

ROMO SIMÓN, FRANCISCO
HANKUK UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES (HUFS)¹, COREA DEL SUR
LA GRAMÁTICA VISUAL DEL ESPAÑOL

BIODATA

Francisco Romo Simón, licenciado en antropología social y cultural, con máster en formación de profesorado de español como lengua extranjera (ambos en la Universidad de Barcelona, UB) y actualmente cursando un doctorado en filología española (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB). Desde el año 2011, el autor de este artículo ha trabajado en diferentes instituciones de diferentes países, con especial mención a la Universidade Federal do Paraná (Brasil) y la Hankuk University of Foreign Studies (Corea), donde desarrolla su labor actualmente. La línea de investigación en la que se inscribe este artículo es la aplicación de los principios de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de E/LE; especialmente a la aplicación de códigos visuales para la descripción y presentación de la gramática.

RESUMEN

Este artículo investiga las posibilidades analíticas y descriptivas que ofrece el lenguaje visual aplicado al estudio de fenómenos gramaticales del español y su viabilidad como plataforma de introducción de dichos fenómenos en el aula de español como lengua extranjera. A continuación se definen las características del uso funcional del lenguaje gráfico como medio de representación de elementos gramaticales, que hemos denominado: *imagen metalingüística*. Finalmente, se ofrecen algunos ejemplos de *imagen metalingüística* de algunos fenómenos gramaticales del español que resultan especialmente problemáticos en el aula de E/LE.

PALABRAS CLAVE: gramática visual, imagen metalingüística, gramática cognitiva, lenguaje visual

ABSTRACT

This article peeks into the analytic and descriptive possibilities that the application of visual language can offer when applied to the description of Spanish grammar phenomena and its viability as a device to introduce such phenomena in the Spanish as a foreign language (E/LE) classroom. Secondly, the characteristics of the functional use of visual language as a tool of grammar representation –which we have called *metalinguistic image*– are defined. Finally, some *metalinguistic image* analysis of controversial Spanish grammar points in E/LE classroom are given as an example of this kind of analysis.

KEY WORDS: visual grammar, metalinguistic image, cognitive grammar, visual language

¹ This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2014.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación a través de estímulos visuales es una práctica muy extendida en gran parte de los seres vivos, y que los humanos comenzaron a sistematizar ya en el paleolítico. Desde entonces y hasta la actualidad, la imagen ha tenido un papel primordial en la comunicación humana no oral a través de diferentes formas (pinturas rupestres, murales, jeroglíficos, ideogramas, etc.), hasta llegar a diluirse en los caracteres que componen el denominado lenguaje verbal (escrito). Fue llegado este punto cuando el desarrollo de medios de reproducción masiva (imprentas) relegó a la imagen a un segundo plano, a menudo subordinado a la hegemonía del texto escrito. Sin embargo, en la actualidad, en la "era de la imagen", son muchos los especialistas que buscan en los medios visuales no sólo nuevas formas de comunicarse, sino nuevas formas de construir y representar conocimiento en diferentes ámbitos: desde las ciencias exactas (matemáticas, química, etc.) a las ciencias sociales (historia del arte, etnografía, antropología, educación, etc.) (Lumbreras, 2008, Rutten et al., 2013). Cabe preguntarse, entonces, cómo y hasta qué punto puede beneficiarse la lingüística de este renovado "giro visual" que están dando diferentes disciplinas en la actualidad.

2. EL LENGUAJE GRÁFICO COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN

El predominio actual de los medios audiovisuales como medios de comunicación (Barrallo y Gómez, 2009: 2, Goldstein, 2012: 22) ha conllevado el empleo de material gráfico como modo básico de comprensión equiparable a la comunicación verbal, lo que ha hecho

que algunos se refieran al momento actual como "el siglo de la imagen" (González y Vélez, 2001: 4).

"En general, puede decirse que lo verbal y lo visual caminan paralelamente en el lenguaje, que muchas veces lo segundo refuerza a lo primero y que, en ocasiones, llega a sustituirlo" (López 2005: 20). González y Vélez añaden que, en realidad, en nuestra cultura contemporánea el 80% de la información llega a las personas a través de la percepción visual y el procesamiento gráfico; y que se ha pasado, por tanto, de la "cultura del discurso" a la "cultura de la instantaneidad y de la imagen" (González y Vélez, 2001: 5). Esta nueva cultura de la imagen se apoya en las tecnologías de la información y comunicación con la máxima de ofrecer una gran cantidad de información a cambio de una interacción mínima (Goldstein, 2012: 22).

Stokes (2001) recuerda cómo históricamente texto e imagen se han presentado de forma separada; quizás complementaria, pero no integrada: normalmente las imágenes ocupaban un lugar marginal en los textos con una función meramente auxiliar. En la historia reciente Stokes observa también una tendencia a recurrir cada vez más a la imagen a la hora de definir conceptos difícilmente explicables con palabras, repitiendo el proceso que siguieron en su día intelectuales como Leonardo da Vinci, quienes decidieron recurrir a los dibujos al advertir la imposibilidad de explicar aquello que tenían en la mente mediante el uso de palabras. Sin embargo, Goldstein (2012: 20) denuncia la vigencia de esta carencia afirmando que "es increíble que la mayoría de imágenes que se utilizan en el aula sean periféricas a la actividad principal, es decir, a la enseñanza y la práctica del idioma"; es decir, cumpliendo esta

función complementaria o decorativa de la que hablaba Stokes (2001).

