



# CRÍTICAS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS



## HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA DE IMÁGENES<sup>1</sup>

Lucila Obando Velásquez  
Profesora Asociada Universidad Pedagógica Nacional

### 1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía y la comunicación han logrado una ubicación destacada dentro de la sociedad, a tal punto que resulta imposible pensar la una sin la otra. Con la mediación del lenguaje el hombre ha ido asegurando el intercambio simbólico y la coordinación de un sin número de acciones humanas, en las que ha sido posible configurar múltiples horizontes de sentido. Si los proce-

dos pedagógicos son reconocidos como procesos de comunicación, entonces, se considera pertinente pensar en las implicaciones y en la construcción de sentido que tiene la comunicación que circula en ambientes diferentes al escolar, particularmente la proveniente de los medios.

Hoy, no se pueden perder de vista las grandes transformaciones en el ámbito de lo comunicativo y de lo informativo, las cuales han de ser analizadas e interpretadas en las instituciones educativas, con el propósito de gene-

rar una nueva actitud, una nueva forma de ver, de sentir y de relacionar con el propósito de configurar una pedagogía de la imagen, que junto con los desarrollos de la pedagogía del lenguaje verbal, constituya una hacer pedagógico interactivo, dinámico y ágil, capaz de incorporar las nuevas formas de percibir la realidad que el mundo actual nos ofrece. De lo contrario, al aumento de la brecha en lo económico, en los países del tercer mundo, le adicionamos la brecha en lo simbólico que nos pondrá más al margen de los desarrollos del pensamiento y del conocimiento.

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional sobre Alfabetización Visual 2000 "Lectura y lectores de pantallas". 13ª Feria del Libro de Bogotá.

---

El descentramiento de los saberes en el mundo contemporáneo y la incorporación de las nuevas tecnologías, a partir de novedosos sistemas de comunicación, exigen un replanteamiento de los modelos pedagógicos para sustituir las prácticas hegemónicas de la comunicación y dar cabida a otra cultura: la cultura de la imagen que demanda otras formas de leer, ver, pensar y aprender.

## 2. LA “ERA DE LAS IMÁGENES” Y LOS SABERES

La sociedad de hoy se encuentra ante un mundo de notables transformaciones no sólo culturales, sino perceptivas. El entorno está enriquecido con múltiples imágenes provenientes de los medios. Esta nueva forma de literatura tiene implícita una lógica diferente a la convencional, la cual debe ser incorporada a los procesos pedagógicos, de tal manera que las acciones de la escuela no se desarticulen de las acciones de otros escenarios de lo social.

Las imágenes propician el desarrollo de procesos de escucha, de lectura y de interpretación, sólo si logramos que ellas constituyan uno de los elementos incorporados al aula, como parte de los saberes que los estudiantes adquieren fuera del ámbito escolar, en su vida cotidiana. Si esos saberes se tienen en cuenta en la escuela para fomentar, por una parte la actitud crítica y por la otra, para profundizarlos y desarrollar otros saberes, entonces, pasaremos de ser “audiencia pasiva” a ser “audiencia activa”; de ser “receptores” a ser “interlocutores”.

En esta “*era de las imágenes*” las instituciones educativas se encuentran ante la irrupción de un representativo número de expresiones que vale la pena analizar: “*cultura de la imagen*”, “*lectura de imágenes*”, “*sociedad informatizada*” y “*revolución digital*” entre otras. ¿De qué manera incorporarlas a las reflexiones pedagógicas y desarrollar procesos que recojan los aportes de esta nueva época?

Olaechea (1986) considera que las distintas culturas se diferencian por la forma como analizan la realidad desde los diferentes sistemas de comunicación y cómo el predominio de una tecnología de la comunicación ha constituido un pilar para el desarrollo concreto de un tipo de cultura. Por ello, es válido reconocer que esta era de la tecnología predetermina la hoy conocida “*cultura de la imagen*” tan variada, tan rica y tan compleja a la vez.

