

# *La imagen metalingüística como imagen pedagógica*

Article

Published Version

Creative Commons: Attribution 4.0 (CC-BY)

Open access

Romo Simon, F. (2016) La imagen metalingüística como imagen pedagógica. RedELE, 28. ISSN 1571-4667 Available at <https://centaur.reading.ac.uk/79334/>

It is advisable to refer to the publisher's version if you intend to cite from the work. See [Guidance on citing](#).

Publisher: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Government of Spain)

All outputs in CentAUR are protected by Intellectual Property Rights law, including copyright law. Copyright and IPR is retained by the creators or other copyright holders. Terms and conditions for use of this material are defined in the [End User Agreement](#).

[www.reading.ac.uk/centaur](http://www.reading.ac.uk/centaur)

**CentAUR**

Central Archive at the University of Reading

Reading's research outputs online

## **La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE**

**Francisco Romo Simón**

**Profesor de español. Hankuk University of Foreign Studies<sup>1</sup>**

**calicoatl@gmail.com**



*Francisco Romo Simón, profesor de español en la universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (HUFS) en Seúl, Corea del Sur, y profesor colaborador del Aula Cervantes de Seúl. Tras licenciarse en Antropología Social y Cultural, su labor profesional derivó en el contacto con comunidades de habla no hispana –como la comunidad cachiquel, en Guatemala– lo que significó su primer contacto con la enseñanza de español para no nativos. Poco más tarde complementó su formación con el máster de formación de profesorado de español como lengua extranjera en la Universidad de Barcelona. Con experiencia docente e investigadora en varios países, como Irlanda, Brasil o Japón, en la actualidad dedica su trabajo de investigación al desarrollo y pilotaje de materiales de E/LE a través de la gramática cognitiva y, especialmente, mediante el empleo de imágenes metalingüísticas.*

### **Resumen (español)**

En la actualidad existe una notoria asimetría entre la importancia que ha adquirido la imagen como vehículo de comunicación en prácticamente todas las esferas de la vida humana –incluyendo el mundo académico y científico– y el papel que juegan las ayudas visuales en la enseñanza de E/LE. En este artículo proponemos una revisión de las taxonomías existentes sobre el uso pedagógico de las imágenes en el aula de lenguas extranjeras –especialmente en el aula de E/LE– para determinar cuáles son los factores distintivos de cada tipo de imagen y cuáles son sus posibles funciones pedagógicas dentro del aula. El objetivo es definir operacionalmente *qué* son estas imágenes

---

<sup>1</sup> This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2015.

pedagógicas y, sobre todo, *por qué y para qué* usarlas. Destacaremos, por último, un tipo de imagen pedagógica cuyo uso y potencial didáctico ha quedado ya comprobado por recientes investigaciones pero que, sin embargo, tiene poca presencia en los materiales de E/LE: la *imagen metalingüística*.

## Abstract (English)

At the present time there is a notorious asymmetry between the importance that the image has gained as a vehicle of communication in virtually all the spheres of human life –including the academic and scientific spheres- and the role that it plays in the Second Language Classroom; and especially in the E/LE classroom. In this article we propose a review on the existing taxonomies on the pedagogical use of the images in the ASL classroom and the E/LE classroom to discern which the distinctive factors of each type of image are and which their possible pedagogical functions inside the classroom are. Our purpose is to operationally define *what* are these images and *why* and *what for* could we use them. We will highlight, in the end, a type of pedagogical image which use and pedagogical potential has been already demonstrated by recent researches but, nevertheless, remains mainly unknown in the E/LE materials: the *metalinguistic image*.

## Palabras clave

Didáctica de la lengua, gramática cognitiva, metodología, imagen metalingüística

## Keywords

Language teaching, cognitive grammar, methodology, metalinguistic image

## Artículo

### 1. Las ayudas visuales: antecedentes y estado de la cuestión

[...] la enseñanza de segundas lenguas ganaría mucho con un método que tuviese presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual (López 2005: 21).

El origen “oficial” de los materiales visuales como soporte al aprendizaje se remonta al S.XVII, cuando Comenius decidió incluir ilustraciones en sus libros de educación básica. Desde aquel momento y hasta la actualidad, sería difícil encontrar algún intelectual que se haya opuesto a la utilización de dichos soportes que, efectivamente, están presentes en la práctica totalidad de manuales, libros de texto, presentaciones en el aula e interfaces informáticas (Cone 1982, Stokes 2001). De hecho, la inclusión de soportes visuales en la enseñanza de idiomas es una práctica recomendada por el *Marco*

*Común Europeo de Referencia* (2001: cap4) y avalada por numerosas investigaciones psicolingüísticas sobre estilos cognitivos, inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje (Putintseva 2006, Varela 2005: 837). La discusión en este tema radica, por tanto, en cómo y con qué fines utilizar estos elementos.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cierto es que los primeros enfoques ni siquiera contemplaban la inclusión de imágenes en sus manuales, ya que no las consideraban necesarias para cumplir sus objetivos -la traducción de textos y el conocimiento de reglas gramaticales- aunque ya estaban siendo utilizadas en la educación generalista (Rascón 2012: 60). Posteriormente, y como reacción a este primer planteamiento, los “métodos naturales” –incluyendo el *método directo*- recurrieron al uso de ayudas visuales –imágenes (murales, tarjetas ilustradas, etc.), mímica y *realia*- como principal medio de transmitir significados sin recurrir a la traducción (Goldstein 2012: 20).

Más tarde, los enfoques y métodos basados en el conductismo (*método audiolingual* y aproximaciones orales) volvieron a prescindir casi totalmente de las ayudas visuales ya que sus sistemas de aprendizaje se basaban en la imitación y el perfeccionamiento a través de la repetición.

A partir de los años 70, con el surgimiento de los primeros métodos y enfoques categorizados como “comunicativos”, las ayudas visuales tradicionales -gráficos, diagramas, fotografías, demostraciones prácticas, mímica, etc.- regresaron con fuerza al aula de idiomas extranjeras y se asentaron otras nuevas, como el vídeo, con nuevas funciones además de las ya conocidas, como la de facilitar la comprensibilidad del *input* facilitado y ofrecer más canales a través de los cuales hacer llegar este *input* al alumno (Derrick 2008, Varela 2005: 837) y la de aumentar la participación del alumno, motivando el *output*, Goldstein 2012: 20).

Posteriormente y hasta la actualidad, los manuales de español como lengua extranjera que han aparecido comenzaron a utilizar o incluso a abusar de la imagen, en las funciones ya comentadas –alejándose del rol de elemento decorativo o de soporte al texto (Sánchez 2009: 1)- pero también como elemento de diseño con el objetivo de hacer sus materiales más atractivos –más comercializables– mediante la inclusión de toda suerte de “fotografías de stock” que, por lo general, representaban realidades

idealizadas, asépticas, “seguras y limpias” –retratando, por ejemplo, personas bien parecidas con estilos de vida propios de clases adineradas– cuya superficialidad y funcionalidad decorativa resultaba en poco beneficio del aprendizaje (Goldstein 2012: 20). A este respecto, el propio Goldstein afirma que incluso en los manuales más modernos de E/LE, “*sigue dándose el caso de que la mayoría de estas imágenes se usan como apoyo o complemento de los textos escritos, que siguen proporcionando el foco principal de nuestra atención en la clase*” (Goldstein 2012: 20).

Frente a esta situación, Goldstein (2012: 21) propone la utilización de imágenes como *objeto de análisis* en sí mismos a través de un modelo tridimensional que incluye lo afectivo (el observador y su percepción), lo composicional (la estructura formal de la imagen) y lo crítico (el contexto cultural necesario para comprender las imágenes).

Cone (1982) estableció que existen dos razones principales para incluir material visual como soporte al aprendizaje. La primera es que las ayudas visuales (*visual aids*) aumentan la efectividad de prácticamente cualquier tipo de lección –y muy especialmente las de lenguas extranjeras– dado su poder instantáneo de clarificar significados. La aplicabilidad de esta afirmación resulta evidente cuando se piensa en el caso del vocabulario – sobre todo en niveles iniciales. Sin embargo, el propio Cone revela que las ayudas o pistas (“*cues*”) visuales de las que habla también pueden utilizarse para describir fenómenos gramaticales (Sánchez 2009: 2): “*carefully selected visual aids can help students understand grammatical relationships*” (Cone 1982: 23-26).

