún momento esa reducción llega a ser una *transformación*. “Claro que la imagen no es real, pero, al menos, es el *analogon* perfecto de la realidad, y precisamente esta perfección analógica es lo que define la fotografía delante del sentido común.” (Barthes, 2009, p. 13).

Tenemos entonces, a la imagen como un recurso comunicativo repleto de sustancia denotativa, que reproduce nuestra realidad de forma análoga a la par del texto escrito de toda la vida que está repleto de una sustancia connotativa conformando el texto multimodal más utilizado, pero entonces surge la incógnita,

¿Qué código subordina al otro? Según Barthes (2009): “el texto constituye una especie de mensaje parásito, destinado a comentar la imagen, es decir, a <<insuflar>> en ella uno o varios significados segundos” (p. 23).

2. DEFINICIÓN DE TEXTO MULTIMODAL

Más tarde, con la aparición de la imagen como un recurso viable y de aparente credibilidad, el texto multimodal no solo se alzó como un estándar de prensa, sino también como un estándar publicitario y propagandístico. Solo hace falta recordar aquella ilustración propagandística creada por el diseñador gráfico J. Howard Miller por allá en 1943 para la empresa Westinghouse Electric, titulada como "Rosie the Riveter", pero conocido mayormente por el propio slogan del anuncio: “We can do it!”. Esta ilustración muestra a una mujer enseñando el bíceps en señal de fuerza con el fin de levantar la moral de las trabajadoras estadounidenses que realizaban su labor al interior de la empresa en reemplazo de los hombres que estaban en el frente.



Figura 1. "We Can Do It! ('¡Podemos hacerlo!)", cartel publicitario de Westinghouse. Howard, J. (1943). [Ver Anexo 1]

Pero antes de entrar en detalles de cómo podemos definir el texto multimodal, debemos dar algunas direcciones sobre como definiríamos un texto desde un punto de vista de este como una estructura o unidad semántica. En busca de esta definición, Halliday y Hasan (1976) expresan lo siguiente:

Un texto puede ser hablado o escrito, prosa o verso, diálogo o monólogo. Puede ser cualquier cosa, desde un simple proverbio a toda una obra dramática, desde un breve grito de socorro a un debate de horas en una reunión. Un texto es una unidad de lenguaje en uso. No

es una unidad gramatical, como una cláusula u oración... Un texto no es algo como una oración, solo que más grande; es algo con carácter diferente al de una oración. Un texto debe considerarse una unidad semántica: una unidad, no de forma, sino de significado. (p. 01-02)
(Como se cita en Gorrío, 1977)

Hallyday y Hasan nos proponen entonces una definición que limita al texto a lo escrito, es decir, plantea que todo acto enunciativo esta no solo íntimamente enlazado con el código escrito, sino que regresa constantemente él en búsqueda de significado. En síntesis, nos encontramos enfrascados en un solo modo semiótico. En contraste a esto, el texto multimodal debe ser leído y analizado desde la premisa de que se está en frente a una variedad de códigos y sistemas semióticos que interactúan entre sí para otorgar coherencia al mensaje e intención comunicativa.

Como ya se dejó en claro al principio de este trabajo, a lo largo de la historia, la comunicación ha tendido en todos sus esfuerzos, a una monomodalidad tanto textual como discursiva, a tal punto, que otros sistemas semióticos como la imagen, la música o los gráficos, eran considerados como elementos auxiliares o meramente ornamentales.

Los principales estudiosos que exploran y desarrollan esta idea de la multimodalidad son Kress y Van Leeuwen, acercándonos a las nuevas modalidades de representación textual de lo que ellos han denominado discurso multimodal. Se plantea entonces, que este tipo de discursos “utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido” (Kress y Van Leeuwen, 1996. Citado por Farías, 2012).

A partir del gran boom de la imagen durante la primera mitad del siglo XX, y del explosivo avance tecnológico en materia de desarrollo de las comunicaciones, la imagen tanto estática como dinámica comienza a ganar importancia, en parte también debido a los múltiples acontecimientos (bélicos en su mayoría) que

acaecieron en el mundo, cada vez más globalizado. Paralelo a esto, la semiótica social, impulsó el desarrollo de una línea de investigación que sentó las bases para nuevas concepciones sobre texto, lectura y competencia comunicativa, en el área de las prácticas sociales (“comunicación social”), poniendo en tela de juicio la primacía de la expresión verbal. Se pasa de una teoría que solo considera el código escrito o verbal, a una que da cabida a todas las formas de expresión disponibles para la construcción de significados., la cual recibe el nombre de teoría multimodal. De esta forma, se ha vivido una transición de lo que se consideraría una hegemonía textual, desde la monomodalidad a la multimodalidad.

Esta multimodalidad ha sido definida por Kress y Van Leeuwen como: “El uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (p.12) (Como se cita en Chacón, 2015). Esta definición da pie a aclarar ciertos puntos. Por un lado, cuando hablamos de texto multimodal, no solo nos referimos a texto e imagen (que es en lo que se centrará este trabajo), sino que hablamos de la utilización de una gran variedad de modos semióticos para la confección del texto multimodal. Adicional a esto, es imperativo mencionar que existe una condición de coherencia al interior de la multimodalidad, es decir, existe un tratado entre los elementos al interior del texto multimodal que promueve la coherencia entre el código o sistema escrito y el resto de códigos o sistemas semióticos. Barthes (1977) ofreció una descripción de este tratado al interior del texto multimodal a analizar en este trabajo (texto e imagen), la que decía así: "Para que un texto multimodal sea coherente, el texto debe ayudarnos a entender la imagen y viceversa" (p.40)

Es de esta forma que se da paso a una valorización de todas las formas de expresión, siendo en un primer momento la imagen fotográfica la que obtuvo mayor relevancia. En base a esto, han surgido numerosos estudiosos tanto de la imagen como recurso, así como del mismo texto multimodal, que es el contenedor más importante de la imagen como recurso comunicativo. Algunos de estos estudiosos son Roland Barthes, Kress y Van Leeuwen. Siendo estos últimos los que sentarían las bases para forjar algunos de los primeros modelos semióticos y discursivos de

los textos multimodales en base a sus investigaciones en la comunicación, proceso que se caracteriza por dar lugar a la creación de un producto, el cual es usado e interpretado a la vez.

3. LA ALFABETIZACIÓN VISUAL

“Para la UNESCO, un analfabeto funcional es una persona que, aún sabiendo las reglas básicas de lectoescritura, no es capaz de interpretar la realidad que le rodea” (Aparici & García, 1998, p.01).

La comprensión del recurso visual conlleva la adquisición de la habilidad necesaria para la decodificación de un código iconográfico específico. Todo lo anterior no es posible sin primero efectuar una alfabetización multimodal tanto a docentes como a estudiantes. Pero para esto, es imperativo comprender que un texto formado por imágenes y letras, no solo requiere la habilidad mecánica de decodificar los grafemas de la página, sino que también, precisa de la creación de significados a partir de señales, colores, tonos, líneas de fuerza, indicadores de expresividad, entre muchos otros elementos configuradores de la imagen.

Los avances y debates para los que se han sentado las bases alrededor del concepto de “imagen”, nos hacen llegar a la necesidad de hablar de una correcta formación respecto al código iconográfico. Dicha educación iconográfica ha sido definida bajo el concepto de “alfabetización visual”. Este concepto fue acuñado en 1968 por John Debes, el que citado por Jerez Martínez y Encabo Fernández (2013) se define como:

“La alfabetización visual se refiere a un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el normal aprendizaje del ser humano. (p.03)”

Para comprender un texto multimodal, es necesario entender la globalidad del texto, hallar el sentido a la información y a los recursos usados (suponiendo que estos a su vez se encuentran presentados de forma coherente). Por ende, es necesario poseer la instrucción correcta para acceder a un análisis lo más preciso posible de cada una de las estructuras al interior de esta clase de textos.

Kress y Van Leeuwen (1996) han desarrollado variadas investigaciones sobre estas materias. Ellos predicen y sostienen la importancia de la competencia visual y afirman:

La comunicación visual se convierte cada vez menos en un dominio de especialistas y es cada vez más crucial en los dominios de comunicación pública. No tener la competencia visual traerá sanciones sociales. La competencia visual será un asunto de sobrevivencia, especialmente en el trabajo (p.03).

A este llamado de atención respecto a una educación visual se han referido organizaciones relevantes en el mundo, como ha sido también la UNESCO, la que en las conclusiones de un seminario celebrado en París durante el año 2007, asume como objetivos de alta prioridad, el diseño y puesta en práctica de una nueva estrategia con el fin de propiciar una correcta alfabetización de los ciudadanos en un entorno mediático. Entre esas conclusiones, se expresa de forma explícita, lo siguiente:

«el ciudadano tiene, más que nunca, la necesidad de analizar la información de manera crítica, así como el sistema simbólico utilizado (imagen, sonido, texto) y de ser él mismo productor de contenidos y adaptarse a las mutaciones profesionales y sociales» y en este contexto, se concluye que «todos los actores implicados deben asociarse a la educación en medios». (Torneró, 2008, p.23)

Entonces, si nos es posible ver a grandes organizaciones no gubernamentales como la UNESCO preocupadas del tema, podemos concluir que se trata de un asunto a nivel global y de necesidad preferente para que los individuos se

desenvuelvan de manera eficiente en la era actual, la era de las comunicaciones, de las redes sociales, de la comunicación mediática y todas las ramificaciones que esta conlleva. Tornero (2008) reafirma la necesidad de una alfabetización en esta era mediática expresando lo siguiente:

Hasta hace bien poco, la alfabetización mediática era entendida como la capacidad de autonomía y de interpretación crítica ante los mensajes de los medios. Hoy en día, el énfasis fundamental de esta nueva alfabetización hay que ponerlo, además, en la capacidad de generar nuevos contenidos, de interactuar y de participar en las nuevas relaciones que tejen las nuevas redes. Capacidad de interpretación y capacidad de creación se hallan unidas. (p.23)

Esta inclusión de una alfabetización de un lenguaje visual en el período de la escuela con el fin de la formación de individuos preparados para un mundo multimedia viene desde los años cincuenta. Se inicia en la Escuela Rochester (EE. UU), donde investigadores de la talla de John L. Debes, Clarence Williams, Colin Murray y Turbayne; apoyados por la casa de fotografía Eastman Kodak; sentaron las bases de la alfabetización visual como herramienta para la lectura crítica de la imagen (Ortega, 2011). Marcando un precedente y una innovación en las bases de lo que para la época significaría la entrega de una educación integral.

Por su parte, Hortin (1981) logra formular una definición para este concepto que señala lo siguiente: "La alfabetización visual es la capacidad de entender y usar imágenes, incluyendo la capacidad de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes". (Como se cita en J.A Ortega, J.S Victoria, C. Cristófol, S. Martínez, O. Carrillo & J.A Otras, 2011))

Anterior a esto, Dworking (1970) manifiesta su convencimiento y creencia en el lenguaje visual, el que, así como el verbal, es capaz de almacenar información, tratarla, y comunicarla. Por ello señaló que: "la alfabetización visual va más allá de la simple comprensión de la información visual ya que se propone el aprendizaje y dominio de los procesos de producción de la información visual, es decir, el

desarrollo del pensamiento visual”. (Como se cita en J.A Ortega, J.S Victoria, C. Cristófol, S. Martínez, O. Carrillo & J.A Otras, 2011)

La formación en la imagen, el aprender a leer lo visual, no solo pretende ser un entrenamiento para la decodificación de este código tan usado en la actualidad, es decir, no ve al individuo futuro como un receptor pasivo, sino que educar en la imagen y en los mass media como dice Ferrés (1979): “Comporta que el alumno los comprenda y se enfrente a ellos no como simples mecanismos de reproducción de realidad, sino como portadores de sentido y como vehículos para la perpetuación de la ideología dominante”. (Como se cita en Pró, 2003)

Posterior a lo ya dicho por Dworking, a mediados de los setentas, Feldman, insistiría nuevamente en la imperiosa necesidad de una formación en el lenguaje visual que permita al individuo desenvolverse en el mundo moderno, debido al importante papel que este entrenamiento iconográfico jugará en el mundo multimedia que se avecinaba. Ya que permitiría al individuo bien formado, analizar críticamente los mensajes provenientes de los medios de comunicación, liberándose de la alienación que produce el consumo pasivo de imágenes e informaciones audiovisuales (Feldman, 1976). (Como se cita en J.A Ortega, J.S Victoria, C. Cristófol, S. Martínez, O. Carrillo & J.A Otras, 2011)

4. RELACIÓN “MULTIMODALIDAD – EDUCACIÓN”

El mundo actual, aquel que las comunicaciones y la instantaneidad han moldeado, dista mucho de lo que nuestros antepasados debieron vivir en tiempos ya pasados. Hoy, los avances tecnológicos y especialmente comunicativos, le han dado al ser humano la capacidad de crecer y desarrollarse de forma vertiginosa y súbita, generando entre otras cosas, deficiencias en los sistemas educativos a nivel mundial, y en muchos casos, la obsolescencia de los métodos utilizados. Esto último, motivado principalmente por los constantes cambios que han experimentado las interacciones humanas, antes analógicas, hoy en su mayoría digitales. La

actualización de prácticas educativas que permitan un desarrollo transversal e integral comunicativamente hablando, son el aliciente para la instalación de una educación inserta en un mundo cada vez más sobrecargado de estímulos, multimodalidad, y textos en movimiento. Es otras palabras, las estrategias de educación actuales deben actualizarse para cumplir su cometido en individuos sobrecargados de estímulos instantáneos. A estos individuos, Martha Brant les ha denominado “screenagers”.

Individuos quienes no tan sólo han crecido con el computador, sino que también con la posibilidad de conectividad sin interrupción que les permite bajar música en formato MP3, enviar mensajes instantáneos en línea y mensajes de texto por teléfono celular, todo al mismo tiempo. (Farías, 2012, p.27)

Al respecto, Brant (2003) afirma: “No es sorpresa que estos screenagers piensen más allá del texto” (como se cita en Farías, 2012). Esta afirmación nos hace percatarnos de lo intrincado que se encuentra el camino, pues es muy probable que ya no sea el *mensaje* lo que supone dificultad, sino la elección correcta del *canal* a través del que se entregará dicho mensaje.

La multimodalidad puede ser considerada como la constante disposición de los aspectos y/o recursos que se involucran en la significación de un texto bajo los parámetros definidos por la intención comunicativa del mensaje. Es debido a esto que se requiere de una reorganización de la identidad de las áreas epistemológicas que se abordan en las aulas para promover la adquisición de un aprendizaje más sólido y adaptativo a los tiempos que corren, poniendo énfasis en la responsabilidad que conlleva la multimodalidad como herramienta de reconstrucción de significados para la formación de individuos competentes que sean capaces de desenvolverse de manera eficiente y crítica en los nuevos entornos que se están generando día a día en esta era de las comunicaciones.

A partir de lo ya expuesto, se debe destacar la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento y los recursos que cuentan para acceder a este. Por ejemplo, es importante estar al tanto de las diversas formas que tienen los

estudiantes de acceder a contenidos de diversa índole en su vida diaria. Esto con el propósito de analizar los sistemas semióticos que infieren en la adopción de información por parte del individuo en aras de aplicar y adaptar dichos sistemas en el aula, reorganizando los contenidos académicos. De esta forma, se genera una entrega amigable del mensaje a través de un canal y estructuras convenientes tanto para el emisor como ente interesado en la entrega y decodificación del mensaje por el receptor, así como para este último, quien es capaz de adoptar nuevos saberes a través de un método mucho más adecuado a sus necesidades.

Está claro que los textos multimodales y los textos en movimiento son las principales herramientas de transmisión de información en estas dos primeras décadas del siglo XXI, pero hay que aclarar, que tiempo atrás las pantallas no existían (al menos de forma masiva en la realidad sudamericana), y era impensado usar un videojuego o múltiples imágenes tomadas por un teléfono móvil para expresar contenidos académicos, publicitarios o de ocio. Es en los tiempos que corren que todo el texto posee un componente en su estructura que lo hace multimodal para volverlo interesante para el receptor. Respecto a los nuevos tipos de textos a los que están expuestos los jóvenes de esta época, y como estos han surgido aun lado de la lengua escrita, complementándola e incluso superándola en sustancia y contenido Melo (2014) comenta lo siguiente:

Los tipos de texto que rodean a niños y jóvenes en la actualidad no son los mismos de hace algunas décadas; factores como la revolución tecnológica, el crecimiento desmedido de la publicidad y el contacto permanente con otros medios de comunicación, han generado un sinfín de formatos para transmitir información las 24 horas del día. Los medios y modos de producción que cada vez son más complejos y sofisticados, se extienden debido a su popularidad y difusión entre las nuevas generaciones. Para autores como Kress, Leite y Van Leeuwen *“una consecuencia de este cambio es que se hizo imposible interpretar en forma cabal los textos prestando atención exclusivamente a la lengua escrita”*. (p.38)

Este enfoque multimodal utilizado como herramienta en el aula da como resultado la instrucción y capacitación de estudiantes preparados para afrontar los desafíos de la sobreestimulación mediática que ocurre en la era de la información. Además, dota al individuo de ciertas competencias que le permitirían transformarse desde un mero espectador, a un productor de significados. Esto en el plano de posibles cambios en el panorama comunicativo que facilitarían el uso de “una multiplicidad de modos y, en particular, del modo de la imagen (fija y en movimiento), así como de otros modos” (Kress, 2008, p.6) (como se cita en Melo, 2014). Dando lugar a la posibilidad de que el estudiante (ya no solo como un pupilo de la escuela, sino como miembro de la sociedad) se posicione por sobre el clásico código escrito erigido como forma predilecta de acceso al conocimiento, y promoviendo a la pantalla y al código iconográfico como un espacio igualmente válido para el intercambio y acceso a los significados, y en un fin último, a los saberes.

5. LA IMAGEN COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Las imágenes han desempeñado un importante papel al interior del aula desde hace un buen tiempo. Es evidente para cualquiera que haya estado al interior de un aula, ya sea como docente, o como estudiante, que el recurso visual es una ayuda muy valiosa para la exposición de teorías y contenidos de manera práctica. Pero es en este mismo ambiente, donde sucede algo paradójico, en base a lo que Barthes plantea respecto del texto al servicio de la imagen, pues es en la sala de clases, donde la imagen corre el riesgo de llegar a ser en muchas ocasiones un elemento ornamental más que funcional.

Muchas de las imágenes que se utilizan en el aula son periféricas a la actividad principal, es decir, a la enseñanza y la práctica del idioma. Las imágenes de los libros de texto, por ejemplo, suelen tratarse habitualmente como elemento decorativo, aparecen como trasfondo

de lo más importante, que es el texto.

(Goldstein, 2013, p. 01)

En la misma línea, Kress y Van Leeuwen (1996), identifican esta contrariedad al interior de la educación formal reglada respecto a la falta de valoración que se le da a la comunicación visual, y ponen esta situación en paralelo a lo que ocurre con la educación preescolar o primaria:

Mientras que los textos que se producen para los primeros años de escolarización abundan en ilustraciones, luego las imágenes visuales dan paso a una proporción cada vez mayor de texto verbal, escrito. Los periódicos, las revistas... implican una interrelación compleja de texto escrito, imágenes y otros elementos gráficos (...) que se combinan en uno solo en los diseños visuales a través del diseño de la página. La capacidad de producir textos de este tipo, por muy importante que sea su papel en la sociedad contemporánea, no se enseña en las escuelas. En lo relativo a estos nuevos conocimientos visuales, la educación produce analfabetos. (p.15)

Así y todo, durante las primeras décadas del nuevo milenio, la imagen ha ido ganando terreno al interior del aula, donde tienen un rol esclarecedor y claramente denotativo en el área de la enseñanza de la lengua materna, así como también en el campo de la enseñanza de segundos idiomas, donde cumplen el rol importante (aunque servil), como material de apoyo didáctico visual. “El Método Directo, por ejemplo, se basaba en el uso de murales y de tarjetas ilustradas para producir toda una serie de conceptos gramaticales y léxicos que anteriormente se habían enseñado a través de la traducción” (Goldstein, 2013, p. 03).

Ben Goldstein (2013), promueve el uso de imagen y texto al mismo nivel, que ninguno subordine al otro, sino que funcionen en completa armonía, o al menos, dentro de unos márgenes aceptables.

Otro estudio respecto al uso de la imagen como un recurso valioso al interior del aula, fue realizado por la doctora en psicología de la Universidad Nacional de Río

Cuarto (Argentina) Daiana Yamila Rigo, quien expuso a 14 alumnos de 6to grado (11 – 12 años de edad aproximadamente), a dos actividades de la asignatura de Ciencias Sociales que se centraban exclusivamente en imágenes, para luego recopilar datos, “a través de una entrevista semi-estructurada como medio principal con el fin de analizar la experiencia implementada y conocer la percepción de los estudiantes sobre ésta” (DY Rigo, 2014).

Los resultados de la investigación realizada por la Dra. Yamila Rigo son esclarecedores, los alumnos valoraban el uso de imágenes como un cambio a su rutina normal de trabajo adscrito estrictamente al código escrito, y evaluaron las actividades de forma positiva, principalmente debido a la motivación que generaba un material innovador y el trabajo en equipo. Gracias a esta investigación, podemos responder algunas preguntas claves para este trabajo, y tener un punto de partida experimental al interior del aula.

III. CARACTERIZACIÓN DE LA IMAGEN

IV. CARACTERIZACIÓN DE LA IMAGEN

1. CARACTERIZACIÓN DE LA IMAGEN EN BASE A SU ESTRUCTURA MENSAJÍSTICA Y COMPOSITIVA

La imagen puede ser un recurso valioso e ilustrativo para los fines correctos, pero ¿Qué la rodea? ¿Qué es en realidad una imagen sino millones de puntitos pigmentados en la prensa, o millones de píxeles en una pantalla? Como concepto único, imagen es la recreación de la realidad a través de elementos imaginarios fundados en una intuición o visión del artista que debe ser descifrada (Real Academia Española, 2014). Por su parte Flusser (1990), define a las imágenes como superficies significativas. Las que, en la mayoría de los casos, significan algo “exterior”, y tienen la finalidad de hacer que ese “algo” se vuelva imaginable para nosotros, al abstraerlo, reduciendo sus cuatro dimensiones de espacio y tiempo a las dos dimensiones de un plano. A esta acción de re-proyectar una abstracción del exterior, la denomina imaginación, planteando así la incógnita respecto al hecho de como leer, navegar, y analizar una imagen de forma profunda. Pues si bien es cierto que toda imagen tiene un objetivo en su contexto, ya sea en una pantalla, junto a un texto en un anuncio publicitario, o en un documento burocrático junto a vuestros datos, las imágenes tienen su propio mensaje oculto, su propia intención y objetivo.

