

6. Enseñanza de Español y Portugués como Lengua Segunda o Extranjera

**La lectura de imágenes como herramienta metodológica en las clases de ELE**

Gonçalves, Hellen Christina; [hellendetroia@gmail.com](mailto:hellendetroia@gmail.com) ; Silva, Rossano;

[rossano.silva@ufpr.br](mailto:rossano.silva@ufpr.br)

Universidade Federal do Paraná

---

**Resumen**

El presente trabajo se propone a una reflexión sobre el concepto de imagen y sus desdoblamientos hacia al alfabetización visual, la cultura visual y en especial la lectura de imágenes, esta como herramienta metodológica para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza media. El objetivo fue planificar conceptos de área de artes visuales pasibles de empleo en clase de ELE. Para ello, fue utilizado la investigación bibliográfica con los estudios de Santaella (2002), Fabris (1998), Sardelich (2006), Jolly (2010) y Hernández (2009). Se justifica la investigación porque la lectura de imágenes amplía el repertorio visual y de vocabulario del aprendiz, sobretudo el de la enseñanza media que todavía no tuvo mucho contacto con la lengua española. Ellos, aunque por veces de modo empírico, ya dominan el alfabeto visual: punto, línea, color, forma, superficie, volumen, luz, textura, lo que permite al profesor de ELE utilizarse de estos saberes para las transposiciones didácticas y para corroborar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se vislumbra con este trabajo registrar la importancia de la alfabetización visual como herramienta metodológica por los profesores de ELE con vistas a la enseñanza del español con calidad.

**Palabras clave:** alfabetización visual, lectura de imágenes, español como lengua extranjera, enseñanza media

## 6. Enseñanza de Español y Portugués como Lengua Segunda o Extranjera

### **La lectura de imágenes como herramienta metodológica en las clases de ELE**

Gonçalves, Hellen Christina; Silva, Rosano

hellendetroia@gmail.com; rosano.silva@ufpr.br;

Programa de Posgrado en Educación: Teoría y Práctica de Enseñanza

Universidade Federal del Paraná

---

### **Resumen**

El presente trabajo se propone a una reflexión sobre el concepto de imagen y sus desdoblamientos hacia la alfabetización visual, la cultura visual y en especial la lectura de imágenes, esta como herramienta metodológica para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza media. El objetivo fue planificar conceptos de área de artes visuales pasibles de empleo en clase de ELE. Para ello, fue utilizado la investigación bibliográfica con los estudios de Santaella (2002), Fabris (1998), Sardelich (2006), Jolly (2010) y Hernández (2009). Se justifica la investigación porque la lectura de imágenes amplía el repertorio visual y de vocabulario del aprendiz, sobretudo el de la enseñanza media que todavía no tuvo mucho contacto con la lengua española. Ellos, aunque por veces de modo empírico, ya dominan el alfabeto visual: punto, línea, color, forma, superficie, volumen, luz, textura, lo que permite al profesor de ELE utilizarse de estos saberes para las transposiciones didácticas y para corroborar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se vislumbra con este trabajo registrar la importancia de la alfabetización visual como herramienta metodológica por los profesores de ELE con vistas a la enseñanza del español con calidad.

**Palabras clave:** alfabetización visual, lectura de imágenes, español como lengua extranjera, enseñanza media.

### **Introducción**

Este trabajo hace parte de las líneas de investigación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná, en Brasil, en el Máster en Educación: Teoría y Práctica, en lo cual se

estudia la lectura de imágenes como herramienta didáctico-metodológico en la educación básica. En este trabajo se pretende hacer una reflexión sobre el concepto de imagen y sus desdoblamientos hacia la alfabetización

visual, la cultura visual y en especial la lectura de imágenes, esta como herramienta metodológica para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza media en el contexto brasileño.

### **Objetivos**

El objetivo de la investigación es planificar conceptos de área de artes visuales pasibles de empleo en clase de ELE.

### **Materiales y Métodos**

Para hablar en lecturas de imágenes es necesario entender en concepto de imagen: Para Platón, son las sombras, después los reflejos en el agua o en la superficie de cuerpos opacos, o sea, se tratan de imágenes naturales que no son producidas por el hombre y, que mismo que sean naturales son un doble, en lo cual reproducen características de algo visible. Con base en el concepto de Platón, imágenes artificiales suelen ser bidimensionales (diseños, pinturas, grabados y fotografías) o tridimensionales (esculturas), y son similares a algo que representan, lo que permite que sean reconocidas (SANTAELLA, 2002).