La segunda forma en la que las ayudas visuales potencian el aprendizaje y la enseñanza es aumentando la motivación; especialmente –pero no únicamente– en aprendientes de corta edad (Derrick 2008, Garrido 2005: 71). De hecho, (Hernández y Villalba 2003: 16), al analizar el material educativo destinado a la enseñanza de español para inmigrantes adultos, lamentan la pobreza de edición de dichos materiales, lo que deriva en ilustraciones de poca calidad –en el sentido pedagógico de la palabra– que, además de ineficaces en su propósito funcional –comunicar– tampoco motivan a los aprendientes. Y es que, si están bien hechos, “*visual materials stimulate interest and, if used properly, hold viewers’ attention. They have the capacity to generate a lot of natural communicative language*” (Cone 1982: 23). Stokes (2001) matiza que, si bien esto es cierto, la presentación de material visual de este tipo debe hacerse

cuidadosamente, ya que existe el riesgo de que un material “demasiado atractivo” disperse la atención del estudiante del contenido objetivo de aprendizaje.

Cone (1982) también denuncia que la mayoría de profesores comete un error cuando vincula la utilización de este tipo de ayudas visuales con aprendientes jóvenes y con principiantes que no son capaces de comunicarse eficientemente, ya que las ayudas visuales y las tareas derivadas de las mismas pueden ajustarse según el nivel de los estudiantes. Por ejemplo, a unos estudiantes principiantes se les puede proponer una actividad que consista básicamente en la descripción de lo que están viendo en un determinado soporte visual. En cambio, a los alumnos de nivel más avanzado se les pueden presentar imágenes más complejas sobre las cuales hacer inferencias, predicciones o generar un debate. En realidad, la integración de estrategias de aprendizaje y elaboración que incluyen tanto elementos visuales como verbales facilita el establecimiento de conexiones mentales en todos los grupos de aprendientes.

Casi compilando todo lo expuesto hasta ahora, Lombana y Sierra resumen el asunto concluyendo que *“la utilización de la imagen como elemento didáctico debe partir de una intención pedagógica con criterios cognitivos en la cual los imaginarios colectivos y el reconocimiento del espacio y el tiempo facilitan la construcción de una propuesta gráfica al buscar una mejor comprensión en el receptor”* (Lombana y Sierra 2011: 58).

Sánchez (2009: 2-5) enumera una serie de beneficios que conlleva el uso de imágenes, y que se resumen a continuación:

- Con ellas se alcanza cualquier objetivo general de aprendizaje. Resultan una manera más sencilla de entender una regla gramatical, el significado de una palabra, un contenido cultural, etc. El profesor ahorra tiempo en sus explicaciones. Ser buen dibujante resulta de bastante utilidad para los profesores de lenguas.
- Garantizan la motivación por su poder de atracción.
- Promueven la comunicación real en el aula al provocar emociones, sensaciones o evocar recuerdos vinculados a la experiencia previa del alumno.
- Sirve como apoyo mnemotécnico.
- Trasmite contenidos culturales de forma más directa.

- Aportan dinamismo y enriquecen la metodología gracias a la gran variedad de soportes en los que pueden presentarse (dibujos, fotos, obras de arte, mapas...). Tienen carácter lúdico y ameno.
- Pueden ser adaptadas en cualquier nivel de aprendizaje y en grupos de cualquier edad (siempre que sean convenientemente seleccionadas y adaptadas).

Santana aporta datos que certifican el valor del soporte visual como complemento al verbal en la enseñanza de idiomas (el inglés). Tras realizar una investigación sobre el uso de imágenes auxiliares en cursos de inglés para estudiantes de enfermería, observó que *“se ha demostrado que se fija más el contenido o la información cuando esta va acompañada, primordialmente, de apoyo visual”* y que *“el uso de medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras es un factor altamente influyente en una mayor obtención de conocimientos por parte de los estudiantes y efectivo para una mejor labor del docente que las imparte”* (Santana 2009: 13).

## **2. Las implicaciones cognitivas de las imágenes**

La imagen tiene su propio lenguaje, un lenguaje que en inglés comúnmente se identifica como *imagery*<sup>2</sup> (Bergen *et al.* 2007) y que, a falta de una traducción mejor, en este trabajo se ha traducido como *imaginación*. Tal como señala Ibarretxe-Antuñano, la *imaginación*, tal como entendemos el término en esta investigación, no es

...un fenómeno sin reglas, un juego irracional e idiosincrático de ideas, sino una capacidad central a la hora de crear significados y en la racionalidad humana. Es lo que permite que experiencias más abstractas que no se pueden aprehender de otra forma se experimenten a través de experiencias más directas y aprehensibles (Ibarretxe-Antuñano 2013: 251).

Investigaciones recientes confirman que existe una relación innegable entre la cognición y la imaginación: *“there is mounting evidence that language comprehension involves the activation of mental imagery of the contents of utterances”* (Bergen *et al.* 2007: 733). Este binomio imagen-palabra se compone, sin embargo, de dos conceptos que han estado conectados históricamente. Benson (1997: 141) recoge citas de diferentes autoridades del panorama científico y cultural como el poeta Simónides –“Las palabras son las imágenes de las cosas”- o el filósofo Aristóteles –“Sin imagen, pensar es imposible” (Bergen *et al.* 2007: 734)-. En la misma línea va la célebre frase atribuida al

---

<sup>2</sup> *“Mental imagery (we will be using ‘mental stimulation’ synonymously) [...] can be defined as experience resembling perceptual or motor experience occurring in the absence of the relevant external stimuli, in the case of perceptual experience; or without actual execution of motor actions, in the case of motor imagery”* (Bergen *et al.* 2007: 735).

pintor Pablo Picasso en la que afirmaba que él no pintaba lo que veía, sino lo que pensaba. López (2005: 16) llega a una conclusión similar realizando un razonamiento a la inversa: para López, el lenguaje es un *sexto sentido* (equiparable al oído, la vista, el olfato, el gusto o el tacto) y, como tal forma parte intrínseca de los sistemas de representación cosmológicos del ser humano, y por ende, de la cognición en general.

Hasta la década de 1950, se consideraba que la imaginación era una característica especial del pensamiento humano que tenía unas funciones independientes al resto del sistema cognitivo. Durante la primera mitad del S.XX, en cambio, la imaginación empezó a contemplarse como un mecanismo de manipulación de símbolos participante en procesos cognitivos como la comprensión de mensajes. Siguiendo esta tendencia, la imaginación ha ido atrayendo cada vez más interés de los científicos cognitivistas y, en la actualidad, numerosos estudios demuestran que los seres humanos recurren a ella cuando llevan a cabo tareas cognitivas complejas, como recordar, establecer categorías, hacer inferencias o comprender mensajes lingüísticos (Bergen 2007: 734, 759). Este último proceso -la comprensión de mensajes lingüísticos- es abordado por la lingüística cognitiva (Lakoff 1987, Langacker 1987, 2008, Pinker 1995, 2007, entre otros) enfatizando la importancia que tienen las representaciones cosmológicas – representaciones del mundo exterior: relaciones espaciales, de causa-efecto, dimensiones, etc.– en las representaciones lingüísticas, y no solo en la comprensión de mensajes. Efectivamente, existen investigaciones<sup>3</sup> que muestran la forma en la que las personas acceden a representaciones internas de espacio y movimiento cuando realizan tareas cognitivas sobre conceptos abstractos que se entienden metafóricamente en términos de nociones concretas, o la manera en que la imaginación puede utilizarse para producir nuevas configuraciones de significado mediante la activación de estructuras neuronales que se solapan o se subordinan a las que se encargan de los procesos de percepción y acción. La conclusión a la que conducen todos estos estudios es que la imaginación es un componente nuclear de los principales procesos que permiten la existencia del lenguaje, y que los parámetros que maneja son de naturaleza universal<sup>4</sup> (López 2005: 12), tal como expone la cita a continuación:

The shared central idea is that processing language activates internal representations of previously experienced events, or schematic abstractions over these (Lakoff 1987,

---

<sup>3</sup> Consultar Bergen *et al.* (2007: 749) para encontrar un informe detallado de todas estas investigaciones.

