

Educación mediática, imagen y conocimiento

Media Education,
Image and Knowledge

**Educação
mediática,**
imagem e
conhecimento

Ancízar Narváez-Montoya* 



Para citar este artículo

Narváez-Montoya, A. (2023). Educación mediática, imagen y conocimiento. *Folios*, (58), 17-30. <https://doi.org/10.17227/folios.58-14350>

Artículo recibido
11 • 08 • 2021

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: anarvaez@pedagogica.edu.co

Resumen

Una pregunta surge de la tendencia a caracterizar la época actual como la era de la información, de la imagen y de la pantalla: ¿por qué no hemos reemplazado las escuelas con medios y tecnologías? El objetivo de este artículo de reflexión es demostrar que, desde un punto de vista culturalista, tanto la imagen como la escritura alfabética, como formas de codificación, se derivan del lenguaje, son diferentes entre sí y no son reducibles la una a la otra. Además, que ambas son diferentes e independientes de las tecnologías de implementación. Dado que el conocimiento humano es una cuestión de códigos y que la fuente primaria del conocimiento escolar es la codificación alfabética, la educación escolar no puede reducirse a la imagen porque es un código distinto, con características gramaticales diferentes a las del alfabético. Además, la imagen no tiene significado unívoco, por ende, no es efectiva para transmitir los significados unívocos de las disciplinas escolares. Por eso su uso en la educación es limitado.

Palabras clave

educación mediática; semiótica; imagen; conocimiento; aprendizaje

Abstract

A question arises from the tendency to characterize the current era as the age of information, image and screen: why haven't we replaced schools with media and technologies? The aim of this article is to show that, from a culturalist point of view, both image and alphabetic writing, as forms of coding, are derived from language, are different from each other and are not reducible to each other. Moreover, that both are different and independent of implementation technologies. Given that human knowledge is a matter of codes and that the primary source of school knowledge is alphabetic coding, school education cannot be reduced to the image because it is a distinct code, with different grammatical characteristics from alphabetic one. Moreover, the image has no univocal meaning, therefore, it is not effective in transmitting the univocal meanings of school disciplines. Therefore, its use in education is limited.

Keywords

mediatic education; semiotics; image; knowledge; learning

Resumo

Uma questão surge da tendência para caracterizar a era actual como a era da informação, da imagem e do ecrã: porque não substituímos as escolas por meios e tecnologias? O objectivo deste artigo é mostrar que, de um ponto de vista culturalista, tanto a imagem como a escrita alfabética, como formas de codificação, derivam da linguagem, são diferentes umas das outras e não são redutíveis umas às outras. Além disso, que ambas são diferentes e independentes das tecnologias de implementação. Dado que o conhecimento humano é uma questão de códigos e a fonte primária do conhecimento escolar é a codificação alfabética, a educação escolar não pode ser reduzida à imagem porque é um código distinto, com características gramaticais diferentes da alfabética. Além disso, a imagem não tem um significado unívoco, pelo que não é eficaz para transmitir os significados unívocos das disciplinas escolares. Por conseguinte, a sua utilização na educação é limitada.

Palavras-chave

mídia educação; semiótica; imagem; conhecimento; aprendizagem

Introducción

La inquietud por la imagen y su relación con la educación escolar es uno de los aspectos pedagógicos sobre los que abundan los consensos basados en el sentido común. Desde el cine educativo —promovido por la Unesco (1948) en la década de 1950— hasta la educación virtual de los años 2000 en adelante, pasando por la enseñanza audiovisual en los años sesenta (Boullaud, 1970; Schramm *et al.*, 1967), la televisión educativa de los años setenta, los videos pedagógicos de los años ochenta (Jacquinot, 1996 [1985]) y la enseñanza asistida por computador (CAT, por su sigla en inglés) de los años noventa (Papert, 1993), se ha dado por sentado que se aprende más fácil y rápido —y se recuerda por más tiempo lo aprendido— a través de las imágenes que de la oralidad o la escritura alfabética.¹

En efecto, se dice y se repite, incluso entre educadores y académicos, el eslogan publicitario según el cual “una imagen vale más que mil palabras”; valdría la pena oponer exactamente la afirmación contraria, “una palabra vale más que mil imágenes”, pues, así como hay *perceptos*² que nunca obtendremos por más exactas que sean las descripciones, también hay *conceptos* que nunca comprenderemos por más que acumulemos imágenes para mostrarlos.

De la misma manera, al menos en una psicología que podríamos llamar tradicional, se suele considerar que:

las ayudas técnicas (a veces denominadas ayudas audiovisuales) pueden hacer que el trabajo del maestro se *simplifique* y se haga más *eficiente*. Tanto los niños de escuela primaria como los estudiantes graduados aprenden más si ven en un *film* los hechos que se les quiere enseñar que si oyen al maestro hablar de ellos o leen un libro acerca de ellos (Ardila, 2007 [1970], p. 208, énfasis mío)

1 Estas orientaciones, en la medida en que son promovidas por la Unesco, tienen pretensiones universales. Sin embargo, su recepción y aplicación dependen de contextos muy diversos que van desde la experimentación (Europa y Norteamérica), hasta la sustitución de la escuela —dada la deficiencia o inexistencia de la red escolar como en África y otros países del tercer mundo—.

2 Se entiende como captación de un objeto por los sentidos, en oposición a la captación o formación de una idea por el intelecto.

En este caso, los supuestos son *simplificación* y *eficiencia*, los cuales se oponen precisamente a dos características de la formación escolar: la complejidad y la imposibilidad de la medición.

Como se puede ver, se trata de diferenciar la palabra de la imagen y de fijar la primacía de la imagen y la derivación casi innecesariamente complejizada del lenguaje. Así, con el ánimo de reivindicar la imagen y su valor pedagógico, se la trata como si fuera un producto o una manifestación casi pre-cultural y, por tanto, susceptible de ser producida e interpretada incluso en condiciones prehumanas o, más exactamente, prelingüísticas.