Asumir los cambios que se están presentando no significa erradicar “*la cultura oral*”, “*la cultura escrita*”, ni “*la cultura impresa*”, por el contrario, se trata de enriquecer la una con los aportes de la otra, pues realmente todas ellas coexisten y este hecho ha de liberar a los docentes de la preocupación que tienen en relación con el debilitamiento de los procesos lecto-escritos, pues esa otra forma de leer contribuye para que los estudiantes cuenten con mayores elementos para escribir y para enriquecer sus textos con imágenes y con ello fortalecer la topografía del texto, como lo señala Charaudeau (1982), de tal manera que ellos y sus lectores puedan construir

la macroestructura de los escritos apoyados, en parte por las imágenes con que fueron ilustrados, pues ellas ofrecen información general que contribuye a la “representación abstracta de la estructura global del significado texto” (Van Dijk, 1989: 54).

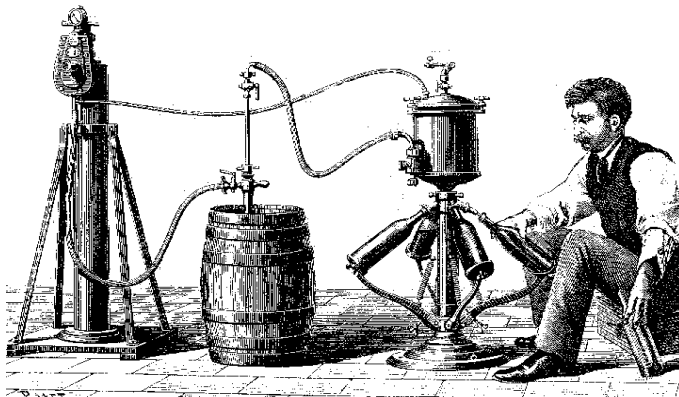
Debray (1991) reconoce la coexistencia de tres épocas que permiten identificar este momento que, de alguna manera, refleja la historia humana, en cuanto a la evolución de la comunicación y en el que las tecnologías de la comunicación y de la información han alcanzado avances tan significativos:

Una “*logosfera*” proveniente de la época de la escritura y cuyas sociedades giran alrededor de la figura de dios, con ello se dio origen a una Teocracia.

Una “*grafosfera*” que se remonta al surgimiento de la imprenta, en la cual se incorpora la tecnología y el libro alcanza a ser reconocido como el primer medio técnico a través del cual se organiza la Ideocracia basada en la razón.

Una “*videosfera*” que surge con el audiovisual y que nos permite vivir la omnipresencia de la Videocracia en la que la emoción alcanza su imperio y suscita otras formas de percepción tanto del tiempo, como del espacio, de las relaciones y de los distintos saberes que circulan en el mundo social. Con ello se logra afectar notablemente la sensibilidad.

En cada una de estas tres épocas se encuentra implícita una concepción de saber: en la “*logosfera*” se tiene en cuenta la



verdad revelada, es decir la palabra de Dios que es proclamada por la iglesia. En la "grafosfera" se presenta al verdad de la palabra impresa difundida por los profesores y los doctores. La "videosfera", por su parte, construye su verdad como imagen en directo y es transmitida por productores y difusores de los modernos medios interactivos.

Si analizamos estas tres épocas con base en el concepto de las mediaciones múltiples, encontramos que se ha venido dando un cambio notorio en lo racional, lo valorativo, lo conceptual y lo afectivo en la medida que la hegemonía de la grafosfera fue cediendo paso a la videosfera, la cual sin lugar a dudas, ha influido en los procesos de aprendizaje.

La imagen ha jugado un papel crucial en el acceso y en el desarrollo del conocimiento científico, pues sin ella, resulta difícil acceder a las estructuras y constituyentes de ciertos cuerpos, objetos, eventos y fenómenos del mundo que necesitan ser percibidos una y otra vez en su representación icónica para interiorizar sus propiedades, dado que no siempre resulta fácil ac-

ceder de manera directa al objeto real.

El hecho anterior cobra importancia en la pedagogía, por cuanto si se reconoce que la cultura media todo proceso de aprendizaje, en esta nueva cultura comunicacional de la "era de las imágenes", dominada por la videosfera, las formas de acceder a los saberes, de organizarlos y de relacionarlos se ven afectadas significativamente y ejercen una notable influencia en las formas de relación, de pensamiento y de conocimiento; es decir que los procesos intelectuales han ido transformándose, por cuanto la asociación de ideas y la comprensión de los significados generan nuevas configuraciones psíquicas, estéticas y sociales.