El sentido (...) de las imágenes reside en sus propias superficies; puede captarse con una mirada. Sin embargo, en este caso el significado aprehendido es superficial; si deseamos conferirle cierta profundidad debemos permitir que nuestra mirada se desplace sobre la superficie, a fin de reconstruir las dimensiones abstraídas. (Flusser, 1990, p.11)

Ahora, para resaltar alguna de estas definiciones, tenemos que tener en cuenta un par de puntos. En primer lugar, Barthes diferencia las “imágenes” de las “imágenes fotográficas”, al mismo tiempo que resalta la fotografía de prensa al interior de estas, puesto que no representa una imagen <<artística>>, y por ende carece de lo que el mismo define como “estilo de reproducción”. Al respecto, Barthes

(2006) afirma: “Ahora bien, en un principio, con la fotografía no pasa nada semejante; al menos con la fotografía de prensa, que jamás constituye una <<fotografía artística>>” (p.14).

Este “estilo de reproducción” último no es más que “un mensaje suplementario cuyo significante consiste en un determinado <<tratamiento>> de la imagen bajo la acción del creador y cuyo significado, estético o ideológico, remite a determinada <<cultura>> de la sociedad que recibe el mensaje” (Barthes, 2006, p. 13-14). Dicho esto, la definición hecha por la Real Academia de la lengua se queda corta al hablar de la imagen como un todo, pues existen cuantiosas diferencias semióticas y estructurales entre la imagen fotográfica y la imagen ilustrada. A pesar de las diferencias, todas las imágenes confluyen cuando se habla del objetivo general que tienen al interior de un texto multimodal, que es el dar credibilidad a lo contado por el texto.

En segundo lugar, debemos reparar en la estructura del mensaje contenido en una imagen cualquiera. Dicha estructura está compuesta por dos mensajes: “Un mensaje denotado, que es el propio analogon, y un mensaje connotado, que es, en cierta manera, el modo en que la sociedad ofrece al lector su opinión sobre aquél” (Barthes, 2009, p.14). Esta doble estructura que presenta una imagen, y el denominado estilo de reproducción, son el puntapié inicial para diferenciar las ilustraciones de las fotografías, y dar paso a la explicación de uno de los principales estatutos de esta última, el ser un mensaje continuo y *sin código*.

Una síntesis de lo mencionado hasta este momento puede erigirse mencionando a Barthes, quien al analizar la imagen publicitaria de los productos Panzani, diría que en la imagen (publicitaria en este caso, aunque aplicable para otros casos como la fotografía artística) conviven tres mensajes: el mensaje lingüístico, el mensaje denotado, y el mensaje connotado.

Para definir a las ilustraciones, diremos que son una categoría en la que podemos agrupar a aquellas manifestaciones y/o reproducciones visuales no fotográficas como pueden ser dibujos, pinturas, metrajes, etc. Dichas reproducciones, a diferencia de la fotográfica manifiestan el uso de técnicas que

requieren del análisis del objeto a expresar, por parte de un intermediario, el autor. El artista, padre, madre, o autor de una representación, lo quiera o no, siempre contará con una visión sesgada y contaminada del mundo que lo rodea. Al igual que dos periódicos de ideologías políticas antagónicas en el que cada titular resolverá un acontecimiento de manera diferente, cada autor posee su propia cosmovisión, ha atravesado por obstáculos únicos, o no, y ha cimentado su camino y obra haciendo referencia a todo lo que le ha formado. Y aunque llegados a este punto, podamos cuestionar la inexistencia de intención comunicativa en una fotografía argumentando la existencia del fotógrafo como mediador, lo cierto es, que en la fotografía de prensa y la fotografía documental (es decir, aquella que carece de “valor artístico” o que no busca tenerlo de forma deliberada) lo que obtenemos es una imagen que representa una reducción del objeto real: de tamaño, de perspectiva, de proporción, pero no una transformación. Es decir, lo que obtenemos desde una cámara es como ya lo adelantaba Barthes, una analogía de la realidad. “No hace falta segmentar lo real en unidades y construir estas unidades en signos sustancialmente diferentes al objeto y su imagen no es en absoluto necesario disponer de un <<relevo>>, es decir, de un código” (Barthes, 2009, p.13).

Si bien, podemos tomar al autor u emisor como único creador de un mensaje al interior de la estructura y composición de una imagen, no podemos olvidar al receptor como componente esencial del acto comunicativo. Así como el autor de una ilustración tiene su propia percepción espacial e ideológica de las cosas, lo mismo ocurre con cada espectador en cada imagen distinta.

El significado de la imagen como lo revela el registro, es, entonces, la síntesis de dos intenciones: la manifiesta en la imagen misma, y la manifiesta en el observador. Por tanto, las imágenes no son conjuntos de símbolos denotativos como los números, si no conjuntos de símbolos connotativos: las imágenes son susceptibles de interpretación. (Flusser, 1990, p.11)

Ya se ha hablado de la diferenciación entre imagen de ilustración e imagen fotográfica, de su estructura connotativa y denotativa, pero ¿Qué hay más allá del mensaje en sí? ¿Cómo logra la imagen su propia lectura? Pues si bien en un texto somos conscientes de que la lectura se realiza de izquierda a derecha (al menos en occidente), ¿Somos conscientes de la dirección que toman nuestros ojos al leer una fotografía? Pensemos por un momento en una icónica fotografía del conocido fotógrafo francés Henri Cartier-Bresson situada en Abruzzo, Ciudad de Aquila, Italia, 1951.



Figura 2. Scanno, L'Aquila, Abruzzo, Italy, 1951. [Ver Anexo 2]

En ella se puede ver un vecindario desde la altura de una escalera que aparentemente tiene continuidad hasta la esquina inferior izquierda, por la que caminan unos transeúntes cargando pan a un costado de una calle más elevada cuyo camino se encuentra cercado por una verja y destacado por una puerta en el punto polar superior derecho de la fotografía, por otro lado, la continuidad del pasaje en el punto superior izquierdo con otra multitud ubicada en ese lugar. Si prestamos atención, y dividimos la imagen en tres partes iguales tanto vertical, como horizontalmente para una guía correcta, nos daremos cuenta que se forman intersecciones llamadas “tercios”, y que nuestros ojos se deslizan desde el tercio inferior izquierdo donde se encuentra la persona cargando pan y encuadrada por la verja, hasta el tercio superior izquierdo guiados ahora por la cerca que limita el perímetro de la calle, para caer en cuenta de la puerta en el tercio superior derecho y de las personas en frente de la misma. Una vez analizado este “viaje” por la imagen, ya sea fotográfica o ilustrativa, nos es necesario añadir otra variedad de factores a la comunicación que inicia la imagen para entregar su mensaje final.

1.1. EL RECURSO VISUAL Y SU PERCEPCIÓN

El empleo apropiado de la imagen como un recurso portador de saberes objetivos en el manejo de información es un desafío que sin dudas plantea un mundo de posibilidades en el contexto escolar, donde el uso del mensaje icónico en pro del aprendizaje requiere de estrategias basadas en diversos factores, como pueden ser el nivel socioeconómico de los estudiantes, el nivel de acceso tecnológico que posea la institución e incluso los mismos alumnos, o la predisposición que estos posean hacia el recurso. Por ende, se debe analizar cada caso, y cada contenido, para proponer el uso de la imagen como un recurso viable.

Por otro lado, es necesario aclarar ciertos puntos que serán usados en este apartado. El más importante sin duda, es la fuente de las estrategias que se especificarán aquí, pues se expondrá y analizará parte de lo que describe la escritora Maite Pró en su libro “Aprender con imágenes”.

El texto mencionado, sin lugar a dudas sienta las bases del aprendizaje con imágenes en el aula, pues analiza y profundiza en los elementos que configuran la estrategia en sí misma, creando así un conducto regular para la creación de nuevas estrategias con una base teórica funcional ya asentada.

Los fundamentos que se plantean para la realización de un proyecto de trabajo basado en estrategias que utilizan imágenes se encuentran divididos en tres etapas:

- a) *Recogida de información:* momento de selección de la información. Se analizará qué uso hacen los alumnos y alumnas de la imagen mientras escogen los contenidos, deciden los puntos a tratar dentro de un tema (...). Por eso llamo a esta etapa: *La aventura y el riesgo de la selección de la información.*
- b) *Tratamiento de la información:* es la fase en la que se ordena y organiza la información. Me planteo si aquí la imagen es un instrumento necesario para la asimilación de la información. El título: *La imagen como herramienta para <<poner orden>> en el tratamiento de la información.*

- c) *Expresión de la información*: el papel de la imagen en esta etapa es de soporte para expresar las ideas de una forma inteligible y comprensible. Por eso el título de esta etapa es: *La satisfacción de comunicar los conocimientos aprendidos*.

(Pró, 2003, p.53-55)

1.2. LECTURA DE LA IMAGEN

La sociedad moderna vive sumergida en imágenes, desde la pasividad de la televisión hasta la creación voluntaria de un dibujo, todo es una imagen. Pero ¿Sabemos decodificarlas del todo? Esta incógnita nos sumerge en un mar de dudas, pues, así como al texto, debemos poseer la capacidad y el dominio suficiente para leer las imágenes entre líneas, conocer ciertos parámetros, y decodificar al menos el ochenta por ciento de la información que nos quiere entregar este medio en cualquiera de sus vertientes. Entonces, en pro de mejorar nuestra comprensión iconográfica, nos planteamos la siguiente incógnita ¿Cómo percibimos una imagen? ¿Qué es en realidad una imagen para nosotros? Por ejemplo, imaginemos la imagen de una deliciosa tarta de manzana recién horneada, la que es mostrada a través de la televisión; lo que estamos viendo no es una tarta, no sabe a tarta de manzana, ni huele como una, no podemos tocar más que el cristal de una pantalla: es la imagen de una tarta.

Es una fría tarde de 1896, una oscura sala situada en la parte posterior de un café parisino le otorga resguardo a una de las primeras exhibiciones cinematográficas de los hermanos Lumière. Todo está en completa oscuridad, solo se vislumbra la luz que se cuelga bajo la puerta de la pequeña salita, y la luz de un proyector enorme, que baña por completo un trozo de tela ubicado frente a unas cuantas sillas puestas en filas hacia atrás. En el trozo de tela, una enorme locomotora hace su arribo a la estación, y se aproxima cada vez más hacia el público, el que, sin dudarlo un minuto, se levanta despavorido en busca de resguardo, pues ninguno quiere ser arrollado por el monstruo ferroviario que se aproxima en la pantalla. Esto es lo que ocurrió cuando los pioneros del cine, los

hermanos Lumière, proyectaron una de sus primeros trozos de cinematografía, este en concreto, bautizado como “*La llegada de un tren a la estación de La Ciotat*”, representa uno de los momentos más icónicos en la historia de la cinematografía, y la reacción del público, no es más que el impacto que causa la imagen a los ojos de un público virgen cinematográficamente hablando. Aquel público confundió la imagen con la realidad.

Como ya se ha dicho, aunque la realidad y la imagen se parezcan en un alto grado, es esta última la que transforma a la primera. La luz, el color, el encuadre, y otros muchos aspectos intervienen en el registro de la realidad. Estos recursos que recogen y modifican la realidad, constituyen gran parte del lenguaje de la imagen.

Entonces ¿Qué ocurre en el individuo cuando observa una imagen? ¿Es capaz de analizarla y discernir entre algo real, y algo que no lo es? Por norma general, la respuesta es no. En la cotidianeidad, el bombardeo visual que recibimos es enorme e incluso podríamos describirlo como exagerado, desviando la atención del individuo y cristalizándola en estímulos fugaces que no dan el tiempo suficiente para que la imagen se sustente por sí sola, más que para entregar una información concreta y puntual antes de desaparecer. Es aquí donde el individuo comienza a crear símbolos y estereotipos para facilitar la digestión audiovisual de los signos. Así como en la tarta, el individuo no cuestiona ni analiza, son ciertos símbolos como el vapor, la textura dorada de la masa, el brillo del plato y de la cubierta, entre otros, los que hacen que la imagen se comprenda e interiorice en tiempo récord.

Este análisis ultrarrápido que cada persona ha adquirido con la exposición continua a este recurso, especialmente los nativos audiovisuales en la sociedad moderna, no es del todo positivo. Principalmente, debido a que la maleabilidad de los individuos a través de las imágenes se ha vuelto peligrosamente sencilla. Así como la caricatura hollywoodense del soldado perfecto que ha sido entrenado a través de una visualización constante de imágenes bélicas, de la misma manera ha sido influido el individuo moderno a través de imágenes mentales estereotípicas moldeadas al gusto de grandes spots publicitarios.

1.3. LA IMAGEN MENTAL

La forma que tenemos los seres humanos de conceptualizar las palabras y/o mensajes en nuestro cerebro es curiosa, todo individuo que se encuentra adscrito a un contexto específico tenderá a asociar una imagen concreta a un concepto o palabra. En los tiempos modernos, la publicidad hace un uso exhaustivo de este recurso para atraer al individuo hacia algún producto, e incitarlo a asociar el mismo con elementos cotidianos. No es raro ver que el adulto joven promedio inmerso en la sociedad occidental, piense inmediatamente en una Coca Cola cuando escucha la designación de refresco o “bebida”.

Si bien la publicidad hace uso de este recurso para sus propios intereses como puede ser la normalización de un producto en pro del reemplazo de un concepto de la realidad, la imagen mental es más que solo la concepción visual de un concepto, es la concepción de la realidad contextual de un sujeto específico. Kress y Van Leeuwen (1966) reafirman esto, afirmando que: “La creación de significados visuales no es transparente, sino que está culturalmente determinada”. En otras palabras, la percepción de una imagen está en estrecha relación con la manera en que cada individuo puede captar la realidad y al mismo tiempo, está vinculada con la historia personal de los intereses, el aprendizaje, y la motivación Aparici & García (1998). Prueba clara de esto podría ser que, afirmándonos del ejemplo anterior, si le preguntamos a un alumno chileno residente en Santiago, y a un chico de 15 años que vive a base de la agricultura de subsistencia, nacido y criado en Ruanda ¿Qué es lo primero que piensa al escuchar la palabra refresco o “bebida”? No es de sorprendernos que el primero nos pueda decir: Coca Cola, y el segundo nos diga simplemente agua. Este sencillo pero posible ejemplo, no es más que una muestra de cómo las imágenes configuran la cosmovisión de los individuos.

Mientras tanto, en el aula, la imagen mental ya no es un recurso de atracción hacia un bien económico o de consumo, sino que pasa a formar parte de una amalgama de recursos al servicio del aprendizaje. Nos encontramos con una potencialidad que bien se podría aprovechar en aras del aprendizaje significativo del alumno. La imagen es un destacador, es un ente constructor de realidades

visuales, así como algunos elementos auditivos que sirven de marcador para ciertas experiencias, la imagen es un marcador visual de mensajes, es más, la imagen, es el mensaje. Así como en el sector visual, el alumno puede recordar el contenido basándose en una simple broma por parte del docente al impartir la materia, o la designación de un nombre extraño o rimbombante en algún elemento químico, así mismo la imagen puede fungir como el recordatorio, siendo al mismo tiempo, el mensaje en su totalidad. Haciendo referencia a la imagen mental, y a como esta puede ser observada en aspectos académicos como la ortografía, en su estudio, Maite Pró (2003) realiza la siguiente observación:

El docente concede mucha más importancia a esta práctica porque incide (...) en la eficacia del aprendizaje. Así, en la expresión escrita, concretamente en la ortografía, sucede lo siguiente: <<Hay personas que recuerdan las palabras como si fuesen fotos; estas personas son las que más aprenden la ortografía. En el caso de la ortografía tenemos pautas (...). Así, cuando yo te pregunto cómo se escribe “nevera”, tendrías que tener la foto guardada en la cabeza. Si trabajamos con fotos, conseguimos que la ortografía sea visual en lugar de auditiva>>. (p.203)

Así, la imagen mental configura realidades y está constantemente recreando estructuras o reafirmandolas, cosa que en el aula es primordial para infundir la formación de nuevos conocimientos, que, a fin de cuentas, no son más que nuevas estructuras conformadas por nuevos mensajes que el individuo debe interiorizar.

2. PESO DEL TEXTO EN LA IMAGEN

En los textos multimodales usados en la escuela, nos es fácil encontrar multitud de imágenes referenciales y de apoyo, pero el tema que causa duda o polémica, no es la aparición de estas, o la inclusión de las imágenes en el entorno educativo, sino el ejercicio de una guía apropiada para la comprensión y el uso de estas. Por lo

general, los estudiantes al encontrarse con un típico caso de una ilustración o fotografía acompañada de un texto que la describe o complementa, centran su atención en el texto como elemento y/o mensaje principal en desmedro de la imagen expuesta, esto quizás, no por un tema de incapacidad de comprensión visual, sino más bien por una falta de análisis general.

Se desaprovecha la información que aporta la imagen. Los alumnos sólo se fijan en la parte escrita en el momento de entender los conceptos e ir respondiendo al índice. Se centran en el texto sin apoyarse en aquellas imágenes que pueden ayudarles. Por esta razón, la imagen no ayuda a aclarar el contenido de la información con la que trabajan. (Pró, 2003, p.193)

La imagen requiere ser observada, masticada y digerida metafóricamente hablando, para obtener su mensaje completo, requiriendo diversas competencias extras que deben ser adquiridas a través de la enseñanza o la práctica consciente respecto al análisis del código, cosa que, por generalidad, en la escuela no se trata de forma explícita. Dejando en evidencia un mayor enaltecimiento del texto por sobre la imagen, la que con el paso de los años (y más aún en una sociedad multimedia como la actual) ha dejado en claro el peso que esta puede tener, llegando al punto de ser el mismo código iconográfico el que define al texto, y no viceversa como era al principio. “Dicho en otras palabras, y con una inversión histórica importante, la imagen ya no ilustra a la palabra; es la palabra la que se convierte, estructuralmente, en parásito de la imagen”. (Barthes, 2009, p.24).

Ahora, es el mismo Barthes quien enuncia a la palabra escrita como un mensaje parásito, pero ¿Por qué? La imagen ha superado al texto, y puede significarse y entregar un mensaje por sí misma, arraigada al contexto cultural e histórico en el que se desarrolla. Así, el texto como mensaje parásito, lo que busca es comentar a la imagen, interferir con su mensaje e <<insuflar>> en ella uno o varios significados segundos (Barthes, 2009). Este efecto de connotación que puede otorgarle el texto a la imagen, cambia según la distancia que exista entre uno y otro; mientras más cerca queda la palabra de la imagen, pareciera que la connotación es menor, e

incluso, aparenta participar en la denotación de la imagen. Esto en apariencia debido a que la imagen se muestra por encima de la palabra, quedando esta última en la esfera de influencia de la imagen, además de que es imposible que el código escrito sea de carácter denotativo, pues siempre mostrará o dará indicios de carga ideológica por parte del autor.

El efecto de connotación es probablemente diferente de acuerdo con el modo de presentación de la palabra; cuanto más próxima queda la palabra de la imagen, menos aparenta connotarla; atrapado, en cierto modo, por el mensaje iconográfico, el mensaje verbal parece participar de su objetividad, la connotación del lenguaje se torna <<inocente>> gracias a la denotación de la fotografía; es cierto que nunca se da una verdadera incorporación, ya que las sustancias de las dos estructuras (gráfica una, icónica otra) son irreductibles. (Barthes, 2009, p.25)

Ahora, también es cierto, que no solo la proximidad es la que causa esta sensación de duplicación de la imagen en el texto. Otro factor decisivo es, por ejemplo, el tamaño y color del texto respecto a la imagen. Un ejemplo claro al respecto puede ser, la diferencia entre una leyenda pequeña bajo una imagen en un diario versus una tipografía rimbombante en el titular de un periódico, que se establece como titular por sobre una imagen que deja entrever y ejemplificar lo ya dicho por el mensaje verbal.



Piñera muestra una copia del proyecto de reforma las pensiones

Figura 3. Sebastián Piñera en el programa el informante, explicando el proyecto de reforma al sistema de pensiones. Imagen mostrada en el diario "Las Últimas Noticias". [Ver Anexo 3]

En la imagen más arriba, podemos ver ejemplificado lo ya dicho. En una pequeña leyenda, el código escrito tiene un efecto connotativo menos explícito, e incluso le hace creer al lector que participa de la denotación de la imagen. Pues en la imagen se ve a la figura política Sebastián Piñera sosteniendo una especie de libro abierto con ambas manos (lo que nos da la sensación de que lo está hojeando), y su boca está entreabierta señal que podemos interpretar pensando que la fotografía fue sacada mientras este hablaba. Justo debajo de la fotografía, hay una pequeña porción de texto que dice: "Piñera muestra una copia del proyecto de reforma a las pensiones". Esta porción de texto en apariencia, está duplicando la imagen, participando activamente y en su totalidad de la característica denotativa de esta. Pero ¿Qué ocurriría, si lo que el señor Sebastián Piñera tiene en sus manos, no es una copia del proyecto de reforma a las pensiones? O aún peor, que

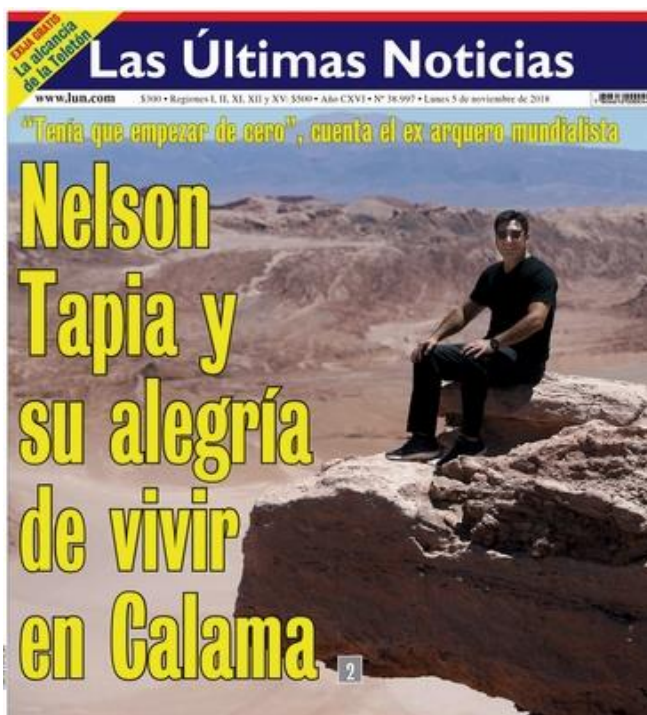


Figura 4. Portada del diario “Las Últimas Noticias” con fecha 25 de noviembre de 2018. [Ver Anexo 4]

espalda, con un mensaje verbal en grandes letras que destacan por su tonalidad amarilla, que dice así: “Nelson Tapia y su alegría de vivir en Calama”. Es innegable que la percepción en cuanto al nivel de connotación se eleva respecto a la pequeña leyenda, al ser este más explícito y evidente. Pero además del aumento en lo evidente que es la sustancia connotativa como por ejemplo darnos la pista o hacernos creer (si fuese el caso) de que el hombre es Nelson Tapia; no hay mucha más diferencia con la leyenda. Siempre el texto significará la creación de significados excepcionales para una imagen.