Todas las afirmaciones anteriores se basan en una premisa evolucionista que parte del supuesto de que la imagen reproduce fielmente la realidad y, en consecuencia, puede existir presimbólicamente, o sea, antes que la palabra. Sin embargo, Leroi-Gourhan (1971), entre otros antropólogos, demostró que, filogenéticamente, la existencia humana, como ser de lenguaje, cuenta ya con unos cien mil años, mientras que las primeras imágenes solo datan de hace unos cuarenta mil años. Así mismo, desde la psicología, o sea, ontogenéticamente, Vigotsky (2000) comprobó que la condición para la producción de imágenes —en primer lugar, para dibujar— es que el niño domine el lenguaje. Estos son nuestros puntos de partida.

La imagen: entre la técnica y la semiótica

Enfrentamos dos problemas recurrentes cuando tratamos de explicar la relación entre el lenguaje y la semiótica: a) la relación entre el lenguaje y los sistemas semióticos, y b) la relación entre sistemas semióticos y sistemas técnicos.

El primer problema surge de la afirmación, un poco al margen, que Saussure plasmó en el *Curso de lingüística general*: “La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos... etc.” (1967, p. 60). Esta tradición se prolonga desde Saussure y su idea de los sistemas de señales como sistemas de signos equivalentes a la lengua —hecho que contradice un poco su propia elaboración y

formalización de la teoría lingüística³—, hasta los teóricos contemporáneos que hablan de *lenguajes audiovisuales* o *digitales* como sustitutos de la lengua oral o de la escritura alfabética. Estos últimos asumen que la especie humana se comunica por igual a través de discursos orales, por un lado, y de sistemas semióticos artificiales y derivados de la lengua, por el otro.

El segundo problema consiste en una interpretación que confunde en algún nivel las *semióticas*, como sistemas de signos, con las *tecnologías*, como posibilidades de realización material de los signos. El primer ejemplo de esta tendencia lo presenta Ong (1994), quien, tras hacer un aporte sustancial a la comprensión de las diferencias entre el pensamiento oral y el alfabetizado, confunde los términos al considerar la oralidad y la escritura como “tecnologías de la palabra”. Esta afirmación conlleva dos equívocos: el primero consiste en equiparar la realización de la oralidad, que es natural —en el sentido de que es de la naturaleza humana hablar— con una tecnología, que sí es una creación humana. En consecuencia, la oralidad es una condición antropológica y una condición lógica de la tecnología. La escritura, en cambio, sí es una tecnología creada precisamente gracias a la facultad lingüística de los humanos. El segundo equívoco consiste en considerar la escritura solo como una tecnología y no como una forma de pensar —aunque, más que en su argumentación, lo hace en su presentación—. Cuando Ong sostiene que la escritura reestructura la conciencia, está diciendo exactamente que se modifica una forma de pensar o se adquiere otra distinta al pensamiento oral. Pero cuando reduce la escritura a “una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera; así como tintas o pinturas y mucho más” (1994, p. 84), o sea, cuando la reduce a lo accesorio, saca al lector de la lógica alfabética y comienza a equipararla con una experiencia mecánica.

³ Para Saussure (1967, p. 72), la lengua es la que se habla, la oralidad, y no la escritura, a la que, según él, se ha sobrevalorado.

El segundo ejemplo de esta tendencia se puede resumir en la creencia de los historiadores de la comunicación, como Raymond Williams (1992), de que una tecnología es lo mismo que un código. Así, se confunde una semiótica o un código, como el alfabeto, con una tecnología o una forma de realización mecánica de dicho código, como la imprenta. En consecuencia, presenta la escritura y la imprenta como dos etapas distintas de la comunicación, cuando en realidad la escritura es un código y la imprenta una tecnología que depende de que haya escritura (Narváez, 2021).

Desde un punto de vista culturalista, no hay escrituras (sistemas semióticos) antes del lenguaje. Para decirlo con Vigotsky (2000), no hay juego (imitación), dibujo (representación) ni escritura (simbolización) antes de que el niño tenga dominio del lenguaje. Los sistemas *semióticos* se entienden aquí como sistemas subrogados de la lengua, sistemas subordinados a la lengua y que son generados por ella. Los sistemas *técnicos* son capacidades de producción de instrumentos de trabajo, creadas a partir de la lengua y el pensamiento como materialización de una relación medios-fines y su reversibilidad.

En síntesis, ni los sistemas semióticos de representación son equivalentes a los sistemas lingüísticos, ni los sistemas técnicos son equivalentes a sistemas semióticos. En los dos casos, la lengua es la que determina la existencia de ambos sistemas, los cuales, a la vez, están subordinados a ella. Para decirlo en palabras de Benveniste:

Por lo menos una cosa es segura: ninguna semiología del sonido, del color, de la imagen, se formulará en sonidos, en colores, en imágenes. Toda semiología de un sistema no lingüístico tiene que recurrir a la mediación de la lengua, y así no puede existir más que por la semiología de la lengua y en ella [...] la lengua es el interpretante de todos los demás sistemas, lingüísticos y no lingüísticos. (2004, p. 64)

En otros términos, la lengua permite crear tanto las tecnologías como las escrituras. Aquí es donde nos encontramos con el problema de la imagen como producto de la confusión entre sistemas

semióticos (formas expresivas) y sistemas técnicos (sustancias expresivas). El típico ejemplo es el de la confusión entre tecnologías digitales electrónicas (técnica) y códigos digitales (escritura alfabética), como cuando se habla de *nuevas alfabetizaciones* o *lectura digital*.⁴ Ocurre entonces un fenómeno típico del pensamiento de sentido común: equiparar lo que parece similar y diferenciar lo que parece como diferente. En contraste, el pensamiento científico exige exactamente lo contrario: la equiparación de lo (que parece) diferente y la diferenciación de lo (que parece) similar (Bourdieu, 1993).

En efecto, la imagen y el alfabeto, como códigos, son completamente opuestos. En cambio lo digital y lo alfabético, como códigos, son similares. Así mismo, el sentido común actual tiende a confundir la imagen con lo digital (por su tecnología electrónica, no por su código) y a diferenciar lo alfabético de lo digital por el peso de lo impreso en la difusión de lo alfabético (tabla 1).

Tabla 1. Fenómenos semióticos

Percepción	Sentidos	Audiovisual
Sustancias expresivas	Tecnología Extensión de los sentidos	Química Electrónica
Formas expresivas	Codificación	Análoga (icónica) Digital (alfabética)

Fuente: elaboración propia.