No obstante, las creaciones gráficas con vocación lingüística y comunicativa tienen una serie de ventajas sobre el lenguaje verbal en cuanto a capacidad comunicativa y de comprensión se refiere. De entre éstas, destaca para el interés de este trabajo la hipotética virtud de “mejorar la adquisición de conocimientos”, así como su mayor alcance y potencia comunicativa al emplear un sistema de códigos visuales en gran parte universal, sobrepasando algunas de las limitaciones de la comunicación verbal: “la escritura queda obsoleta como medio básico de comunicación por su limitado campo de actuación, determinado por la cultura e idioma diferente en cada área geográfica y grupo sociocultural” (González y Vélez, 2001: 7). Destaca también la plasticidad y maleabilidad del lenguaje gráfico o visual frente a la “rigidez y frialdad” del lenguaje escrito que Sócrates denunció en su tiempo (Stokes, 2001), y que ha hecho que varias ramas de las ciencias sociales busquen en lo visual diferentes formas de construir y presentar conocimiento².

Sin embargo, los propios González y Vélez reconocen que el lenguaje gráfico tampoco está exento de limitaciones comunicacionales, ya sea por la inadecuación de algunos contenidos al medio gráfico o por el carácter indirecto y no interactivo inherente a la naturaleza del lenguaje gráfico –aunque esto debería paliarse si se incluye en la interacción la mediación de un profesor que haga de intérprete entre la imagen y el receptor. Asimismo, es imposible afirmar que la universalidad del lenguaje gráfico sea total, ya que un

² El “*sensory turn*”, la tendencia de algunas ciencias sociales –como la etnografía– a buscar en los medios visuales y artísticos herramientas para interpretar y expresar los resultados de sus investigaciones puede tomarse como ejemplo de la potencialidad poco explorada de lo visual como herramienta comunicativa (Rutten et al. 2013).

mensaje gráfico que pretenda comunicar cualquier contenido con precisión, debe, al igual que lenguaje verbal, adaptarse a las características psicológicas, semiológicas y culturales de los destinatarios de dicho mensaje (González y Vélez 2001: 5, 7)³.

Tampoco sería posible afirmar que una enseñanza basada exclusivamente en el lenguaje visual sería beneficiosa para todos los tipos de alumnos –probablemente sería, de hecho, directamente inviable en el aula de lenguas extranjeras– ya que, según West (1997 *cit. en* Stokes, 2001) la cognición visual-espacial y no verbal tiene lugar básicamente en el hemisferio derecho del cerebro. Por tanto, aunque este tipo de enseñanza puede beneficiar a aquellos alumnos propensos a utilizar dicho hemisferio –o quienes necesitan desarrollarlo–, debe tenerse en cuenta que, según los “estilos cognitivos de aprendizaje” (Liu y Ginther, 1999 *cit. en* Stokes, 2001, Putintseva, 2006), no puede desatenderse el hemisferio izquierdo del cerebro, lo que implica la inclusión de mecánicas secuenciales, verbales y matemáticas: “visualization alone does not function to maximize student achievement” (Dwyer y Williams 1999, *cit. en* Stokes, 2001).

³ Resulta interesante mencionar la creación del movimiento alemán “*Bildwissenschaft*”, una corriente artística “cuyo objetivo es el estudio de la imagen como fenómeno cultural en sus distintas vertientes – mental y corporal; como concepción y como producto–, algo que la diferencia de los estudios visuales en los que el acento se pone más bien en el fenómeno de la visualidad y su construcción cultural” (Lumbreras, 2008). Este movimiento parece ser una muestra de cómo lo visual, entendido desde el punto de vista cognitivo, despierta interés en distintas disciplinas.

2.1. EL LENGUAJE GRÁFICO EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

[...] 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).

En este apartado se analiza la forma en la que el lenguaje gráfico ha sido integrado –o no– en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo es identificar diferentes procedimientos y distinguirlos del que aquí se propone mediante la *imagen metalingüística*.

2.1.1. Estado de la cuestión

La incorporación del lenguaje gráfico en el aula se conoce mediante multitud de nombres: ayudas/soportes/recursos visuales/gráficos, visuales (*visuals*), etc. Según Canning-Wilson (2000)⁴:

The concept of defining what constitutes a visual is by nature complex. A visual is any projected or non-projected image that can be classified into illustrations, visuals, pictures, perceptions, mental images, figures, impressions, likeness, replicas, reproductions or anything that would help a learner see an immediate meaning⁵. The visual is considered projected when it is planned for and executed with an intended meaning. In contrast, the non-projected visual is

⁴ Para los objetivos de este trabajo resultaría útil la utilización del hiperónimo “*visual*” tal como se usa en inglés por Canning-Wilson (2000). Sin embargo, dado que la traducción directa presentaría un rigor lingüístico cuestionable, se opta en este trabajo por la adopción del término “elemento gráfico” como término que incluye cualquier tipo de imagen o soporte visual, ya sea dibujo, ilustración, fotografía, icono, gráficos, etc.

⁵ Existen incluso propuestas que llevan al aula la representación gráfica de la entonación mediante programas informáticos, lo que posibilita un nuevo modo de análisis de patrones de entonación que puedan resultar difíciles de asimilar (Stibbart, 1996).

the result of a spontaneous occurrence of an image that is usually unplanned and occurs in relationships as a result of a triggered catalyst (Canning-Wilson 2001).