Es posible que en la amalgama se den distintos grados; la leyenda probablemente tiene un efecto de connotación menos evidente que el gran titular o el artículo; el titular y el artículo se apartan de modo sensible de la imagen, el titular por su impacto, el artículo por su distancia, el primero porque rompe el contenido de la imagen, el segundo porque lo aleja; por el contrario, gracias a su misma colocación y a su medida intermedia de lectura, el texto explicativo

pasaría si nosotros fuésemos el editor del periódico que ha publicado la imagen, y escribiésemos en la leyenda lo siguiente: “Piñera muestra una copia de su nueva autobiografía”. Hemos connotado la imagen contaminándola con significados segundos.

En el caso del titular, en esta oportunidad del diario “Las Últimas Noticias”. Vemos en la imagen a un hombre sentado sobre una roca, con un paraje desértico a su

parece duplicar la imagen, es decir, participar en su denotación.
(Barthes, 2009, p.25)

Por consiguiente, es de esperar que el dicho “*una imagen vale más que mil palabras*” se nos haya venido a la cabeza, y es verdad, pero únicamente bajo ciertos contextos, cosa que se verá en otro apartado. Una imagen puede valer más que mil palabras, pero no porque su mensaje sea infinito, sino porque las características del código iconográfico abruma al código escrito, superándolo y provocando que este último no pueda dar una descripción exacta de una imagen sin contaminarla e <<insuflar>> en esta, significados segundos abstractos y totalmente nuevos y equívocos respecto al mensaje original que el código iconográfico posee. Complementando lo ya dicho, Barthes (2009) afirma:

En efecto la mayoría de las veces el texto no hace sino amplificar un conjunto de connotaciones que ya están incluidas en la fotografía; pero también a menudo, el texto produce (inventa) un significado nuevo que, en cierto modo, resulta proyectado de forma retroactiva sobre a imagen, hasta el punto de parecer denotado por ella. (p.25)

En el aula, la dualidad texto-imagen deja abierta muchas posibilidades que actualmente se desaprovechan, o funcionalizan de manera equívoca y terminan quedando en el olvido a causa de la costumbre arraigada en los estudiantes de priorizar los textos en lugar de otros modos como los recursos visuales. Costumbre que sin duda, va en desmedro del propio sujeto, pues este último requiere del entrenamiento necesario para enfrentar un mundo “multimodalizado” como es la sociedad moderna.

2.1. UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS

Uno de los principales mitos que rodean a la imagen, tratan respecto a la inmediatez respecto a la recepción del mensaje. Si bien, es fácil creer que cualquier individuo puede entender una fotografía correcta y eficientemente; en cierto modo, es viable pensar en la imagen como un idioma universal para transmitir mensajes,

sin embargo, el desentrañar los significados e implicaciones contenidos en la sustancia connotativa de una imagen, es una tarea mucho más compleja de lo que podría suponerse.

Por supuesto, como ya se ha mencionado en el apartado referido a “*La imagen mental*”, existen ciertas convenciones culturales que hacen posible digerir una imagen sin importar si se es un especialista o no. Ejemplo de estas convenciones pueden ser las connotaciones que se le otorgan a los colores, como puede ser la calidez a los tonos rojizos o amarillentos (a estos últimos tonos, también se les da la connotación de antiguo), así como por el contrario, el frío se asocia a los tonos azules.

Entonces, es la esencia connotativa y contextual la que determina la dificultad de lectura de una imagen. Ante esta premisa, el individuo debe dudar de todo lo que ve, pues nada es lo que parece. Ejemplos de esto hay de sobra. Algunos, quizás los más conocidos y polémicos son las fotografías capturadas por Jeff Widener y el difunto Kevin Carter. El primero, alcanzó la fama con su mundialmente conocida fotografía de un hombre de pie frente a un grupo de tanques en la plaza Tian’anmen, en Pekín (actual Beijing), China.



Figura 5. "Tank Man" (1989) por Jeff Widener / Associated Press"
[Ver Anexo 5]

En primer lugar, y bajo el supuesto de que el espectador no conoce el contexto de la imagen, podríamos plantearnos muchas incógnitas, como ¿Qué significa esta imagen? ¿Es una persona que iba cruzando la calle y se detuvo frente a un montón de tanques estacionados? ¿Eran solo cuatro tanques, o había más, pero no aparecieron en el encuadre? ¿Por qué no hay más gente alrededor?

Esta fotografía en particular, puede leerse desde dos puntos de vista distintos. Para el espectador occidental, esta imagen muestra la valentía de un ciudadano chino al oponerse frente al régimen opresor comunista. Mientras que, para un funcionario de primer nivel chino, la imagen en sí misma puede representar una afrenta, a la vez que muestra el auto-dominio de los operadores de tanque, quienes, en vez de actuar con fuerza desmedida, se detuvieron (al menos en ese momento).

Dicha escena, no solo fue capturada por Jeff Widener, sino que por un montón de fotógrafos. Una de esas cámaras, fue la de Charlie Cole, quien nos ofrece la misma escena, pero con información adicional.



Figura 6. "Tank Man" (1989) por Charlie Cole [Ver Anexo 6]

En el caso de la imagen de Cole, ahora no solo podemos vislumbrar cuatro tanques, sino al menos cuarenta de ellos, y un despliegue de tropas importante que se acercan hacia el hombre. Aquí podemos apreciar como a través del uso de un

plano general, por un lado, se le da mayor contexto a una imagen, pero también como una imagen puede configurarse para entregar un mensaje completamente distinto a la realidad que pretende retratar.

Respecto al contexto histórico de la fotografía. El 5 de junio de 1989 en la plaza de Tian'anmen, Pekín (actual Beijing), China. Un hombre se interpuso al avance de una columna de tanques, en protesta por la fuerte represión iniciada el día anterior por parte del gobierno chino hacia las protestas democráticas. Actos en los que hubo cientos de muertos, incluso se habla de miles y que hasta el día de hoy es un tema tabú en China. Lo que ocurrió después, fue el intento del primer tanque por sortear al hombre, quien se volvió a interponer rápidamente al avance de la máquina. Tras esto, el hombre se subió encima del primer tanque y sostuvo una conversación con el conductor. Luego, varios hombres vestidos de civiles que se rumoreaba eran policías, empujaron al hombre entre la multitud, mientras los tanques seguían su marcha.

Mientras tanto, Kevin Carter, fotoperiodista, saltó a la fama, para bien o para mal, con una fotografía que en apariencia muestra la desgracia y miseria de la África subsahariana (más específicamente, Sudán), la que le valió el premio Pulitzer en 1993.

La fotografía muestra un campo llano, de tonos amarillentos, repleto de lodo y vegetación seca. En un primer plano, resalta un niño famélico encogido en posición fetal en el suelo, mientras tanto, a la espalda de la criatura, en un segundo plano, un buitre posado en el llano dirige una línea imaginaria con la mirada hacia el pequeño.

En la edición del 26 de marzo de 1993, el periódico *New York Times* publica la fotografía de Carter en blanco y negro (no escala de grises), acompañada del titular "*Sudan Is Described as Trying to Placate the West*", que en español, sería algo así: "Sudan es descrita como un intento de aplacar al oeste".

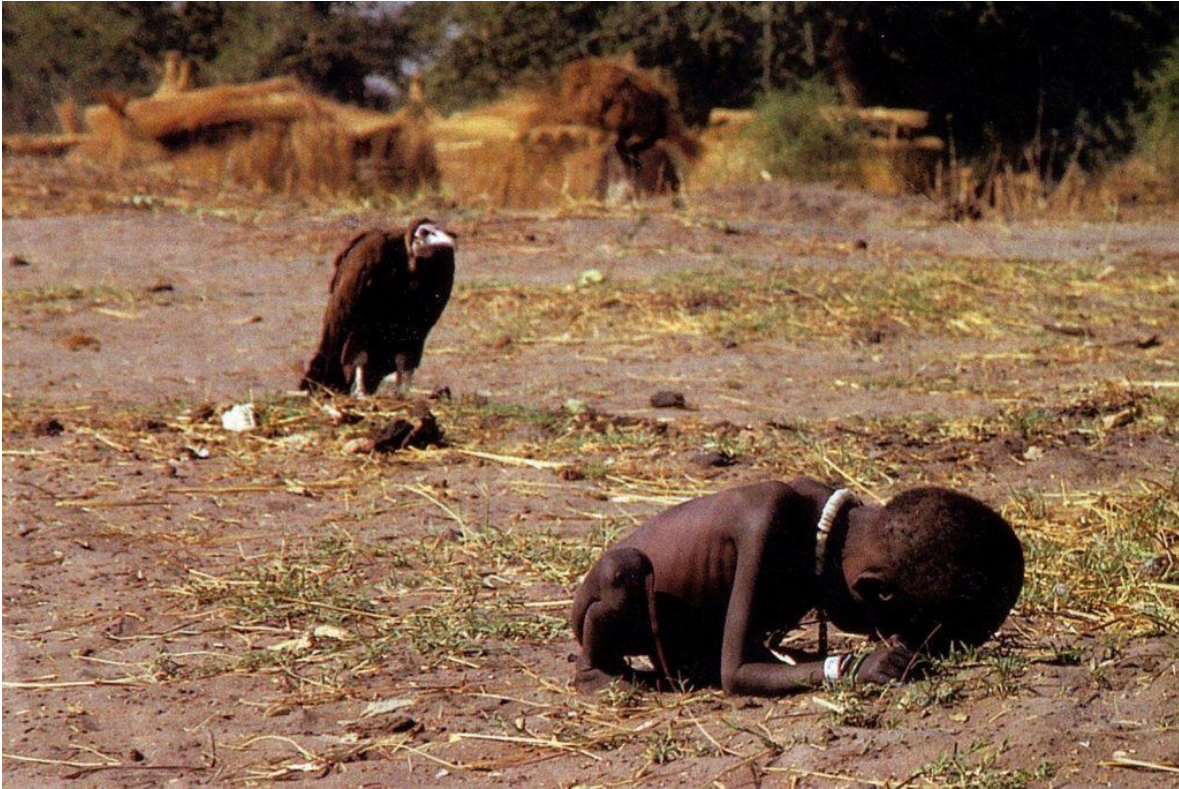


Figura 7. "Struggling Girl" (1993) por Kevin Carter [Ver Anexo 7]

A primera vista, sin mayor análisis, la fotografía logra el objetivo que busca al interior del periódico, retratar a Sudán como un país incapaz de proveer a sus habitantes de las condiciones mínimas de vida, pero fuera del periódico, su trascendencia es aún mayor. La imagen destaca como una representación de la miseria que se vive en la África subsahariana, mientras occidente se regocija en sus comodidades mirando hacia otro lado.

Cuando el espectador occidental de la época dio espacio a esta imagen en su retina, lo que observa, no es solo a una cría humana y un ave en una foto, sino a un niño famélico de tantos que hay, en condiciones extremas de inanición siendo amenazado por un buitres a la espera del momento preciso para darse un festín con sus restos. Esta definición detallada, pero sin fundamento, es lo que mucha gente pensó al contemplar la imagen. Y podemos decir sin fundamentos, porque la imagen no nos dice nada de eso, entrega un mensaje connotativo evidente, pero su sustancia denotativa es muy simple: "un niño agachado con un buitres detrás". Ahora,

que pasaría si hacemos el mismo análisis que con la fotografía “El hombre del tanque” de Jeff Widener. Podemos realizar muchas interrogantes, como por ejemplo ¿Qué hacía el niño solo en ese lugar? ¿Dónde están los padres del pequeño? ¿Cuánto tiempo estuvo el ave ahí? ¿Qué tan lejos estaba el buitre? ¿Esa ave era la única o había más? Frente a estas interrogantes, podemos generar muchas connotaciones o situaciones contextuales para esta imagen. Quizás el niño solo estaba mirando el piso mientras jugaba con sus padres muy cerca, pero estos no están en el encuadre, quizás el ave solo se posó unos pocos segundos detrás, incluso, quizás el ave en realidad estaba muy lejos.

La perspectiva en esta fotografía, así como las convenciones culturales juegan un papel trascendental a la hora de decodificar esta imagen. Desde el plano del individuo de familia que está inmerso en una sociedad occidental, se nos hace posible analizar la perspectiva del espectador de la época. Las personas vieron en la fotografía de Carter el 26 de marzo de 1993 en el *New York Times*, fue una alegoría de lo que sucedía en Sudán, una metáfora hecha imagen. El pequeño en la imagen simbolizaba el problema del hambre y la pobreza en una sociedad explotada por el monstruo del primer mundo y dejada de lado cuando ya no fue de utilidad, mientras que Carter era la indiferencia del mundo frente a estos problemas globales. Esta perspectiva, hizo que la crítica se lanzara en picada contra Carter y su fotografía, principalmente debido a como supuestamente Carter le debía su éxito a la muerte de un niño por el que podía hacer algo. Este último punto, es abordable a través de la ética fotográfica, pero que, por no ser punto central de este trabajo, solo la nombraremos.

El asedio de la crítica sobre Carter, sumado a problemas familiares, de drogadicción, una personalidad desordenada, y la muerte de su mejor amigo Ken Oosterbroek, supusieron los factores decisivos para gatillar un desenlace fatal. El fotógrafo sudafricano Kevin Carter se suicidaría a los 33 años un 27 de julio de 1994, poco más de un año después de haber capturado la fotografía que lo llevó a la fama.

La historia detrás de la fotografía nos revela lo que ocurrió en realidad. Es 1993, y en Sudán se sucedían continuas revueltas referentes a la guerra civil a partir de

un golpe de estado ocurrido en 1989. Carter y su amigo Joao Silva deciden cubrir un movimiento rebelde en lo que los voluntarios llamaban “*El triángulo de la hambruna*” (Morales, Baglieto, y Domínguez, 2008). Viajan junto a voluntarios de la Organización de Naciones Unidas. Al bajar de la avioneta que los lleva al lugar, el personal de Naciones Unidas les indica que solo estarán ahí 30 minutos, el tiempo justo para la entrega de las provisiones. Inmediatamente, Silva se aleja del lugar de aterrizaje con el fin de retratar a los guerrilleros, mientras que Carter se mantiene en las proximidades del aparato retratando a un montón de niños que yacían solos mientras sus padres se acercaban al centro que había formado la ONU para la entrega de la ayuda. Es en este momento cuando Carter realiza su fotografía.

En un momento vio una niña tratando de escapar. Mientras se agachaba, un buitre llegó al lugar y para no distraerlo, se posicionó en el mejor lugar para tomar su imagen después de esperar más de 20 minutos esperando que el buitre abriera sus alas. Pero no lo hizo. Después de tomar esas fotos persiguió el ave y vio a la pequeña que seguía en el mismo lugar. Luego encendió un cigarrillo, le habló a Dios y lloró. “Estaba depresivo, decía que quería abrazar a su hija” dijo Joao Silva. (Morales et al., 2008, p.10)

En primer lugar, mucho se ha dicho del pequeño en la fotografía, incluso se ha rumoreado su muerte al momento de la fotografía. Lo cierto es, que el pequeño en la imagen de Carter, se llamó Kong Nyong, era un varón, y no una niña como originalmente se pensaba. Los periodistas españoles que hicieron otra instantánea donde Carter captó la foto que le valió el Pulitzer desmontan la leyenda negra. El niño no agonizaba, defecaba. El fotógrafo espantó luego al buitre (Arenzana & Davilla, 2007). Si observamos la fotografía con detención, podemos observar que el niño en su muñeca tiene una pulsera de plástico que hace alusión a la estación de comida de la ONU, lo que significa, que ya estaba recibiendo ayuda. Posteriormente, 18 años después de la fotografía, un equipo de periodistas viajó con destino a Ayod, Sudán, lugar en el que Carter capturó el momento.

Después de varias reuniones con decenas de habitantes de la aldea, una mujer que repartía comida en aquel lugar hace 18 años llamada

Mary Nyaluak dio la primera pista sobre el paradero de la misteriosa criatura. "Es un niño y no una niña. Se llama Kong Nyong, y vive fuera de la aldea". Dos días después, aquella pista llevaría hasta la familia del pequeño, cuyo padre identificó al pequeño y confirmó que se recuperó de aquella hambruna pero que murió hace cuatro años (2007) de "fiebres". (Rojas, 2011)

La fotografía de Carter fue realizada con un teleobjetivo, un objetivo fotográfico de 100 mm en adelante, cuya propiedad es la de acercar las cosas, funcionando casi como si de un telescopio se tratase (en fotografía, técnicamente se refiere a que los objetos se vean más grandes en el sensor o material fotosensible), y achatando los planos, es decir, dando la sensación de que tanto el primero como el segundo plano se encuentran juntos o más próximos de lo que realmente están, por lo que el buitre fácilmente podría haber estado posicionado a 20 metros de distancia del niño en la fotografía, pero nosotros lo veríamos como si estuviese a 2 metros.

En este caso en particular, nos es posible observar como una fotografía puede aislar una porción de la realidad y crear mensajes, como el espectador puede tomar una imagen y moldearla en base a su convencionalismo cultural, como un pequeño fotograma de 35 mm puede ser un espejo de realidades, pero también configurador de estas. La fotografía, y la imagen como un todo, es un recurso muy poderoso, y puesto que la misma imagen no lo hace, nosotros tampoco debemos dejar su uso al azar.

En conclusión ¿Una imagen vale más que mil palabras? La respuesta no es tan sencilla. Dicho proverbio no es del todo cierto, y en el caso de la fotografía hay que tener mucho más cuidado aún. Pues la lectura a la ligera de una imagen puede conducirnos a muchas malas interpretaciones. Ya que, si bien es cierto que una imagen siempre está situada en un contexto con el objetivo de entregar un mensaje específico, es el espectador quien finalmente tiene la tarea de decodificar dicho mensaje, y es aquí donde surgen tanto errores, como significaciones inesperadas. La imagen remueve el inconsciente cultural, los saberes previos y experiencias de

cada individuo, por lo que una imagen, no solo lleva el mensaje que su autor le entrega, más bien, carga con el mensaje que cada uno quiere ver.

3. COMPRENSIÓN DE RECURSOS VISUALES

Como ya se ha mencionado anteriormente, en la sociedad moderna y mediatizada, ya no basta solo con una a formación que trate únicamente la alfabetización verbal, sino que se debe incluir una instrucción adecuada que se encuentre enfocada en el manejo de los diferentes recursos (o modos, en el caso de los textos multimodales) que se utilizan en esta era digital. Estos recursos, se demandan para que el sujeto se desenvuelva correctamente y prospere comunicativamente hablando, en la sociedad moderna en la que se desenvuelve. Dichos recursos, dicho sea de paso, son obviamente utilizados intensivamente por los medios de comunicación, un factor clave que nos permite afirmar la expansión y nivel de uso que han ido ganando con el paso del tiempo. Uno de estos elementos, sino el más importante, es el recurso visual; apreciable en fotografías, ilustraciones, vídeos, incluso en el mismo lenguaje escrito cuando integramos el valor de las tipografías. Este recurso visual, requiere de una integración de sus elementos para que el individuo pueda analizarlo en su totalidad, es decir, necesita adoptar una alfabetización visual. Algo que Bamford (2007) concibe como:

un constructo que implica una serie de habilidades para interpretar los contenidos de las imágenes y además habilidades que involucren los impactos sociales que ellas generan, sus propósitos, las audiencias que están expuestas y quiénes son los productores de esas imágenes.
(Como se cita en Farías, Miguel, & Araya Seguel, Claudio, 2014)

Esta instrucción de los elementos que componen el código iconográfico, le permitirá al sujeto comprender y analizar en gran parte ya no solo la carga denotativa del mensaje, sino también su carga connotativa. Para el registro: Posteriormente, si continuamos en esta línea instruccional, esto nos llevaría, a lo

que de forma idónea, sería el siguiente paso o nivel de especialización (esta vez, más allá de la simplicidad que la escuela primaria o secundaria puedan entregar al individuo), algo así como la adopción de nuevas herramientas decodificadoras, una instrucción que nos permita decodificar los signos al interior de los mensajes que utilizan como vehículos, los textos multimodales, una alfabetización semiótica.

Entonces, la exposición a un medio educacional que genere nuevas formas de alfabetización, en este caso, la alfabetización visual, promueve la consecución por parte del individuo, de las habilidades y herramientas que le permitan la comprensión adecuada del mensaje visual y posteriormente, la producción de este. Ahora, a sabiendas de que la alfabetización visual es el proceso de adopción de los saberes correspondientes para la decodificación del código iconográfico ¿Cuáles son los elementos básicos de una imagen y como los percibimos? Ya hemos dicho, que la percepción de una imagen varía según la cosmovisión de cada individuo, y que esta se basa en convenciones y estereotipos que a su vez instalan sus cimientos en el individuo a través del proceso de reintegración. Entonces, por conclusión podemos decir que los elementos básicos que forman una imagen, encuentran su origen en esos estereotipos. Para ver esto en mayor profundidad, debemos exponer los componentes (o signos) más esenciales y simbólicos que contiene una imagen.