<sup>4</sup> “*Our similar bodies and experiences yield shared imagery, a common currency that facilitates effective communication* (Bergen et al. 2007: 760).



Langacker 1987, Talmy 2000). It is thus the (re) activation of modal (e.g., perceptual motor) content associated with particular described scenes that serves as the 'engine' of meaning. [...] And this is precisely what has been observed in a number of recent studies. When processing language, understanders appear to activate imagery pertaining to the direction of motion of a described object (Glenberg y Kaschak 2002, Kaschak et al. 2005), the shape (Stanfield y Zwaan 2001) and the orientation (Zwaan et al. 2002) of described objects; the rate and length of (fictive) motion (Matlock 2004), the effector used to perform an action (Bergen et al. 2003, 2004); and the axis (horizontal vs. vertical) along which action takes place (Lindsay 2003, Richardson et al. 2003) (Bergen et al. 2007 : 735)<sup>5</sup>

Para autores como Barrallo y Gómez (2009) se hace casi impensable el aprendizaje de una lengua si no es a través de imágenes, al igual que se les antoja difícil que un niño aprenda su lengua materna sin tener referentes visuales de las palabras que encuentra (2009: 4). Lakoff (1987: 440) afirma que la visión es una de las principales fuentes de información que permiten las bases del razonamiento humano –siendo la otra el lenguaje: el *sexto sentido* de López (2005: 18). Los humanos tienen la capacidad de pensar en cualquiera de las dos formas –mediante el lenguaje o la imagen- sin importar la fuente de procedencia. Es posible, incluso, aunar los dos tipos de conocimiento en una misma estructura: los *esquemas-imagen (image schema)*. Sin embargo, Lakoff también advierte que una imagen mental no es necesariamente visual (1987: 446), ya que a menudo se construyen en gran parte en base a las relaciones quinesísticas del sistema motriz con el entorno<sup>6</sup> (o sea, a través de cualquier otro sistema sensorial).

Es con esta visión complementaria del pensamiento –la que concibe que el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal constituyen en igual medida los fundamentos del pensamiento humano- con la que se alinea esta investigación. Recurrir a una forma de pensamiento abstracta y los parámetros universales de la misma permitiría ubicar parte del peso del aprendizaje en el “espacio metalingüístico *real*” –es decir, ni en lengua meta ni en lengua propia; un espacio en cierta forma universal: “*La visión es el estrato cognitivo en el que coincidimos todos los seres humanos y que además no necesita aprendizaje*” (López 2005: 12).

A este respecto, Condly (2003) hace, en el resumen de uno de sus artículos, un verdadero manifiesto de cómo el conocimiento de estos principios ayudaría –de aplicarse– a la enseñanza formal (mediante instrucción). En él, Condly habla de por qué

---

<sup>5</sup> Bergen et al. (2007: 739-757) presentan seis experimentos que demuestran estas afirmaciones.

<sup>6</sup> En casos de personas ciegas de nacimiento, estos elementos quinesísticos pueden ser los únicos que permiten la construcción de estos esquemas. De hecho, tal como mostró Lakoff (1987: 446), diversos experimentos demuestran que personas invidentes llegan a la construcción de esquemas quinesísticos prácticamente idénticos, a través del tacto, a los que producen las personas videntes.

el conocimiento y, sobre todo, la aplicación de estos principios es importante, sin obviar sus inconvenientes y contextualizando esta necesidad con las tendencias “modernas” hacia el formato visual de la información. Su claridad y fuerza expositiva hacen perdonable la longitud de la cita a continuación:

Gestalt psychological principles of visual perception, demonstrably robust and ubiquitous, can and should inform both teacher education and general educational practice. While perhaps inconvenient, these principles nevertheless accurately describe some of the inherent biases and flaws in visual information processing. However, their association with educational practice rarely is made manifest. Recent work in the cognitive psychology of the development of expertise helps explain why these principles matter to learning and performance. Together, these two strands of psychology can assist educators in properly structuring their visual presentations of information so as to maximize student learning. This understanding is especially important as education continues to move to an increasingly visual-type format for instruction [...] teachers need to understand how the biases inherent in visual information processing work so as to mitigate their negative effects, take advantage of their positive effects, and thus improve student retention and use of knowledge (Condly 2003: 1).

Lo que Condly se propone es demostrar la aplicabilidad de estos conceptos “etéreos” de la psicología a la práctica educativa “tangible”. A modo de conclusión, el propio Condly (2003: 13) presenta un ilustrativo ejemplo de la importancia que puede tener la consideración de estos.

The airplanes we fly work because designers have considered (and not fought against) phenomena such as gravity, Bernoulli's principle, energy transformation, etc. In the mental realm, we process information according to identifiable laws [...]. Airplanes designed with disregard for phenomena such as temperature, tensile strength of materials, and gravity do not fly. Instruction which violates Gestalt visual perception principles does not educate” (Condly 2003: 13).

No obstante, tras semejante dictamen, Condly añade que es igualmente importante que los instructores analicen a la persona que tienen que educar o instruir y conozcan así sus “inclinaciones perceptuales”; ya que, aunque se presupone que los principios de Gestalt son de naturaleza universal, diferentes patrones culturales –como la dirección de lectura, por ejemplo– modifican estos patrones de percepción y determinan el orden de percepción de elementos en un campo visual.

Esta relación entre el sistema psico-perceptivo visual y el sistema cognitivo general está generalmente aceptada en la bibliografía. Canning-Wilson (2001) recopila una serie de investigaciones que demuestran los vínculos positivos entre la capacidad de memorización de conceptos y su presentación complementaria mediante presentaciones visuales. Los resultados de estas investigaciones afirman que las imágenes se guardan en la memoria proporcionando anclajes adicionales sobre los que fijar asociaciones –

imagen/concepto— que prolongan su permanencia en la memoria a largo plazo y facilitan su acceso mediante procesos asociativos. Sugieren, por tanto, que los aprendientes utilizan un “código dual” para construir un modelo mental de lo que quiera que estén aprendiendo: *“It is then assumed that most learners will integrate available symbol systems (visual, audio and/or text) to construct or elaborate on a model of the situation as a strategy to recreate in their mind a picture image of an event”* (Canning-Wilson 2001). Una puntualización interesante en lo referente a estas “estrategias mentales” es la que hizo Morra en 1989 cuando precisó que las imágenes creadas en estas estrategias mentales *“can be presumed to be symbolic and do not need to be in the form of quasi-pictorial images”* (Canning-Wilson 2001).

En cualquier caso, la mayoría de los autores citados hasta el momento parecen sostener una “visión acumulativa” de los procesos de aprendizaje, siguiendo la lógica de que cuantos más estímulos sensoriales se presenten, más fácil será la comprensión y el anclaje de éstos en la memoria a largo plazo. En efecto, la mayoría de investigaciones realizadas sobre los efectos de los elementos visuales en la cognición versan sobre la capacidad memorística y de comprensión lectora (Liu 2004: 226). Hasta este punto, el soporte visual se plantea pues como complementario y no como necesario y sus beneficios se vinculan básicamente a la potenciación de la capacidad memorística y de comprensión de léxico (Canning-Wilson 2001, Liu 2004: 226, Jiang y Grabe 2007, 2012).

Sin embargo, dada la naturaleza “opaca” de los modelos mentales, Kozma considera que, para la construcción de éstos, los sistemas simbólicos visuales presentan mayor plasticidad y tienen más posibilidades que las presentaciones basadas en el lenguaje verbal (oral o escrito) (Canning-Wilson 2001). Es decir, la imagen puede utilizarse también para conducir y favorecer otros procesos cognitivos más allá de la memorización; como la comprensión: *“Lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente”* (Arnold 2000: 281). Esta última afirmación recuerda a las tendencias de pensamiento citadas anteriormente (Aristóteles, Simónides, Picasso) que vinculaban de forma “instintiva” la imagen y la palabra o incluso la imagen y el pensamiento.