### 3. CONCEPCIONES Y PROYECCIONES PEDAGÓGICAS EN LA "ERA DE LA IMÁGENES"

Las concepciones tradicionales, con respecto a la educación, valoraban y defendían la acción del maestro como portador y transmisor de saberes y de valores esenciales para la niñez y la juventud. Estas concepciones pri-

vilegiaban la información sobre la experiencia, el saber del docente sobre el del estudiante y por ende, éstas reflejaban la forma de analizar y de interpretar la realidad, de relacionarse con el conocimiento, con el espacio, con el tiempo y con los demás.

Hoy, la omnipresencia de la *videosfera* demanda un trabajo pedagógico que a partir de la interactividad tenga en cuenta que docentes y estudiantes comparten una misma cultura, desde la cual aquéllos enseñan y éstos aprenden una cultura en la que resulta válido admitir que " Enseñar es recordarles a los demás que saben tanto como tú. Sois todos aprendices, ejecutores y maestros" (Bach, 1982: 47).

Lo anterior cobra sentido porque nuestros aprendizajes, en este momento de la historia, no sólo se arraigan más en lo perceptual, sino porque todos accedemos, simultáneamente, a esos saberes a través de los medios; ellos son, en cierto momento, nuestros maestros. El percibir se manifiesta como percepción de significados organizados de diferente manera para permitir la atribución de sentido. A través de este aprendizaje perceptual hay posibilidad de significar y de resignificar la realidad, de construir nuestra historia individual y social.

Dentro de la multiplicidad de cambios que, hoy, se registran la imagen del maestro del futuro también cambiará. El maestro del mañana, y por qué no decirlo, de la actualidad tendrá que asumir los desafíos propios de las nuevas tecnologías, de los nuevos conocimientos y obviamente de

---

las nuevas generaciones. La omnipresencia y la continua puesta al día de la información lo obligarán a estar actualizado más que nunca: será, entonces visualizador, moderador y creativo, puesto que el aprender y el enseñar han cambiado significativamente.

Los cambios previamente reseñados, orientan hacia una nueva pedagogía que rescate la interactividad como elemento de cohesión social, de transacción de saberes; una pedagogía que considere otras opciones en el aula y aún fuera de ella, si se quiere estar a tono con los cambios que se están dando en el mundo de hoy. Entre las visiones actuales se desatacan:

- *Ampliación de los límites del proceso lectoescrito*, puesto que la linealidad del libro ha sido resquebrajada con la aparición de los hipertextos, frente a los cuales los estudiantes navegan entre imágenes en movimiento, sonidos, luces, colores... y tienen la oportunidad de entrar en relación con otras personas del planeta.
- *Transformación de la relación con el conocimiento*, pues ya no se concibe la existencia de unos sujetos depositarios del saber, porque los estudiantes que tengan acceso a las tecnologías pueden obtener variadas informaciones, diferentes o complementarias de las que circulan en las instituciones educativas. Este acceso al conocimiento les permite ser partícipes de los procesos pedagógicos porque tienen qué decir, tienen voz y pueden ser escuchados.

- *Cambio en relación con el tiempo y el espacio*, puesto que en un tiempo real se establecen relaciones a distancia, sin necesidad de desplazamiento físico y se permite la ubicación virtual en cualquier lugar del planeta. Desde la perspectiva pedagógica este aspecto tiene destacadas ventajas, por cuanto el acceso a otros escenarios distantes constituye un aporte valioso a nivel cognitivo, dado que se supera el inmediatez espacial y se amplía la red de relaciones conceptuales de los estudiantes.

- *Simulación de los escenarios reales* porque a partir del diseño de ambientes o realidades virtuales se propician ambientes lúdicos y acceso a experiencias directas.

- *Transformación de la concepción de escuela* como espacio físico en el que se aprende, puesto que los avances tecnológicos en las comunicaciones propician acceso al conocimiento, a las personas y a las informaciones fuera de ese recinto porque los saberes se han descentralizado y hoy contamos con salones virtuales.