3.1. ELEMENTOS BÁSICOS DE UNA IMAGEN

De toda la amalgama de elementos que podemos identificar en la imagen, en este trabajo nos centraremos en cuatro aspectos básicos estudiados por Roberto Aparici y Agustín García-Matilla, en su obra titulada *“Lectura de imágenes”*. Los que, por sus características definitorias, proporcionan el sustento más elemental a la imagen tanto ilustrada como fotográfica, para comunicar su mensaje. Estos son: *El punto, la línea, la luz, y el color.*

3.1.1. EL PUNTO

El punto es considerado como la unidad mínima de información visual, y representa el elemento más simple y a la vez más complejo de la imagen. Se le caracteriza principalmente en base a la forma, el color, y la ubicación que este posea al interior de la imagen analizada. Es decir, el punto no es la representación geométrica de ese concepto, sino que tiene una dimensión relativa y variable pudiendo adoptar infinitas formas, desde el grano fotográfico a la mancha de un pincel, significándose como un signo, una marca o una mancha, aislada y de tamaño variable.



Figura 8. El punto como unidad mínima en una fotografía. Fuente: www.Soseduca.com (s.f.) [Ver Anexo 8]



Figura 9. El punto como unidad mínima en un dibujo a través del uso de la técnica de puntillismo. Fuente: www.Totenart.com (s.f.) [Ver Anexo 9]

El punto tiene gran fuerza de atracción sobre el ojo. Un ejemplo de esto es cuando está colocado en el centro visual, por encima del centro geométrico, la sensación es de equilibrio compensado. En cambio, si el punto está ubicado en el centro geométrico parecerá encontrarse más bajo, y romperá dicha sensación de equilibrio (Aparici & García, 1998).

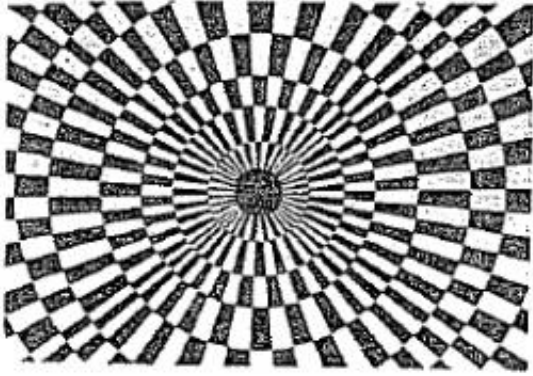


Figura 10. Esquema del punto de fuga en el centro geométrico. Fuente: Aparici, R., García, A. (1998) [Ver Anexo 10]



Figura 11. Fotografía del mercado de ferias libres de Chillán, Chile. En esta fotografía se puede observar el punto usado como "punto de fuga" en el centro geométrico. Fuente: Elaboración propia [Ver Anexo 11]

Cómo toda fuerza de atracción, los puntos tienen a atraerse entre ellos cuando se encuentran separados, pero si se encuentran demasiado próximos el uno del otro, el ojo tiende a agruparlos.

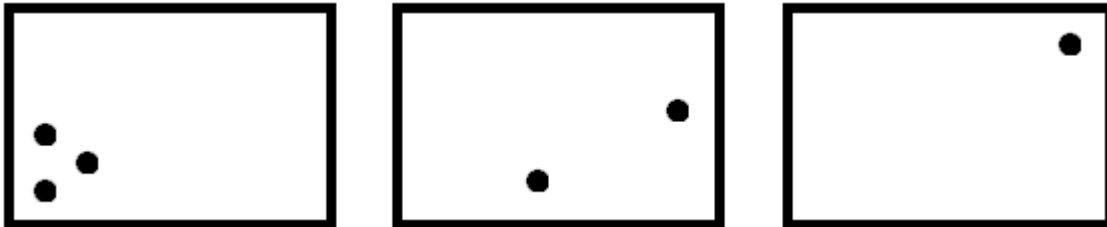


Figura 12. Esquema del comportamiento del punto en la imagen, basado en el esquema original de Aparici, R., García, A. (1998). Fuente: Elaboración propia [Ver Anexo 12]

El punto como foco de atención es quizás el uso más elemental de este recurso iconográfico. Así como se observa en el esquema, y como se ha explicado antes, el punto al interior de la imagen no es literalmente un círculo negro que atrae la atención, bien puede ser un sujeto.

Otro uso común que se le da a los puntos es el de crear ritmos que dinamicen la composición de la imagen, creando una ilusión de movimiento en la imagen.



Figura 14. En esta fotografía, el caballo bien puede funcionar como punto de atención versus el "espacio negativo" que hay a su alrededor. Fuente: Elaboración propia [Ver Anexo 13]



Figura 13. En esta astrofotografía, se puede apreciar como las estrellas o puntos generan dinamismo o movimiento, y a la tienda de acampar como un punto atención. Fuente: Elaboración propia [Ver Anexo 14]

3.1.2. LA LÍNEA

La línea puede ser definida de dos maneras. La primera sería como una sucesión ininterrumpida de puntos, los que mientras más unidos se hallen, más concreción otorgarán a la línea. Mientras que la segunda definición, calificaría a la línea como la marca que deja un punto al deslizarse sobre una superficie.

Este recurso iconográfico, es uno de los elementos plásticos más polivalentes (si no el más) al interior de la imagen, y prescinde de la longitud de su trazado, su color, intensidad, y grosor, para determinar sus intenciones.

Algunas de las principales funciones de la línea son:

- Crear sentidos direccionales
- Aportar profundidad (perspectivas)
- Separar planos y organizar el espacio
- Dar volumen a los objetos
- Representar formas y estructuras en los objetos

Cabe destacar que la línea no requiere de la presencia material para existir en una imagen. Es decir, al igual que el punto, no necesariamente vamos a ver una línea material y explícita siempre; ejemplo de esto pueden ser las líneas de mirada, que no son nada más que la línea que proyecta la mirada de una persona en una imagen, ya sea una fotografía o ilustración.

Otro punto en el que se debe hacer énfasis, y vale la pena mencionar, es en los distintos tipos de líneas que podemos encontrar, y lo que estas buscan proyectar en base a su forma y orientación. En el caso de las líneas rectas, estas se asocian con sensaciones como la precisión y la rigidez. Si estas rectas se orientan horizontalmente, producen una sensación de tranquilidad y estatismo, mientras que, por el contrario, si se orientan verticalmente, otorgan un efecto de equilibrio y elevación. Al otro lado de la vereda, encontramos las líneas curvas, que otorgan mayores libertades en lo que a orientación se refieren, pero que, al contrario de las rectas, una línea oblicua o curva expresa inestabilidad y profundidad dependiendo de cómo se use.

De esta forma, tenemos en la línea un elemento básico, y que está permanentemente presente en todas y cada una de las imágenes que alguna vez hayamos visto, incluso aunque no la hayamos podido percibir de forma consciente a primera vista.



Figura 15. En esta imagen, destacamos dos tipos de líneas imaginarias, aquellas que se forman debido al sentido direccional de las miradas de ambos sujetos, y la división que supone la puerta en medio, proyectando una separación entre claro y oscuro. Yves, J. (2012). Fuente: www.coloribus.com [Ver Anexo 15]

3.1.3. LA LUZ

La luz es otro elemento fundamental en la composición de una imagen, y aún más de la fotografía, donde funge como la materia prima de la imagen en sí, de ahí que la etimología de la palabra misma quiera decir “graficar y/o dibujar con luz”.

En las imágenes, la luz se emplea para crear sombras, resaltar colores, y destacar volúmenes. Puede usarse para:

- Expresar sentimientos y emociones.
- Crear una atmósfera poética.
- Diferenciar distintos aspectos de una representación.
- Resaltar la profundidad de los ambientes cerrados y de los espacios abiertos.

(Aparici & García, 1998)

La luz configura el significado de la imagen, otorgando la ambientación adecuada al mensaje que se quiere transmitir. Entre otras cosas funcionalidades, la luz tiene la capacidad de resaltar algunas cosas, y al mismo tiempo esconder otras, como si de un reflector se tratase.

La categorización de la luz se basa en la intensidad con la que esta se emana, ya sea natural o artificial. Esta categorización se divide en dos, y se rotula como luz dura o directa, y luz difusa.

La luz dura o directa es aquella que no tiene ningún tipo de atenuante o difusor, esta genera deliberadamente sombras afilada y perfiles bien delineados, ofreciendo contraste de luces y sombras. Ejemplos de esta son la luz del sol a medio día, o un reflector apuntado directamente a un objeto.

La luz difusa por otro lado, es aquella que se encuentra filtrada por lo que se conoce como difusor, es mucho más suave, y proyecta una iluminación uniforme



Figura 16. Fuente: Grey, Ch. (2004)
[Ver Anexo 16]

sin llegar a ser extremadamente intensa. Suaviza las sombras y otorga contornos y perfiles progresivamente definidos. Un ejemplo de esta luz, puede ser una lámpara con una pantalla de papel, o la luz del sol en un día nublado.

A la hora de analizar la iluminación como un elemento configurador del mensaje al interior de la imagen, debemos visualizarla como un código que siempre nos quiere indicar algo. Como ya se ha mencionado, la luz puede ser directa o difusa, esto nos ofrece la posibilidad de, en el caso de un retrato, poder situar al sujeto a contraluz, para resaltar el perfil, frontalmente, se eliminan las sombras. Lateralmente, se produce la sensación de volumen en un rostro, ejerciendo una sensación de peso



Figura 17. Dos imágenes con esquemas de luz opuestos, mientras que la fig. 12 posee una luz dura a proyectada desde un pequeño "beauty dish", la fig. 13 posee luz suave desde con la luz rebotada desde un paraguas. [Ver Anexo 16]

en la cara del individuo. La luz cenital por su parte, crea sombras inadecuadas en un rostro; mientras que la luz baja en contrapicado (o nadir), produce la inversión de las sombras, con efecto amenazador y lúgubre (este es el clásico ejemplo de aquel individuo contando una historia de terror con una linterna bajo su rostro, apuntando hacia el mismo), etc.

La imagen se configura en base a un ambiente dado, el que se configura con una iluminación pertinente. Aunque no se den claros indicios, la luz es un elemento muy poderoso, que podrá darle coherencia a una imagen según que tan bien se utilice.

3.1.4. EL COLOR

Cuando hablamos de color, a todos se nos viene a la cabeza una amplia gama de tonalidades posibles, como si de un arcoíris se tratase, pero ¿Qué es realmente el color? El color es esencialmente luz. El color no es más que el efecto de las radiaciones visibles que forman parte del espectro electromagnético. Dicho

espectro, se encuentra conformado por todo el conjunto de ondas existentes (rayos X, rayos ultravioletas, rayos infrarrojos, etc.).

Pero, de todo este espectro, solo las ondas comprendidas entre los 400 y 700 nm (nanómetros) provocan en el ser humano la sensación luminosa. Cada color responde a una determinada longitud de onda. Cuando nuestra retina se ve estimulada simultáneamente por todas las ondas electromagnéticas entonces percibimos luz blanca.

(Aparici & García, 1998, p.84)

En cambio, si un pigmento absorbe todas las ondas o irradiaciones luminosas, sin devolver nada al ojo, veremos un objeto negro.

Llegados a este punto, podemos dar ciertas orientaciones de cómo se puede medir y/o clasificar el color. Existen dos mediciones y o clasificaciones del color que se alzan como las más conocidas, según su longitud de onda, de la que ya hemos hablado, y según su temperatura en grados Kelvin. Esta segunda clasificación dice que la temperatura de color de una fuente de luz se define comparando su color dentro del espectro luminoso con el de la luz que emitiría un cuerpo negro calentado a una temperatura determinada.

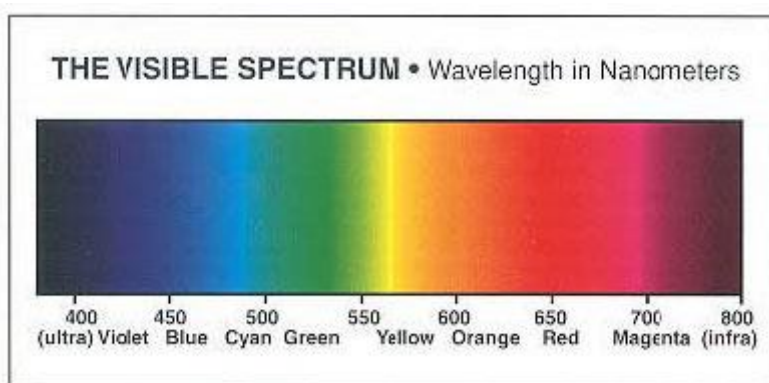


Figura 18. Medición del color según el espectro visible medido en nanómetros. www.light-measurement.com (s.f.) [Ver Anexo 17]

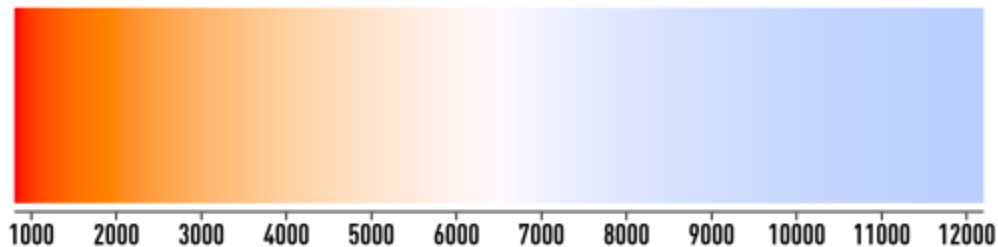


Figura 19. Escala de medición del color en base a la temperatura en grados Kelvin.
www.wikipedia.org (s.f.) [Ver Anexo 17]

Habiendo dado ya ciertas orientaciones, podemos tener certeza de que el mundo de información que rodea al color es enorme, pero como en este trabajo nos remitiremos a lo ya dicho, para proceder a explicar brevemente sus propiedades, y cómo afecta este al mensaje.

El color posee 3 propiedades principales que le permiten moldear el mensaje al interior de una imagen: Tono, saturación, y luminosidad.

Tono: Representa la variación cualitativa del color. Nos permite diferenciar colores, y crear matices al interior del mismo color.

Saturación: Es la fuerza de expresión que posee un color. Mientras más saturado se encuentre un color, mayor intensidad poseerá.

Luminosidad: Refiere de la capacidad que posee un color para reflejar la luz blanca que incide en él. La luminosidad varía añadiendo negro a un tono.

Una vez vistas las propiedades, el siguiente paso es el ver como el elemento cromático puede moldear la intención comunicativa de una imagen. Para Joan Costa (1992): “El color puede tener tres usos diferentes en la imagen (..): denotado, connotado y simbólico” (p.133).

El uso denotado del color es el presente en imágenes realistas, procedentes de la fotografía o de la ilustración. El color denotado es aquel que refleja la realidad y se convierte en un complemento del discurso estético. En cuanto al uso simbólico, es aquel que se ha extendido tanto en toda la sociedad que se ha convertido en una

norma. En este sentido, (..) hace referencia a colores que se han estandarizado como normas (por ejemplo, los colores del semáforo). (Galindo, F., José, B. & González-Sicilia, M., 2014, p.61)

El uso del color como una connotación por otro lado, es el procedimiento de otorgarle al color la capacidad de generar estados de ánimo, este uso es autónomo e independiente de otros elementos configuradores de la imagen como lo son la textura o las formas. Esta aptitud le permite al factor cromático la transmisión de sensaciones a través de una percepción sensitiva, espontánea, pero también compartida con el resto de espectadores de la misma imagen. Así por ejemplo sucede con sensaciones tan simples y básicas como el calor y el frío, las que se encuentran íntimamente relacionadas con la medición vista anteriormente basada en la temperatura de color. Respecto a cómo se reflejan estas sensaciones Galindo, F., José, B. & González-Sicilia, M., (2014) dicen:

Apuntamos aquí (..) la aportación de Vasili Kandinski (2010:70) que en su obra “De lo espiritual en el arte” establece que “las secciones que llaman inmediatamente la atención son: 1. Calor y frío del color.” y “2. Claridad y oscuridad del color”. Kandinski insiste en que la cualidad de calor o frío en un color está determinada “en líneas generales” por su tendencia hacia el amarillo o el azul. (p.62)

Otro ejemplo del uso del elemento cromático en la imagen con función de connotación, refiere a la asociación de ciertos colores a conceptos abstractos e incluso ideológicos. Tal es el caso de la asociación del color verde con la naturaleza y lo ecológico, o la identificación del género de los bebés a través del color de su ropa; azul si es hombre o rosa si es mujer.

Un estudio referente a los colores, y quizás el más relevante, es el realizado por Félix Galindo Marín, Blas José Subiela Hernández y Manuel González-Sicilia Llamas en el año 2014, quienes analizaron trece colores (los que incluían tres colores primarios, 3 colores secundarios, y mezclas subordinadas como rosa, gris y marrón), en función de sus connotaciones tanto positivas como negativas, y como estos podían combinarse para así reflejar las posibilidades de utilización del matiz

primario con uno secundario. Todo esto basados en los estudios realizados por Eva Heller en su obra “Psicología del color” (2004), J.W. Goethe en su “Teoría de los colores” (1999), Joan Costa (1992) en “Los recursos combinatorios del grafismo funcional”, y Eulalio Ferrer en “Los lenguajes del color” (1999). La tabla que se muestra a continuación, es un pequeño fragmento del trabajo realizado por Galindo, José Subiela, y González-Sicilia, la que sirve como ejemplo de la connotación que adquieren ciertos colores, y da una idea de cómo estos pueden utilizarse al menos en publicidad.

| Color | Variaciones y combinaciones | Identificaciones | Capacidades | Connotaciones positivas | Connotaciones negativas |
|-------|-----------------------------|------------------------|---------------------------------|---|--|
| Azul | | Femenino Espiritual | Atrae Predispone Favorece | Simpático Armonioso Fiel Atractivo | Distante Ciego Triste Deprimido |
| | Negro | | Atrae | | |
| | Blanco | Científico | Concentra | Limpio Seguro | Vacío Indiferente |

| Color | Variaciones y combinaciones | Identificaciones | Capacidades | Connotaciones positivas | Connotaciones negativas |
|-------|-----------------------------|--|----------------------|------------------------------------|--|
| Rojo | | Vital Apasionado Fuerte, Brutal Problemático (en economía) Político | Enamora | Virilidad Energía Exaltación | Agresividad Problemas económicos |
| | Negro | | Transmite peligro | | |

En este apartado podemos incluso nombrar la cercanía de colores a ciertas ideologías, como, por ejemplo: el mismo rojo, que podemos adscribir al comunismo debido a la bandera soviética que consta de una hoz y un martillo amarillos sobre un campo rojo sólido. Otras veces son el conjunto de colores los que determinan ciertas asociaciones, por ejemplo, el negro y el amarillo representan peligro o

precaución en la mayoría de las señales, entre otras asociaciones cromáticas reconocibles. Estos son solo algunos ejemplos de cómo (en occidente) ciertos colores son susceptibles a ser vistos como representaciones e incluso sinónimos de conceptos abstractos. Lo que nos da pie al análisis de este elemento dentro de la imagen, y a ver más allá de lo evidente, y desenterrar ese segundo mensaje que contiene.

4. LA IMAGEN FOTOGRÁFICA

Ya establecimos que el concepto global de imagen puede descomponerse para usos prácticos, en dos: Uno son las imágenes ilustradas, que representan a aquellas reproducciones que no usan una cámara o medio químico para generar un significado análogo, ergo no poseen la cualidad de analogon de la realidad sin la necesidad de un “relevo” en su código. Y por otro lado tenemos a las imágenes fotográficas, que son aquellas visiones pictóricas que, si usan como medio una cámara o medio entre comillas objetivo para desempeñar su labor informativa y mensajística, pero no solo esto, están dotadas, o más bien, desligadas de la propiedad de un código transformador, aunque no de una inevitable reducción. “Pues hay, ciertamente, una reducción al pasar del objeto a su imagen: de proporción, de perspectiva y de color. Pero no en ningún momento esa reducción llega a ser una *transformación* (en el sentido matemático del término)” (Barthes, 2009, p.13). Y a pesar de todo, cuando fotografiamos un objeto, no solo estamos impregnando ese algo en un material fotosensible, sino que también estamos copiando aquello, casi robando una porción de lo que es, y adaptándolo a nuestra perspectiva. Pero ¿Cómo sabrá el interlocutor cual es “nuestra perspectiva” de un objeto determinado?

Se ha hablado mucho respecto a la valiosísima propiedad denotativa que posee una fotografía de prensa o documental. Y haciendo un breve hincapié en este último punto, pues nunca puedes fiarte del fotógrafo como fiel amante de la verdad en su obra. Es bien sabida la polémica que se desató el año 2016 sobre la figura del aclamado fotoperiodista Steve McCurry, autor de la icónica fotografía de “La niña

afgana” debido a la supuesta alteración de sus imágenes a través de lo que en el gremio se conoce como post-producción, acción que en el fotoperiodismo está prohibida, pues este “género fotográfico” pretende reflejar la realidad como fin último. Pero, regresando al asunto, ¿Qué ocurre con el resto de las imágenes fotográficas? Desde la ilustración hasta la actual era de la información, el panorama de la imagen como recurso subordinado a un texto ha dado un giro brusco, aunque previsto. La imagen ya sea fotográfica o ilustrada, además de continuar siendo usada para ilustrar el texto como hacía antaño, también que ha adquirido un valor en solitario gracias a las nuevas tecnologías, y ya sea una fotografía de prensa documental o no, la credibilidad que otorga en el contexto correcto es más que evidente. Sontag (2006) nos dice. “Las fotografías procuran pruebas. Algo que sabemos de oídas, pero de lo cual dudamos, parece demostrado cuando nos muestran una fotografía” (p. 18). Aunque una fotografía carezca evidentemente de credibilidad por sí sola, en el contexto correcto, si puede dar fe de acontecimientos. Casos hay muchos, quizás uno de los más ilustradores sería, por ejemplo, la fotografía que se divulgó en los medios internacionales mostrando al exlíder de Al Qaeda Osama Bin Laden fallecido y con su cara desfigurada, tan solo a horas de darse a conocer la noticia de su muerte a manos de comandos estadounidenses. Dicha fotografía que medios internacionales e importantes como la BBC daban a conocer, solo momentos más tarde sería indicada como un evidente montaje a manos de una televisora paquistaní en aras de tener la “novedad” primero que todos.

Por ende, podemos decir que la imagen es un recurso proveedor de credibilidad. Quien podría juzgar hoy en día, por ejemplo, las atrocidades que implica una guerra, acontecimientos que, en la mayoría de los casos, nadie ha experimentado, sensaciones que nunca se han vivido, y aun así, todos creen conocer. “En otra versión de su utilidad, el registro de cámara justifica. Una fotografía pasa por prueba incontrovertible de que sucedió algo determinado. La imagen quizás distorsiona, pero siempre queda la suposición de que existe, o existió algo semejante a lo que está en la imagen” (Sontag, 2006, p.19).