### **3. Las imágenes pedagógicas en los materiales de E/LE**

El número de manuales y materiales de español para extranjeros ha ido creciendo exponencialmente desde la aparición de los primeros ejemplares hasta la actualidad. En este momento es posible encontrar en el mercado centenares de manuales de español para extranjeros (Ríos 1992). Además, en la actualidad la información gráfica tiene una gran importancia en la elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje-enseñanza de español para extranjeros y su uso en el aula de idiomas está fuera de toda duda por las razones anteriormente comentadas. Sin embargo, a pesar de lo expuesto en el apartado anterior, la utilización que de estas imágenes se hace en estos manuales rara vez permite explotar todas las capacidades potenciales de la imagen como vehículo de transmisión de significados y de reflexión metalingüística. Por ello, en los siguientes apartados se establecerá una taxonomía funcional de las imágenes que se incluyen habitualmente en los manuales de E/LE, con el objetivo de esclarecer cuáles son las propiedades y posibles funciones pedagógicas de una imagen para identificar sus características y posibles aplicaciones en el aula.

### **4. Tipos y funciones de imágenes**

Por su naturaleza, los libros de texto de E/LE utilizan la imagen fija de tipo gráfico – impresa– como recurso gráfico por excelencia (Espinosa 1995: 199). Dentro de esta categoría caben diferentes tipos de imágenes: fotografías, ilustraciones, pinturas, dibujos, esquemas, signos (iconos y símbolos), historietas, infografías, diagramas y mecanismos de distribución textual (Liu 2004, Fanaro *et al.* 2005) e incluso hologramas (Barrallo y Gómez 2009: 5). En esta lista falta un elemento que en realidad resulta de gran interés para este trabajo, que es la tipografía textual. En efecto, recursos como la negrita, la cursiva, el color o la distribución textual suelen emplearse con intencionalidad didáctica (Stokes 2001, Llopis-García 2011: 142, Miller 2008) – normalmente con funciones asociativas o para focalizar la atención del alumno en un ítem determinado y, si bien tienen como base el texto, su naturaleza tiene un componente visual innegable.

Sin embargo, para los intereses de esta investigación no resulta relevante la *naturaleza* misma de estas imágenes puesto que diferentes tipos de imágenes pueden cumplir una misma *función* –por ejemplo, una asociación figurativa entre un significante y un significado puede realizarse de forma igualmente válida mediante una fotografía, un

dibujo, una ilustración e incluso mediante símbolos e iconos. Existen varias formas de clasificar las ayudas visuales, pero probablemente la más útil para un profesor de idiomas es *la taxonomía funcional*, que, según Cone, distingue tres categorías:

1. Contextualizing (introducing a new structure in such a way that student can understand it without recourse to translation).
2. Explaining (clarifying and illustrating grammatical principles).
3. Cueing (providing cues for drills and exercises).

Cone (1982: 24)

Pero existen también varias taxonomías funcionales de las imágenes. Desde el punto de vista didáctico, las imágenes pueden clasificarse según sirvan para informar, motivar, verificar una idea, divertir (función recreativa), ayudar a la comprensión de una idea o dinamizar el aprendizaje (aprender a aprender) (Álvarez 2010a:1). Desde el mismo punto de vista, Espinosa (1995: 217) diferencia dos tipos de imágenes didácticas: imágenes didácticas *per se* (que han sido diseñadas con fines didácticos) e imágenes didácticas *per accident* (Imágenes que no han sido diseñadas con fines didácticos pero susceptibles de ser explotadas con tal fin mediante una adaptación previa). Desde el punto de vista funcional, Goldstein (2012: 20) establece seis categorías.

1. Elemento decorativo
2. Complemento visual (apoyo didáctico visual)
3. Complemento del texto
4. Objeto de análisis y personalización
5. Signo, símbolo o icono
6. Forma de subversión

De esta lista, las tres primeras funciones tienen que ver con la subordinación de la imagen al texto, ya sea para complementarlo, ilustrar su significado o meramente decorarlo para hacerlo más atractivo. Las tres últimas, son las que atañen a actividades que generan discurso, opinión o debate (*output*) y permiten el tratamiento de contenidos culturales en el aula. En nuestra opinión, la clasificación de Goldstein parece –quizás voluntariamente- no discernir entre la naturaleza de la imagen y su función, sobre todo en las tres últimas categorías, y especialmente en lo referente a los signos, símbolos e iconos. Consideramos, por ejemplo, que una imagen no tiene una función determinada por ser un signo, símbolo o icono, sino que un signo, símbolo o icono puede tener una función pedagógica decorativa, de complemento visual o de objeto de análisis, tal como el propio Goldstein (2008, 2012: 19) ejemplifica al hablar del logo de *Apple*; un

símbolo cuya función en el aula bien podría ser la de objeto de análisis y personalización dada la cantidad de connotaciones que puede tener según el marco cultural desde el que se analice.

Barrallo y Gómez (2009: 8) realizan una clasificación general y poco precisa (como ellas mismas declaran) que identifica cuatro funciones, que son: motivar, trabajar contenidos gramaticales, trabajar funciones concretas y desarrollar distintas destrezas. Lo interesante de la propuesta de Barrallo y Gómez es que, a la vez, reconocen un valor intrínseco a todas las imágenes: el afectivo (motivacional). Según esta visión, todas las imágenes tendrían, en mayor o menor grado, un componente motivacional además de cualquier otra función que puedan cumplir (Barrallo y Gómez 2009: 4).

En cualquier caso, de todas las clasificaciones consultadas en la bibliografía presente en este artículo (Al-Momani y Jáimez 2002, Barallo y Gómez 2009, Cone 1982, Goldstein 2008, Liu 2004: 226, Espinosa 1995, Stokes 2001) resultan especialmente productivas para los objetivos de este apartado la de Cone, expuesta anteriormente, y la recogida por Liu, ya que lo que pretenden estos autores es establecer una taxonomía de imágenes según la función que desempeñan en los manuales de enseñanza idiomas.

Liu recoge la clasificación funcional de imágenes realizada por investigadores como Levie, Lentz, Levin, Anglin y Carney (Liu 2004: 226); una clasificación que identifica cinco categorías:

1. Representación: Repiten, solapan o reiteran el significado del texto.
2. Organización: Potencian la coherencia del texto.
3. Interpretación: Proveen al lector de información que no está en el texto.
4. Transformación: Recogen información en el texto y lo recodifican de forma que su memorización sea más fácil.
5. Decoración: Motivan al alumno y despiertan su interés gracias a sus propiedades estéticas.

Se puede objetar, sin embargo, que las cuatro primeras funciones pueden agruparse en la primera categoría (representación), puesto que las imágenes que acompañan a textos siempre duplican la información que este contiene (Liu 2004: 226).

Esta clasificación no habla, empero, de qué tipo de imagen se utiliza para cumplir cada función. Lo que se presenta a continuación es un análisis complementario de las funciones que cumplen diferentes tipos de recursos gráficos –incluyendo las variaciones en la tipología textual- en algunos manuales de E/LE (Alonso *et al.* 2005, Álvarez 2010b; Carbó *et al.* 2001; Chamorro *et al.* 2012; Kyunghee *et al.* 2013, Marín *et al.* 2013; Marín y Morales 2014; Martín Peris *et al.* 2001; Moreno *et al.* 2007; Sans 2008, entre otros)<sup>7</sup>. Esta clasificación considera las categorías como no excluyentes y, de hecho, reconoce la posibilidad de que una misma imagen pueda tener más de una función al mismo tiempo (por ejemplo, una imagen puede tener funciones decorativas, figurativas y de apoyo visual al mismo tiempo) así como la de que una misma imagen pueda cumplir con diferentes funciones en diferentes momentos dado su carácter intrínsecamente polifacético (Barrallo y Gómez 2009: 15). La clasificación se hace, pues, en base a la función *principal* que acometen las imágenes que pueblan los manuales consultados.