La imagen y el alfabeto como tradiciones escritas

Ahora bien, si los símbolos escritos son formas de representación extrasomática del lenguaje (Paris, 2000), entonces deben responder a la dualidad estructural del lenguaje. Desde el punto de vista culturalista, las escrituras, entendidas como “todo sistema semiótico visual y espacial” (Todorov y Ducrot, 1980, p. 228), pretenden ser un sucedáneo de la unidad significante-significado. Por eso encontramos dos tipos de sucedáneos, que los

autores llaman escrituras *mitográficas* y escrituras *logográficas*. Por un lado, se encuentran las que tratan de representar el mito, o sea, los significados (pictográficas) o las ideas (ideográficas) de la cultura. Por otro lado, las que tratan de representar el significante lingüístico (fonográficas). Las primeras (pictográficas e ideográficas) pretenden representar gráficamente la *significación*, mientras que las segundas (fonográficas) pretenden representar gráficamente el *valor* (Saussure, 1967, p. 194) al hacer que las relaciones entre *grafemas* (letras) representen las relaciones entre los *fonemas* de la lengua. De las primeras se desprende toda la tradición icónica y, de las segundas, la tradición alfabética.

Tenemos entonces dos tradiciones semióticas distintas, independientemente de las técnicas de realización. Puesta entre la técnica y la semiótica, la imagen es, pues, una semiótica, distinta a otras semióticas (escrituras fonográficas), pero ambas subrogadas de la lengua.

¿Qué pasa entonces con la técnica? Hemos tratado de abordar el problema de la relación lenguaje-técnica-escritura-imagen y hemos llegado a formular la relación sintetizada en el siguiente esquema: la lengua, como condición primigenia de la comunicación humana, es el origen tanto de la técnica como de la escritura: la escritura es una forma de la técnica; la imagen es una forma de escritura.

La tendencia a negar las relaciones de causalidad entre el lenguaje y todas las demás manifestaciones semióticas y tecnológicas hace que se mantengan los presupuestos evolucionistas. Según estos, el sujeto cultural (de lenguaje) sería una evolución del individuo biológico (organismo); por ende, la escritura, una evolución de la oralidad y la escritura alfabética, una evolución de la pictografía.

Basados en la concepción emergentista del lenguaje (Damasio y Damasio, 1992), nuestra axiomática culturalista sostiene, al contrario, que el lenguaje es una ruptura (una *mutación genética*, la denominan los autores) por la cual la emisión expresiva animal es superada por la emisión significativa humana (Benveniste, 1997); en otras palabras, es superada por una expresión lingüística

⁴ En el mismo sentido se usan términos como *alfabetización visual* o *alfabetización mediática*, en los cuales es explícita la aspiración a equipararlas con la formación escolar (Koltay, 2011).

de nivel *objetivo e intencional* (Jakobson, 1988). Así mismo, la tecnicidad humana es una ruptura con la habilidad corporal, superada por la construcción de instrumentos (Paris, 2000). De esta manera, tanto la significación como la técnica pasan a ser extrasomáticas y, por tanto, sociales, gracias al lenguaje. De la misma manera, la escritura, como técnica, viene a ser una representación extrasomática del lenguaje.

Al asumir la postura pansemiótica y negar las diferencias entre una semiótica y otra (Hjelmslev, 1984), se asume la posibilidad de remplazar unas por otras, por ejemplo, remplazar el alfabeto por la oralidad o por la imagen. El objetivo en lo que sigue es mostrar que tanto la escritura fonográfica como la mitográfica son producto de la lengua, y, al mismo tiempo, son diferentes entre ellas y no reductibles la una a la otra. Así mismo, demostrar que ambas son diferentes e independientes de las tecnologías de realización.

Representación verbal (oral) y representación visual (icónica)

Teniendo en cuenta que en la semiótica textual la unidad de análisis ya no es el signo visual, sino el texto visual (Vilches, 1995), ¿cuáles son las posibilidades de considerar a la imagen como texto o de construir textos exclusivamente con imágenes? El texto, tanto oral como icónico, para que sea una unidad con todas sus características sintáctico-semántico-pragmáticas, debe tener uno o unos significados. Por tanto, Eco (1995) ha remplazado la versión metonímica de texto, que toma la parte por el todo (texto por mensaje), para proponer el concepto de *mensaje*. Este está compuesto por un

texto o unidad expresiva, cuyo contenido es un *discurso* o la asignación de varios sentidos.

Con todo esto, lo que se quiere decir es que la lengua, o cualquier sistema semiótico, existe, en primer lugar, en forma de sintagmas (fragmentos expresivos con sentido completo), llámense *oración* o *discurso*, *texto* o *mensaje*. Entonces, lo que viene es examinar la posibilidad de concebir el sintagma icónico (visual) como un *encadenamiento de unidades*, de la misma manera que el sintagma oral (verbal). Como vimos en la definición anterior, un texto es, primero, una unidad sintáctica, o sea, un sintagma. Un sintagma se define como una unidad expresiva que hace sentido, por tanto, también es semántica.

Pero, para hacer sentido, tiene que unir unidades semánticas, las cuales están organizadas en ejes semánticos llamados *paradigmas* o *sistemas* (Barthes, 1993). Veamos el siguiente ejemplo propuesto por Ong (1994): cuando se le pregunta a un niño *no alfabetizado* qué entiende por *hacha*, el niño la relaciona inmediatamente con bosque, árbol, madera y leña, es decir, la identifica con la función, con el contexto y situación de uso, y con la copresencia de otros objetos; a esta lógica, Bruner (2000) la llama *pensamiento narrativo*. Cuando se le pregunta a un niño *alfabetizado*, por lo general clasifica el hacha dentro de las herramientas del leñador (trocero, sierra, machete), o sea, la identifica con una *clase* o un concepto, el cual comprende (o se hace extensivo a) otros objetos. Esa clasificación es una relación en abstracto, lógica que Bruner (2000) llama *pensamiento paradigmático*. En el primer caso, el hacha se piensa dentro de un *sintagma*; en el segundo, dentro de un *paradigma* (tabla 2).