Al comprenderse el concepto de imagen, se tiene que “toda imagen implica una moldura y un campo” (SANTAELLA, p.15), o sea, la moldura es que delimita la frontera entre la imagen y el mundo, y el campo es la ocupación de la imagen, o territorio.

Este, segundo Santaella, presenta tres dominios principales siendo: 1) imágenes mentales, imaginadas e oníricas, no necesitan necesariamente tener vínculo con imágenes ya percibidas, visto que la mente es libre y no necesitan existir en el mundo físico; 2) imágenes directamente perceptibles, aprehendidas del mundo visible, oriundas de la realidad vivenciada; 3) imágenes como representaciones visuales, siendo dibujos, pinturas, grabados, fotografías, imágenes cinematográficas, televisivas, holográficas e infografías. Santaella dice aun, que otros autores consideran cinco dominios: 4) imágenes verbales, construidas por medios lingüísticos, como metáforas y descripciones; 5) imágenes ópticas, como espejos y proyecciones.

Fabris (1998) presenta una reflexión sobre el estudio de la imagen en la actualidad, en la cual todo el conocimiento viene siendo producido vía Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y así, moldean la construcción de la imagen de mundo.

Esas discuten también la necesidad de una alfabetización visual y, entre investigadores el medio científico, recibe el nombre de lectura de imágenes y cultura visual. Eso se debe al hecho de que desde el Renacimiento se usa un estilo visual basado en la demostración visual, una vez que las imágenes eran reflejos del cruzamiento entre arte y ciencia estructuradas espacialmente a partir de determinado punto de vista y

organizadas en una nova visualidad, en la cual también se desarrollaba la imprenta “con un nuevo modo de almacenar y distribuir un conocimiento interesado en la preservación del pasado y en la difusión del presente” (SARDELICH, 2006, p. 452). Sin embargo, con o advenimiento de las tecnologías “redefiniendo a los conceptos de espacio, tiempo, memoria, producción y distribución del conocimiento” (SARDELICH, 2006, p. 453) surgió una necesidad de otra visualidad, modelo de pensamiento, o sea, una nova epistemología. Así, a partir del final de la década de 1970, la expresión lectura de imágenes pasó a ser empleada en las áreas de comunicación y artes. Su fundamentación vino de la *Gestalt* y de la semiótica.

*Gestalt* es la teoría de la percepción, surgió en Alemania, en el inicio del siglo XX, y se tradujo a muchas lenguas como “forma”, aunque en alemán signifique “estructura u organización”. La forma se define “como otra cosa o algo más que la suma de sus partes. Tiene propiedades que no resultan de la simple adición de las propiedades de sus elementos” (SANTAELLA, 2002, 167).

Ya, la semiótica tiene sus estudios iniciales en la Grecia Antigua y van de la medicina a la filosofía del lenguaje, siendo el concepto de signo, para esta última, algo que es perceptible, como los colores, las formas, el calor, los sonidos, o sea, lo que posibilita la significación. (JOLLY, 2010)

En esa línea, el suizo Ferdinand Saussure desarrollo investigaciones lingüísticas con énfasis en los diferentes signos que una persona puede interpretar. Para él, la lengua no se resume solamente al sistema de signos que una comunidad usa para comunicarse, se trataba de “una ciencia general de los signos” (JOLLY, 2010, p. 31 apud SAUSURE, 1974).

Saussure describió la naturaleza del signo lingüístico como “una entidad psíquica de dos facetas indisociables que unían un significante (sonidos) a un significado (concepto)” (JOLLY, 2002, p. 31).

SARDELICH (2006) coloca que con la *Gestalt* y la semiótica, nuevas pesquisas han sido desarrolladas como el trabajo de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception* (1975), en lo cual catalogó diez categorías visuales: equilibrio, figura, forma, desarrollo, espacio, luz, color, dinámica y expresión. Con ellas, es posible que el espectador, por medio de las categorías, deduzca las estructuras y elabore sus configuraciones.