4.1. MISIÓN DE LA FOTOGRAFÍA EN LA ACTUALIDAD

La imagen fotográfica no solo está destinada a otorgar credibilidad e ilustrar épocas pasadas sin mayor ambición que la de ilustrar a generaciones venideras, sino que ofrece también la oportunidad de inmortalizar el tiempo y compartirlo con el mundo. “La ulterior industrialización de la tecnología de la cámara sólo cumplió con una promesa inherente a la fotografía desde su mismo origen; democratizar todas las experiencias traduciéndolas a imágenes” (Sontag, 2006, p.21). Tal parece ser, que una cámara se ha vuelto algo importante para la época. Hoy en día, sería inconcebible un periódico sin fotografías del hecho, unas vacaciones a la playa en familia sin un mínimo recuerdo de los integrantes con el paisaje de un balneario en el fondo. El fotografiar se ha transformado en un certificado para el ser humano moderno, un vestigio en papel o en píxeles que acredita las acciones del individuo. El viaje ya no es un momento de relajó, es la ocasión perfecta para acumular “fotos”, íconos que luego otorgarán la apariencia de participación en la experiencia. La misión de una cámara es perpetuar lo pasajero, de evitar el paso del tiempo. La imagen inmortaliza no solo el momento, sino también los lazos sociales. En la actualidad, no es difícil ver más fotografías de comidas y banquetes ajenos que noticias supuestamente serias. La democratización de la fotografía ha abierto la puerta a todo el público para acceder a una herramienta que hace tan solo 20 años era inalcanzable para el 70% de la población, hoy en día, la mayoría de los usuarios de un “teléfono inteligente” están propensos a sentir la inmensa ansiedad de poner una cámara entre ellos y el mundo.

El método seduce sobre todo a gente subyugada a una ética de trabajo implacable: alemanes, japoneses y estadounidenses. El empleo de una cámara atenúa su ansiedad provocada por la inactividad laboral cuando están en vacaciones y presuntamente divirtiéndose. Cuentan con una tarea que parece una simpática imitación del trabajo: pueden hacer fotos. (Sontag, 2006, p.24-25)

La misión de la fotografía en la actualidad podría resumirse como la de ser un reflejo exageradamente necesario del paso de cada individuo por la tierra, pues

existe la posibilidad, de que la sustancia denotativa haya cobrado tanta importancia bajo la función de imagen acreditadora de realidad, que el ser humano ha comenzado a vivir a través de las cámaras y sus objetivos, en vez de a través de sus ojos.

Las imágenes son mediaciones entre el hombre y el mundo (...), tienen la finalidad de hacer que el mundo sea accesible e imaginable para el hombre. Pero, aunque así sucede, ellas mismas se interponen entre el hombre y el mundo (...). En vez de presentar el mundo al hombre, lo re-presentan; se colocan en lugar del mundo a tal grado que el hombre vive en función de las imágenes que él mismo ha producido. (Flusser, 1990, p.12)

5. LA IMAGEN ILUSTRADA

La imagen ilustrada, también denominada por Vilém Flusser como imagen tradicional, antagonista según la teoría de este autor, de la imagen técnica que es la que se toma a través de máquinas, es aquella que se circunscribe a métodos propios de las bellas artes o la “ilustración industrializada”, dando lugar a simbolismos que, en el momento de fungir como reproducciones analógicas de la realidad, despliegan significados segundos que Barthes llamó “estilo de reproducción”. Se trata de un sentido secundario cuyo significante consiste en un determinado <<tratamiento>> de la imagen bajo la acción del creador y cuyo significado, estético o ideológico, remite a determinada <<cultura>> de la sociedad que recibe el mensaje. En síntesis, todas estas artes imitativas, adquieren un doble mensaje del que ya hemos hablado, el denotativo que corresponde a su función como analogía de la realidad, y el connotativo que representa la opinión que la sociedad en la que está enfrascado el lector, tiene sobre la imagen. Esto significa, que, bajo estos parámetros una imagen ilustrada o tradicional será a diferencia de la imagen fotográfica, en palabras simples, susceptible a ser juzgada con mayor propiedad por los lectores y a estar repleta de sustancia connotativa.

El valor de una imagen ilustrada o tradicional según Flusser (1990) recae principalmente en la facilidad que se tiene para reconocer fácilmente que se trata de símbolos exactos. Es decir, no hay lugar para la especulación respecto de donde vino, que más hay, o que nos quiere decir el recurso, ya que a pesar que todo está dicho, los significados segundos son fácilmente identificables si lo comparamos con una imagen técnica o fotografía de índole artística, que si bien, también colma su sustancia de connotación debido al fin último como posible expresión del autor, las direcciones para averiguar que se nos está tratando de decir, serán siempre inconclusas para un número no menor de lectores.

En conclusión, las imágenes tradicionales o ilustradas representan una herramienta manejable al momento de comunicar, si bien carece de propiedades que, si posee la imagen fotográfica, es un recurso visual mucho más predecible y sencillo de producir que una imagen fotográfica, aunque como ya se mencionó, es menos complejo, y no da lugar a una interacción mayor, o a un refuerzo exagerado en el caso de los textos multimodales. Aunque para tal caso, el uso de imágenes ilustradas o fotográficas para acrecentar la credibilidad o posición didáctica de un texto, siempre se realiza de forma controlada en situaciones en las que los recursos se eligen a través de un proceso de selección. Tal es el caso de la prensa escrita o de los libros de texto educativos que usan imágenes para generar interés en el receptor.

IV. TEXTO MULTIMODAL

IV. TEXTO MULTIMODAL

1. APROXIMÁNDONOS A UNA DEFINICIÓN DE TEXTO MULTIMODAL

Para describir un texto multimodal, primero hay que tener en cuenta que, ante todo, está la noción de comunicación, si un emisor quiere comunicar algo, se quiere comunicar un significado, ergo, el emisor tiene un interés en que el mensaje sea claro, situación que, bajo la utilización de un solo modo semiótico, las posibilidades de que el mensaje tenga dicha claridad serían menores en contraste al uso de varios modos. Esta es una de las razones principales por las que el uso de múltiples modos de forma simultánea para la comunicación de un significado en específico resulta conveniente. Esta conveniencia se debe principalmente a la posibilidad que otorga la multimodalidad de combinar distintos modos a conveniencia e interés del emisor, erigiendo así, un marco comunicativo mucho más sólido que no solo busca la transmisión de significados, sino también, una transmisión clara y eficiente que no sea susceptible a interferencias, con el objetivo de promover una comunicación mucho más fluida.

Por otro lado, es necesario estar en conocimiento de ciertas convenciones que plantea un grupo determinado de hablantes para diversas situaciones. Un ejemplo de esto sería la necesidad de comunicar algo de manera formal en occidente, lo que tendería a inclinar la balanza por la escritura, debido en parte a que es la misma sociedad la que sugiere que es el mejor modo para hacerlo. Esto nos da pie para mencionar que hay ciertas sociedades que le otorgan diversas convenciones a ciertos modos, especializando así estos, y provocando que sean más, o menos elegibles para una determinada situación, tipo de información a entregar, u objetivo.

Al interior del aula, los textos multimodales constituyen un desafío de lectura superior si se lo pone a la par de los textos monomodales. La multimodalidad exige al lector la adquisición y manejo de competencias adecuadas para un análisis profundo y una comprensión sobresaliente del texto, esto a consecuencia del uso y convivencia de variados sistemas semióticos al interior del mismo. A nivel

estructural, al interior del texto multimodal se vislumbra como característica primera, la ecuanimidad que existe entre modos verbales y visuales debido a un potencial de significación simultánea, aislada o complementaria, dando lugar a una no jerarquización de modos al interior del texto.

Algunas de las principales áreas de investigación que sustenta el modelo de multimodalidad es la semiótica social, y la lingüística sistémico funcional, entre otras. A este respecto, uno de los principales teóricos de la multimodalidad es el británico Gunther Kress, quien ha elaborado un modelo de estratos de los recursos semióticos sobre la base de la cultura de las distintas sociedades. Dando lugar a la existencia de variadas formas lingüísticas y visuales, así como a diversas predilecciones por el uso de unos u otros modos, comportamientos que se desarrollarían dependiendo de la cosmovisión y métodos para establecer relaciones sociales que cada cultura tenga.

De esta forma, se nos presenta una estructura multimodal que es susceptible de ser analizada a partir de la deconstrucción tanto de los componentes verbales, como visuales al interior de los planos de contenido y expresión, considerando siempre los procesos de intrasemiosis, intersemiosis y resemiotización que experimentan los fenómenos semióticos en función de las opciones que proporcione el contexto sociocultural en el que se encuentren enmarcados los textos.

Disciplinas como la Lingüística Sistémico Funcional y la Semiótica Social han evidenciado que cada sociedad dispone de variadas formas lingüísticas y visuales para expresar significados, cuya elección y uso revelan los imaginarios sociales que prevalecen en dicha cultura. Una manera particular de actuar, de significar y de utilizar los recursos semióticos declara una versión particular de establecer el mundo y las relaciones sociales.

2. LOS MODOS DE UN TEXTO MULTIMODAL

Ya hemos hablado en el presente trabajo, tanto en el marco teórico que le sustenta, como en el cuerpo del mismo, que un texto multimodal es una lectura configurada en base a varios modos, pero ¿Qué es un modo? Y ¿Por qué nos interesan al interior de un trabajo enfocado sobre la imagen?

En primera instancia, debido a lo relativamente nuevo del área, no se cuenta con una terminología consensuada del todo. Por lo que pueden presentarse confusiones e incoherencias. Así, con los conceptos de modo y sistema, por ejemplo. Al respecto, Parodi (2010) afirma:

Tal vez lo más serio resulta la confusión entre los términos *modo* y *modalidad*, ambos con el sentido de *sistema semiótico*. Así, desafortunadamente, algunos autores han derivado del término *multimodalidad* la raíz *modo* (Kress & Van Leeuwen, 1996, 2001; Stöckl, 2004; Royce, 2007; Bateman, 2009; Kress, 2009; Stein, 2009) y hablan, por ejemplo, del “modo gráfico o visual” y del “modo verbal” del lenguaje o del texto. Incluso, Kress (2009) y Stein (2009) sostienen que, por ejemplo, el modo gráfico es otro tipo de modo tal como lo es el oral o el escrito. Desde la correcta derivación y técnicamente hablando, correspondería decir “modalidad gráfica o visual” y “modalidad verbal” o “sistema semiótico gráfico o visual” y “sistema semiótico verbal”.

Basándonos en lo anterior, los *modos* o *modalidades*, pueden ser definidas bajo el concepto de *sistema* indistintamente.

Un *sistema* o *modalidad semiótica*, serán entonces: “Un conjunto o repertorio de signos de una misma naturaleza (erg., verbal, gráfica, matemática, etc.) que se articulan interrelacionadamente a partir de principios de organización funcional, semántica o morfológica, propios a cada sistema” (Parodi, 2010).

Así, cabe señalar que los sistemas principales que podemos encontrar al interior de un texto estático considerado multimodal, son: el sistema verbal, el sistema

gráfico, el sistema matemático, y el sistema tipográfico. Parodi (2014) hace alusión a que dichos sistemas, son susceptibles de dar origen a múltiples *artefactos multisemióticos*, en base a una amalgama de articulaciones y organizaciones entre sistemas.

Cabe señalar, que cada disciplina utiliza ciertos artefactos multisemióticos en diferentes niveles de frecuencia, basándose en la necesidad comunicativa de cada una. Parodi (2014) hace referencia a esto afirmando que “los artefactos así identificados han mostrado un grado de variación a través de las disciplinas, hecho que muestra la cosmología de cada comunidad disciplinar” (p. 169).

V. LA IMAGEN Y SU POTENCIALIDAD EN EL AULA

V. LA IMAGEN, Y SU POTENCIALIDAD EN EL AULA

1. GENERALIDADES

Las tecnologías han cambiado el estilo de vida de las sociedades a nivel global, y lamentablemente, el área de la educación en muchos casos, no ha sabido adaptarse a los nuevos tiempos, creando así, una división y una barrera entre la vida cotidiana, y la formación del ciudadano moderno, cuestionando lo incuestionable: el rol de los avances tecnológicos en la vida de los individuos. Es por esto, que la sociedad y el área de la educación deben realizar una introspección respecto al objetivo que persigue la formación de los nuevos ciudadanos en la era de la información.

La sociedad ha de responder a una cuestión mucho más amplia: ¿para qué deberíamos educar? A medida que cambian las necesidades de cualificación para el trabajo, será difícil que los educadores puedan seguir el paso y servir nada más que a los intereses empresariales. (Pró, 2003, p.27)

Algo tan simple y complejo a la vez como puede ser la imagen, sería tal vez la puerta de entrada a un mejor entendimiento de los tiempos que corren. Esto debido a que encontramos en lo visual y audiovisual, un recurso dominante en cuanto a transmisión de información en la cultura de hoy en día. La saturación de imágenes a través tanto de los medios de comunicación como de los de información es tal, que fácilmente podemos hablar de una sobrecarga de estímulos visuales en el individuo moderno. “Las nuevas generaciones están acostumbradas a *contemplar muchas imágenes*, pero no las asimilan” (Pró, 2003, p.27).

Las imágenes sintetizan el texto, ilustran y dan a conocer realidades complejas que de otro modo serían muy complejas de describir, y aún más en el caso de la educación, para el estudiante de imaginar. Pero es seguro que una formación previa al contacto con material visual agudiza de sobremanera el sentido y comprensión visuales.

En síntesis, el uso de recursos audiovisuales en el aula no busca otra cosa que simplificar y hacer más comprensible los contenidos académicos para los estudiantes, por un lado. Y además, formar individuos con las competencias necesarias para sobrevivir a la sobreestimulación visual y audiovisual que plantea la era de la información. “Desde el principio (...) debe quedar claro que con la integración de las imágenes se persigue la optimización de los procesos de enseñanza, y que para ello es imprescindible que las imágenes cumplan una función específica en el marco de las estrategias que hacen posible los procesos de aprendizaje” (Pró, 2003, p.19).

2. CONSIDERACIONES PREVIAS AL USO DEL RECURSO VISUAL EN EL AULA

La manipulación de material didáctico basado en lo visual y audiovisual plantea ciertos desafíos tanto para el docente como para el estudiante. Uno de los principales obstáculos que pueden surgir es quizá el que más aflige a los profesionales de la educación más veteranos: la inseguridad que provoca el utilizar recursos con alumnos que a menudo pueden ser más hábiles en su manejo que el propio maestro. Pero esto al contrario de suponer una barrera infranqueable, debería ser un aliciente al momento de tratar los recursos visuales aprendiendo junto a los alumnos, y al mismo tiempo, una oportunidad para hacer énfasis en dimensiones como la multimodalidad, las diversas estrategias didácticas, y el empleo de modos poco convencionales para la expresión de significados individuales.

Otro tópico a tener en cuenta, son los posibles problemas de coyuntura que rodean a los estudiantes en el contexto de la vida “exterior” al aula. Puede resultarnos muy sencillo dar un paso en falso y dar por hecho el acceso constante y fluido de los individuos tanto a los medios de comunicación como a tecnologías de la información (por ejemplo, la internet), generando desventajas que promuevan

un desnivel en cuanto a la calidad de aprendizaje entre individuos. Es por esto, que previo al empleo del recurso visual en estrategias didácticas, se debe analizar tanto el contexto escolar a nivel de estructura y disposición de *Hardware*, como el entorno extra-escolar de los individuos con los que se pretende trabajar. Esto a fin de promover un ambiente sano de aprendizaje, y nivelado para que todos al interior del aula, puedan dar rienda suelta a la integración de aprendizajes de la manera más nivelada posible.

El empleo de recursos visuales que hemos descrito hasta ahora puede estar en apariencia demasiado apegado a “términos digitales”, pero no hay nada menos cierto que eso, pues en efecto, sin duda pueden plantearse numerosas facilidades a través del uso de tecnologías en la implementación de estrategias didácticas vinculadas al recurso visual, pero esto no reniega la aplicación de estrategias análogas en base a materiales “menos tecnológicos”. Por ejemplo, resulta sencillo pensar en el uso de herramientas tecnológicas como ordenadores portátiles o proyectores para la exposición, análisis, y producción de imágenes en el aula, pero dicha estrategia puede fácilmente replicarse a través del uso de recortes de periódicos, fotografías familiares, e incluso dibujos. Dicho esto, la implementación de estrategias didácticas al interior de una sala de clases que incluyan recursos visuales solo depende de la disposición y resolución que el docente tenga, además de una correcta funcionalización de el/los productos mediáticos disponibles.

2.1. CONTEXTO TEMPORAL DE TRABAJO, “INDIVIDUOS EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN”

Como ya se ha mencionado, el trabajo de recursos con individuos que en ocasiones pueden poseer mayor experticia que el mismo docente puede ser un problema, pero también una oportunidad a la que sacarle partido. Pero vamos más allá, que es lo que tiene que decirnos el contexto en sí mismo de los individuos a los que engloba. En los tiempos que corren, aparentemente, nada y todo a la vez, pues estamos frente a personas que, así como un pez puede no ser consciente de estar rodeado de agua, así como nosotros lo estamos del oxígeno, estos individuos

se encuentran rodeados de estímulos muchas veces para ellos invisibles. Un claro ejemplo de esto es la publicidad, que está prácticamente en todas partes, al menos en la vida de las grandes urbes, ya sea una persona se dirija a su trabajo, asista a una plaza pública, o juegue con sus hijos, la publicidad siempre está ahí, en un letrero, en una etiqueta, incluso en un simple mensaje de texto informativo en un teléfono celular. Más allá de las estadísticas, es más que probable que el individuo moderno promedio tenga una mayor cantidad de interacciones de carácter tecnológico que de índole social (definiendo cada una para términos prácticos de este trabajo, en base al canal que emplea). Esto nos lleva a la conclusión de que estamos tratando con nuevas generaciones poseedoras de una alfabetización visual automática, nativa, pero imprecisa, que, así como la ortografía y el vocabulario deben ser instruidos y moldeados para refinar nuestro desempeño en la lengua materna, así mismo se debe formalizar una instrucción en aras del análisis crítico de recursos visuales en un entorno repleto de ellos. Al respecto, Treffel (1986) afirma:

Se asigna a los profesores la labor de poner orden en el caos de las informaciones que recibe hoy en día el alumnado, sometió al bombardeo de los medios de comunicación de masas, ayudándolo a analizar aquello que muchas veces ni observa, sino que <<se traga>>. (como se cita en Pró, 2003, p.37).

Este individuo que para usos de este trabajo llamaremos “estudiante mediatizado”, es un erudito en las artes multimodales sin saberlo, y probablemente todo lo que se le enseñe ya lo sabe, y lo que ocurrirá será simplemente un bautizo de fenómenos que experimentaba sin conocer, por ende, al erigirse como guía en este vasto mundo de estímulos tanto visuales como audiovisuales, el profesor no puede pretender ser un maestro, sino más bien un guía de cara a materias que configuran el día a día de las sociedades en el mundo actual.

3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA CULTURA DE LA IMAGEN

El uso de nuevas tecnologías al interior del aula, y la posterior implementación o funcionalización pedagógica de productos mediáticos o recursos multimedia aislados, no sugiere ni por asomo la supresión del docente del plano educacional, pues, y haciendo hincapié en uno de los puntos ya mencionados en el presente trabajo, es este profesional el que debe tomar las riendas de la enseñanza, y ejercer de guía para el estudiante, con el fin de estructurar y organizar los contenidos y afinar las competencias del receptor.

Por otro lado, se debe hacer especial énfasis en la responsabilidad no menor que recae sobre el docente en la asignatura de “lenguaje y comunicación” (e. básica), y “lengua y literatura” (e. media), pues debe ser capaz de generar estructuras de conocimiento en el estudiante a través de la enseñanza de su especialidad, al mismo tiempo que propicia el desarrollo de competencias comunicativas aptas para el mundo moderno. Si bien esto podría sugerir una sobrecarga en el currículum del área, también genera un desafío para el profesional a cargo, puesto que debe lidiar con la no despreciable tarea de conjuntar los contenidos tradicionales y las altas tecnologías, a fin de perpetuar uno a través del otro, y así formular un plan de aprendizaje integral a través de la funcionalización pedagógica de diversos recursos y productos. Un punto relacionado con esto, y que debemos tener en cuenta, es la frecuencia con la que se deberían incluir las TIC's junto a los contenidos en la metodología de enseñanza moderna, pues ya es una realidad el que la tecnología forme parte de la vida cotidiana del estudiante, desde la misma televisión hasta el “smartphone”. Y no es exagerado plantear la teoría de que el mundo para las generaciones modernas sería inconcebible sin el acceso a terminales que abran la puerta al mundo interconectado de las redes. Respecto a la frecuencia de uso y como debiera administrarse en el mundo de la escuela, Pró (2003) afirma: “Para enseñar los medios audiovisuales puede utilizarse la alta tecnología, pero en la escuela lo que hace falta es utilizarlos con normalidad, y no de una manera excepcional” (p.35).