Aunque el uso pedagógico de imágenes probablemente se originó en el paleolítico, 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 o se oponga 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 2001⁶). De hecho, la inclusión de soportes visuales en la enseñanza de idiomas es una práctica recomendada por el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001: cap. 4) y avalada por numerosas investigaciones psicolingüísticas sobre estilos cognitivos, inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje (Putintseva, 2006, Varela, 2005: 837). La discusión, en todo caso, radica en cómo y con qué fines utilizar estos elementos.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cierto es que los primeros enfoques de enseñanza ni siquiera contemplaban la inclusión de imágenes en sus manuales (los métodos gramaticales y de traducción directa), ya que no precisaban de ellas para cumplir sus objetivos: la traducción de textos y el conocimiento de reglas gramaticales, y de hecho retrasaron la incorporación de la imagen en los manuales de idiomas aunque ya estaba siendo utilizadas en la

⁶ Stokes 2001 recoge la compilación de materiales existentes que hicieron Kleinman y Dwyer (1999) de los análisis de materiales de Benson (1997), Branton (1999) y las conclusiones de Chanlin (1998).

educación generalista (Rascón, 2012: 60)⁷. 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: algo que, como se ha explicado en el apartado anterior, trataban de evitar a toda costa (Goldstein, 2012: 20).

Posteriormente, 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, aunque Goldstein (2012: 20) explica cómo en ocasiones se utilizaban ilustraciones a modo de historietas como estímulos precisamente para presentar modelos de diálogos; luego seguían siendo imágenes subordinadas a la importancia del texto.

A partir de los años 70, con el surgimiento de los primeros métodos y enfoques categorizados como “comunicativos” –*total physical response, community learning*, el Enfoque Natural de Krashen, etc.– las ayudas visuales (gráficos, diagramas, fotografías, demostraciones prácticas, mímica, etc.) regresaron con fuerza a al aula de idiomas extranjeras y se asentaron otras nuevas, como el vídeo, con nuevas funciones además de las ya conocidas, como la motivación o la ilustración de vocabulario: 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* (Macías y Rodríguez, 2009: 2, 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” (igual que las empleadas en publicidad) que, por lo general, representaban realidades idealizadas, asépticas, “seguras y limpias” –mostrando, por ejemplo, personas bien parecidas con estilos de vida propios de clases pudientes– cuya superficialidad y funcionalidad decorativa resultaba en poco beneficio del aprendizaje (Goldstein, 2012: 20) y carecía de valor sociocultural. 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) sugiere 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).

⁷ Respecto a este punto, cabe recordar que el presente documento sostiene que las imágenes *sí* pueden utilizarse para la descripción y estudio de reglas gramaticales tal como señala Sánchez (2009: 2).

Por otro lado, Dennis Cone (1982) estableció que existen dos grandes razones para incluir material visual⁸ 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 (“*clues*”) visuales de las que habla también pueden utilizarse para describir fenómenos gramaticales (Sánchez, 2009: 2): “carefully selected visual aids can help students understand gramatical relationships” (Cone, 1982: 23-26⁹).

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 pobres 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). Sherry (1996 *cit. en* Stokes 2001) matiza que, si bien esto es cierto, la presentación de material visual de este tipo debe hacerse

⁸ “*Pictures, flashcards, realia and so forth*” (Cone 1982: 23).

⁹ Cone ofrece a modo de ejemplo líneas temporales e ilustraciones que muestran el contraste entre cláusulas restrictivas y no restrictivas.

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 se muestra partidario de no limitar el uso de imágenes a aprendientes de corta edad o de nivel básico, puesto que las imágenes son susceptibles de ser explotadas a diferentes niveles de profundidad y complejidad (desde la descripción de lo visualizado hasta la generación de un debate).

Casi compilando todo lo expuesto en este apartado, Lombana y Sierra (2011) 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 la 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.
- Transmiten 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 (2009: 13) aporta datos que, a su entender, 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).

En el mismo artículo Santana desglosa esta conclusión en varios puntos que se recogen –algunos– a continuación.

- Se necesita, aproximadamente, siete veces menos tiempo para captar las cualidades esenciales de un objeto al verlo directamente, que si se describe de manera oral.

- El ser humano percibe mejor la información a través de los dos canales: auditivos y visuales (11% y 83% respectivamente).
- Con el empleo de los medios de enseñanza se logra una mejor permanencia de los conocimientos en la memoria.
- En esta era digital, el desafío de la sociedad y, en especial, de los sistemas educativos es combinar razonablemente la tecnología con el humanismo y la modernidad [...], generar un cambio en el modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje, dosis crecientes de autoaprendizaje.

Podría argumentarse que, hasta el momento, aunque el artículo de Santana no da demasiados detalles sobre el tipo de material utilizado en esta investigación, el “apoyo” visual del que se habla parece ser eminentemente figurativo y que, por tanto, esta afirmación no sería demasiado relevante puesto que en la actualidad la gran mayoría de materiales y libros de aprendizaje de idiomas incorporan ya material de este tipo. Planteado esto, cabría preguntarse hasta qué punto los beneficios de utilizar imágenes figurativas (que representan fielmente su referencia en el mundo real; por ejemplo, una fotografía) podrían extrapolarse a la utilización en el aula de lenguajes visuales simbólicos e icónicos.