En resumen, lo que propone este artículo es un análisis a doble nivel. En un primer nivel se analiza la *función comunicativa* (FC) de la imagen: es decir, qué tipo de información quiere transmitir y cómo lo hace. Según nuestra propuesta, atendiendo a este parámetro, una imagen puede ser:

1. Figurativa
2. Decorativa
3. Asociativa
4. Complemento visual
5. Organizativa
- 6. *Metalingüística***

El segundo nivel analiza la explotación o *función didáctica* (FD) de estos tipos de imágenes en lo relativo a la enseñanza de idiomas (E/LE, en nuestro caso). Para este segundo nivel se acepta la clasificación ya expuesta establecida por Cone (1982: 24) que habla de tres categorías: la introductoria, la explicativa y la iniciadora. A esta taxonomía, esta investigación añade la categoría de *imagen motivadora*, cuya función,

---

<sup>7</sup> Recordamos que el objetivo de este artículo *no* es exponer los resultados de un análisis exhaustivo de materiales de E/LE. Los materiales citados y otros que se aparecerán en el momento correspondiente figuran aquí únicamente a modo de ejemplo para ilustrar el tipo de imagen al que haremos referencia.

lógicamente, consiste únicamente en aumentar la motivación del alumno<sup>8</sup> y que, aunque la consideramos válida por sí sola, suele manifestarse de forma transversal o secundaria a través de imágenes que tienen otra FD principal. .

Así, conjugando las dos clasificaciones, es posible establecer una relación entre funciones comunicativas y didácticas. Las imágenes figurativas y de complemento visual, por ejemplo, pueden cumplir las tres funciones didácticas identificadas por Cone. Las imágenes asociativas y organizativas, en cambio, suelen relacionarse con funciones explicativas, aunque pueden emplearse también como imágenes iniciadoras (el comentario de un gráfico estadístico, por ejemplo).

Dado que el segundo nivel análisis –FD- queda ya expuesto unos párrafos más arriba (Cone 1982), lo que sigue es un análisis del primer nivel funcional de las imágenes encontradas en algunos manuales de E/LE consultados.

## **5. Una propuesta de taxonomía funcional de las imágenes pedagógicas**

**a. Figurativa:** Representan un objeto, ente o concepto con referencia en el mundo real o imaginario. Su representación es lo más fidedigna posible, y puesto que su cometido es representar la realidad, comúnmente se utilizan fotografías con fines figurativos. En caso de tratarse de ilustraciones, estas suelen ser realistas y pueden estar adaptadas estilísticamente al diseño del manual en cuestión pero, en cualquier caso, suelen aparecer simplificadas y resaltando las características más prominentes de aquello que está siendo representado; pudiéndose utilizar con tal fin también imágenes icónicas. Por ejemplo, en el caso de imágenes figurativas que representan acciones (verbos) las personas o personajes aparecen realizando gestos de forma exagerada de forma que la relación entre significante y significado sea fácilmente identificable. En el caso de vocabulario que se refiere a objetos, estos suelen aparecer por separado o agrupados temáticamente (por ejemplo, el mobiliario de un dormitorio). En este último caso, suelen estar etiquetados y señalados por separado de forma clara para evitar una asociación errónea entre palabra e imagen. Este tipo de imágenes se utiliza básicamente en ejercicios de vocabulario, especialmente entidades (nombres).

---

<sup>8</sup> No incluir esta cuarta categoría significaría obviar la función pedagógica de las imágenes decorativas; un tipo de imagen que, paradójicamente, es de los más abundante en cualquier manual moderno de E/LE.





*1; Imagen figurativa de "perro"*

Puede afirmarse que las imágenes figurativas hacen auténticas traducciones de las palabras que acompañan. La diferencia es que no traducen las palabras a la LM del alumno, sino que las traducen al lenguaje visual. Esto no sólo favorece la comprensión de la palabra y el establecimiento de mecanismos asociativos que permitan la memorización de las palabras, sino que mejora la accesibilidad del conocimiento adquirido al evitar recurrir a la traducción literal en la lengua materna del alumno (Barrallo y Gómez 2009: 3).

Como se explicó anteriormente, aunque Goldstein (2012: 20) ubica los signos, símbolos e iconos en una categoría funcional propia y diferenciada, en este trabajo se propone que los signos, símbolos e iconos pueden cumplir diversas funciones. Una de ellas sería la propiamente figurativa, ya que en ocasiones representan metafóricamente un concepto abstracto o un referente concreto. En los manuales de español normalmente se utilizan únicamente símbolos convencionalmente aceptados en la sociedad de la LM puesto que se prevé que el alumno encontrará estos símbolos en una hipotética estancia en dicho entorno. Así, suelen recogerse señales de tráfico, leyendas utilizadas en mapas y planos de transporte público, símbolos que identifican edificios públicos o de interés turístico, etc. Su funcionalidad es similar a la de las imágenes figurativas y suelen utilizarse como facilitadores de adquisición de vocabulario.



*2; Imagen figurativa - icónica*

En esta categoría podrían incluirse también representaciones fijas de secuencias dinámicas. En los manuales de enseñanza es frecuente encontrar ilustraciones que

representan “escenas” o incluso viñetas que representan una secuencia de eventos (Rexach 2013). Se incluyen en esta categoría puesto que el objetivo de las imágenes no es otro que el de evocar el significado que representa para posibilitar la emulación de una secuencia que, por lo general, suele ser un diálogo (Liu 2004: 229). En estas ocasiones, se utiliza un recurso del cómic<sup>9</sup> (el globo o bocadillo) para representar diálogo entre los personajes que figuran en la secuencia. Se trata, en resumidas cuentas, de una adaptación del vídeo a las características de los libros de texto (imagen fija), un intento de simular el tiempo en el espacio con el objetivo de hacer la presentaciones más agradables y fáciles de comprender (Liu 2004: 225).

**b. Decorativa:** Hacen los materiales de aprendizaje visualmente más atractivos. En la actualidad todos los materiales están atestados de diferentes tipos de imágenes cuya única función es hacer el material más atractivo al alumno. Aunque su inclusión está motivada en gran parte por fines comerciales, lo cierto es que su inclusión también tiene efectos pedagógicos (Fukushima et al. 2012). En muchas ocasiones este tipo de elementos visuales son formas abstractas de diseño moderno o que emulan entornos informáticos. También suelen utilizarse imágenes de naturaleza figurativa cuya función no es la de referenciar un significado concreto sino aumentar el atractivo de la presentación visual de un determinado material.



*3 Aula internacional A1, pág. 24*

**c. Asociativa:** Remiten a un tipo de contenido o procedimiento determinado. En general se trata de recuadros de distintos colores, sólidos o degradados, delimitados por líneas

---

<sup>9</sup> A fin de cuentas, el cómic es el paradigma de colaboración entre imagen y texto para contar una historia (Carrier 2000: 74).

continuas o discontinuas, en cuyo interior se incluye contenido textual que remite a diferentes tipos de contenidos. Su función es que el alumno identifique rápidamente qué tipo de información se le está dando y sepa cómo afrontar su aprendizaje. Con este cometido es común encontrar imágenes simbólicas o icónicas encabezando los enunciados de las actividades propuestas por los manuales de texto para clarificar qué tipo de procedimiento se espera del estudiante. Esta función suele ser llevada a cabo por iconos o códigos de colores y recuadros.



4; *Imagen asociativa*

Las variaciones de tipología textual son un mecanismo recurrente y efectivo para focalizar la atención del alumno y establecer una asociación entre un determinado color o variación tipológica con un concepto determinado o procedimiento. La práctica totalidad de materiales consultados utilizan la negrita, la cursiva, o distintos colores para asociar la palabra resaltada con un vocabulario especialmente importante por su significado o por el papel que juega en la resolución de un determinado ejercicio. Otra práctica común es el resaltado en negrita y/o en diferentes colores de variaciones morfológicas de determinadas palabras (concordancias de género y número, terminaciones verbales, etc.).

**d. Complemento visual:** Facilitan la comprensión de un texto o una tarea. Pueden ser imágenes figurativas, signos, símbolos o iconos que acompañan un texto o una instrucción con el fin de clarificar la información que éstos contienen. Normalmente suelen ser ilustraciones o fotografías que muestran escenas cotidianas relacionadas con los contenidos funcionales que se trabajan en los correspondientes ejercicios o imágenes humorísticas que potencian la motivación del alumno. Cabe quizás recordar aquí que el valor afectivo de este tipo de imágenes, así como el de las decorativas (o el de todas en general, según Barrallo y Gómez 1999) va más allá de “hacer que al alumno le entren ganas de estudiar”, sino que favorecen y potencian procesos cognitivos como la memorización y la comprensión que hacen posible la asimilación de la lengua objeto (Barrallo y Gómez 1999: 2).