A pesar de esta conciencia colectiva que existe respecto al uso de la tecnología y los recursos tanto visuales como audiovisuales, ha sido precisamente la escuela una de las instituciones más reticentes al cambio. Así, la escuela se ha transformado en una especie de bunker donde el maestro se ha pertrechado para defender su papel <<tradicional>> de transmisor del saber. (Aparici & García, 1998)

La complejidad que implica el trato de esta dualidad de tecnología y contenidos conlleva sus riesgos para el docente. Uno de ellos, que incluso podríamos etiquetar como el más recurrente, consiste en la escasez de nociones para utilizar exitosamente las nuevas tecnologías para la entrega de la información deseada, ya sea por temas de desconocimiento, como por un uso exacerbado de estas, las tecnologías provocan un desequilibrio e incoherencia entre ellas y el contenido, opacando así a estos últimos, y generando una incoherencia entre el objetivo de aprendizaje, el contenido, el recurso utilizado, y la posibilidad de reflexión en torno a las nuevas tecnologías y sus recursos. “A modo de contextualizar, en cuanto al ámbito educativo, las TIC son medios y no fines. Es decir, son herramientas y materiales de construcción para facilitar el aprendizaje, y por consiguiente, el desarrollo de habilidades” (Moreno, 2006, p.04). Pero cuando nos referimos al recurso que se vehicula a través de las TIC's, lo que buscamos es un tanto diferente, en este caso, si queremos que el recurso se ponga por sobre el contenido (sin dejarlo de lado), dándole a este último, un segundo plano, promoviendo la enseñanza a través del recurso, generando oportunidades más didácticas e interactivas, alejándose de la teoría tradicionalmente escrita y copiada desde el pizarrón, pero al mismo tiempo, sin dejarla de lado. Y debemos poner énfasis en esto último, pues el uso de nuevos recursos, no se trata de reemplazar a la teoría, sino de ponerla en práctica, complementarla, y hacerla más digerible para el estudiante. A este respecto, Aparici & García (1998) afirman:

La imagen es utilizada, en la mayoría de los casos, como un medio para, o un vehículo de. Pero podemos pensar que podría servir para otra cosa. Los medios de comunicación pueden servir como instrumento de pensamiento y reflexión en sí mismo. Esta es una

actividad que los educadores (..) no han tenido en cuenta hasta hoy.
(p.13-14)

Otro de los obstáculos que enfrenta el docente al momento de ejercer frente a individuos sobre estimulados en materia audiovisual, es la experiencia y bagaje multimedia extra que el profesor debe adquirir o poseer. “La educación <<en la imagen>> comporta, por un lado, la formación personal del maestro y, por el otro, la formación técnica, expresiva y didáctica” (Pró, 2003, p.37). Esto implica una continua capacitación por parte del docente, lo que requiere invertir tiempo que muchas veces está destinado en horas “no laborables”, e incluso, en ocasiones requiere una inversión monetaria. En síntesis, adicional a la especialización que el docente trae desde la academia, debe adaptarse no solo como profesional, sino como individuo, con el fin de responder mejor a la continua afluencia de contenidos que constantemente entrega la sociedad moderna.

3.1. PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN

Ya hemos visto cómo se configura una imagen, y sus posibilidades comunicativas a la hora de entregar un mensaje con una intención determinada. Ahora, debemos establecer como estas potencialidades son útiles en el aula, y que estrategias son válidas para su utilización.

Antes de seguir adelante, debemos aclarar ciertos puntos que pueden responder algunos cuestionamientos que se den durante la lectura del presente apartado. En primer lugar, cuando nos referimos a la enseñanza a través de medios visuales, no solo abarcamos imágenes fijas, sino que también aquellas dinámicas y sonoras, es decir, audiovisuales. Por otro lado, el presente trabajo trata a la imagen fija como principal objeto de estudio, en consecuencia, es de esperar que se profundice más en esta que en sus pares dinámicas o móviles (cinematografía y audiovisual).

Cuando hablamos de una pedagogía de la imagen, primero hay que aclarar que esta no es una denominación nueva, sino que proviene de la obra de Roberto

Aparici y Agustín García-Matilla titulada “Lectura de imágenes”. En segundo lugar, debemos ser conscientes de lo que implica una pedagogía de la imagen, qué es, y cuál es su función. Para Aparici & García (1998) se trata de utilizar los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este último aspecto, no nos estamos refiriendo solo a la utilización de las imágenes para reflejar los contenidos en una simple diapositiva y facilitar el trabajo del docente, no. Estamos haciendo alusión a educar respecto a la imagen, y generar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de imágenes y no solo en torno a estas.

La docencia a través de recursos visuales en la actualidad es un tema que se retratará en un apartado más adelante, pero por ahora nos conviene dar ciertas directrices. Los maestros no son ajenos al uso de audiovisuales, pero son totalmente impermeables a la innovación a través de estos al interior de la sala de clases. “Cuando un educador tiene que usar imágenes de forma sistemática no sabe qué hacer con ellas. A lo sumo muestra (..) diapositivas o vídeos, pero eso no significa educar en la imagen y con imágenes” (Aparici, R., García, A., 1997, p.23).

Ahora, ¿Por qué deberían los docentes y maestros trabajar en su capacidad de uso de la imagen como recurso de aprendizaje? La respuesta a esta pregunta tiene varios matices, pero la principal y más sencilla tiene estrecha relación con lo que ya hemos tratado en el apartado “Contexto temporal de trabajo, “Individuos en la era de la información”. La imagen, tanto fija como audiovisual es un elemento al que el estudiante moderno promedio está permanentemente expuesto, ya sea de forma consciente o no. Por lo que la implementación del código iconográfico en el aula, resulta vital tanto por sus propiedades de acercamiento al contenido y generar familiaridad por parte del estudiante hacia este, como por la urgente necesidad de educación en torno al código en aras de promover el pensamiento crítico del individuo frente a las imágenes tanto fijas como móviles.

3.1.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA EL USO DE LA IMAGEN EN LA ESCUELA

El uso de la imagen en la escuela no siempre es un desafío sencillo para los educadores. Hace falta tener consciencia clara del propósito que se quiere cumplir con el fin de adecuar los recursos, así como cierto conocimiento en profundidad del audiovisual a utilizar.

Con el fin de estructurar este proceso de forma clara y cuidadosa para la utilización de recursos audiovisuales, Lilia Fornasari de Menegazzo ha propuesto una serie de pasos o principios a seguir, a la vez que otorga ciertas consideraciones respecto a cada uno:

- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje: En esta fase se formulan los objetivos del tema o unidad y se decide si se van a utilizar o no imágenes.
- Selección del medio audiovisual: De acuerdo a las características del tema, un medio u otro será el apropiado para su desarrollo.
- Presentación y utilización del material audiovisual: En esta fase es importante determinar en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se van a incorporar los medios, estudiar previamente los materiales que se van a utilizar y ensayar su presentación y, por último, elegir una técnica de enseñanza individual o grupal.
Esta actividad tiene como finalidad guiar el análisis de las imágenes. Su lectura comprende: la enumeración de elementos, la descripción, la interpretación.
- Actividades posteriores a la presentación de imágenes: Así como la mayoría de las veces se hace necesaria una serie de actividades previas a la presentación de un material, los ejercicios posteriores son fundamentales para cargar de valor didáctico al medio exhibido. Si se usa un material sin pensar en su explotación didáctica se vacía de significado su propio contenido. El uso de medios no puede constituir un hecho en sí mismo. Desde esa perspectiva sólo sería un elemento

de distracción y actuaría como un ruido en el proceso de enseñanza aprendizaje.

(Aparici & García, 1997, p.24)

4. FUNCIONALIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA IMAGEN

El uso de imágenes como hemos podido observar, nos provee de un recurso valioso e influyente a la hora de trabajar contenidos, por ende, ameritan ser trabajados al interior del aula.

La imagen como producto cultural y mediático se reproduce en masa a través de los medios de comunicación, los que, por su característica masividad de llegada al público, fungen como soporte además de endosar al mensaje de un contexto constructor de cosmovisión. A este respecto, se debe tener en cuenta la posibilidad de poner dichos medios de comunicación (radio, televisión, prensa) al servicio de las necesidades educativas y de formación en lo que a competencias comunicativas y espectatoriales se refiere.

Para comprender esta puesta al servicio de los medios de comunicación hacia las necesidades formativas de la escuela, debemos definir y analizar el concepto de "*Funcionalización pedagógica de recursos*", acuñado y desarrollado por el académico Jorge Sánchez Villarroel. Dicha "*funcionalización pedagógica*" consiste en el uso de cualquier producto mediático y/o cultural en función del proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos al interior del aula. En palabras del propio Sánchez (2006) este concepto se define como:

El proceso de selección, evaluación, análisis, procesamiento y posterior utilización en la enseñanza institucionalizada de la lengua materna, la literatura y la comunicación de cualquiera de las unidades susceptibles de ser aisladas en las programaciones (radio y TV) o secciones (prensa) de los medios masivos de comunicación. (p.128-129)

Este proceso sienta sus bases en la necesidad de trabajar los medios de comunicación en armonía con los objetivos y contenidos de los planes y programas de las asignaturas de Lengua y Literatura (7° Básico a 2° Medio); y Lenguaje y Comunicación (3° y 4° Medio) los que en su conjunto apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Sánchez, 2012). Así mismo, Lomas (1977) menciona que:

“Alfabetizar a los alumnos y alumnas en las nociones y destrezas comprensivas que permiten una lectura inteligente de los usos icono verbales de la comunicación mediática, constituye un reto escolar de primer orden que afecta a varias áreas del conocimiento y exige una revisión en profundidad de los modelos teóricos y los enfoques didácticos que inspiran, en la actualidad, la formación inicial de los profesores y profesoras de Lenguaje y Comunicación. Contribuir desde una visión semiótica de los lenguajes al dominio comprensivo y expresivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación supone ir desterrando de la escuela esa idea pesimista de que nuestro mundo está escindido en dos culturas, la docta y la popular, entre las cuales no existe comunicación mutua, e ir trabajando por el aumento de la competencia espectral de los usuarios de la codificación iconográfica, creando desde el aula sistemas de inmunidad frente a las estrategias de convicción y persuasión que contienen los mensajes verbo icónicos de los medios de comunicación de masas” (p.106)

En el caso de la *“funcionalización pedagógica”* de las imágenes como productos mediáticos y culturales, podemos aplicar un proceso conformado por tres etapas que el mismo Sánchez ha elaborado en su trabajo titulado “Análisis y funcionalización pedagógica de productos mediáticos: La publicidad”. Cabe mencionar, que dicho enfoque publicitario no significa un obstáculo para la aplicación de las tres etapas del proceso con la imagen como protagonista, dado que emplearemos las tres etapas descritas de manera instrumental, es decir, solo estaremos cambiando el producto cultural a “funcionalizar”.

Al igual que Fornasari de Menegazzo, Sánchez elabora un método que plantea una línea a seguir para la utilización de los recursos audiovisuales, aunque como ya se ha mencionado, esta vez conformado por tres fases o etapas. Estas son:

1. **Selección** de los productos mediáticos con los cuales se trabajará en el aula. Esta etapa se funda en el criterio de pertinencia modulado en dos niveles:

Sociocultural: Relacionada con las características específicas de los estudiantes y su entorno social y cultural, así como las del establecimiento educacional.

Pedagógica: Relacionada con la competencia del docente para emplear adecuadamente un producto mediático como recurso pedagógico en armonía con los componentes de la planificación docente: objetivos, contenidos, aprendizajes esperados, programas de asignatura, textos de estudio, actividades pedagógicas y el componente evaluativo.

2. **Análisis** de los productos mediáticos seleccionados y evaluados. Esta etapa involucra una serie de operaciones descriptivas y explicativas orientadas a conocer la estructura particular y funcionamiento de los productos que serán posteriormente utilizados en el aula. Además del uso de modelos comunicacionales proporcionados por las disciplinas que estructuran la formación inicial y permanente de los profesores de Lenguaje y Comunicación, es decir, lingüística, literatura y comunicación.

3. **Aplicación** de los productos mediáticos seleccionados, evaluados, analizados y procesados en el contexto de las planificaciones elaboradas por los docentes. Proceso de planificación docente.

Esta última etapa del proceso se refiere a la inserción didáctica de los productos mediáticos en la sala de clases.

(Sánchez, 2009, p.87)

5. BENEFICIOS EN EL USO DE RECURSOS VISUALES EN EL AULA

Toda innovación posee beneficios al interior del aula, y generan en el estudiante la proliferación de diversas competencias según sea el caso. Dichos beneficios vienen especialmente cuando dicha innovación proviene del uso de recursos y metodologías que salen del quehacer común en el aula, y se acercan al quehacer común del estudiante como individuo.

En el caso de la imagen, esta significa un recurso que, si se usa apropiadamente, tiene cualidades como la de desarrollar la competencia espectral en el individuo, potenciando a su vez las competencias comunicativas, e impulsando el pensamiento crítico frente a textos multimodales o multimedia. Así mismo, un uso constante de la imagen puede significar la promoción en los estudiantes hacia actividades relacionadas ya no solo con la comprensión de recursos visuales, sino también con su producción, como pueden ser el dibujo, la fotografía, la videografía, etc. Movilizando así, el aspecto funcional aterrizado en un espectro teórico concreto. Es decir, generando un quehacer práctico y funcional en base a los conocimientos adquiridos.

No se conoce un instrumento mientras no se lo manipula conceptual o materialmente porque la base del conocimiento está determinada en el hacer no sólo manual sino también teórico. <<Los conocimientos derivan de la acción – dice Piaget–, no en el sentido de las simples respuestas asociativas, sino en un sentido mucho profundo que es el de la asimilación de la realidad...>>” (Aparici & García, 1997, p.145)

El uso de recursos visuales, así como audiovisuales, promueve también aspectos un tanto más alejados del plano académico, pero no por ello menos importantes como es la participación y la discusión entre individuos, favoreciendo

de esta manera, una libertad en el pensamiento crítico, y el fomento a la interacción humana entre los mismos estudiantes. Así lo indican Aparici & García (1997): “Las diapositivas, la radio y el vídeo son recursos para fomentar la participación, desarrollar el espíritu crítico, impartir conocimientos, adquirir habilidades y destrezas...” (p.145). Por otro lado, la autora Maite Pró, entrega un mensaje destacable y positivo referente al uso del recurso visual en sus conclusiones, basada en la información recabada desde la misma aula luego de jornadas completas de trabajo a través de imágenes.

1. El diálogo que se instaura después del visionado de las imágenes, elimina toda posibilidad manipuladora.
2. La recuperación de la dimensión humana, tan necesaria en el proceso de comunicación y que actualmente corre el riesgo de hundirse bajo el peso de las máquinas (..).
3. El desarrollo del pensamiento divergente, conjuntamente con el convergente.
4. La interacción de los alumnos con el profesor y de los alumnos entre ellos mismos, dado que se crea un diálogo muy interesante con relación a estos medios. (Pró, 2003, p.210-211)

En el caso de la competencia espectral, ya se ha mencionado en apartados anteriores lo vital que es el desarrollo de esta para fortalecer la capacidad de discriminación que posee el individuo en torno a los recursos multimedia, como lo es la imagen en el caso del presente trabajo. Esto debido a la presencia de elementos connotativos en las diversas imágenes a las que el individuo se ve expuesto día a día, los que configuran la imagen de forma deliberada para entregar un mensaje específico. La idea, es que el sujeto sea capaz de decodificar ese mensaje a través de la adquisición de una alfabetización visual, dando así lugar al surgimiento del libre pensamiento y la discriminación consciente de los mensajes recibidos a través del código iconográfico, y por consiguiente fortaleciendo la competencia espectral del sujeto.

Otras virtudes que posee la imagen, pero esta vez, más ligadas al mundo de los medios de comunicación, es la liberación de ciertas tareas que son muchas veces un lastre cuando se quiere maximizar el uso del tiempo al interior del aula. Referentes a algunos de estos beneficios de los medios de comunicación, que son inherentes al uso de recursos tanto visuales como audiovisuales, Aparici & García (1997) afirman:

- Evitan al profesor la pérdida de tiempo en tareas secundarias como puede ser, en ocasiones, dictar notas, listas... y las convierten en un instrumento de mayor aprovechamiento para los alumnos. El profesor puede observar el grado de participación de estos sin tener que preocuparse de la realización simultánea de otras actividades.
- Permiten que el profesor pueda variar la forma de desarrollar un determinado contenido (...).
- Sirven de instrumentos para que el profesor rompa los muros del aula e invite a la observación de otros materiales. (p.148)

Como podemos apreciar, la lista de beneficios que nos otorga el uso del recurso visual, y su inherente factor mediático es muy numerosa, sirviéndonos desde un mero recurso de reflejo de realidades, hasta una herramienta que alivia la carga del propio docente. Respecto a este último punto, algo que quizás nos interese saber, es que probablemente estamos ante uno de los recursos más comunes en el aula, pero también más desaprovechados, tanto por una falta de las competencias necesarias, como por la falta de medios para implementarla. Esto último, es quizás el punto negativo más común, un defecto de carácter técnico que se inmiscuye en el desarrollo de las nuevas tecnologías debido a la necesidad de "hardware" que no se posee, o que se encuentra muy limitado.

Para concluir, debemos hacernos una pregunta abierta respecto a este último factor técnico. Pues, si bien es limitante ¿Es una razón suficiente para descartar el uso de los recursos tanto visuales como audiovisuales al interior del aula cuando los beneficios son tantos?

VI. CONTEXTO EDUCACIONAL ACTUAL

VI. CONTEXTO EDUCACIONAL ACTUAL

1. GENERALIDADES

En la actualidad, se puede apreciar que la sociedad chilena se encuentra navegando en un mar repleto de inestabilidad e indecisión, debido a la gran oleada de cambios tanto morales como tecnológicos que han surgido no solo a nivel nacional, sino que mundial. Dichos cambios, no solo son la fiel muestra de que vivimos en un país en vías de desarrollo que aún se encuentra puliendo sus esquinas en aras de encontrar su lugar en el rompecabezas del mundo globalizado, sino también, es el reflejo de una sociedad que busca contentarse y adaptarse a la vez.

Ya mucho se ha hablado respecto de cómo la sociedad chilena se ha ido modificando para adaptarse a los nuevos tiempos a partir de un modelo occidental. Lo vemos cada día; desde la añoranza de un Santiago repleto de columnas de hormigón y cristales al más puro estilo de la isla de Manhattan, hasta la adopción del sueño americano o *“american way of life”* como fin último en el desarrollo del individuo y su colectividad. Pero no es la crítica al cambio que ha realizado nuestra sociedad lo que nos lleva a mencionar todo esto, sino como esta adaptación constante a los estilos de vida de una modernidad que no nos pertenece ha afectado a las bases de una nación sudamericana, ajena en un principio a las pantallas, y a la celeridad de las grandes urbes.

En primer lugar, no podemos sino mencionar la gran incertidumbre que todo este cambio ha generado respecto a la identidad propia de nuestra nación, propiciando reformas y cambios constantes en busca de modelos que encajen con nuestro perfil sociocultural. Esto último es en esencia lo que a nivel educacional hemos venido experimentando desde principios de la década de los 90's.

Este constante ritmo de cambios y modificaciones, ha llevado a la formación de estándares y a la construcción del currículo a través de un proceso que podemos

considerar una especie de ensayo y error en base a las estructuras planteadas a mediados de los sesentas.

Debe tenerse presente que en una primera parte del período -desde 1950 hasta 1967- el sistema escolar tenía una estructura distinta a la actual. Así, la educación primaria tenía una duración de 6 años y la educación media, en sus diversas ramas o modalidades, duraciones que oscilaban entre 5 y 7 cursos. La reforma educacional iniciada a fines de 1965 alteró esa estructura e introdujo, en términos gruesos, la que rige en la actualidad. Se estableció entonces una educación general básica de 8 años y una educación media de 4 o 5 años de duración, según se trate de la modalidad científico-humanística o de la modalidad técnico-profesional, respectivamente. (OEI, 1993, p.03)

A lo ya dicho, debemos sumar la inconstancia del sistema educativo para aprovisionar a los individuos de las herramientas necesarias para enfrentarse a una sociedad de cambios durante el cambio de siglo, lo que desemboca en una generación marcada por la arritmia del sistema que los formó.

Las evidentes características de una sociedad joven en términos de autoconocimiento y gestión educacional, sumado al ritmo incesante de cambios tecnológicos en los que los jóvenes son siempre pioneros, hacen que la complejidad del proceso “enseñanza – aprendizaje” al interior del aula aumente, propiciando un ambiente que necesita de constante innovación y reinvención por parte de los docentes y diseñadores de los planes y programas que gestionan la educación.

Se debe mencionar, que con innovación, no solo nos referimos a la necesidad de saber emplear las nuevas tecnologías y productos desde una visión donde se valoren solo porque son la novedad, sino también desde una perspectiva funcional y personal, puesto que en la actualidad, son estas tecnologías las que rigen el día a día, las que se deben aprovechar para generar interés y propiciar los aprendizajes significativos. Ya que al ser bien empleadas y entendidas permitirán que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades y capacidades de reflexión e

interpretación, mediante los productos presentados, los dispositivos usados, y los contenidos estudiados.

2. ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARIOS

Actualmente, en Chile la formación de profesionales de la educación se encuentra en manos de las universidades, las que a su vez, proyectan un perfil de egreso propio, en base a los ideales de formación tanto teórico como práctico que cada una decida. Dicho perfil de egreso, representa la imagen de cada institución, y por ende, su marca o sello. Pero independientemente de cómo cada institución plasme sus ideales, cada profesional de la educación egresado, se encuentra bajo el alero de los estándares pedagógicos y disciplinarios que el MINEDUC ha dictado para el ejercicio de la docencia en Chile.

Dichos estándares, no hacen más que plantear enunciados que representan el ideal del docente y los contenidos que este enseña, además de proponer guías respecto a las metas que se deben cumplir al interior de cada asignatura por separado. Comprendiendo así, las asignaturas de: “Lenguaje y comunicación”, “matemática”, “historia, geografía y ciencias sociales”, “biología”, “física”, y “química. MINEDUC (2016) aclara: “Los actuales estándares orientadores refieren al núcleo esencial de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial”. Este núcleo de conocimientos plantea los objetivos últimos que se deben cumplir idealmente en cada asignatura, funcionando como una guía orientadora para los profesionales de la educación comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, que continuamente se van integrando al sistema educacional chileno.

Cabe mencionar, que además de funcionar como un instrumento guía de los ideales últimos de cada eje definido en cada asignatura, estos estándares funcionan también como un documento orientador de las competencias que todo docente debe

poseer, para un ejercicio y desarrollo integral de su profesión (comprendiendo capacidades como las de desarrollar textos multimodales, la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes, etc.).

Al centrarnos en la asignatura de “lenguaje y comunicación” o “lengua y literatura” (que es donde las imágenes poseen cobran sentido al poder dictarse contenidos íntimamente relacionados con la alfabetización visual), podemos identificar que se han definido nueve estándares dentro de los ejes de “Lectura”, “Escritura”, “Comunicación Oral” y “Conocimientos fundamentales de la disciplina literatura y lingüística”. Al interior de los ejes de “Lectura y escritura”, es donde se encuentra el principal potencial de las imágenes junto a las estructuras multimodales, siendo este eje, columna vertebral de un posible análisis posterior en este prospecto.

3. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS

Tanto los planes, como los programas de estudios, son parte de la batería de documentos orientativos de los que dispone el docente. Estos pueden ser entregados y definidos tanto por cada institución educativa, como por el Ministerio de Educación de Chile. Este último organismo dicta sus documentos con el fin de estructurar una línea en pro de otorgar coherencia y unidad tanto a los contenidos, como a los valores que cada individuo debe recibir.