#### 4. LEER IMÁGENES

La organización de la información en nuestro cerebro tiene en cuenta “ un estilo lineal, paso a paso, tiene en cuenta el análisis de las partes (atribuido, básicamente, al hemisferio izquierdo) y un estilo espacial de relación, que busca y constituye pautas y orientaciones (atribuido al hemisferio derecho)”. (Alegre, 19...:

186,64). Lo anterior evidencia que en las instituciones educativas, por largos años se ha desarrollado más la capacidad de un hemisferio, mientras que el gran caudal de información que maneja la sociedad en general, estimula el funcionamiento del otro. En la escuela se trabaja con textos escritos, explicaciones y números, en su mayoría y los medios, por su parte, se basan en el testimonio, la evocación y la imagen.

Dado que el aprendizaje perceptual se prolonga a lo largo de toda la existencia y que el mundo actual ofrece un sinnúmero de imágenes, se hace necesario desarrollar competencias semiodiscursivas que permitan a los estudiantes pasar del plano de simples espectadores al de audiencias interactivas. La formación de las audiencias como tales “no puede seguir siendo un asunto de elección por parte de algunos grupos convencidos de sus bondades o pertinencia pedagógica” (Orozco, 1999: 114), este es un asunto que ha de ocupar al sector educativo, a los comunicadores, a los padres de familia y a la sociedad en general, pues contrariamente a lo que se piensa, en el marco de la globalización, de la modernización y de la llamada “democratización de las sociedades y de los saberes”, son muchos los pueblos, en particular los llamados tercermundistas, que se encuentran al margen de los desarrollos tecnológicos; un porcentaje poco significativo tiene acceso a Internet, mientras que los demás continúan cada vez más aferrados a la televisión, pues no tienen posibilidades de acceder a la danza, al teatro, a los museos



y otras manifestaciones de la cultura. La radio y la T.V. constituyen los únicos referentes de estas poblaciones.

Ante el monoconsumo mediático se requiere por una parte, la transformación y por la otra la comprensión de su programación. Se hace necesario ver críticamente los medios, exigirles calidad, nivel y respeto y a la vez hay que disfrutarlos. Las audiencias toman como referente lo que ven y lo incorporan las interacciones sociales cotidianas. Llevan su producto perceptual a la escuela, la universidad, la fábrica, la oficina, la calle, la casa de los amigos, etc., es decir, a todos los escenarios de su vida social y afectiva, porque se apropian de lo que han visto en la T.V. y lo convierten en tema de conversación, discusión e incluso constituye gran parte de su saber, de su experiencia, de sus recuerdos, puesto que “el universo de las comunicaciones de masa, reconozcámoslo o no, es nuestro universo”. (Eco, 1978).

Si las instituciones educativas son conscientes de este fenómeno, pueden incorporar el saber que propician los medios interactivos para relacionarlo con los saberes que circulan en la escuela. Una lectura crítica de las imágenes permitirá que las audiencias asuman posición y establezcan nuevas relaciones. Además, se considera pertinente enseñarle al niño a evaluar la veracidad de la información que le llega por los medios de comunicación masiva. Este hecho permite evaluar el principio de autoridad del mediador, es decir, la confianza que éste ha ganado en sus audiencias, puesto que mu-

chos de los saberes que tenemos, provengan del maestro, de los padres o de los medios masivos, se han basado en ese principio comunicativo, conocido como el principio de autoridad, destacado por Corominas (1994).

#### **4.1. La pedagogía de la lectura de imágenes y la retórica iconal**

La imagen es un texto, una unidad, susceptible de ser leída. Ella tiene coherencia determinada por la distribución coordinada de la información visual, por una “codificación icónica”, por una intencionalidad del sujeto que la selecciona. “La imagen es un soporte de la comunicación vi-



sual que materializa un fragmento del entorno óptico (universo perceptivo) “(Moles, 1991: 24). Las imágenes en los medios no nos proporcionan información de tipo proposicional, su información es de tipo presencial, puesto que ellas están ahí, presentes, tal como son; representan cosas y cumplen un papel más emotivo que racional; desencadenan en nosotros una serie de sentimientos. El discurso de ellas va dirigido a la emoción. No se pide que pensemos, sino que sintamos puesto que “las imágenes fabricadas en serie han introdu-

cido un elemento constante y penetrante de irracionalismo en la política y en el comercio” (Barthes, 1980: 12).

Abordar la imagen desde la perspectiva anterior significa considerarla como fuente de afectos cuyas manifestaciones son múltiples: odio, rencor, amor, ternura, cólera, etc., es decir, se considera al sujeto espectador sólo en su dimensión subjetiva, separación que es poco recomendable, por cuanto es, además, un sujeto cognoscente que puede “leer” en las imágenes y encontrar en ellas información válida para el desarrollo de sus conocimientos.