**10** Lee este diálogo.



A: Hola, buenos días.  
 B: Buenos días.  
 A: ¿Qué quería?  
 B: ¿A cuánto están las naranjas?  
 A: A 2 €.  
 B: Pues me pone un kilo.  
 A: Aquí tiene. ¿Algo más?  
 B: Sí, medio kilo de peras.  
 A: Aquí tiene. ¿Algo más?  
 B: No, nada más, gracias. ¿Cuánto es?  
 A: Son 3,50 euros.

Contesta a las preguntas siguientes.

- ▶ ¿Cuánto cuestan las naranjas?
- ▶ ¿Quiere algo más?
- ▶ ¿Cuánto es todo?



5. Sueña (nueva edición), Libro del alumno A1-A2, p. 56

**e. Organizativa:** Organizan la información de forma que pueda ser aprehendida de forma secuencial o pueda establecerse visualmente una jerarquía entre conceptos. Se trata de recuadros, diagramas, esquemas, tablas, gráficos u otros recursos similares que, en ocasiones, apenas tienen que ver con el reino de la imagen (Duigu 2001, Jiang y Grabe 2007)<sup>10</sup>. Su inclusión en este documento como categoría visual se justifica por el uso que estos sistemas hacen del espacio para representar gráficamente relaciones entre conceptos (definiciones, comparaciones, causa-efecto, proceso-secuencia, problema-solución, argumentación, pros y contra, líneas de tiempo; Jiang y Grabe 2007: 45-46), siguiendo por tanto una lógica metafórica espacio-sensorial en poco diferente a la que utiliza la composición visual. Estos organizadores gráficos tienen una gran potencia pedagógica puesto que permiten obtener gran cantidad de información holística de un solo vistazo (Jiang y Grabe 2007: 34).

En los manuales de E/LE consultados estos elementos organizativos se utilizan básicamente para presentar y ordenar las ideas de un texto o para presentar listas de elementos gramaticales con alguna relación entre sí (ver Chamorro *et al.* 2012: 128-129; Kyunghiee *et al.* 2013: 287-314, Marín *et al.* 2013: 104, 105; Sans 2008: 151, por ejemplo).

<sup>10</sup> Para un estudio detallado de gran variedad de tipos de organizadores gráficos aplicados a la educación general básica, puede consultarse la obra de McKnight (2013).

PREPOSICIONES	
POSICIÓN Y MOVIMIENTO	
<b>a</b> dirección, distancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vamos <b>a</b> Madrid.</li> <li>• Ávila está <b>a</b> 55 kilómetros de aquí.</li> </ul>
<b>en</b> ubicación, medio de transporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigo está <b>en</b> Galicia.</li> <li>• Vamos <b>en</b> coche.</li> </ul>
<b>de</b> procedencia lejos/cerca/delante <b>de</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Venimos <b>de</b> la universidad.</li> <li>• Caracas está lejos <b>de</b> Lima.</li> </ul>
<b>desde</b> punto de partida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vengo a pie <b>desde</b> el centro.</li> </ul>
<b>hasta</b> punto de llegada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podemos ir en metro <b>hasta</b> el centro.</li> </ul>
<b>por</b> movimiento dentro o a través de un espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gusta pasear <b>por</b> la playa.</li> <li>• El ladrón entró <b>por</b> la ventana.</li> </ul>

6; Organizador gráfico - Aula internacional A1, p. 151.

## 6. La función metalingüística de las imágenes pedagógicas

### 6.1. La comunicación a través de la imagen

En una era definida por la imagen, la imagen empieza a definir también la gramática (Llopis-García et al., 2012, p. 65).

A través de este somero análisis y esta clasificación, hemos podido comprobar cómo imágenes de distinta FC pueden cumplir diferentes FD y que, en la práctica, estas FD orbitan en torno a elementos textuales que monopolizan el contenido lingüístico y conceptual relativo a la tarea o explicación en cuestión. Todas estas funciones periféricas tienen una serie de bondades que este trabajo no pretende cuestionar ni minimizar. Sin embargo, proponemos que la imagen puede ser utilizada, *además*, como herramienta de reflexión metalingüística, mediante lo que hemos denominado *imagen metalingüística* (IM) (Romo 2015).

El uso de imágenes en la didáctica no es algo novedoso. Desde el Método Directo se utilizan ilustraciones como soporte para evitar la traducción directa, pero no para explicar conceptos gramaticales (Richards y Rodgers 2001: 185). A lo largo de los puntos anteriores hemos visto cómo las imágenes pueden cumplir con diferentes funciones, pero la mayoría de ellas las hacen quedar relegadas a un segundo plano subordinado al contenido textual. Sin embargo, investigaciones realizadas en áreas como la psicología señalan que es posible utilizar las imágenes de forma que sobrepasen este papel secundario en la enseñanza, tal como exponen expertos como Canning-Wilson y Goldstein en las citas a continuación:

In the area of foreign language and second language research empirical evidence showing relationships between the pictures and acquiring the target is scant. However, in the areas of cognitive psychology and visual/verbal behavior the literature is saturated with empirical data. Therefore, as researchers and classroom teachers, it is essential that we investigate how visuals and images can aid in the area of second language learning (Canning-Wilson 2001).

Creo tenemos que reinterpretar el papel de la imagen en el aula de idiomas y hacer que la imagen sea más visible y más influyente en nuestra labor (Goldstein 2012: 23).

Por ejemplo, las imágenes –ilustraciones pictóricas– pueden utilizarse, además de para ejemplificar nociones gramaticales, para *ilustrarlas*. De hecho, la gramática cognitiva (GC) utiliza ilustraciones pictóricas como parte intrínseca de sus mecanismos de análisis y descripción gramatical. Se trata de ilustraciones altamente esquemáticas, aunque su grado de abstracción puede regularse en función de los destinatarios, como es fácilmente comprobable en la obra de Bielak y Paulak (2013). Utilizar ilustraciones para definir conceptos gramaticales permite operar con un grado de abstracción más cercano a aquel con el que dichas concepciones se construyen y, convenientemente adaptados a un entorno de enseñanza, su uso plantea muchos beneficios potenciales en las tres FD: introducción, explicación e iniciación.

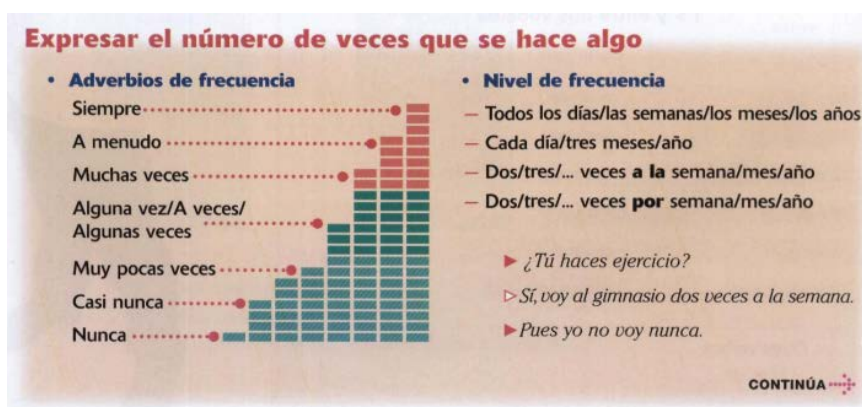
Algunos de estos beneficios son los mismos que comparten otros tipos de imágenes: accesibilidad a la información a través de diferentes canales, inmediatez, facilidad de retención y asociación, etc. Específicamente, la utilización de la imagen como herramienta para la descripción y presentación de unidades lingüísticas permite transmitir un contenido sin recurrir al lenguaje verbal; sin utilizar ni la lengua materna, ni la lengua meta: los conceptos se traducen directamente al lenguaje visual. Esto no significa, por supuesto, que estas imágenes funcionen de forma autónoma; por el contrario, se prevé que la efectividad de estas aumente con apoyo o explicaciones verbales. La gran diferencia es que, en esta ocasión, la asimetría entre imagen y texto se anula, cuando no se invierte. Por otra parte, estas imágenes no buscan facilitar la comprensión de una información textual –como lo haría una imagen de complemento visual- sino representar esquemáticamente un contenido conceptual de una unidad lingüística.