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 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:

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 modifican estos patrones de percepción, por ejemplo, diferentes órdenes de lectura –de izquierda a derecha o a la inversa– 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. Así, Borsook, Higginbotham y Wheat (1992) y Bagget (1989) 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. Las investigaciones de estos autores 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” –que utilizan primordialmente los adultos en sus procesos de aprendizaje– es la que hace Morra en 1989 cuando precisa 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 en el párrafo anterior parecen sostener una “visión acumulativa” de los procesos de aprendizaje, siguiendo la lógica de que cuando 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 (Rowe 1994, Cohen 1987, Pressley, Levin y Delany 1982, Issing et al 1989, Kuntz et al 1989, Livie et al 1987, Levin 1987, Peeck 1987, Pressley 1987, Stone 1981 *cit. en* Canning-Wilson 2001, Liu 2004: 226, Jiang 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) (Kozma, 1991, *en* 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, *cit. en* Barrallo y Gómez 2009: 2). 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, lo que es todavía más, la imagen y el pensamiento.

3. TIPOS Y FUNCIONES DE IMÁGENES EN E/LE

Expuesto ya el fundamento teórico que sustenta la integración del lenguaje visual en el aula de E/LE, cabe ahora preguntarse *cómo* llevar a cabo esta integración. Efectivamente, en la actualidad sería extremadamente extraño encontrar un manual o material de E/LE que no haga un uso extensivo de toda suerte de recursos visuales – de hecho, se trata de una práctica recomendada por el propio MCER (2001: cap4). Por tanto, llegar a la conclusión de que incluir imágenes en el aula de E/LE repercute positivamente en el aprendizaje sería poco más que una perogrullada. Sin embargo, consideramos que en muchas ocasiones la función de la imagen no se corresponde con el valor y el potencial comunicativo y representacional que posee el lenguaje visual. Por ello, en este apartado presentamos una taxonomía funcional de las imágenes que se encuentran en los materiales de E/LE. Lejos de la voluntad del autor de este artículo queda la pretensión de establecer cualquier generalización o conclusión estadística sobre el uso de las imágenes en los innumerables manuales de español que figuran hoy en día en el mercado (Fernández, 2000, Ríos, 1992). Muy al contrario, por motivos de espacio, se proveerá apenas una pequeña descripción de las características de cada una de las categorías identificadas. El único propósito de este apartado es diferenciar todos estos tipos de imagen del que aquí se propone: la *imagen metalingüística*.

Tras consultar diferentes clasificaciones y tipologías de imágenes en los materiales de enseñanza de segundas lenguas (Barrallo y Gómez, 2009: 8, Cone, 1982, Liu, 2004, Fanaro, 2005, Garrido, 2005: 65, Goldstein, 2012: 20, Kleinman y Dwyer, 1999 *cit. en* Stokes, 2001, Llopis-García, 2011: 142, Miller, 2008), se ha optado por elaborar una clasificación propia, al considerar que ninguna de las anteriores se adaptaba a los intereses de esta investigación. La clasificación

propuesta funciona sobre dos ejes: el primero define la *función comunicativa* (FC) de la imagen según su propia naturaleza, y el segundo define las posibilidades de explotación en el aula de E/LE, o *función didáctica* (FD). Como norma general, consideramos que, aunque ciertas FC están más directamente vinculadas con unas determinadas FD, no existe una correlación directa: es decir, una FC puede cumplir con más de una FD.

3.1 FUNCIONES COMUNICATIVAS

Hemos identificado seis FC: función figurativa, función decorativa, función asociativa, función de complemento visual, función organizativa y función metalingüística. A continuación se exponen las principales características de cada uno de estos tipos de imagen:

a) FUNCIÓN 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, éstas suelen ser realistas, que pueden estar adaptadas estilísticamente al diseño del manual en cuestión pero, en cualquier caso, 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 una cocina). 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 utilizan básicamente en ejercicios de vocabulario, especialmente entidades (nombres).

Puede afirmarse que las imágenes figurativas hacen auténticas traducciones de las palabras que acompañan. La diferencia es que no traducen las palabras a la lengua materna 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:

De esta forma, cuando el estudiante quiera reproducir la palabra, no tendrá como primer referente la imagen, y deberá recurrir a la traducción, retardando así la comunicación y el aprendizaje; recordemos que en la reproducción con traducción, la nueva palabra está asociada a una serie de letras, no a una representación de la realidad; cuando el estudiante vea un coche, no “verá físicamente” la palabra en su LM, por lo que será más lenta la asociación de palabras representadas (Barrallo y Gómez, 2009: 3).

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 –figurativa– 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 cómic¹⁰ (el globo o bocadillo) para representar

¹⁰ A fin de cuentas, el cómic es el paradigma de colaboración entre imagen y texto para contar una historia (Carrier 2000: 74).

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 los fines comerciales que tienen la mayoría de materiales en el mercado –una presentación más atractiva facilitará la venta del producto– lo cierto es que su inclusión también tiene efectos pedagógicos (Fukushima et al. 2012). Aunque pueda parecer banal, lo cierto es que imaginar los manuales sin este tipo de imágenes resultaría en documentos toscos y fríos con apariencia de inaccesibilidad. En muchas ocasiones este tipo de elementos visuales son formas abstractas de diseño moderno o que emulan entornos informáticos. En muchas otras ocasiones, se trata de imágenes figurativas cuya función no es la de referenciar un significado concreto –aunque lo hacen– sino aumentar el atractivo de la presentación visual de un determinado material.

c) ASOCIATIVA

Remiten a un tipo de contenido o procedimiento determinado. En general se trata de recuadros de distintos colores, sólidos o degradados, o recuadros, delimitados por líneas continuas o discontinuas, en cuyo interior se incluye contenido textual que remite a diferentes tipos de contenidos. Su función es facilitar que el alumno identifique rápidamente qué tipo de información se le esté dando y sepa así 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.