Tabla 2. *Sintagma y paradigma (sistema)*

Sistema (Paradigma)	Paradigma	Paradigma	Paradigma	Paradigma
Sintagma				
Sintagma	Bosque	Árbol	Hacha	Leña
Sintagma	Selva	Mata	Machete	Madera
Sintagma	Rastrojo	Arbusto	Trocero	Garrote
Sintagma	Matorral	Palma	Sierra	Mango

Fuente: elaboración propia.

En el pensamiento no alfabetizado se le puede dar un lugar al hacha en una narración. Por ejemplo, en un relato que diga: “El leñador va al bosque y corta un árbol con un hacha para convertirlo, a veces en leña para cocinar y calentarse, a veces en madera para construir la cabaña y los muebles”. Como se ve, en el eje sintagmático están presentes todos los elementos relacionados; en cambio, en el eje paradigmático, si en el relato aparece *hacha*, las demás herramientas solo aparecen como oposiciones dentro de un sistema semántico —de donde se selecciona el elemento *hacha* pero se excluyen los otros—. La relación sintagmática es sintáctica, mientras que la relación paradigmática es puramente semántica. La primera es una relación en presencia; la segunda, en ausencia (Barthes, 1993). Si quisiéramos convertir este sintagma en una representación icónica tendríamos algunos problemas que resolver, precisamente aquellos que hasta ahora no ha podido resolver el iconismo.

El problema semántico: la abstracción

El primer problema es el de la abstracción, es decir, cómo convertir la categoría (el concepto *herramientas del silvicultor, leñador o aserrador*) en imagen. Si tratamos de representar el concepto *herramienta*, no hay una imagen que pueda englobar todas las herramientas posibles porque cada una de ellas tiene una apariencia o figura distinta, mientras que el concepto es una abstracción, esto es, algo que no se puede captar sensorialmente (una elaboración mental). Podemos recurrir a la figura del hacha como representación de las herramientas de este trabajador, como se hace con la hoz y el martillo para representar las herramientas del campesino y del obrero respectivamente. En ese caso, según Peirce (1987, pp. 250-251), tendremos otro tipo de icono llamado *metáfora*, aunque, en realidad, se trata de una metonimia del tipo el ejemplar por la clase, o sea, una herramienta por todas las herramientas. El nombre que preferimos para esta clase de icono es el de *alegoría* o representación figurativa de una *categoría*, o de algo que no tiene equivalente empírico o figurativo. En rigor, no tendríamos una imagen del contenido *herramienta*. La abstracción

es, pues, una prerrogativa de la lengua o de la escritura fonográfica.

El problema articulatorio: el sistema digital

El segundo problema exige diferenciar entre el sistema y el conglomerado. Cuando se habla de sistema, en la teoría de sistemas, se habla de un conjunto finito de elementos relacionados entre sí, cuyas relaciones hacen que los elementos pertenezcan al sistema y no al contrario —no son los elementos los que crean la regla—. Cuando los elementos no son un número determinado y no están relacionados, constituyen solo un conglomerado (Bertalanffy, 1989).

Un sistema código *digital*, en cambio, es un conjunto limitado de unidades discretas, no significativas, y de reglas combinatorias que permiten la conformación de unidades significativas a través de permutaciones, entendidas como posibles combinaciones entre los elementos del sistema. En consecuencia, la iconografía, la ideografía o cualquier otro conjunto de imágenes no son un sistema-código y menos uno digital. Para ello, tendría que existir un sistema-código sintáctico icónico que constara de unidades combinatorias y de reglas que especificaran cuántas y cuáles unidades contiene el tipo icónico y en qué orden deben disponerse; en otras palabras, la regla combinatoria, como en el sistema numérico, alfabético, fonológico o el de los códigos ascii (American System Code of Information Interchange) con los que operan nuestros computadores.

Si bien la *imagen* tiene un número umbral (mínimo) de rasgos que se complementan a veces con un exceso de determinantes redundantes (Grupo μ , p. 330), ¿son los rasgos equivalentes a los fonemas o a los caracteres alfabéticos?; ¿línea, forma y figura equivalen a fonemas o a caracteres?

Ya sea que se trate de reducir el mundo a circunferencias, conos y cilindros (como Cezanne, según el Grupo μ); o, en un nivel de mayor discretización, a líneas, puntos, arcos y ángulos; o a circunferencias, cuadriláteros y triángulos; o, como en el caso de los siete elementos propuestos por Maugard (1923, pp. 28 y ss.), a la espiral y diferentes variaciones

de rectas, curvas, puntos, circunferencias, etc., el problema del iconismo es que, a diferencia de la lengua —que tiene un sistema fonológico (unidades finitas y reglas combinatorias) capaz de producir un número infinito, o al menos inagotable para un sujeto, de palabras (permutaciones) y oraciones—, cuando se trata de la representación icónica, el sujeto puede crear un número aún más indeterminado de imágenes, pero estas no son un número finito dentro del conjunto de imágenes, dada la falta de reglas para producirlas por medio de las combinaciones de esos elementos. Por tanto, estos conjuntos de unidades no constituyen un sistema sino un conglomerado, sujeto a variaciones numéricas. En otros términos, no tienen significado en sí mismas, generado por la oposición de unas unidades a otras, sino un significado asignado por los usuarios (sentido).

El problema morfológico: el tipo icónico

El tercer problema es el de la regla de transformación: ¿cómo convertir el modelo semántico de cada una de estas herramientas en el tipo icónico? Estamos hablando de la representación como significado (modelo semántico) y de la imagen como un significante que no pasa por el significante lingüístico.

La imagen es una mediación que se produce por la transformación de un modelo semántico en un tipo expresivo icónico. En el siguiente esquema tratamos de poner en claro el problema del significante icónico:

Tabla 3. Transformación icónica

Modelo semántico ➡	Transformación	Tipo icónico
Concebido (Concepto) ➡	Mediación	Percibido (percepto)
Objeto (vgr. hacha)	Imagen (icónica o plástica)	Atribución de sentidos (sujeto)

Fuente: Grupo μ (1993, pp. 239 y ss.).