El lenguaje visual es, como mínimo en una gran parte, universal, y operar directamente con conceptos abstractos en lugar de con sus contrapartidas más aproximadas – traducciones lingüísticas– conlleva una reducción de la carga cognitiva y una comprensión más profunda de los conceptos (Arnold 2000: 287). Dicho en otras

palabras, este tipo de aproximación intenta una conexión conceptual directamente con el cerebro del alumno a través de un concepto similar al *mentales*: ese idioma universal vinculado al pensamiento humano, independiente y anterior a cualquier lengua, que poseemos todas las personas (Pinker 1995: 55-82). Se trata, en resumidas cuentas, de comunicarse y transmitir conceptos sin necesidad de recurrir a la intervención, siempre distorsionadora, de una lengua; ya sea la materna o la meta. El objetivo es en realidad simple: intentar abrir una vía alternativa y complementaria para transmitir y recibir conocimiento que podría ser gran utilidad en entornos de enseñanza.

Sería enormemente interesante investigar en el papel que la representación figurativa, las imágenes, pueden jugar en la clase de español no en su función ilustrativa, sino específicamente como medio de instrucción, es decir, como vía de acceso del estudiante al valor de las formas y estructuras gramaticales (Ruiz 2007: 15).

Y es que los expertos aseguran que una IM concebida con esta vocación se convertiría automáticamente en un elemento válido de cualquier “gramática pedagógica” (GP) (Ruiz de Mendoza 2008: 122). El gráfico de abajo –extraído de un manual que no se inscribe dentro del paradigma cognitivista- representa un ejemplo básico de lo sencillo que puede ser incorporar la GC en el aula y de que, de hecho, ya se hace en muchas ocasiones de forma inconsciente, incluso en manuales que no tienen ninguna intención de presentarse como cognitivistas. El clásico gráfico de los adverbios de frecuencia consiste técnicamente en un cambio de dominio (del temporal al espacial) en el que la frecuencia relativa de tiempo se representa con una cantidad correlativa de barras. La imagen refleja metafóricamente el contenido conceptual de los adverbios de frecuencia sin que sea necesaria ni la traducción ni una explicación textual accesoria.



7; Imagen con función metalingüística; Prisma A1, p.68

## 6.2. Ámbitos de aplicación

El ejemplo del apartado anterior (6.1) hace referencia a un uso de la imagen para transmitir contenido lingüístico, pero su potencial como tal no se limita meramente a la ilustración –literalmente- de categorías léxicas, sino que puede emplearse también para explicar lo que se conoce habitualmente como *gramática*. A este respecto, existe un voluminoso cuerpo de bibliografía en inglés (Bielak y Pawlak 2013, Dirven y Radden 2007, Lakoff (1987), Langacker 1987, 2002, 2008a, entre otros), y también en español contamos ya con un pequeño pero incipiente cuerpo de investigaciones que ha permitido demostrar la viabilidad y eficiencia de la *imagen metalingüística* como herramienta de reflexión metalingüística en aspectos del español tan problemáticos en la clase de ELE como la alternancia entre *ser* y *estar* (Romo 2015) o entre indicativo y subjuntivo (Llopis-García *et al.* 2012) o la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (Romo 2014), por ejemplo, e incluso obras que intentan dar una visión general del español a través de la GC y el lenguaje visual (López 2005).

Dado que queda fuera del alcance y del objetivo de este artículo, nos abstendremos de incluir y desarrollar ejemplos de cómo operan estas IM sobre estos contenidos lingüísticos. Por tanto, recomendamos al lector interesado consultar dichas fuentes para encontrar más información y ejemplos concretos detalladamente desarrollados de aplicación de las IM a fenómenos gramaticales específicos.

## **7. Conclusiones**

La bibliografía consultada en este trabajo y la observación de algunos materiales específicos de E/LE apuntan a un desajuste notorio entre el papel que tienen las imágenes y otros recursos visuales dentro y fuera del aula de E/LE: a pesar de las bondades que se le atribuyen al uso de las imágenes como vehículos de transmisión de contenido –incluyendo contenido lingüístico- y de las evidencias empíricas de su viabilidad y operatividad de estas imágenes conceptuales, tanto su uso real como las investigaciones sobre sus efectos en la enseñanza de E/LE parecen escasos. Además de la superficial observación de materiales que ha realizado este trabajo al respecto, el problema también ha sido identificado por numerosos expertos, cuyas voces han sido recogidas a lo largo de este artículo.

Con el objetivo de resaltar, diferenciar y potenciar los usos conceptuales de la imagen pedagógica, en este artículo hemos desarrollado una taxonomía funcional que separa y pretende delimitar de forma clara y operacional cada una de estas funciones



tradicionales de la imagen para, en última instancia, poder definir de igual forma la naturaleza y función de la *imagen metalingüística*. Lo que se pretende no es, ni mucho menos, sugerir que los manuales de ELE deberían empezar a usar exclusiva o indiscriminadamente las IM en detrimento de unas categorías “tradicionales”. Muy al contrario, nuestro empleo del término “tradicional” no incluye ninguna connotación peyorativa; de hecho, tal como hemos expuesto en el capítulo 2, las imágenes *figurativas, decorativas, asociativas, de complemento visual y organizativas* han demostrado ya en un gran número de investigaciones empíricas su valor como elementos potenciadores del aprendizaje (recordamos los trabajos de Canning-Wilson 2001, Bergen *et al.* 2007, Liu 2004 y otros autores citados en dicho apartado).

La adición de la categoría funcional *metalingüística* para las imágenes pedagógicas pretende simplemente definir operacionalmente y “oficializar” una forma alternativa de entender tanto el uso pedagógico de las imágenes como la propia gramática: un constructo mental indisolublemente vinculado a la cognición humana y, por tanto, al sistema psicoperceptual, en el que lo visual y lo espacial tienen una predominancia que debería respetarse y tenerse en cuenta en el desarrollo de materiales educativos -al menos si queremos ser coherentes con el estado de la cuestión actual de los estudios sobre cognición y psico-percepción de la mente humana<sup>11</sup>-. Por lo demás, la utilidad y eficacia de este tipo de imagen dependerá, como en todos los otros casos, de la capacidad del docente de adaptarla a las necesidades de sus estudiantes o del fenómeno lingüístico que pretenda abordarse.

Consideramos, sin embargo, que la atención a los principios psico-perceptuales de la cognición humana –como la forma en la que el cerebro interpreta los estímulos visuales- permite conocer ciertas tendencias representacionales que pueden ayudar en la elaboración de materiales pedagógicos –o presentaciones en clase- que jueguen *a favor* de estos principios, facilitando así un aprendizaje más rápido y significativo. Las investigaciones empíricas existentes y los trabajos que se están desarrollando en la actualidad demuestran que vale la pena continuar investigando y explorando esta forma de hacer pedagogía más cercana al *mentalés*; por ejemplo, mediante el desarrollo de materiales pedagógicos en los que la imagen tenga un papel conceptual más central y

---

<sup>11</sup> Cabe recordar que desde una perspectiva cognitivista aprender “gramática” equivale a aprender lengua, puesto que esta aproximación aboga por la superación de la dicotomía artificial entre “lengua” o “comunicación” y “gramática” (Langacker 2008: 67).

realmente aprovechemos todo su potencial comunicativo, como *la imagen metalingüística*; un tipo de imagen que se distingue de otros tipos de imagen que proliferan en los manuales de E/LE fundamentalmente por su función pedagógica: la reflexión metalingüística.

## 8. Bibliografía

AL-MOMANI, Renad y JÁIMEZ, Rita. La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe. En: *ASELE: Actas XIII; El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, 2002, pp. 90-98.

ALONSO, R., CASTAÑEDA, A., MARTÍNEZ, P., MIQUEL, L., ORTEGA, J. y RUIZ CAMPILLO, J.P. *Gramática Básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2005.