Las variaciones de tipología textual son un mecanismo recurrente y efectivo para focalizarla atención del alumno y hacer que asocie un determinado color o variación tipológica con un concepto determinado, que puede ser gramatical. La práctica totalidad de materiales consultados utilizan, por ejemplo, la negrita –o la cursiva– 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 –imágenes figurativas– que muestran escenas cotidianas relacionadas con los contenidos funcionales que se trabajan en los correspondientes ejercicios y se trata también de 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).

e) ORGANIZATIVA

Organizan la información de forma que pueda ser aprehendida de forma secuencial o pueda establecerse una jerarquía entre conceptos visualmente. Se trata de recuadros, diagramas, esquemas, tablas, gráficos u otros recursos similares (Duigu, 2001, Jian y Grabe, 2007) que, en ocasiones, apenas tienen que ver con el reino de la imagen. “GOs [Graphic Organizers (Organizadores Gráficos)] have taken the form of anything from hierarchical listings of vocabulary terms to elaborate visual-spatial displays with accompanying descriptors and phrases” (Crandall 2002, Griffin & Tulbert, 1995:86 *cit. en* Jiang, 2007: 35, 2012: 96-99¹¹). 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; Jian, 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 “a good graphic representation can show at a glance the key parts of a whole and their relations, thereby allowing a holistic understanding that words alone cannot convey” (Jones, Pierce, y Hunter, 1988–1989 *cit. en* Jiang, 2007: 34).

En los manuales de E/LE estos elementos organizativos se utilizan básicamente para presentar ordenar las ideas de un texto o y para presentar listas de elementos gramaticales con alguna relación entre

¹¹ 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).

sí, y suelen encontrarse en los tradicionales apéndices gramaticales que los manuales acostumbra a incluir.

f) METALINGÜÍSTICA

En una era definida por la imagen, la imagen empieza a definir también la gramática. El gran *pictionary* del aprendizaje de lenguas (Llopis-García *et al.* 2012: 65).

El uso de imágenes en la didáctica no es algo novedoso. Sin embargo, su uso se ha limitado en muchas ocasiones, ya desde el Método Directo, a la traducción de léxico: de la lengua meta, al referente visual (Richards y Rodgers, 2001: 185). Además, aunque a lo largo de los puntos anteriores hemos visto como las imágenes pueden cumplir con diferentes funciones, la mayoría de ellas las hacen quedar relegadas a un segundo plano subordinado al lenguaje verbal. No obstante, investigaciones realizadas en áreas como la psicología señalan es posible utilizar las imágenes de forma que sobrepasen este papel secundario en la enseñanza: “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).

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).

En este artículo proponemos la *imagen metalingüística* (IM) como medio para llevar a cabo esta reinterpretación del papel de la imagen en el aula. En el siguiente apartado se detallan las

características de la IM y se explicitan sus vínculos con otras teorías lingüísticas, como la gramática cognitiva.

4. LA IMAGEN METALINGÜÍSTICA Y LA GRAMÁTICA COGNITIVA

Las imágenes –ilustraciones pictóricas– pueden utilizarse, además de para ejemplificar nociones gramaticales, para *ilustrarlas* (Langacker, 1990: 13). De hecho, la gramática cognitiva (GC) utiliza ilustraciones pictóricas como parte intrínseca de sus mecanismos de análisis y descripción gramatical (Bielak y Paulak, 2013, Dirven y Radden, 2007, Croft y Cruse, 2004, Evans y Chilton, 2010, Evans y Tyler, 2005, Lakoff 1987, Langacker, 1990, Langacker, 2008, entre otros). Se trata de ilustraciones altamente esquemáticas, aunque su grado de abstracción y esquematización 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. 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 fenómenos gramaticales 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 éstas dependa de explicaciones verbales. La gran diferencia es que, en esta ocasión, la asimetría entre imagen y texto se equilibra, cuando no se invierte.

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.

Gran parte de la lengua es la traducción de imágenes que están en nuestra mente. Como profesores de idiomas tenemos que evocar imágenes en la mente de nuestros estudiantes, pues sin ellas no puede haber un aprendizaje de idiomas satisfactorio (Goodey 1997, cit. en Arnold, 2000: 287).

Dicho en otras palabras, este tipo de trabajo permite una comunicación más directa con el cerebro del alumno, a través del *mentalés*: ese idioma universal vinculado al pensamiento humano que poseemos todas las personas (Pinker, 1995: 85-86) sin necesidad de recurrir a la intervención del lenguaje verbal.

Aunque puede parecer una propuesta compleja, lo cierto es que en realidad muchos profesores “practican” esta faceta de la gramática cognitiva sin saberlo. Cada vez que un profesor intenta explicar con un dibujo en la pizarra un concepto gramatical –como las manidas líneas del tiempo, o las típicas barras que muestran la diferencia relativa de los adverbios de frecuencia (nunca, a veces, mucho, etc.)– está utilizando gramática cognitiva (Ruiz 2007). Y, de hecho, algunos manuales incluyen en –raras– ocasiones imágenes que se aproximan a las que utiliza la gramática cognitiva para desarrollar sus descripciones (Alonso et al. 2011: 177-178). Estas apariciones

esporádicas tienen un carácter básicamente anecdótico y no son explotadas como medios de instrucción. A pesar de los beneficios que la aplicación de este tipo de recursos parece prometer, lo cierto es que en todos los autores que figuran en la bibliografía relacionada con este aspecto coinciden en que es necesario, en primer lugar, crear más materiales de este tipo –“Es necesario un aumento de los creadores de materiales comprometidos con la línea cognitivista” (Ruiz 2007: 9)– y, posteriormente, llevar a cabo más investigaciones sobre la aplicación práctica de este tipo de medio de instrucción para poder llegar a conclusiones contundentes (Bielak y Paulak, 2013: 3).