Por un lado, están los planes de estudios, que definen la organización del tiempo escolar para el logro de los objetivos de aprendizaje que se especifican en las Bases Curriculares. Dichos planes de estudios detallan las horas mínimas de clases para cada asignatura en relación a cada nivel.

Según lo establecido en la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación debe elaborar Planes de Estudio, los que son obligatorios para aquellos establecimientos que no cuenten con los propios. Además, para los establecimientos que operen en el régimen de

jornada escolar completa, tanto los Planes como los Programas de Estudio para los niveles de educación básica y media deberán asegurar, a lo menos, una proporción equivalente al 15% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición. (Cned.cl, 2018)

En los programas de estudios, en cambio, ayudan a organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar, proponiendo al docente un ordenamiento de los Objetivos Aprendizaje (OA) que se explicitan en las Bases Curriculares. En síntesis, fungen como una guía para la secuencia de los OA en el año lectivo, cabe decir, como combinarlos, cuanto tiempo debe estar destinado a cada uno durante el año, etc. Además, los programas de estudio ofrecen al docente una serie de orientaciones relacionadas con el tipo de metodología posible, la evaluación y los recursos que podrían verse involucrados en el proceso de enseñanza, ejemplos de procesos didácticos, entre otras guías relevantes.

En el caso concreto del área de “Lenguaje, Comunicación y Literatura”, tanto los contenidos como los aprendizajes, se encuentran divididos u organizados en tres líneas o mapas de progreso, que corresponden a los ejes de Lectura, Escritura, Comunicación Oral, e Investigación. Dicha organización tiene como fin último el desarrollo uniforme por parte del sujeto, de las competencias comunicativas correspondientes a cada eje.

4. ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

El enfoque comunicativo es una manera de entender la educación lingüística que no pone el acento como tradicionalmente se ha hecho, en el conocimiento formal de la lengua, vale decir conocimiento gramatical y/o morfosintáctico, estructural, etc. Sino que por el contrario, subraya que la lengua es sobre todo una acción humana, una conducta comunicativa, algo que tiene sentido en el uso y que por tanto el objetivo esencial de la educación lingüística no debe ser el conocimiento

formal, immanente y abstracto de la lengua, sino que ante todo, debe ser el contribuir a la mejora de las competencias comunicativas de los estudiantes, vale decir, a la adquisición gradual y el refinamiento de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de los individuos. Dichas destrezas son las del hablar, el escuchar, el leer, el entender lo que se lee, y el escribir.

Dicho enfoque comunicativo de la lengua materna, califica como un enfoque pragmático en el área mencionada, contrario a lo que proponen enfoques de índole gramatical (relacionados íntimamente con las teorías estructuralistas y generativistas). Este, encuentra su origen primero en el área de la etnografía de la comunicación, donde Dell Hymes plantea la definición de “competencias comunicativas”, sirviéndose del hecho de que para comunicarse no solo basta con que el sujeto conozca la lengua y/o su sistema lingüístico, sino que también debe poseer ciertas nociones respecto a cómo aterrizar dichos saberes a los diversos contextos comunicativos. Es decir, cada individuo tiene la capacidad de obtener numerosos conocimientos respecto a la estructura y gramática de su lengua materna, pero eso no quiere decir que necesariamente, ese sujeto se encuentre facultado para relacionarse de forma adecuada, puesto que las competencias lingüísticas y las comunicativas si bien están relacionadas, son independientes la una de la otra, y deben cultivarse por separado.

Noam Chomsky acuñó la noción de *competencia lingüística* (1957 y 1965) para aludir a la capacidad innata de un hablante y oyente *ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla *homogénea* (..). Para los etnógrafos de la comunicación, la *competencia comunicativa* es ese conjunto de conocimientos y de habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela) y, por lo tanto, esa socioculturalmente condicionada. (Lomas, 2010, vol. I, p.32-33)

En nuestro camino para otorgar una definición del enfoque comunicativo, nos hemos encontrado con la existencia de las competencias comunicativas, que

resaltan por ser aquellas capacidades que le permiten al individuo desenvolverse y adecuarse a los diversos contextos comunicativos, y por obviedad, hacen plausible un enfoque a partir de dichas competencias. Por ende, una definición o explicación básica del enfoque comunicativo, bien podría ser la enseñanza de la lengua materna en base a la puesta en práctica de la misma, la generación del proceso comunicativo.

En síntesis, el enfoque comunicativo de la lengua, es un enfoque que pone el acento en el proceso comunicativo como tal, cuya perspectiva de la educación lingüística es la de concebir el aula como un entorno o escenario comunicativo en el que (como bien reza el título de la obra de Carlos Lomas) se hacen cosas con las palabras, es decir, se pone en funcionamiento el principal objetivo que subyace en una lengua: Ser un puente de entendimiento entre sus hablantes a través de la comunicación.

Según Michael P. Breen (1987), las características más significativas de estos enfoques comunicativos o procesuales son las siguientes:

1. Plantea como objetivo esencial de la educación lingüística la adquisición y el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas.
2. Conjuga el *conocimiento formal* sobre la lengua con el *conocimiento instrumental* que hace posible el uso adecuado de la lengua
3. Concede una importancia determinante a los *procedimientos* al poner el acento pedagógico en el *uso* lingüístico y, en consecuencia, al pretender no solo enseñar un *saber* sobre la lengua sino también, y principalmente, contribuir a la adquisición de un *saber hacer cosas con las palabras*.
4. Adoptan una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica.
(Lomas, 2010, vol. I, p.39)

Lo que nos lleva a hablar del enfoque comunicativo como un elemento protagonista en el presente trabajo, es el contexto actual de masividad, mediatización, y alta tecnología comunicacional, del que ya hemos hablado (y donde

por supuesto, la imagen es un elemento central). Pues hoy el leer y entender lo que se lee, y escribir, por nombrar algunas destrezas, tienen una alusión más profunda y adaptada a las nuevas tecnologías, que no terminan de apartarse de las definiciones tradicionales de dichas destrezas, pero que si han generado la necesidad de actualizar el enfoque comunicativo a través de la realización de nuevos análisis, rótulos, etc. Ejemplo de esto, puede ser la necesaria incorporación del área de lectura de textos audiovisuales (de la televisión y la publicidad), y de los hipertextos de internet, que incluye otros diversos elementos como son los vínculos entre diferentes códigos, los itinerarios lectores, etc.

4.1. ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO ACTUAL

En el contexto educacional chileno, el área de *lengua y literatura* se encuentra configurado en base al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en conjunto a un enfoque cultural. Este último busca:

Destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. (Bases Curriculares 7° básico a 2° medio, 2015, p.32)

El enfoque comunicativo en las bases curriculares de la educación chilena encuentra su rol en la búsqueda del desarrollo de las ya mencionadas competencias comunicativas. Las *bases curriculares*, contemplan el florecimiento de las competencias comunicativas a partir de la participación por parte del individuo en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, donde exista la necesidad de comprender lo producido por otros o se dé la oportunidad de expresar ideas (Bases Curriculares, 2015). El empleo del enfoque comunicativo junto a un enfoque de índole cultural busca:

La formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de que viven insertos(as) en una cultura que interactúa con otras y es dinámica. Capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales. (Bases Curriculares 7° básico a 2° medio, 2015, p.32)

Las *Bases Curriculares* del sistema educacional chileno, poseen una perspectiva que pone el acento en la educación cívica y el desarrollo del sujeto como parte de un todo, tal como se puede evidenciar en los fragmentos citados. Esta perspectiva provoca que el empleo de un enfoque comunicativo en el área de la enseñanza de la lengua, no solo se centre en los aspectos de la comunicación como un proceso social, sino también político e identitario. Siendo esto último, evidentemente visible en el uso de la dualidad de enfoques comunicativo-cultural.

5. LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA

Los medios de comunicación han tenido un profundo impacto en la vida de los individuos, tanto al interior, como fuera del aula. Hace un tiempo atrás, las concepciones de una persona dependían únicamente de los factores de cambio que podían encontrarse en un entorno cerrado: los padres, los amigos, las experiencias, etc. Pero hoy en día, el individuo nace en un entorno abierto, sin cercas ni límites para explorarlo todo. Muchos antes que nosotros, no conocieron el coliseo romano más que por su nombre, pero el individuo moderno, hijo de las telecomunicaciones y la instantaneidad, conocerá el coliseo romano, y atravesará las fronteras más allá de nuestro planeta, irá al espacio a conocer la Estación Espacial Internacional. Quizás no a través de un boleto de avión, ni mediante una misión de la ESA, pero si gracias al uso de tecnología. Una simple cámara en 360° (simple para la realidad actual) en mitad del coliseo romano, o apoyada junto a una ventana de la Estación

Espacial Internacional pueden llevarnos a través de algo tan cotidiano como un ordenador, a conocer lugares casi como si caminásemos por ellos.

El individuo moderno se ha convertido en un hijo del código binario, primogénito de los unos y ceros, un nativo digital. Un sujeto acostumbrado y familiarizado con un mundo interconectado. Antaño la cosmovisión de las personas estaba limitada a su entorno físico e ideológico, pero en la actualidad, dicho entorno se ha expandido, generando una perspectiva de mundo configurada por un bombardeo de mensajes que tienen su origen en los productos generados por las industrias culturales, y las expresiones que otros individuos han generado.

En su largo itinerario de aprendizajes durante la infancia u la adolescencia los alumnos y alumnas adquieren en las escuelas (...) una serie de conocimientos, de habilidades, de normas y de actitudes acerca del entorno físico, cultural y social en el que viven. Sin embargo, en las sociedades actuales (...) sus ideas sobre el mundo y sobre las personas tienen su origen en los mensajes de *industrias de la conciencia* como el cómic, la televisión y la publicidad. (Lomas, 2010, vol. II, p.261)

Los medios de comunicación han explotado sobre nuestras cabezas, y han dejado a su paso una conversación simbólica con todas y cada una de sus expresiones mediáticas. Charla simbólica que es sostenida a diario entre el niño o adolescente y los discursos televisivos o publicitarios, por nombrar algunos, y que está plagada de significados segundos, connotaciones por doquier, mensajes que no dicen a simple vista lo que en realidad están comunicando, y estandartes que buscan agradar a un conjunto de individuos como si de un rebaño se tratase, y unificarlos bajo su tutela, generando confort, orgullo, y pertenencia. Al respecto, Galeano (1997), reflexiona:

De esta manera, la función social de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad es hoy doble: por una parte, de naturaleza cognitiva, ya que contribuyen tanto a la construcción de la identidad personal, como a la construcción de un conocimiento

compartido sobre el mundo (...). Por otra, de naturaleza ideológica, al constituirse en eficaces herramientas de consenso social. (Como se cita en Lomas, 2010, p.261)

En la escuela, los medios han formado individuos asediados de información, cargados de preguntas y ansias de consumo mediático. Jóvenes en movimiento constante, que salen de mundos repletos de fantasía y mitología, donde ellos son sus propios héroes, a enclaustrarse por obligación en aulas de cuatro paredes, para ellos sobrias y lúgubres. En espera de poder volver a su mundo perfecto. Estos nativos digitales, difíciles de sorprender (pues todo ya lo han visto en pantallas o leído en viñetas), son el desafío presentado al docente, quien tiene la difícil tarea de motivar, generar conocimientos entrando en el terreno que le es ajeno, que les pertenece a sus estudiantes, pero que debe pisar si quiere lograr su cometido.

<<El aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad>>, escribió ya hace tiempo Roger Guérin (citado por Lomas, 2010) en una clara alegoría que hacía referencia al bombardeo mediático que sufren las sociedades actuales. Guérin escribió esto en el siglo pasado, cuando las televisiones no eran demasiadas, ni las pantallas rodeaban todo recoveco cuadrado vacío, cuando el internet era solo una pequeña intranet en las universidades que podían permitírselo, y donde los teléfonos más ligeros pesaban 800 gramos. Hoy en día, quizás esta frase se haya visto sobrepasada... o quizás tiene aún más significado.

La escuela hoy en día ya ha aceptado la invasión que los medios de comunicación han ejercido sobre ella, se ha estructurado y se ha adaptado para consentir su uso, y analizarlo en pro de una exposición responsable a estos. Pues como si de un elemento radiactivo se tratase, los medios de comunicación permean e influyen todo. Es necesario que los estudiantes tengan los conocimientos necesarios en base a un enfoque comunicativo y pragmático para discriminar y analizar el constante bombardeo de información que significa el vivir en la época actual. Para nadie es un secreto que los mensajes contenidos en los medios de comunicación de masas y de la publicidad, invaden el escenario comunicativo y

promueven ciertas formas de pensar al individuo, que, en esencia, consiste en que este, adopte la perspectiva del medio de comunicación del que es espectador (Lomas, 2010). A esto se le denomina espectador pasivo, un nivel espectral que a través de una formación correcta y por ende el desarrollo de la competencia espectral, promoverá en el sujeto, el pensamiento crítico hacia los productos culturales, medios de comunicación, y sus mensajes.

En consecuencia, la escuela ha tenido que adaptarse e integrar cuidadosamente los medios de comunicación, tanto desde un plano analítico de los mismos, como del uso de estos como vehículos para transmitir la información y contenidos necesarios. Respecto a este último punto, Aparici (1997) afirma:

La utilización de los medios de comunicación audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de:

1. La metodología del educador.
2. Los contenidos a transmitir.
3. El tipo de tarea educativa con la que se enfrenta el estudiante.
4. Las características específicas del grupo.
5. Las limitaciones arquitectónicas, administrativas, ideológicas y económicas que se dan a nivel institucional.
6. La flexibilidad de utilización de cada uno de los medios.
7. Las actitudes del educador hacia los medios de comunicación audiovisual. (p.27)

A dichos factores determinantes en el éxito, se le suma la problemática del espectador pasivo, y el uso de los medios de comunicación como filtro de realidad. Esto último, es una complicación muy difícil de resolver, puesto que al igual que como se mencionó en el apartado *“La misión de la fotografía”*, donde el individuo vive a través de la cámara y no de sí mismo, los medios de comunicación terminan siendo *“La Realidad”* cuando no son más que una simple muestra aislada de esta. *“En definitiva Los medios de comunicación audiovisual proporcionan una representación de la realidad, pero en ningún caso, la realidad misma. La*

experiencia que un individuo adquiere a través de ellos, lo alejan de la observación del objeto concreto” (Aparici & García, 1997, p.27).

Entonces, como hemos sido capaces de observar, los medios de comunicación ofrecen un nivel representativo de la realidad bastante alejado, que así como en la imagen, por mucho que lo disimule, nunca será la realidad.

Existe un diseño que viene de la mano de Robert Lefranc, en el que se clasifican los medios de la comunicación audiovisual basándose en el cono de experiencias de E. Dale. Dicho diseño, muestra en qué medida cada medio audiovisual otorga una representación más o menos alejada de la realidad.

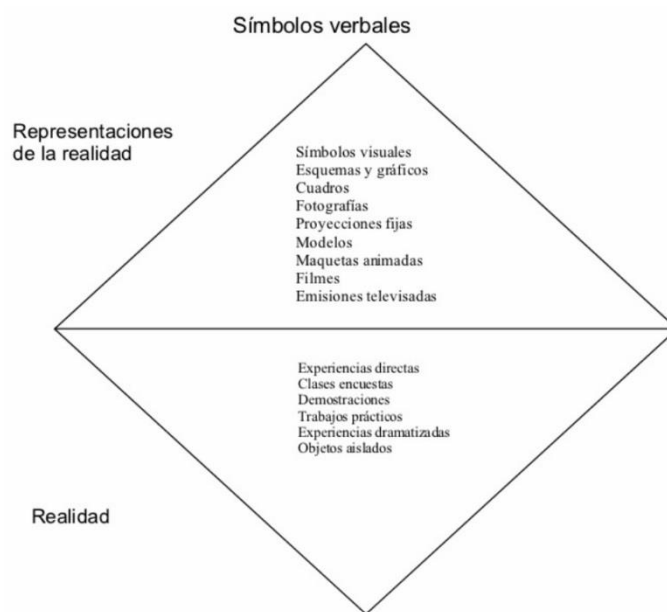


Figura 20. El Rombo de la experiencia de Robert Lefranc. [Ver Anexo 18]

Esta perspectiva alejada, y cada vez más influenciada es con la que los individuos llegan a la escuela. Personas con un pensamiento crítico predeterminado, que critican lo que otro les indica, y que adoran lo que el medio les dice, ese es el individuo mediatizado, aquel que ya no solo presenta el desafío de la motivación, sino también pone en la mesa un nuevo tipo de desafío, el de la rectificación mediática.

El desafío para la escuela ya no solo recae en el análisis de los medios de comunicación con el objetivo de posibilitar un análisis de los mismos, sino que ahora se suma, el de desarrollar la autoconciencia de los individuos, que sean capaces de discernir y pensar por sí mismos en un mundo en el que constantemente las pantallas les indican como pensar.

La escuela se ha visto remecida por estos personajes. Individuos irradiados de información “contaminada”, promovida por los medios de comunicación de masas. Pero es a través de la adaptación y estudio de los mismos, que la escuela ha debido saber lidiar con la formación de alumnos y alumnas que sean capaces de desenvolverse en los contextos mediatizados en los tiempos actuales.

VII. CONCLUSIONES

VII. CONCLUSIONES

La búsqueda constante de una definición de la imagen como recurso comunicacional y de aprendizaje, ha generado la concepción de un universo de subcategorías, que alejan a este recurso de lo que en un principio comenzó como una perspectiva unitaria y polivalente de este elemento. Así, el quehacer durante el presente trabajo de investigación, nos lleva a la concepción de la imagen como un recurso complejo, repleto de artefactos multisemióticos que se articulan estratégicamente con el fin único de concretar un mensaje, y, por ende, una situación comunicativa. Entorno en el que la imagen ha probado ser especialmente misteriosa desde el punto de vista de sus intenciones aparentes, llegando a la conclusión de la necesidad imperiosa de una alfabetización visual eficiente y correcta en la escuela, con el fin de proveer a los estudiantes de la formación necesaria para enfrentarse a un recurso tan masificado en el mundo moderno como lo es la imagen, fortaleciendo así, las competencias espectatoriales del estudiantado, y por ende, promoviendo el pensamiento crítico frente a los estímulos visuales y audiovisuales.

De igual forma, es muy necesario que la escuela tenga presente su rol formador frente al estímulo visual, y le preste atención a las nuevas formas de textualidad que se han ido desarrollando en la sociedad moderna. Esto con el afán de involucrar estas nuevas textualidades, tanto para forjar una capacidad analítica de los estudiantes hacia los recursos, como para el empleo de estas nuevas herramientas en el área de la educación con la finalidad de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y promover métodos más interactivos y didácticos como puentes entre los individuos y el conocimiento.

La unidad visual, entonces, es susceptible de ser aislada para su utilización en el aula a través de la funcionalización pedagógica de productos mediáticos (proceso que posee etapas bien definidas para asegurar el exitoso uso del recurso). El gran problema estará enfocado entonces, en la capacidad que posea el docente para elaborar y guiar este proceso al interior del aula, capacidad que genera ciertas

dificultades que radican principalmente en la problemática de la desactualización o desconocimiento de los entornos mediáticos en los que viven los alumnos. Lo que significa en ejemplos tan comunes como desconocer a que series televisivas los estudiantes se mostrarán más propensos a mostrar interés, o que productos culturales les generan mayor atención (películas, fotografías, videojuegos, etc.).

Todo aquello que en este trabajo se ha afirmado y elucubrado sobre la imagen, es quizás tan solo la punta del iceberg de un recurso mucho más complejo aún, que posee las capacidades suficientes para ejercer su intención comunicativa de manera autónoma a través de la enseñanza de las estrategias correctas en lo que a comprensión y producción de textos visuales se refiere, pudiendo potenciar así, el carácter de la imagen, y sus propiedades como texto multimodal. Siendo apta para funcionar como un recurso principal en el aula, ejerciendo un rol didáctico y ejemplificador de cara a los contenidos en las bases del enfoque comunicativo en el área de la enseñanza de la lengua.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R., García, A. (1997). *Imagen, video y educación*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Aparici, R., García, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Barthes, R. (1977) *Elements of Semiology*. Farrar, Straus and Giroux. Francia.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Carvajal, A., & Ponce, C. (2015). *Creación y aplicación de un modelo de análisis crítico para textos multimodales* (Tesis de pregrado). Universidad del Bío, Chillan, Chile.
- Costa, J. (1992). *Los recursos combinatorios del grafismo funcional*. Barcelona: CEAC.
- Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Editorial Trillas.
- Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.
- Grey, Ch. (2004). *Master Lighting guide*. Buffalo, N.Y.: Amherst Media.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

- Lomas C., Osoro, A., Tusón A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- Lomas, C. (1997). *Lenguaje y medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Lomas, C. (2010). *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras: Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol. I*. Barcelona, España: Paidós
- Lomas, C. (2010). *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras: Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol. II*. Barcelona, España: Paidós.
- Lomas, C., Tusón, A., Marín, M., Gómez, J., Arconada, M.A., Matteoda, M.C., Vázquez, A., Nemirovsky, M.E., Bringas, F., Loret, J. (1997). *Lengua y medios de comunicación*. Barcelona, España: Graó.
- Melo, P. (2014) *Procesos de comprensión y producción de Textos multimodales a través del libro álbum*. Colombia: Folios de Humanidades y Pedagogía 02.
- Olave, A., & Urrejola, M.p. (2013). *Caracterización del texto multimodal* (Tesis de pregrado). Universidad del Bío Bío, Chillan, Chile.
- Parra, N., & Rocha, A. (2016). *Funcionalización Pedagógica del recurso cortometraje, una propuesta didáctica para alumnos de enseñanza media* (Tesis de pregrado). Universidad del Bío Bío, Chillan, Chile.
- Pérez, G. (2013). *Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual* (Tesis de pregrado). Universidad del Bío Bío, Chillan, Chile.
- Pérez, J.M. (2008). *La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática*. *Comunicar*, (16), pp. 15-25,

Pró, M. (2003). *Aprender con imágenes*. Barcelona: Paidós.

Sánchez, J. (2006, junio 08). *Análisis y funcionalización pedagógica de productos mediáticos: La publicidad*. Diálogos Educativos, 06, pp.128-147.

Sánchez, J. (2009). *Desarrollo y funcionalización pedagógica de un modelo de análisis semiolingüístico de campañas publicitarias* (Tesis de grado magister). Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.