En este caso, ¿cuáles son las reglas de transformación que permiten el paso del modelo semántico a uno de tipo expresivo-icónico? ¿Cómo se convierte el concepto */hacha/* en el percepto ‘hacha’ a través

de una imagen? ¿Existe el tipo icónico o la forma *correcta* de representar la idea ‘hacha’?

En el modelo lingüístico tenemos claro cuáles son los rasgos culturales pertinentes que deben incluir el número, la identidad y el orden de las unidades discretas del significante. Por ejemplo, siempre la palabra */casa/* deberá tener cuatro unidades discretas: *c a s a*, las mismas y en ese orden. Pero esas mismas unidades pueden ser puestas en otro orden para formar otra expresión y otro contenido (*s a c a*), o para relacionar cada una de ellas con otras distintas a las actuales (*cama, caña, etc.*).

Y si se trata del tipo icónico, ¿cuántas y cuáles marcas semánticas pertinentes deberá tener la imagen del hacha para ser un tipo icónico correcto, invariante? ¿En qué orden? El orden parece ser lo único que se debe mantener para ser un tipo establecido, pues aunque las imágenes pueden ser descompuestas en otras imágenes, la disposición espacial no puede ser cambiada. ¿Hay alguna manera de decidir cuál es la representación icónica correcta de cualquier unidad semántica, de cualquier sema o semema? ¿Cuál sería el ‘lexema’ icónico correcto para representar la idea de ser humano o la idea de libertad?

Si tratamos de representar icónicamente cada herramienta, por ejemplo, el hacha, lo primero que hay que preguntarse es: ¿cuál es el tipo icónico, técnicamente, el tipo expresivo, el patrón, sobre el que se pueden construir los especímenes expresivos? Hay una convención cultural que dice que un hacha se compone de determinadas unidades físicas en determinada posición. Podemos decir que es una lámina rectangular o cuadrada con un orificio situado en determinado lugar y con un mango incrustado y fijado en el orificio. Pero si representamos la lámina, el orificio y el mango, entonces estos son otras tantas figuras. Es decir, son unidades significativas en sí mismas. Unidades semánticas que reclaman cada una su propio tipo icónico.

No hay unidades discretas con las cuales componer la imagen hacha, ni una regla que diga que esta se compone con tales y cuales unidades en el

siguiente orden. La pregunta sigue siendo por los componentes de la figura del orificio, la lámina y el mango. Pero si hemos de hablar del orden de las piezas, esta es la mecánica del hacha y no la morfología del signo: entonces estamos hablando de la mecánica del instrumento no de la gramática del símbolo. Estamos hablando del objeto, no del signo.

Como no tenemos unidades icónicas equivalentes a unidades fonológicas o a unidades alfabéticas, ni reglas de combinación, entonces no tenemos tampoco una morfología que diga cuál es la figura correcta para representar el hacha. En rigor, no hay tipo expresivo icónico. En consecuencia, el espécimen puede ser diferente en cada representación hasta el punto de que ya no se reconozca en él esa unidad semántica llamada *hacha*. Puede parecer una fonética sin fonología, para utilizar el equivalente lingüístico. Cuando se altera el orden y la disposición espacial de las unidades componentes ya no tenemos un tipo icónico sino plástico. ¿Cuánto se puede desviar? No hay manera siquiera de saber cuándo hay una desviación.

El diccionario: número finito de unidades icónicas

En semiótica, un sistema-código es un conjunto limitado de unidades pertinentes (discretas) que pueden ser combinadas para formar unidades textuales. En el caso de las escrituras mitográficas, compuestas de unidades continuas, de primera articulación, el problema sigue siendo este: ¿tienen los conjuntos de iconos, de pictogramas o de ideogramas un número limitado de unidades —en este caso, significativas y continuas— y reglas cuya combinación sea necesaria para producir nuevas unidades significativas? En ese caso, ¿cuántas y cuáles son?; ¿su número es estable? Según Benveniste,

Todo sistema semiótico que descansa en signos tiene por fuerza que incluir 1) un repertorio finito de signos; 2) reglas de disposición que gobiernan sus figuras; 3) independientemente de la naturaleza y del número de los discursos que el sistema permita producir. (2004, p. 60)

El problema sin resolver respecto de la imagen como sistema semiótico en general consiste en la falta de

unidades combinatorias definidas y limitadas, y de reglas combinatorias. Además, la imagen, desde el punto de vista sintáctico, o sea, como sistema código, no cuenta con un número limitado de unidades discretas sino con una serie potencialmente infinita de figuras que no tienen valor diferencial; no hay, por tanto, iconemas. El grupo Mü (1993) propone *forma*, *color* y *textura* como posibilidades combinatorias, pero esto está lejos de formalizarse:

En las artes de la figuración de imágenes —fijas o móviles— es la existencia misma de unidades lo que se torna tema de discusión. ¿De qué naturaleza serían? Si se trata de *colores* se reconoce que componen también una escala cuyos peldaños principales están identificados por sus nombres. Son designados, no designan, no remiten a nada, no sugieren nada de manera unívoca... no se recibe un repertorio de signos, reconocidos tales, y tampoco se establece ninguno. (Benveniste, 2004, p. 62)

En fin, si no hay tipo expresivo y no hay un número finito de unidades expresivas tampoco hay sistema-código icónico. Por lo tanto, el aprendizaje de la imagen consiste en la familiaridad con ciertos patrones expresivos icónicos. En otras palabras, el aprendizaje es textual, no gramatical. Se aprende por el ejemplo, pero no es necesario conocer las reglas de construcción de los textos icónicos. En el aprendizaje gramaticalizado primero se necesita conocer las reglas para decodificar o producir textos. En consecuencia, la imagen se puede imitar pero no se puede transcribir, y las imitaciones pueden ser variadas hasta el infinito.

El problema sintáctico: la sintagmática

Nuestra pregunta es gramatical o incluso sintáctica: ¿por qué la imagen no tiene autonomía semántica cuando se trata de construir textos sin la ayuda del lenguaje? ¿Cómo se disponen las imágenes para que el lector pueda construir, desde el lenguaje, el *discurso*?