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).

5. LA MORFOLOGÍA DE LA IMAGEN METALINGÜÍSTICA Y LOS PRINCIPIOS PSICOPERCEPTUALES

Como hemos comprobado, la GC lleva décadas utilizando lo que aquí denominamos *imagen metalingüística* para ilustrar y definir fenómenos gramaticales, principalmente del inglés. LA IM, tal y como ha sido utilizada en la GC, se construye –como todo lenguaje– mediante un código que es, en el caso, extraordinariamente simple y limitado. En este artículo se propone extender y aplicar estos métodos descriptivos al sistema lingüístico español, para lo cual puede ser necesario o conveniente reducir la abstracción –máxima– de las representaciones tradicionales de la GC, con el objetivo de poder dar cuenta de las especificidades de algunas unidades

lingüísticas del español. En este caso, la extensión operativa de la IM a nuevos casos depende de unos parámetros determinados que vienen definidos por los propios principios psico-perceptuales del sistema visual y cognitivo humano.

El sistema visual y la cognición (los ojos y el cerebro) son partes de un mismo sistema (Goldberg, 2010: 73, Llopis García, 2012: 23); de hecho, forman parte de un mismo órgano (Canning-Wilson, 2001). Teniendo esto en cuenta no resulta extraño encontrar que los mismos principios psico-perceptuales que rigen la visión humana (principio de figura-fondo, principio de proximidad, principio de similitud, principio de continuidad, principio de cierre, principio de percepción, etc.) (Croft y Cruse, 2004: 63). Si consideramos estas y otras “predisposiciones cognitivas”, será posible elaborar materiales que reflejen visualmente lo que expresan, conceptualmente, diferentes unidades lingüísticas. Un sistema de aprendizaje que integre este tipo de procesamiento de la gramática estará algo más cerca de operar directamente con “la mente” del alumno: en *mentalés*.

5.1. UN EJEMPLO: EL PRETÉRITO IMPERFECTO ES HORIZONTAL Y EL PRETÉRITO INDEFINIDO ES VERTICAL

En este apartado vamos a ver un ejemplo práctico de cómo la atención a los principios psico-perceptuales y la manipulación de algunos elementos morfológicos del lenguaje visual pueden ayudar a representar la diferencia entre dos unidades lingüísticas, como son la problemática dupla de pretérito imperfecto (PImp) y pretérito indefinido (PInd) en el aula de E/LE. Según los sistemas representacionales de la GC (Langacker, 2008) podemos

representar la relación perfilada por un verbo de la siguiente manera:

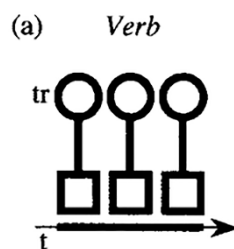


FIGURA 1

En el esquema superior vemos una *cosa* (círculo) relacionada con una entidad (cuadrado). Dicha relación se mantiene durante un tiempo progresivo determinado (zona gruesa de la flecha que señala hacia a la derecha). Lo cierto es que seguramente esta representación poco pueda ayudar al aprendiente de E/LE que se enfrenta a la compleja distinción entre imperfecto e indefinido. Es por ello que consideramos posible realizar una *imagen metalingüística* de estos verbos que reduzca la abstracción del esquema original lo necesario para que pueda dar cuenta de las especificidades de sendos tiempos verbales.

En este caso concreto, podemos recurrir a la horizontalidad y la verticalidad. Tal como explican González y Vélez (2001), las líneas horizontales son percibidas como elementos de estabilidad y continuidad, mientras que las verticales y las oblicuas se perciben como elementos dinámicos y de cierre. Ambos elementos nos pueden ayudar a representar contrastivamente las especificidades de cada tiempo.

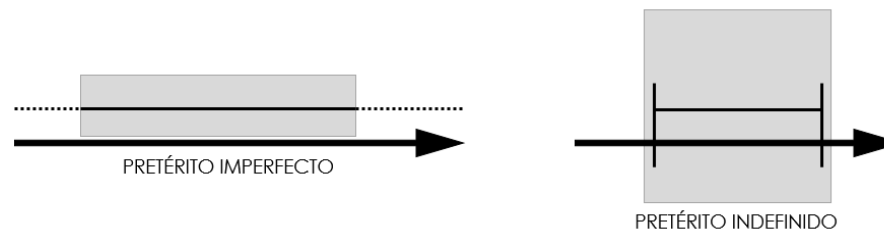


FIGURA 2

En esta representación, la relación verbal (círculo-cuadrado) se omite, puesto que considera un denominador común en ambos casos que no aporta información valiosa para la diferenciación de los tiempos. En cambio, la atención se centra en las diferentes formas de visualizar la relación en relación a la progresión temporal. De tal forma, vemos como el PImp está representado por una línea horizontal cuyos extremos aparecen discontinuados. La zona sombreada representa el *marco de visualización*, que *no* incluye ni el inicio ni el final de la acción; lo cual respeta y representa la atelicidad del tiempo. En cambio, el PInd incluye elementos verticales que delimitan y “anclan” la acción a un inicio y un final determinado sobre la línea temporal. Por esta razón, el marco de visualización incluye tanto el inicio, como el final, como la propia línea del tiempo sobre la que estos momentos se establecen.