LINKOGRAFÍA

Arenzana, J., Davilla, L. (2007). *Carter no se suicidó por esta foto*. noviembre, 26, 2018, de Elmundo.es Sitio web: <https://www.elmundo.es/suplementos/cronica/2007/595/1174777207.html>

Chacón, A. M. (2015). *La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/9728/13743>
[Fecha de acceso: 14 de agosto 2018]

Cned.cl. (2018). *Planes y Programas de Estudio*. Consejo Nacional de Educación. <http://www.cned.cl/planes-y-programas-de-estudio> [Fecha de acceso: 26 de noviembre. 2018]

Daiana Yamila Rigo. (abril 2014). *Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo*. Arte y Sociedad Revista de Investigación (ASRI), N° 6. De DIALNET Base de datos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4665727> [Fecha de acceso: 26 de mayo 2018]

Encabo, E. y Jerez, I. (2013). *Lingüística aplicada y alfabetización visual. el desarrollo de la competencia intercultural*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53204f670b221.pdf [Fecha de acceso: 8 de agosto 2018]

Farías, M. (2012). *Multimodalidad, lenguaje y aprendizajes*. Universidad de Santiago de Chile. <http://www.revistaidea.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/viewFile/851/803> [Fecha de acceso: 14 de agosto 2018]

Farías, Miguel, & Araya Seguel, Claudio. (2014). *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales*. Colombian Applied Linguistics Journal, 16(1), 94-104. <https://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08> [Fecha de acceso: 17 de noviembre 2018]

Galindo, F., José, B. (2014). *Análisis del color como connotador en la fotografía publicitaria*. Miguel Hernández Communication Journal, 5, 53-90. De DIALNET Base de datos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4673785> [Fecha de acceso: 18 de noviembre 2018]

Gorlée, D. (1977). *Hacia una Semiótica textual peirciana (I)*, Revista de la Asociación Española de Semiótica. <http://www.cervantesvirtual.com/obra->

visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica-4/html/dcd92e0c-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_38.html [Fecha de acceso: 14 de agosto 2018]

J.A Ortega, J.S Victoria, C. Cristófol, S. Martínez, O. Carrillo & J.A Otras. (2011). *Publicidad, educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ministerio de educación de España. <https://bit.ly/2PgY189> [Fecha de acceso: 12 de agosto 2018]

López, O. (2006). *Medios y Materiales Educativos*. De Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo". <https://es.slideshare.net/guest549104/los-medios-y-materiales-educativos-presentation> [Fecha de acceso: 28 de noviembre 2018]

MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. De MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf [Fecha de acceso: 27 de noviembre 2018]

MINEDUC. (2016). *Estándares para la Formación inicial Docente*. De MINEDUC. <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/> [Fecha de acceso: 29 de octubre 2018]

Morales, C., Baglieto, N., & Domínguez M. (2008). *Trabajo de Investigación: Kevin Carter*. De ARGRA. <http://docplayer.es/25399623-Kevin-carter-trabajo-de-investigacion-fotoperiodismo-1-cecilia-morales-nahuel-baglietto-matias-dominguez-profesor-martin-acosta.html> [Fecha de acceso: 25 de noviembre 2018]

Moreno, M.E. (2006). *Las TIC y el desarrollo del aprendizaje en educación inicial*. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 1, 1-11., De DIALNET Base de datos.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719444> [Fecha de acceso: 13 de septiembre 2018]

Otero (2004) *Investigación en imágenes en la educación en ciencias imágenes, palabras y conversaciones*. Departamento de Formación Docente. UNICEN. Argentina.

<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Conf/OTERO.pdf>

[Fecha de acceso: 12 de agosto 2018]

Parodi, G., Boudon, E. (2014). *Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual*. Revista Signos, 47, 164-195. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v47n85/a02.pdf>

[Fecha de acceso: 2 de diciembre 2018]

Parodi, Giovanni. (2010). *Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus pucv-2010*. Rla. Revista de lingüística teórica y aplicada, 48(2), 33-70.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003> [Fecha de acceso: 2

de diciembre 2018]

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.).

<http://www.rae.es/rae.html> [Fecha de acceso: 8 de agosto 2018]

Rojas, A. (2014). *Kong Nyong, el niño que sobrevivió al buitre*. De Elmundo.es www.elmundo.es/elmundo/2011/02/18/comunicacion/1298054483.html

[Fecha de acceso: 25 de noviembre 2018]

IX. ANEXOS

1. ANEXO UNO



Figura 1. Afiche de la propaganda “We Can Do It!” (‘¡Podemos hacerlo!’), de la compañía Westinghouse Electric. Howard, J. (1943). “We Can Do it!” [Ilustración].

Recuperado de:

https://es.wikipedia.org/wiki/We_Can_Do_It!

2. ANEXO DOS



Figura 2. Cartier-Bresson, H. (1951). "Scanno, L'Aquila, Abruzzo, Italy" [Fotografía].

Recuperado de:

<https://www.artsy.net/artwork/henri-cartier-bresson-scanno-laquila-abruzzo-italy>

3. ANEXO TRES



Piñera muestra una copia del proyecto de reforma las pensiones

Figura 2. El presidente de Chile, Sebastián Piñera, muestra una copia del proyecto de reforma a las pensiones en el programa “El informante” de TVN (Televisión Nacional de Chile). Como se muestra en el diario “Las Últimas Noticias”.

Recuperado de:

<http://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2018-11-05&Paginald=39&bodyid=0>

4. ANEXO CUATRO

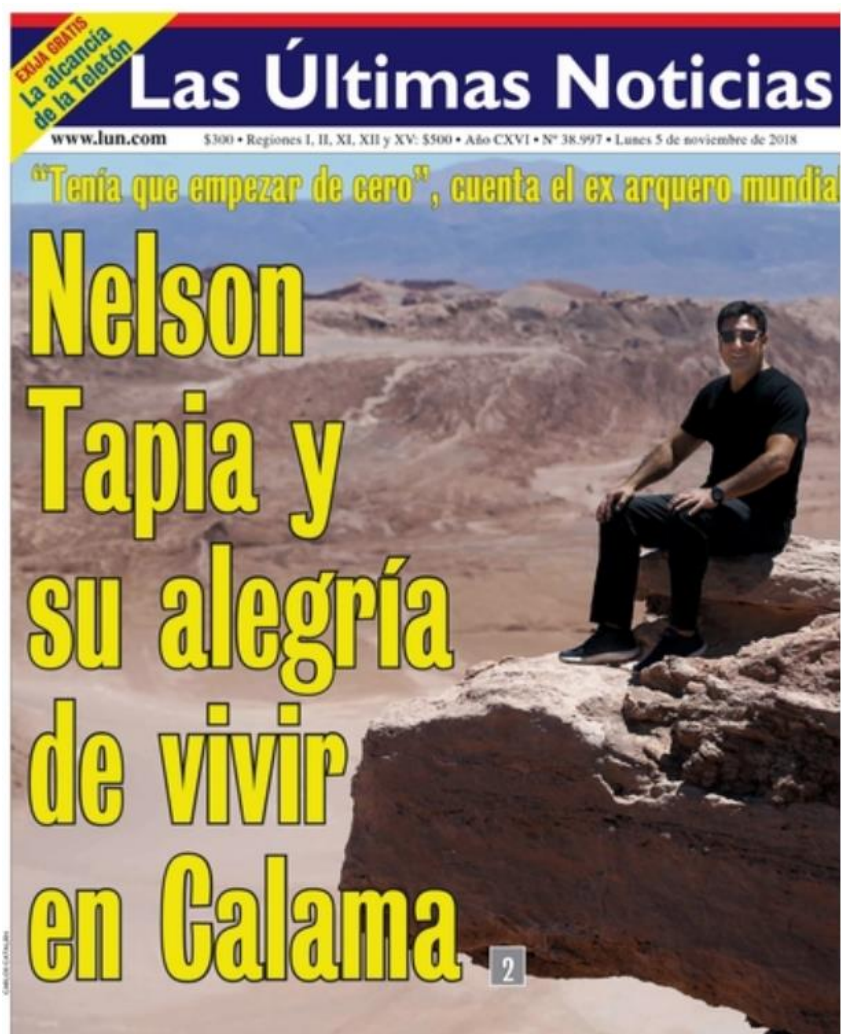


Figura 3. Portada "Las Últimas Noticias". Noviembre, 05, 2018.

Recuperado de:

<http://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2018-11-05&PaginaId=1&BodyId=0>

5. ANEXO CINCO



Figura 4. Widener, J. (05 de junio, 1989). “Tank Man” [Fotografía].

Recuperado de:

<https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/tiananmen-massaker-am-platz-des-himmlischen-friedens-der-tank-man-es-war-das-bild-seines-lebens/9987100.html>

6. ANEXO SEIS



Figura 5. Cole, Ch. (05 de junio, 1989). "Tank Man" [Fotografía].

Recuperado de:

<https://iconicphotos.wordpress.com/2012/07/14/charlie-cole-on-tiananmen/>

7. ANEXO SIETE



Figura 6. Carter, K. (26 de marzo, 1993). "Struggling Girl" [Fotografía].

Recuperado de:

<https://rarehistoricalphotos.com/vulture-little-girl/>

8. ANEXO OCHO



Figura 7. El punto como unidad mínima en una fotografía.

Recuperado de:

<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Elementos%20constitutivos%20de%20la%20imagen.pdf>

9. ANEXO NUEVE



Figura 8. El punto como unidad mínima en un dibujo a través del uso de la técnica de puntillismo.

Recuperado de:

<https://totenart.com/tutoriales/tutorial-iniciarse-puntillismo/>

10. ANEXO DIEZ

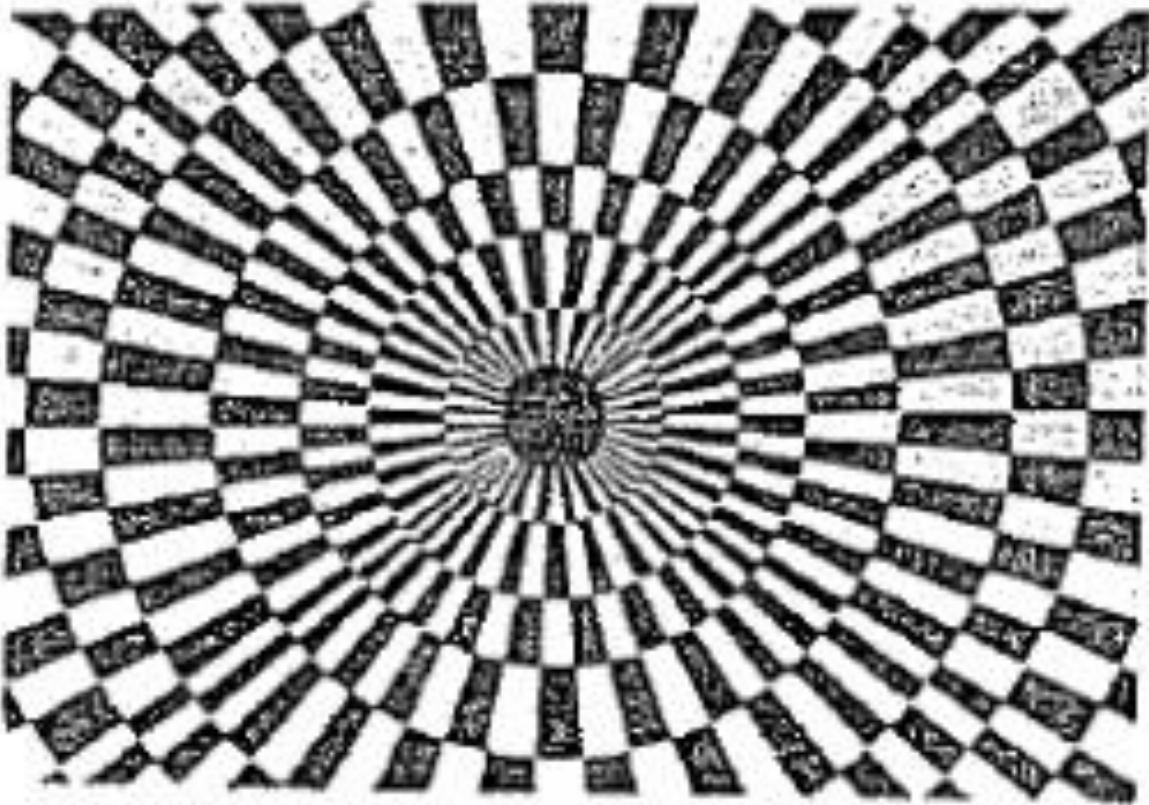


Figura 9. Esquema del punto de fuga en el centro geométrico.

- García A. & Aparici R. (1998). Lectura de imágenes. [Figura 6]. Madrid: Ediciones de la Torre.

11. ANEXO ONCE



Figura 10. Fotografía del mercado de ferias libres de Chillán, Chile. En esta fotografía se puede observar el punto usado como “punto de fuga” en el centro geométrico.

- Elaboración Propia

12. ANEXO DOCE

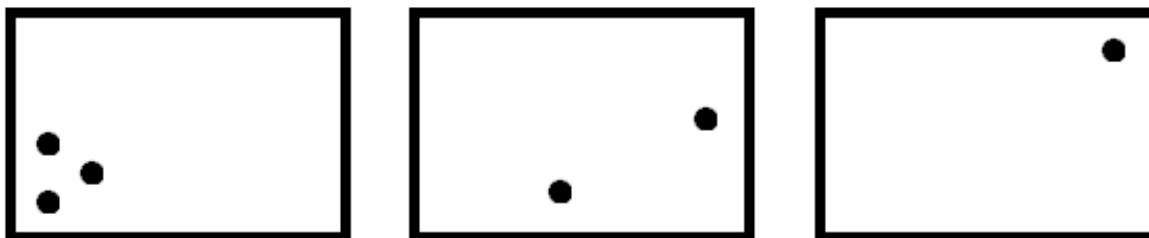


Figura 11. Esquema del comportamiento del punto en la imagen, basado en el esquema original de Aparici, R., García, A. (1998).

- Elaboración propia

13. ANEXO TRECE



Figura 12. En esta fotografía, el caballo bien puede funcionar como punto de atención versus el "espacio negativo" que hay a su alrededor.

- Elaboración propia

Disponible en: <https://500px.com/photo/284264979/the-protagonist-by-ignacio-canobbi>

14. ANEXO CATORCE

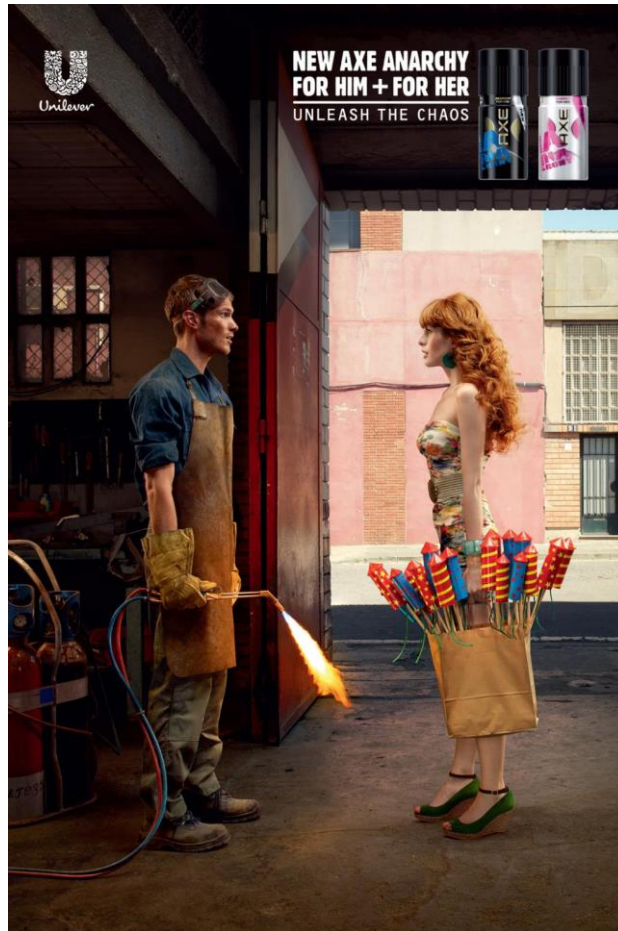


Figura 13. En esta astrofotografía, se puede apreciar como las estrellas o puntos generan dinamismo o movimiento, y a la tienda de acampar como un punto atención.

- Elaboración propia

Disponible en: <https://500px.com/photo/284264981/sleeping-under-the-star-dance-by-ignacio-canobbi>

15. ANEXO QUINCE



Yves, J. (2012). "Axe: Fireworks" [Fotografía]

Figura 14. En esta imagen, destacamos dos tipos de líneas imaginarias, aquellas que se forman debido al sentido direccional de las miradas de ambos sujetos, y la división que supone la puerta en medio, proyectando una separación entre claro y oscuro.

Recuperado de:

<https://www.coloribus.com/es/adsarchive/prints-outdoor/axe-fireworks-14962355/>

16. ANEXO DIECISEIS



Figura 15. Grey, Ch. (2004). Master Lighting guide. [Fotografía]



Figura 16. Grey, Ch. (2004). Master Lighting guide. [Fotografía]

Figuras 15 & 16. Dos imágenes con esquemas de luz opuestos. Mientras que la figura 15 posee una luz dura a proyectada desde un pequeño “beauty dish”, la figura 16 posee luz suave desde con la luz rebotada desde un paraguas.

- Grey, Ch. (2004). Master Lighting guide. Buffalo, N.Y. [Figura 12]: Amherst Media.

17. ANEXO DIECISIETE

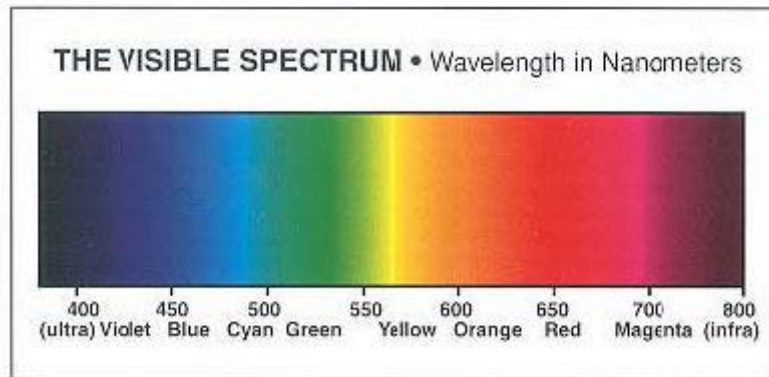


Figura 17. Medición del color según el espectro visible medido en nanómetros. www.light-measurement.com (s.f.)

Recuperado de:

<https://light-measurement.com/properties-and-concepts/>

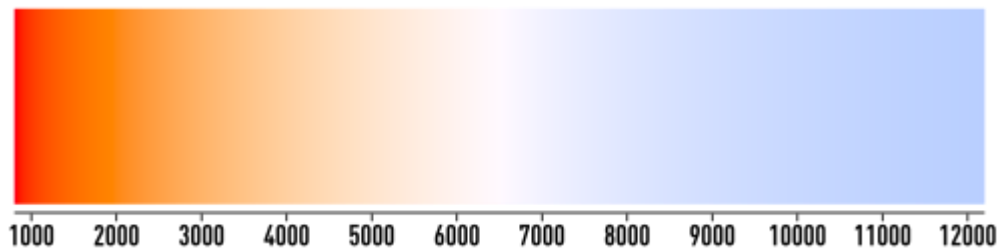


Figura 18. Escala de medición del color en base a la temperatura en grados Kelvin.

Recuperado de:

<https://bit.ly/2PYEr5E>

18. ANEXO DIECIOCHO

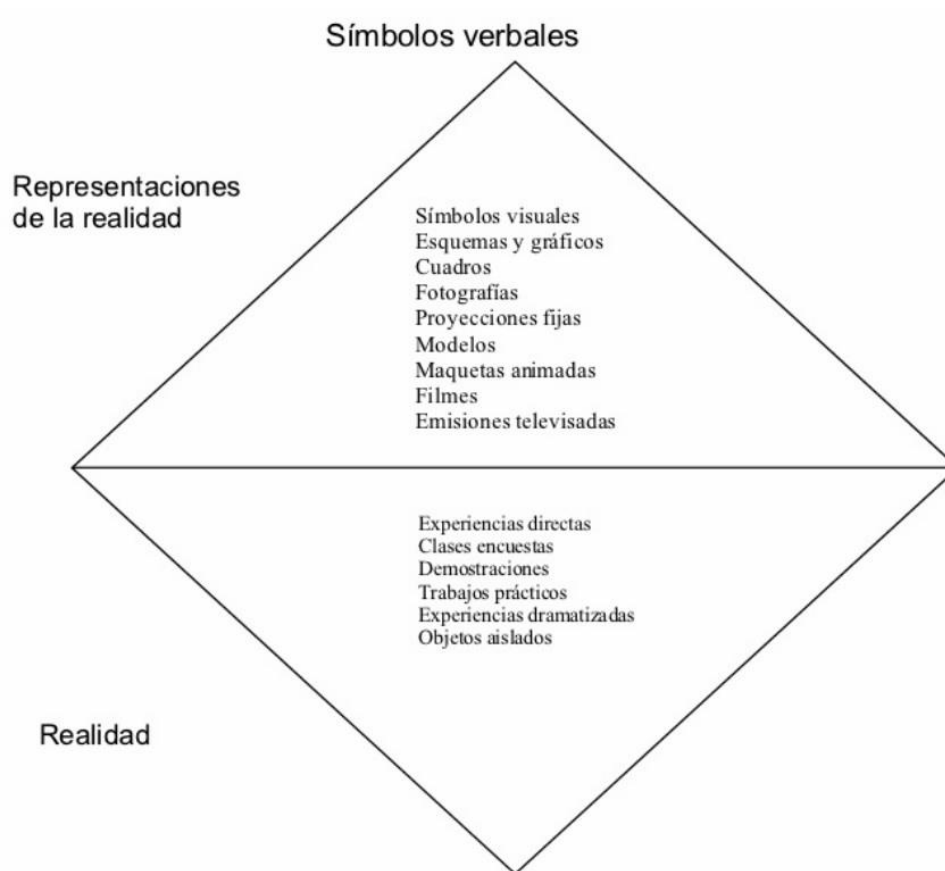


Figura 19. El Rombo de la experiencia de Robert Lefranc.

Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/guest549104/los-medios-y-materiales-educativos-presentation>