Los lectores de imágenes, al igual que los lectores de textos escritos, desarrollan competencias frente a estos textos icónicos, pues interpretan y reactualizan sentidos. La iconicidad de la imagen la hace más aprehensible al público. La sintaxis de los elementos de las imágenes, el vocabulario y la lógica nos proponen todo un sistema de pensamiento visual. La interpretación significativa permite que las imágenes se presenten como un discurso icónico breve captado por su globalidad instantánea; globalidad que contribuye con la comprensión general, relevante e inmediata.

Los psicoanalistas, entre ellos Bachelard, pretenden descubrir tras las imágenes que se muestran las imágenes que se esconden, puesto que como texto, ellas tienen implícitos, que ponen en juego los procesos inferenciales de los lectores para que ellos no se queden sólo con lo perceptual. Es allí donde se puede se-

---

ñalar que hay lectura, puesto que hay interpretación del sentido que subyace, que es objeto de interpretación de la iconología inscrita en la hermenéutica, entre cuyos representantes se encuentran Durand, Kérynyi, Lurker etc.

Si preguntamos ¿qué se mira en una imagen?, ¿cómo se ve una imagen? Nos encontramos en el ámbito de la “retórica iconal”, puesto que sin pretender la copia de las reglas propias de la sintaxis verbal, en la selección y organización de las imágenes intervienen un orden,” un vocabulario, una gramática y una lógica ... que nos proponen todo un sistema de pensamiento visual” ( Moles, 1991: 76). La secuencia de las imágenes, la yuxtaposición que se hace en las tiras cómicas, en los pictogramas, en los lienzos, etc., obedecen a ciertas leyes de organización lógica (o antilógica como las del Bosco) y generan la relación entre el mundo y sus imágenes. Nos encontramos, entonces, ante aspectos denotativos de la imagen.

La manera más sencilla de construir un texto icónico consiste en transformar los objetos (seres, cosas) de que se habla, en imágenes, que constituyen los grupos nominales icónicos que se agrupan en proposiciones ( frases icónicas) organizadas en un sistema de representaciones visuales. A continuación nos referiremos a aspectos de orden connotativo y señalaremos tanto el sentido de pertinencia, como la ambigüedad, la polisemia y el valor estético o fascinación de la imagen.

## 4.2 ¿Qué subyace a las imágenes?

La mente humana es binaria, es decir, pensamos únicamente por oposición. *No existe sentido más que en la diferencia.* Osgood (1967) define la carga connotativa como la distancia de un punto representativo del concepto en el inicio en el espacio semántico, que denominó EAP (evaluación, actividad y potencial) de los factores de connotación. Esta noción ha sido muy valiosa en el análisis de los mensajes publicitarios, pero sin duda, también lo es en el campo de las ilustraciones y en el didáctico.

En cuanto a la carga connotativa de las imágenes resulta interesante el trabajo realizado por Simmat en Frankfurt en relación con las obras de arte. El autor mencionado se basa en las oposiciones binarias, propias de las lenguas, para establecer factores latentes en las imágenes:” soñador / sobrio, ordenado / trastornado, resplandeciente / discreto, claro / oscuro, ingenuo / sutil, pasivo / activo, sensible / frío, apacible / turbulento, repulsivo / atractivo, alegre / serio, turbio / límpido, tierno / rudo, estricto / indulgente, fuerte / débil, obstaculizado / liberado, impetuoso / tranquilo, duro / blando, caliente / frío, grotesco / fino. (Tomado de Moles, 1991: 152). Estas relaciones de oposición constituyen lo que se ha denominado un diferencial semántico.

Por otra parte, en la lectura de imágenes se destaca el grado polisemia. Toda imagen es polisémica; en algunos casos es más restringida que en otros. La

interpretación genera ambigüedad, tanto en sus formas como en sus connotaciones y permite ir desde lo cultural hasta el campo de la conciencia con dos significados que son igualmente válidos.

Según Fiske (1987) entre las estrategias textuales que generan la polisemia de los mensajes están la ironía, la metáfora, los chistes, la contradicción y el exceso, por cuanto un mismo evento puede ser encodificado de diferente manera y porque habitualmente un mensaje tiene más de una lectura (interpretación). Sin embargo, el mencionado autor aclara que los textos delimitan el terreno dentro del cual se construyen los significados y afirma que promueven ciertos significados más vigorosos que otros.