Ahora no se trata solo del equivalente fonológico o morfológico sino del sintáctico. Aquí es donde más claramente se aprecia no solo la diferencia de

la imagen con la lengua, sino su dependencia de ella. Si bien está aceptado que toda imagen se puede considerar equivalente a un sintagma lingüístico nominal o verbal, en el sentido de Chomsky (2010 [1957]), o equivalente a un texto, en el sentido de Eco (1995, pp. 97-98), por cuanto toda imagen se puede traducir en un discurso, esto no quiere decir que tenga una sintaxis.

En efecto, para Benveniste “hay dos significancias: semiótica (significado) y semántica (sentido). Sólo la lengua tiene ambas” (2004, p. 68). La primera nace de la relación de los elementos del sistema de la lengua entre sí; la segunda es la que se asigna a los signos en el uso. En el caso de los conglomerados icónicos, no hay reglas que indiquen el valor de las imágenes en un texto en cuanto su disposición con respecto a otras imágenes, sino que el texto o discurso se construye dependiendo de las conexiones que haga el lector desde el lenguaje.

En el relato anterior podemos incluso convertir en imágenes al leñador yendo hacia el bosque, cortando el árbol, troceando el tronco y aserrando cada trozo. Pero ¿cómo representamos el adverbio /a veces/? En este caso, si agregamos algo como: “sin embargo, otras veces prefiere vender los trozos sin aserrarlos”, ¿qué hacemos con el /sin embargo/ y con el /prefiere/? Ahora, el problema consiste en encontrar conectores (preposiciones, adverbios, etc.) que puedan dar estructura lógica a las unidades paradigmáticas puestas en relación. Para esto, siempre recurrimos a una inferencia y a una expresión lingüística o a sus equivalentes gráficos como los de la lógica simbólica.

Así que, al no ser las imágenes descomponibles en un número finito de unidades combinatorias (sistema de iconemas), entonces no hay reglas combinatorias equivalentes a las fonológicas; no hay reglas morfológicas (afijación, por ejemplo) ni sintácticas (no hay posiciones de sujeto o verbo), o sea, no hay reglas gramaticales.

Lo primero implica que no hay doble articulación (Martinet, 1984, p. 22). Esta es una diferencia sustancial, en la medida en que “la segunda

articulación tiene la ventaja de hacer la forma del significante independiente de la naturaleza del significado correspondiente y de este modo asegurar una estabilidad mayor a la forma lingüística” (p. 27).

Tampoco hay reglas lexicales que digan cuál es la forma ajustada a la sintaxis de representar un significado (tipo expresivo, lexema). No existen reglas para producir representaciones (Chomsky, 2001); no existe un sistema de elementos y de reglas combinatorias para producir permutaciones. Por tanto, mientras que las lenguas tienen sistemas fonológicos, los alfabetos y las escrituras fonográficas son sistemas gráficos, los conjuntos icónicos son conglomerados, o sea, conjuntos no reglados ni finitos.

En síntesis, entre la representación icónica y la representación lingüística hay grandes diferencias: a) la semántica, puesto que el paradigma o sistema semántico no se puede siempre representar icónicamente, pues este es una construcción lógica y abstracta, y, por tanto, solo distinguible en la representación lingüística; b) no hay sistema para atribuir pertenencia o no (aceptabilidad) al conjunto posible de enunciados o especímenes icónicos por cuanto no hay tipo icónico; c) los conjuntos icónicos no se constituyen como sistemas puesto que no tienen un número finito de elementos ni reglas combinatorias; d) la diferencia sintáctica, ya que la relación entre un elemento paradigmático y otro debe establecerse lingüísticamente o con un equivalente —no hay tipo icónico para representar el eje paradigmático y no hay reglas para relacionar los elementos sintagmáticos—; y e) lo más evidente pero más confuso es que no hay un sistema de unidades discretas no significativas cuya combinación lleve a la construcción de unidades significativas —no hay unidades digitales—.

Aunque en apariencia los conjuntos de imágenes se pueden equiparar con los sistemas de sonidos lingüísticos, o con los sistemas de caracteres alfabéticos o numéricos, la verdad es que estos son reglados mientras que los conjuntos de imágenes son completamente aleatorios.

Imagen didáctica, aprendizaje y conocimiento

¿Por qué no hemos cambiado la cultura alfabética por la icónica o la escuela por los medios audiovisuales en más de cien años de discusión? Estamos acostumbrados a ver la imagen como comunicación, pero, contrariamente a lo que se cree, son pocas las imágenes, especialmente las plásticas, que se pueden considerar comunicantes, dado que el posible significado unívoco no es precisamente una propiedad de la imagen actual, sino que, al contrario, su carácter es, técnicamente hablando, la ambivalencia, la no univocidad, o sea que no transmite ningún significado sino que reta al receptor a construirlo (Gombrich, 1996; Eco, 1995). En otras palabras, la imagen no es necesariamente comunicativa, incluso cuando solo pretende ser *icónica* (informativa) y no *plástica* (estética), o cuando no pretende ser artística (el arte tiene comunicación cero).

Si toda imagen es retórica, hablando gramaticalmente, entonces no hay imagen icónica (mediática) sino que toda imagen es plástica (artística) (Grupo Mü, 1993, pp. 101-108). Si toda imagen es plástica, no se le asigna significado estable sino valor estético, por tanto, su sentido (*significancia semántica*, según Benveniste), esto es, el sentido atribuido, es ambivalente, provisional, aleatorio.

¿Cuál puede ser su uso en la didáctica? ¿Es retórico (estético) o es cognitivo (lógico)? Si la imagen artística (plástica) e incluso la mediática (icónica) no son comunicativas en sentido estricto, ¿cómo pueden ser didácticas? O, en términos de Nöt (2000), ¿cómo pueden considerarse dentro de las pedagogías del conocimiento? ¿Volvemos a la imagen pragmática, es decir, a la que le asignamos sentido contextual? Este es el problema por discutir. Si la relación imagen-discurso-conocimiento fuera tan obvia como se ha planteado desde la aparición de los medios y como se pregona habitualmente en las discusiones sobre educación, ya habríamos solucionado el problema pedagógico que nos agobia por lo menos desde Comenio (1887) (Aguirre, 2001).