Además de Arnheim, Donis Dondis fundamentó la tendencia formalista de lectura de imágenes con su libro *A primer of visual literacy* (1973), obra en que el término lectura visual empieza a ser difundido y propone que haya un sistema básico en que todas las puedan aprender sobre la sintaxis visual, una “alfabetización visual”.

Para hablar sobre lectura de imágenes es preciso deconstruir la idea de que leer es solamente “seguir letra a letra los

símbolos del alfabeto”, una vez que no se restringe solamente a los textos escritos en un libro, pues se así lo fuera, la lectura de imágenes no sería posible (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Para Santaella, el concepto de lector comprende aquel que lee libros y también lee imágenes e incluye en ese grupo:

[...] el lector de la variedad de señales y signos de que las ciudades contemporáneas: las señales de tránsito, las luces de semáforos, las placas de orientación, los nombres de las calles, las placas de los establecimientos comerciales [...] el espectador de cine, TV y vídeo [...] el lector que viaja por internet, poblada de imágenes, señales, mapas, rutas, luces, pistas, palabras y textos (2012, p. 11).

En ese sentido, hay diferentes tipos de lectores, en diferentes espacios y es necesario saber diferenciarlos, no obstante este trabajo se restringe solamente al lector de imágenes.

Santaella explica que el término viene de la expresión en lengua inglesa *visual literacy* que puede ser traducida como “alfabetismo visual” o “alfabetización visual” de modo que para ser un lector visual primero es preciso ser alfabetizado, pero sin usarse de metáforas y transposiciones hacia el lenguaje visual, una vez que se tratan de realidades diferentes. Las imágenes pueden ser entendidas y explicadas por medio de otras imágenes y también por medio del lenguaje verbal, aunque una no sustituya la otra, al usarse de esa, se explicita

cuales rasgos la caracterizan como imagen y no como texto.

Así, la alfabetización visual:

Significa adquirir los conocimientos correspondientes y desarrollar sensibilidad necesaria para saber cómo las imágenes se presentan, como indican lo que quieren indicar, cuál es o su contexto de referencia, como las imágenes significan, como ellas piensan, cuáles son sus modos específicos de representar la realidad (SANTAELLA, 2002, p. 13)

Con base en los estudios de Parson, Rosi (2003) coloca que para haber la lectura de imagen es preciso considerar la familiaridad que el lector tiene con las imágenes que serán leídas. Para el autor, eso no se aplica solamente a las obras de arte, sino también a aquellas oriundas de la publicidad. De este modo, fue posible la introducción de las nociones de denotación y connotación:

Denotación se refiere al significado entendido “objetivamente”, o sea, lo que se ve en la imagen “objetivamente”, la descripción de las situaciones, figuras, personas y/o acciones en un espacio de tiempo determinado. La connotación se refiere a las apreciaciones del intérprete, aquello que la imagen sugiere y/o hace pensar el lector. (SARDELICH, 2006, p. 456)

Con eso, algunos profesores adoptaron un sistema de lectura de imágenes, cuya abordaje formalista, bajo influencia de la semiótica, propone una lectura de imágenes siguiendo algunos códigos, como explica Sardelich (2006, p. 456-457):

- *espacial*: el punto de vista del cual se contempla la realidad (arriba/abajo; izquierda/derecha; fidelidad/deformación);
- *gestual e escenográfico*: sensaciones que producen en nosotros los gestos de las figuras que aparecen (tranquilidad, nerviosismo, vestuario, maquillaje, escenario);
- *lumínico*: la fuente de luz (de frente achata las figuras que ganan un aspecto irreal, de cima para abajo acentúa los volúmenes, de bajo hacia arriba producen deformaciones inquietantes);
- *simbólico*: convenciones (la paloma simboliza la paz; la calavera, la muerte);
- *gráfico*: las imágenes son tomadas de cerca, de lejos;
- *relacional*: relaciones espaciales que crean un itinerario para la mirada en el juego de tensiones, equilibrios, paralelismos, antagonismos y complementariedades.

Después de identificar a estos elementos el lector puede levantar cuestionamientos y pasar a otra etapa en la lectura de aquella imagen, la de lector documentalista como explica Sardelich (2006, p. 458-459) basándose en Valle Gastaminza (2002):

- *iconografía*: reconocer formas visuales que reproducen y no algo que existe en la realidad;
- *narrativa*: establecer una secuencia narrativa entre elementos que aparecen en la imagen e/o elementos de información complementar (título, fecha, local etc.);
- *estética*: atribuir sentido estético a composición;
- *enciclopédica*: identificar personajes, situaciones, contextos y connotaciones;
- *lingüístico-comunicativa*: atribuir un tema, un asunto que podrá contraponerse o coincidir con las informaciones complementares;
- *modal*: interpretar el espacio y tiempo de la imagen.