En relación con la pertinencia hacia el texto se ha señalado que la ilustración no va del texto a la imagen, sino de las imágenes al texto, es decir, se crea un vínculo semántico entre lo verbal y lo visual, puesto que se ha señalado que el pensamiento visual antecede al verbal. Este aspecto cobra importancia en el ámbito educativo por cuanto se hace necesario un trabajo perceptual y comprensivo, tanto de las formas como de los signos verbales que las acompañan, especialmente en los primeros años de escolaridad, pues como lo ha reconocido la ciencia cognitiva, la lectura del entorno y de las imágenes que lo representan constituye una fuente inagotable de información que ayuda a conformar la estructura cognitiva de los sujetos.



En cuanto al valor estético y la fascinación se plantea que para capturar la atención del individuo una imagen debe ser muy bella o muy fea. Este hecho tiene que ver con la fundamentación binaria que tiene nuestra mente, debido a que ella opera con signos que, en su mayoría, pertenecen a sistemas binarios, basados en la oposición como se había señalado previamente.

## 5. HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA RECEPCION

En los últimos años el análisis de la recepción de los mensajes ha ganado bastante reconocimiento, especialmente a través de los planteamientos de Bruhn Jensen (1991) cuyas investigaciones empíricas y cualitativas de las audiencias buscan integrar la tradición de las ciencias sociales basadas en los usos, las gratificaciones y los efectos con lo literario-humanista (crítica literaria y estudios culturales).

En el análisis de la recepción se tienen en cuenta simultáneamente el contenido de los medios y su recepción por parte de segmentos específicos de audiencia. Este enfoque señala cómo las audiencias no son sólo consumidoras de mensajes; también son productoras de significados: “decodifican o interpretan los textos comunicacionales en formas relacionadas con circunstancias sociales culturales y con la manera en que experimentan subjetivamente dichas circunstancias”. (Ang, 1991: 160). Sin embargo, vale la pena destacar que “no interesa tanto la decodificación individual, sino la que comparten culturalmente diversas personas”

(Lozano, 1996: 198), quienes constituyen comunidades interpretativas o subculturas.

Lo anterior evidencia la necesidad de abordar el estudio de la recepción de los medios en el ámbito educativo, sin perder de vista que ellos se encuentran integrados a nuestra vida cotidiana y que ésta no se desliga de la vida escolar; en particular si se tiene en cuenta que en la mayoría de los escenarios sociales difícilmente se separa la comunicación de masas y la interpersonal, como lo habíamos señalado previamente, cuando decíamos que las audiencias llevan su producto perceptual a cada uno de los diversos escenarios donde se desempeñan comunicativamente, porque ellas “... son activas, pero sobre todo creativas. Producen sentido en su interacción social; los límites a esa producción no están dados sólo por las razones individuales. Más bien están dados a la creatividad en sí, en un escenario sociocultural específico...” (Orozco, 1991: 122). El alcance de dicha creatividad se define por las mediaciones ejercidas por las diferentes instituciones en que las audiencias participan.

Orozco (1991), en el modelo de las multimediaciones, considera que las mediaciones cognoscitiva, cultural, situacional, institucional y videotecnológica en la recepción televisiva complejizan la experiencia televisiva y ameritan un trabajo fundamentado en la identificación y en la discusión de tales mediaciones para ampliar las investigaciones relacionadas con el impacto de los medios en las audiencias.

A continuación se reseñarán las mediaciones en la recepción televisiva según Orozco (1991):

- a. Cognoscitiva: tiene incidencia en el proceso de conocimiento e involucra lo afectivo, lo racional y lo valorativo. Los receptores llegan frente a la pantalla provistos información, valoraciones, creencias y conocimientos que median su recepción de mensajes, por cuanto influyen en su percepción como televidentes, ya sea para generar nuevas relaciones, nuevos conocimientos y reflexiones o para despertar sentimientos y valoraciones, porque “los miembros del auditorio no se presentan al aparato de radio, a la televisión o al periódico, en un estado de desnudez psicológica. En lugar de ello, se encuentran vestidos y protegidos por predisposiciones existentes, por los procesos selectivos y por otros factores” (Klapper, 1975: 79).
- b. Cultural: en esta mediación se reconoce que todo televidente es producto cultural y a la vez miembro de una cultura, la cual se hace presente en sus interacciones, en particular, en su interacción con la televisión. Se considera que los procesos cognoscitivos están influenciados por la cultura.
- c. Situacional o de referencia: las relaciones que los sujetos establezcan con el medio televisivo dependen, en gran medida, de factores étnicos, socioeconómicos, sexuales y geográficos.