Una solución de compromiso y completamente provisional podría plantearse en los siguientes

términos: así como la imagen es una de las tres clases de iconos,⁵ según Peirce, desde el punto de vista técnico se habla de tres tipos de imágenes: *perceptible*, *reproducible* y *disponible* (Silva, 2008). Esta clasificación es una de las principales fuentes de confusión cuando se trata de las potencialidades didácticas y pedagógicas, pues se cree que tales potencialidades se encuentran en la facilidad de acceso, en su disponibilidad material como recurso de aprendizaje, mas no en el conocimiento. En contraste con esta idea, desde la época de la *tecnología educativa*, en toda unidad didáctica hay que cumplir con unos objetivos de aprendizaje de conocimientos (Bloom *et al.*, 1977, pp. 407-415). Ello implica diferenciar el *conocimiento*, que es una facultad humana, del *aprendizaje*, que es una capacidad de los seres vivos. El conocimiento es un saber cultural, es decir, un saber traducible en símbolos o en sistemas simbólicos llamados códigos (Bateson, 1965). Así que el aprendizaje humano es el paso de un estado de conocimiento a otro (Piaget, 2003), mientras que el aprendizaje animal es el paso de un comportamiento o conducta a otro u otra (etología). La diferencia es que el conocimiento solo puede ser simbólico, mientras que el aprendizaje también puede ser corporal.⁶

Muchas de las teorías del aprendizaje se basan en la percepción, en el aprendizaje biológico (Ardila, 2007[1970]). Pero el aprendizaje humano es ante

5 Icono-imagen, icono-diagrama e icono-metáfora (Peirce, 1987, pp. 250-251).

6 Konrad Lorenz (1984) explica que la diferencia fundamental entre el comportamiento de los seres humanos y el de los demás animales radica, primero, en la falta de especialización —“especialización en la no especialización” (p. 261)—; segundo, en la curiosidad. El comportamiento regido por la curiosidad es, por un lado, objetivante: “gracias a este conocimiento de las propiedades inherentes de las cosas —con independencia del estado fisiológico y de las necesidades actuales del organismo— el comportamiento informado por la curiosidad actúa en forma objetivadora en el sentido más literal de la palabra. Solo mediante el aprendizaje movido por la curiosidad se ‘encuentran’ objetos en el medio ambiente del animal como en el del hombre” (p. 268). Por otro lado, está dirigido al conocimiento: “El ser viviente, cuando obra así [impulsado por la curiosidad], lo hace para conocer algo, lo cual implica siempre un principio de tipo interrogativo [pregunta]” (p. 268). Más adelante, Lorenz continuará profundizando en las diferencias entre la curiosidad animal (solo en la juventud) y la curiosidad perenne de los humanos (neotenia) (pp. 270 y ss.).

todo conocimiento y este implica principalmente significación, no solo ni principalmente respuesta (conducta). El aprendizaje biológico se basa en la memoria genética y, por tanto, en lo que se puede cambiar del comportamiento corporal; el aprendizaje humano, en la memoria lingüística y, por ende, en lo que se puede adquirir o cambiar como cultura.

¿Cómo se relaciona esto con la imagen? Cuando se dice que es más fácil aprender por la imagen se tendría que examinar la validez de este enunciado a la luz de los códigos. Siempre es más fácil aprender en el código que conocemos que en el que ignoramos. Es más fácil aprender en español que en inglés, pero solo para los hablantes de español. Para un hablante del inglés, sería arduo el aprendizaje en español puesto que, además de nuevos conocimientos, tendría que aprender nuevos significantes y un nuevo código. Es más fácil aprender oralmente que alfabéticamente porque esa es nuestra primera condición cultural. Es más fácil aprender icónicamente que alfabéticamente, porque estamos acostumbrados a reconocer textos icónicos de la misma manera que aprendemos a reconocer patrones orales sin necesidad de conocer la gramática. “If a person is familiar with picture cues, he or she can accept this quickly without thinking about it” (Sovic y Hus, 2016). O sea que la afirmación es cierta pero solo respecto a lo que se puede aprender en español, oralmente e icónicamente. Es decir, es cierta para el aprendizaje de lo que estos códigos pueden expresar, pero no para lo que no está en español, oralmente o icónicamente expresado. Para lo que no está codificado o traducido (recodificado) en estos tres códigos, tenemos que recurrir al código original. La lengua materna es nuestra primera estructura de conocimiento, pues allí están codificados los saberes de la cultura, o sea, los significados que aprendemos con la lengua.⁷

Ahora bien, en el caso de la cultura académica, su codificación original no es la lengua oral sino la escritura alfabética; dado que este no es nues-

⁷ La estructura está formada por elementos de al menos dos clases distintas. Si los elementos son de la misma clase, constituyen un sistema. La lengua es una estructura porque reúne elementos del sistema significativo con elementos del sistema de significados.

tro código matriz, intentamos transponerla a la oralidad y a las imágenes. Pero su transposición a la oralidad sería ya una oralidad secundaria mediada por lo alfabético, en la que, más bien, oralizamos esto último. Y su transposición al código icónico encuentra las limitaciones que señalamos: desde la imposibilidad total de un tipo expresivo hasta la completa inconexidad de la sintagmática por la carencia de representación para los sincategoremáticos de la lengua (la gramática y la lógica), pasando por la ausencia de un sistema expresivo propiamente dicho, en el sentido de que tenga un número finito de elementos y, fundamentalmente, por la imposibilidad de la abstracción. Así que su valor didáctico está limitado a lo poco que se puede recodificar icónicamente, es decir, lo concreto.

Teniendo en cuenta que la cultura académica está originalmente codificada en forma alfabética, esta es insustituible en la educación escolar. Ahora bien, si desde el punto de vista de la tecnología educativa, a cualquier mensaje (texto-discurso) icónico que pretenda ser didáctico se le exige desarrollar por lo menos un concepto perteneciente a las disciplinas escolares (objetivo de instrucción), entonces cabe la inclusión de la imagen como representación de ese concepto.