La idea es que, una vez convenientemente expuestos y procesados estos esquemas, el aprendiente pueda guardarlos en su mente como una *imagen-esquema* –se trata, literalmente, de *imágenes esquemáticas*– a la que pueda recurrir para resolver eventuales dudas en la utilización de uno u otro tiempo. Por ejemplo, siguiendo los mismos esquemas presentados arriba y los mismos parámetros de diseño, puede elaborarse una sencilla representación visual contrastiva de la concreción lingüística de sendos tiempos y de las

diferencias representacionales que generan. Tomaremos como ejemplo la diferencia entre (a) y (b):

- (a) Cuando *vivía* en México, *iba* al cine.
- (b) Cuando *vivía* en México, *fui* al cine.
- (c)

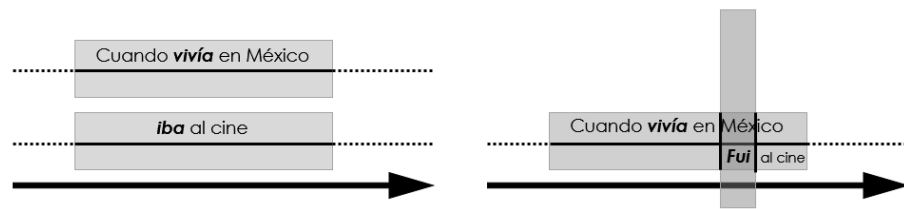


FIGURA 3

En el anterior esquema (FIGURA 2) vemos como la superposición de ambos tiempos puede también representarse visualmente. Lo que este tipo de análisis pretende no es necesariamente “descubrir” facetas nuevas de los fenómenos gramaticales, sino nuevas formas de representarlos y, especialmente, de presentarlos al estudiante de lenguas extranjeras. En este caso de ejemplo, cualquier tipo de análisis gramatical puede llegar a la conclusión de que el Plnd es, a pesar de su nombre, un tiempo “definido” en cuanto a acotación temporal, al contrario que el Plmp. Tampoco sería nada novedoso afirmar aquí que el contraste o superposición de los dos esquemas deriva en una noción de “inclusión” o “interrupción” –dependiendo de la semántica de los verbos- tal como muestra el esquema de la derecha. Lo que consideramos interesante de esta propuesta es que permite un nuevo tipo de *procesamiento del input* que funciona según las tendencias psico-perceptuales humanas –y por tanto, debería facilitar el aprendizaje– sin necesidad de recurrir a

explicaciones gramaticales basadas en la normativa, lo prescriptivo y las listas de uso.

5.2. OTRO EJEMPLO: *SERES* INTERNO, *ESTARES* EXTERNO

La dicotomía entre *ser* y *estar* puede también ser reinterpretada mediante el análisis de la *IM* de ambos verbos. Aunque por motivos de espacio no es posible exponer toda la argumentación que ha llevado a la elaboración de estos esquemas, podemos representar la diferencia entre *ser* y *estar* de la siguiente manera:



FIGURA 4

En el esquema de la izquierda, vemos como *ser* “integra” en la esencia de la entidad (círculo) una característica determinada. Para el verbo *ser* aspectos como la circunstancialidad, la temporalidad u otros factores “externos” son insignificantes. El verbo *ser* atribuye a una entidad una característica y la presenta como parte esencial de la misma, sin importar si ha tenido dicha característica toda su vida o la ha adquirido hace cinco minutos. En cambio, *estar* es un verbo que necesita mirar “hacia afuera” para encontrar una circunstancia –temporal o espacial ajenas a la propia esencia de la entidad. Este

pequeño esquema permite explicar todos los usos de *estar*, incluyendo los locativos¹².

6. CONCLUSIONES

En la primera parte del artículo se han expuestos cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la aplicación de la *IM* en aula de E/LE. En primer lugar se han analizado las propiedades del lenguaje gráfico como medio de comunicación. Seguidamente, se ha analizado el papel que ha tenido y tiene el lenguaje gráfico en el aula de lenguas extranjeras, prestando especial atención al propósito con el que se ha empujado dicho lenguaje visual en la enseñanza de segundas lenguas. Así, se ha elaborado una taxonomía –superficial e imprecisa– de las imágenes según su naturaleza funcional para, finalmente, definir en qué consiste y en qué se diferencia la propuesta de uso del lenguaje gráfico en el aula que hace este artículo: la *imagen metalingüística*.

En este artículo se ha presentado la *IM* como medio de análisis y presentación de fenómenos gramaticales dentro del aula de E/LE. Lo que denominamos *IM* no es más que una herramienta de descripción gramatical que lleva siendo utilizada más de tres décadas por los especialistas en GC. La única peculiaridad de la *IM* es su vocación pedagógica, que revierte en una reducción necesaria de la abstracción representacional que permite dar cuenta de las particularidades de los fenómenos analizados. Podemos definir, por tanto, la *IM*, como una herramienta de descripción gramatical que

¹² Una discusión en profundidad de las *imágenes metalingüísticas* de *ser* y de *estar* podrá consultarse en Romo (2014, en preparación).

utiliza un código visual mínimo para analizar y representar, mediante imágenes esquemáticas, las unidades lingüísticas de un idioma.