ÁLVAREZ, M. Alexandra. El valor lingüístico-cultural de las imágenes. En: *Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, 2010a.

ÁLVAREZ, M. Alexandra. *Sueña, libro del alumno A1-A2* (nueva edición). Madrid: Grupo Anaya, 2010b.eSP

ARNOLD, Jane. Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En Arnold, Jane (Ed). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, pp. 277-294. Cambridge University Press, 2000.

BARRALLO, Natalia; GÓMEZ, María. La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2009, no 16, p. 2.

BENSON, Philippa J. Problems in Picturing Text: A Study of Visua/Verbal Problem Solving. *Technical Communication Quarterly*, 1997, vol. 6, no 2, pp. 141-160.

BERGEN, Benjamin K., et al. Spatial and linguistic aspects of visual imagery in sentence comprehension. *Cognitive Science*, 2007, vol. 31, no 5, pp. 733-764.

BIELAK, Jakub; PAWLAK, Mirosław. *Applying Cognitive Grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Springer Science & Business Media, 2013.

CANNING-WILSON, Christine. Visuals and language learning: Is there a connection. *ETLNewsletter*, 2001, vol. 48, p. 2005.

CARBÓ, Carme, CONTRERAS, Alejandro; MEDIO, Carmen; ROCA, Santiago y VICARIO, Igancio. (2001). *Avanzamos A1*. Stanley Publishing.

CARRIER, D. *The Aesthetics of Comics*. Pennsylvania: Penn State Press, 2000.

CHAMORRO, M., LOZANO, G., MARTÍNEZ, P., MUÑOZ, B., ROSALES, F., RUIZ CAMPILLO, G. *Abanico B2*. Barcelona: Difusión, 2010.

CONDLY, S. The Psychologies of Gestalt Principles of Visual Perception and Domain Expertise: Interactions and Implications for Instructional Practice. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 2003, 1(3), pp. 1-17.

CONE, Dennis. Using visual aids in the grammar class. *TESL Reporter*, 1982, vol. 15, no 2, p. 23-27.

CONSEJO, DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Madrid: Anaya*, 2002.

CRANDALL, J., JARAMILLO, A. y OLSEN, L. Using cognitive strategies to develop English Language and Literacy. *Eric Digest Center for Applied Linguistics (EDO-FL-02-05)*. Washington: Eric clearinghouse on languages and linguistics, 2002.

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press, 2004.

DERRICK, Justine. Using comics with ESL/EFL students. *The Internet TESL Journal*, 2008, vol. 14, no 7.

DIRVEN, René y RADDEN, Günter. *Cognitive English Grammar (Vol. 2)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007.

DUIGU, Gabi. Visuals. Writing about graphs, tables and diagrams. *Academic English Press*, 2001, Cammeray (Australia). ISBN: 0-9578996-0-2

ESPINOSA, María Paz Prendes. ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?. *Enseñanza & Teaching*, 2009, vol. 13.

FANARO, M. Ángeles; OTERO, Maria Rita; GRECA, Ileana María. Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2005, vol. 4, no 2, p. 1-24.

FUKUSHIMA, M., NITTONO, H., MORIYA, H. & YANO, A. The power of Kawaii: Viewing cute images promotes a careful behavior and narrows attentional focus. *Plos One*, 2012, vol. 7 (9).

GARRIDO, M. C. Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. En: *Glosas didácticas*, 2005, 13, 64-79. ISSN: 1576-7809.

GOLDSTEIN, Ben. El poder de la imagen. El uso de las imágenes en la clase de ELE. *Mosaico; Secretaría técnica del MECD*, 2012, 19.

GONZÁLEZ, Adela y VÉLEZ, Manuel. El diseño gráfico. *Curso Introducción a la Interacción*, 2001.

IBARRETXE-ANTUÑANO, I. La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista española de lingüística aplicada*, 2013, vol. 26, pp. 245-266.

JIANG, Xiangying; GRABE, William. Graphic Organizers in Reading Instruction: Research Findings and Issues. *Reading in a Foreign Language*, 2007, vol. 19, no 1, p. 34-55.

KYUNGHEE, K., MARTÍNEZ, A., SEONHEE, B., & YOONKUK, C. (2013). *Español Global*. Seúl: HUFS Press.

HERNÁNDEZ, M. & VILLALBA, M. Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 203, vol. 53. Madrid: SGE.

LAKOFF, George. *Women, Fire and Dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago, 1987.

LANGACKER, Ronald W. *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter, 2002 [1991].

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LIU, Jun. Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL quarterly*, 2004, vol. 38, no 2, p. 225-243.

LOMBANA, Ómar Hernando, y SIERRA, J. Carlos. La utilización de la imagen como elemento didáctico en la formación de usuarios. *Códices*, 2011, vol. 7, no 2, p. 46-60.

LÓPEZ, Ángel. *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Arco Libros S.L. Madrid, 2005.

LLOPIS-GARCÍA, Reyes. Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Ministerio de Educación, 2011.

LLOPIS-GARCÍA, R.; ESPINOSA, J.M.; RUIZ CAMPILLO, J. P. Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. *Edinumen*, Madrid, 2012. ISBN: 978-84-9849-231-6.

MARÍN, F., MORALES, R. y UNAMUNO, M. *Nuevo Ven 3*. Madrid: Edelsa Grupo Discalia, 2013.

MARÍN, Fernando y MORALES, Reyes. *Vente: libro del profesor 1*. Madrid: Edelsa Grupo Discalia, 2014.

MARTÍN PERIS, Ernesto.; SÁNCHEZ, Nuria y SANS, Neus. *Gente 3*. Barcelona: Difusión, 2001.

McKNIGHT, Katherine. *The elementary Teacher's big book of graphic organizers. Jossey-Bass teacher*, San Francisco, 2013. ISBN 978-1-118-42018-8 (ebk)

MILLER, A. Visual Language: Using color, myth and image to represent grammar in the Spanish Language Classroom. *Trabajo de final de Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Vermont, Estados Unidos: School of International Training, 2008.

MORENO, Concha, HERNÁNDEZ, Carmen. & KONDO, Miki. C. *Gramática Anaya. Nivel elemental (A1 - A2)*. Madrid: Anaya, 2007.

PINKER, Steven. *The Language Instinct: How the mind creates language*. Nueva York: HarperPerennial, 1995.

PINKER, Steven. *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. Penguin, 2007.

PUTINTSEVA, Tatyana. The importance of learning styles in ESL/EFL. *The Internet TESL Journal*, 2006, vol. 12, no 3.

RASCÓN MUÑOZ, Mikel. La novela gráfica en el aula de español como Lengua Extranjera: la sociedad y cultura hispánica a través del cómic. *Trabajo de fin de máster. Tutor: Eduardo San José Vázquez. Máster en español como lengua extranjera. Universidad de Oviedo*. 2012.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2014.

RÍOS, Aurelio. Español para extranjeros: elenco bibliográfico de manuales de español en los fondos del Centro Cultural y la Biblioteca Española del Tánger. *Miscelánea de la biblioteca española*, 1992, p. 145-249.

ROMO, Francisco. La imagen metalingüística de *ser* y *estar*. *RESLA, Benjamins publishing*, 2015, 28:1. ISSN: 2254-6774

ROMO, Francisco. La gramática visual del español. *MarcoELE*, 2014, 19. ISSN: 1885-211.

RUIZ CAMPILLO, José Plácido. Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *MarcoEle*, 2007, vol. 5, p. 2-17.

DE MENDOZA, F. J. R. Cross-linguistic analysis, second language teaching and cognitive semantics: The case of Spanish diminutives and reflexive constructions. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, pp. 121-153. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 2008.

RUTTEN, Kris; VAN. DIENDEREN, An; SOETAERT, Ronald. Revisiting the ethnographic turn in contemporary art. *Critical Arts*, 2013, vol. 27, no 5, p. 459-473.

SÁNCHEZ, Gema. El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Revista Suplementos marcoELE*, 2009, no 8, p. 1-17.

SANTANA, Gisel María. Manual de apoyo visual en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Medisan*, 2009, vol. 13, no 5.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of technology in Education*, 2002, vol. 1, no 1, p. 10-19.

VARELA MÉNDEZ, Raquel. Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE–La competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. 2005. p. 836-845.