Pero la fijación de ese concepto nuevo en los receptores exige un significante icónico que no sea ambivalente, es decir, que tenga un significado explícito que pueda acoger el receptor como nuevo conocimiento. Siendo así, la imagen tiene función pragmática y tiende a despojarse de su carácter estético; tiende a ser una *reproducción* y no una *invención* (Eco, 1995); tiende a ser icónica y no plástica (Grupo Mü, 1993). En síntesis, pierde su potencial creativo y crítico, y se vuelve dogmática. En esto fue maestra la Iglesia católica durante la Edad Media y especialmente en el Barroco (Londoño, 2005).

Así que, en la didáctica, la imagen funge como retórica y no como lógica, y, más aún, como retórica pragmática, es decir, la que produce efectos predecibles en el receptor —como la fijación de un concepto—, y no como retórica gramatical, o sea,

como aquella que se desvía del tipo icónico sedimentado y reconocible por los receptores, pues si fuera así no serviría para fijar el concepto sino para imaginar otros sentidos, en el mejor de los casos —o, en el peor, para que los receptores no encuentren ninguno—.

Conclusión

Se ha tratado de demostrar entonces que la imagen no tiene significado unívoco y, por tanto, no es efectiva para transmitir los significados unívocos de las disciplinas escolares, por lo que su uso en la educación es limitado. En consecuencia, hemos vuelto a la imagen pragmática. El problema con la imagen parece ser que no la hemos entendido y mucho menos explicado y dominado, y, por eso, guarda todavía cierto poder de encantamiento. Este hecho ha conducido a centrarnos en la pregunta por el uso y a ignorar la pregunta por su gramática, incluso en la academia, como se puede ver en las teorías pragmáticas sobre ella (Silverman, 2009; Brea, 2015; Mitchell, 2015), pues la gramática es más difícil por cuanto implica ahondar en cuestiones epistemológicas.

En este sentido, Sercovich (1977, p. 54) plantea dos problemas que siguen sin resolver: por un lado, el problema que se crea al pretender representar el significado por la imagen sin pasar por el significante lingüístico (lo imaginario); por otro lado, uno de los problemas más debatidos de la lingüística, a saber: ¿de dónde viene el significado (lo simbólico)? Si la pregunta por el significado no está resuelta para el lenguaje, que es lo codificado por antonomasia (lo simbólico), mucho menos lo está para la imagen, cuyo significado, según el autor, se supone basado en lo inconsciente y lo imaginario, y, por consiguiente, en lo menos codificado.

Si empezamos a preguntarnos esto en momentos de auge de la enseñanza virtual, es sobre todo por razones cognitivas y gramaticales. Precisamente, en este punto empezamos a dudar de que la enseñanza y el aprendizaje escolares se puedan resolver icónicamente y tecnológicamente, dadas las limitaciones de codificación de la imagen ya expuestas

y que tampoco pueden ser resueltas por medio de la tecnología.

Referencias

- Aguirre, M. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-21. https://www.culturaclasica.com/lingualatina/Ensenar_con_textos_e_imagenes.pdf
- Ardila, R. (2007 [1970]). *Psicología del aprendizaje*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Paidós.
- Bateson, G. (1965). Información y codificación. En J. Ruesch y G. Bateson (eds.), *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Paidós.
- Benveniste, É. (1997). *Naturaleza del signo lingüístico*. En J. Martín-Barbero y A. Silva (eds.), *Proyectar la comunicación* (pp. 209-228). Tercer Mundo y Universidad Nacional de Colombia.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas*. FCE.
- Bloom, B., Hastings, J. y Madaus, J. (1977). *Evaluación del aprendizaje*. Torquel.
- Bourdieu, P. (1993). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Brea, J. (Ed.). (2015). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Chomsky, N. (2001). *Reglas y representaciones*. FCE.
- Chomsky, N. (2010 [1957]). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Comenio, J. (1887). *Orbis Pictus*. Bardeen Publisher.
- Damasio, A. y Damasio, H. (1992). Cerebro y lenguaje. *Investigación y Ciencia*, 194, 20-28.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Gombrich, E. (1996). *The Essential Gombrich*. Phaidon Press.
- Grupo μ (mü). (1993). *Tratado del signo visual. Para una retórica de la imagen*. Cátedra.
- Hjelmslev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos.
- Jacquinet, G. (1996 [1985]). *La escuela frente a las pantallas*. Aique.
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. FCE.

- Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media Culture & Society*, 33(2), 211-221. <http://mcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/2/211>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra. Técnica y lenguaje*. Universidad Central de Venezuela.
- Londoño, S. (2005). *Breve historia de la pintura en Colombia*. FCE.
- Lorenz, K. (1984). *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*. Planeta-Agostini.
- Martinet, A. (1984). *Elementos de lingüística general*. Gredos.
- Maugart, A. (1923). *Método de dibujo. Tradición y resurgimiento del arte mexicano*. University of Chicago.
- Mitchell, W. (2015). No existen los medios visuales. En J. Brea (ed.), *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 17-25). Akal.
- Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, 55, 155-174. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245>
- Nöt, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. FCE.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books.
- Paris, C. (2000). *El animal cultural*. Madrid.
- Peirce, C. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus.
- Piaget, J. (2003). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Saussure, F. (1967). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Schramm, W., Coombs, F. y Kahnert, J. (1967). *Técnicas modernas y planeamiento de la Educación (Colombia, Honduras, Perú)*. Unesco; IIPPE.
- Sercovich, A. (1977). *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario. Iconicidad, teoría semiótica y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Silva, R. (2008). Uma percepção do olhar. Os três paradigmas da imagem à luz da semiótica peirciana. *Comunicação e Educação*. 13(3), 19-27.
- Silverman, K. (2009). *El umbral del mundo visible*. Akal.
- Sovic, A. y Hus, V. (2016). Semiotic Analysis of the Textbooks for Young Learners. *Creative Education*, 7, 639-645. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.74066>
- Todorov, Z. (1991). *Teorías del símbolo*. Monte Ávila.
- Todorov, Z. y Ducrot, O. (1980). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Siglo XXI*.
- Unesco. (1948). *Correo de la Unesco*. Autor.
- Vilches, L. (1995). *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Paidós.
- Vygotski, L. (2000/1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Williams, R. (Ed.). *Historia de la comunicación*. Bosch.