Cabe destacar que en este artículo no pretendemos afirmar que hemos “descubierto” la *IM*. Muy al contrario, como ya se ha explicado, la GC –por ejemplo– lleva décadas usando esta forma de descripción en sus análisis teóricos. Lo que aquí se propone es una focalización y definición de este tipo de imágenes para que puedan ser empleadas sistemáticamente para el análisis de todos los aspectos gramaticales de una lengua, y no sólo como ilustración del léxico que se preste convenientemente a ello.

El último apartado de este artículo ha presentado dos ejemplos rápidos de aplicación de esta forma de análisis y presentación gramatical. Aunque por motivos de espacio no se ha podido ahondar en dichos análisis –o aportar más ejemplos– existen ya trabajos dedicados en profundidad a estos menesteres (Romo, en preparación). Los casos que aquí figuran tienen un propósito meramente ilustrativo –nunca mejor dicho– y de presentación del método. Lejos queda la pretensión de establecer lo aquí propuesto como una verdad ontológica irrevocable.

Consideramos que la *IM* tiene un gran potencial como mecanismo de descripción y presentación de elementos gramaticales en el aula de E/LE. Como todo mecanismo de procesamiento del input, la *IM* requiere ser trabajada –procesada– convenientemente, y requiere una adaptación gradual del alumno. A pesar de las dificultades iniciales que pueda presentar, debido a su aparente grado de abstracción y su naturaleza visual alejada de las descripciones gramaticales al uso, consideramos que la plasticidad de este método de análisis permite, convenientemente integrado en un plan de enseñanza, ofrecer input de calidad capaz de abarcar más estilos de

aprendizaje y de cognición. Lo que este artículo propone con la *IM* no es que el profesor “deje de hablar” o presentar input verbal; faltaría más, en una clase de E/LE. Lo que se propone es la integración, como complemento, de esta forma de análisis en el aula –y/o los materiales de E/LE- en aras de una mayor diversificación del input y de las vías de acceso a un contenido conceptual.

Sólo la investigación futura y la elaboración y pilotaje de materiales podrá determinar hasta qué punto o en qué ocasiones la *IM* puede beneficiar el aprendizaje de idiomas. Por tanto, consideramos necesario seguir avanzando en esta dirección para poder llegar a conclusiones empíricas más sólidas; algo en lo que ya se está trabajando actualmente.

7. BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, España: Edinumen.

Barrallo, N. & Gómez, M. (2009), La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *redELE*, 16. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. ISSN: 1571 – 4667.

Bielak, J. & Pawlak, M. (2013), *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom. Teaching English Tense and Aspect*. Springer ISBN 978-3-642-27455-8 (eBook).

Canning-Wilson, C. (2000), Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6 (11).

Canning-Wilson, Christine. (2001), Visuals and Language Learning: Is there a connection? *ETLNewsletter.com*, 48, pp. 1-15.

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

Cone, Dennis. (1982), Using Visual Aids in the Grammar Class. *TESL Reporter*, 15 (2), pp. 23-27.

Croft, W. & Cruse, A. (2004) *Cognitive Linguistics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Derrick, J. (2008), Using comics with ESL/EFL students. *The Internet TESL Journal*, 14 (7).

Garrido, M. C. (2005), Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. *Glosas didácticas*, 13, 64-79. *Revista en Línea de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. ISSN: 1576-7809.

Goldstein, B. (2012), El poder de la imagen. El uso de las imágenes en la clase de ELE. *Mosaico*, 29, 19-23.

González, A. & Vélez, M. (2001), El diseño gráfico, en La interacción persona-ordenador. Universidad de Granada, 3-51. Disponible en: <http://aipo.es/libro/pdf/11DisGra.pdf>
Consulta: 15/06/2014.

Jiang, X. y William, G. (2007), Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), pp. 34-55. ISSN 1539-0578.

Liu, J. (2004), Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), pp. 225-243.

Langacker, R. W. (1990), *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.

Llopis-García, R. (2011), *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. España: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.

Lombana, O. y Sierra, J. C. (2001), La utilización de la imagen como elemento didáctico en la formación de usuarios. *Códices*, 7 (2), pp. 43-60.

López, A. (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid, España: Arco libros SL

Lumbreras, María (2008), "Una iconología para el futuro: la Bildwissenschaft y el debate alemán sobre el estudio de la imagen".

MECD (2002) [2001], *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Miller, A. (2008), *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.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.

Pinker, S. (1997), *El instinto del lenguaje*. Madrid, España: Alianza.

Ruiz, J. P. (2007) Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *marcoELE*, 5. ISSN 1885-22.

Putintseva, T. (2006), The importance of Learning Styles in ESL/EFL. *The Internet TESL Journal*, 12 (3).

Rutten, K., Dienderen, A. y Soetaert, R. (2013), *Revisiting the ethnographic turn in contemporary art*. *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies*, 27 (5), pp. 459-472.

Sánchez, G. (2009), El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *marcoELE*, 8. ISSN: 1885-2211.

Santana, C. (2009), Manual de apoyo visual en la enseñanza de lenguas extranjeras. *MEDISAN*, 13(5). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_5_09/san08509.html
Consulta: 10/06/2014.

Stokes, S. (2001), Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1 (1), pp. 10-19.

Varela, R. (2005), Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. *ASELE, Actas XVI*, pp. 836-846. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0834.pdf

FECHA DE ENVÍO: 18 DE NOVIEMBRE DE 2014