Con la alfabetización visual las imágenes asumen una función social para el lector, dejan de ser solamente informativa o ilustrativa e pasan a producir conocimiento, una vez que leer críticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar las imágenes, analizando tanto la forma como ellas son construidas y operan en nuestras vidas, como el contenido que comunican en situaciones concretas. (KELLNER, 1995 apud SARDELICH, 2006, p. 459).

La lectura de imágenes es un proceso social por el cual el lector pasa a ver con sentido (HERNÁNDEZ, 2009, p. 190). Y, la explicación para tal afirmación, Hernández puede ser entendida:

La alfabetización visual se refiere al grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar por la vista y, al mismo tiempo, tener o integrar otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el aprendizaje normal. Cuando se desarrolla permite a una persona, que esté visualmente alfabetizada, discriminar e interpretar las acciones, objetos, símbolos visuales, naturales o hechos por el ser humano, con los que encuentra en su entorno. A través de la utilización creativa de esas competencias, se puede comunicar con otros. Por medio de la apreciación de esas competencias, puede comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual. (DEBES 1969b, p. 27 apud HERNÁNDEZ, 2009, p. 192).

Es decir, la alfabetización visual posibilita la adquisición de competencias visuales, ampliando también los saberes lingüísticos, visto que hay una adquisición de vocabulario, la ampliación del lenguaje

oral y escrita, aunque textos escritos e imágenes no puedan ser leídos de la misma manera.

Hernández se usa de Debes (1969) para presentar como la alfabetización visual y la lectura de imágenes viene se construyendo en el espacio escolar, que es el más grande responsable por la “desalfabetización”:

1. Existe un lenguaje visual e un lenguaje de las imágenes que puede ser definidas y aprendidas.
2. Todavía cuando podemos aprender a través de las imágenes visuales sin una preparación específica, en la actual sociedad visual, la enseñanza de una alfabetización visual es esencial para que una persona sea considerada educada.
3. Los elementos que articulan la alfabetización visual están relacionados con la percepción visual, el pensamiento visual y la expresión visual.
4. La finalidad primera de la alfabetización visual es a lectura de las imágenes (fijas y en movimiento), mediante la identificación y utilización de los elementos del lenguaje (su sintaxis) y con el propósito de producir mensajes comunicativas.
5. Las obras de arte son, esencialmente, textos visuales, que pueden ser leídos, si los visualizadores son competentes en la utilización del vocabulario conceptual e sintáctico que contienen las imágenes (DEBES, 1996 apud HERNÁNDEZ, 2009, p. 196).

En ese sentido, la mejor terminología para comprender todos los conceptos es mismo la alfabetización visual, pues, tras proporcionar el acceso al saber necesario para convertirse en un lector de imágenes, todavía posibilita que este vea de manera crítica. Sin embargo, Hernández considera que desde una perspectiva

contemporánea la alfabetización visual tiene dos lados, un positivo y un negativo.

Para o autor, los aspectos positivos contribuyen para que haya una utilización dos conceptos relativos a la semántica visual, lo que para el espacio escolar es fundamental para la planificación del trabajo, incluso con otros componentes curriculares y en especial en las clases de español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza media.

La alfabetización visual se convierte en un medio para aprender y no un fin. O sea, retoma la noción de los años 70 de que saber leer es estar alfabetizado, aunque se sepa que va mucho más lejos. Otro aspecto positivo es que tal perspectiva permitió que otros lenguajes fueran objeto de estudio como el análisis fílmico, los anuncios publicitarios, las fotografías. Y, permitió que los componentes comunicativos de las imágenes (la significación y el sentido) fueran explorados e incorporados.