---

d. Institucionales: se tiene en cuenta que los televidentes, como seres sociales, pertenecen a diferentes instituciones como la familia, la escuela, la empresa donde laboran, los grupos religiosos y demás instituciones sociales que les permiten interacciones comunicativas y producciones de sentido que, de alguna manera, se relacionan con sus interacciones que ellos tienen con los medios.

e. Videotecnológicas: gracias a los avances de las tecnologías se genera en los televidentes un sentido de presencia frente a los hechos, sin que éstos se den cuenta que se hallan frente a una representación de la realidad. También se destacan, por una parte, el sentido de verosimilitud (la fidelidad de la T.V. en la producción y reproducción de signos y significados) y por la otra, el aspecto emotivo por cuanto el suspenso, la música, las acciones representadas, los tonos de voz, la fantasía, etc. influyen en lo emocional. (Orozco, 1991. Citado por Lozano, 1996: 209).

Estas reflexiones en torno a una pedagogía de la imagen no han pretendido abordar la complejidad de un aspecto perceptual de tanta importancia en la vida humana. Solamente, han querido ser una invitación para aproximarnos a un campo tan complejo y a la vez tan valioso en un mundo en el que las imágenes constituyen lo que Calle (1999) denomina lenguaje de tercera fase, en el que la imagen ha ganado un protagonismo cultural,

casi semejante al ganado por la palabra desde Platón y Aristóteles hasta el siglo anterior.

## BIBLIOGRAFÍA

ALEGRE, O. (1997). "Enseñanza y hemisferios cerebrales". En *Cuadernos de Pedagogía*. Universidad de Barcelona.

ANG, Len (1991). "The nature of audience". En JOHN DOWING, Ali Mohammedi y ANNBELLE SREBERN Mohammedi (eds), *Questioning the media: a critical introduction*, Sage. Newbury Park, California.

Bach, Richard (1982) *Ilusiones*. Argentina: Editorial Pomaire.

BARTHES, R. (1980) *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.

CALLE, Rolando (1999). "Audiovisualidad y educación". En *Comunicación, Educación y Cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Santa Fe de Bogotá: Cátedra UNESCO de Comunicación Social. Pontificia Universidad Javeriana.

COROMINAS, Augusti (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona: Grao Editorial.

CHARAUDEAU, Patrick y ÁLVAREZ, Gerardo (1982). *Análisis del discurso y pedagogía de documentos auténticos*. París: Tercer encuentro mundial del departamento de estudios franceses. París.

Debray, Régis. (1991). *Cours de médiologie générale*. Gallimard.

Eco, Umberto (1978). *Apolcalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

FISKE, John (1987). *Television culture*. New York: Methuen.

KLAPPER, Joseph (1975). *Los efectos sociales de la comunicación de masas, en Wilbur Schramm (comp)*. La ciencia de la comunicación humana. México: Editorial Roble.

LOZANO R., José Carlos (1996). *Teoría e investigación de la comunicación de masas* Pearson Alhambra Mexicana. México.

MOLES, Abraham (1991). *La imagen. Comunicación funcional*. México: Trillas. Sigma.

OLAECHEA, Juan, B. (1986). *El libro en el ecosistema de la comunicación cultural*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

OROZCO, Guillermo (1991). *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México: Universidad Iberoamericana. Cuadernos de Comunicación y Prácticas sociales, núm. 2.

————— (1999). *¿Espectadores o interlocutores? De los medios en el fin del milenio*. En *Comunicación, educación y cultura: relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Santa Fe de Bogotá: Cátedra UNESCO de Comunicación Social 1996-1998. Pontificia Universidad Javeriana.

OSGOOD, Ch., Suci y TANNENBAUM, P. (1967). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.

VAN DIJK, Teun (1989). *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.