Ya, como limitaciones Hernández apunta, sobretudo, la planificación lingüística de la alfabetización visual, visto que la lógica del visual no corresponde a la lógica textual. Para fundamentar esta afirmación se usan tres referencias, siendo el primer “Las imágenes no siguen la lógica de los textos escritos” (KRES, 2003, p. 1-2 apud HERNÁNDEZ, 2009, p. 196). El segundo, “La inteligencia consecutiva y simultanea” (SIMONE, 2001, p. 33 apud HERNÁNDEZ, 2009, p. 196) e el tercero “Las imágenes no se pueden traducir en

palabras, porque las palabras no pueden traducirse en imágenes” (DEBRAY, 2001, p. 50-51 apud HERNÁNDEZ, 2009, p. 196).

Al considerar los referenciales, Hernández coloca que la imagen no puede ser equiparada a la escritura, pues una imagen no consigue pasar por los procesos semánticos y sintácticos por los cuales los vocablos pueden ser sometidos, una vez que la imagen representa significados y sus elementos no son analizados de forma aislada, como se puede hacer en la morfología, por ejemplo.

Sin embargo, en clase de ELE, utilizarse del lenguaje visual es una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Benítez (2009) las imágenes en clase tienen el poder de despertar en los estudiantes la curiosidad y produce una reacción espontánea y natural para la adquisición de la lengua. Benítez dice que:

Esto es un recurso fácil y rápido con el que el profesor ahorra mucho tiempo, sin embargo existen formas más eficaces con las que se desarrollan estrategias de aprendizaje para asimilar y retener a largo plazo el vocabulario nuevo sin tener que repetir las palabras una y otra vez hasta memorizarlas. Por ejemplo, si presentamos tarjetas con dibujos de objetos y tarjetas con el nombre de las palabras por otro lado para que las coloquen en el dibujo correspondiente, conseguimos que los

alumnos formulen hipótesis, establezcan asociaciones y aprendan de forma lúdica y dinámica. (Benítez, 2009, p. 2)

## **Resultados y Discusión**

Así, la alfabetización Visual, posibilita conocimientos más amplios que los comprendidos por la lectura de imagen y también la singularidad con que cada individuo hace sus lecturas. La transición de la alfabetización visual hacia la alfabetización cultural requiere la introducción de la perspectiva social, para ejemplificar, Hernández (2010) habla sobre el método de Paulo Freire: “leer y escribir como praxis social”, en que el acto de leer va mucho más allá del reconocimiento y decodificación del vocablo, exige del lector cuestiones pragmáticas.

Al preguntar “Lectura de Imagen: ¿quién ve, qué lee?” las repuestas serán las más variadas, dependerá de la línea teórica y del nivel de alfabetización por el cual aquel lector estará pasado y de cómo interpretará las prácticas visuales.

## **Conclusiones**

Al entender el concepto de lectura de imágenes, el docente de ELE consigue hacer a transposición didáctica y utilizarla para con los alumnos de enseñan media como beneficio a los aprendices, como propone Chevallard (1998) con la transposición del saber sabio al saber enseñado y así los aprendices podrán usar los conocimientos de que ya



dispones, harán sus inferencias para aprender la lengua extranjera.

## Bibliografía

Amadeus, M. S. dos S. [et. al.]. (2015). *Manual de normatização de documentos de acordo com as normas da ABNT*. Curitiba, Brasil: Ed. UFPR.

Benítez, G. S. (2009) *El uso de la imágenes en la clase e/le para el desarrollo de la expresión oral y escrita*. Xi'na, China: MarcoELE. [https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez\\_imagenes.pdf](https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf)

Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica - Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid, España: Aique.

Fábris, A. (1998). Redefiniendo o conceito de imagem. *Revista Brasileira de História*, 18(35). São Paulo, Brasil.

Hernández, F. (2005, julio-diciembre). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: *Revista Educação e Realidade*, 30(34).

Hernández, F. (2009). Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: Martins, R. & Tourinho, I (Org.). *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

Martins, R. (2015). A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: Oliveira, M. O de. (Org.) *Arte, educação e cultura*. Santa Maria, Brasil: Ed. da UFSM.

Santaella, L. (2012). *Leitura de Imagens (Como eu ensino)*. São Paulo, Brasil: Melhoramentos.

Sardelich, M. E. (2006). *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de Pesquisa*,

36(128), 451-472.

<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009>

## Agradecimientos

A mi tutor de tesis profesor Rossano Silva, a la Universidad Federal de Paraná y a la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

## Financiamiento

Agencia UFPR Internacional.