

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Instituto Cervantes – UIMP
2006 – 2008

INTERACCIÓN ENTRE LENGUAJE VERBAL Y VISUAL
APLICADO AL
APRENDIZAJE DEL MODO IMPERATIVO EN ELE

Memoria de máster realizada por: PAULA PELLÓN RUTZ.

Dirigida por: ROSARIO ALONSO RAYA.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dejar aquí descrito el esfuerzo que otras personas han hecho junto a mí para realizar esta memoria de investigación:

Primero tengo que citar a mi tutora, Rosario Alonso, que ha participado en un sprint demasiado largo para ser sprint... Y corto para encauzar algunas de mis carencias. Agradezco especialmente, aparte de sus indicaciones y consejos, su claridad y su admisión e interés por un tema un tanto arriesgado.

Después, nombro a Paula Cantero, asesora bibliográfica e incitadora de una puesta a punto racional en la acotación de los temas del ámbito de la imagen. Junto a ella, quiero mencionar a José María Pellón como paciente revisor de atropellos variados en el ámbito lingüístico.

Agradezco, por último, a mis compañeros de master su presencia y el apoyo y ánimos que me han ido ofreciendo “desconsiderándome” un ser carente del conocimiento suficiente por pertenecer a otro ámbito...Especialmente a Cristina García y a la abuela, que han ejercido de infraestructura humana esencial.

ÍNDICE

1. ABSTRACT O RESUMEN.	3
2. OBJETO DEL TRABAJO.	3
2.1. INTRODUCCIÓN.	3
2.2. ELECCIÓN GRAMATICAL.	4
2.3. ENSEÑAR CON IMAGEN/ ALFABETIZACIÓN EN IMAGEN.	6
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: GRAMÁTICA.	7
3.1. APROXIMACIONES GRAMATICALES AL IMPERATIVO.	8
3.1.1. ENFOQUE ESTRUCTURAL Y FUNCIONAL.	8
3.1.2. ENFOQUE COMUNICATIVO.	11
3.1.3. GRAMÁTICA DESCRIPTIVA.	20
3.2. LINGÜÍSTICA COGNITIVA E IMPERATIVO.	29
3.2.1. ORIGEN DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.	29
3.2.2. CÓMO DESCRIBE LA LENGUA Y CÓMO SE APLICA PEDAGÓGICAMENTE LA GC.	32
3.2.3. MUESTRA DE ADAPTACIÓN PEDAGÓGICA DE ESTE MODELO AL IMPERATIVO.	35
3.3. EL TRATAMIENTO DEL IMPERATIVO EN LOS MANUALES ACTUALES DE ELE Y L2.	38
3.4. PROPUESTA DIDÁCTICA DE LOS MATERIALES.	42
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: IMAGEN.	43
4.1. LA PERCEPCIÓN	45
4.1.1. PENSAMIENTO VISUAL.	48
4.2. LA LECTURA DE LA IMAGEN.	49
4.2.1. EL CÓDIGO VISUAL.	51
4.2.2. LA CONNOTACIÓN Y DENOTACIÓN EN LA IMAGEN.	52
4.3. RETÓRICA DE LA IMAGEN.	53
4.4. SINTAXIS GENERAL DE LA IMAGEN.	56
4.5. INTERACCIÓN ENTRE LENGUAJES.	61
5. PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO.	63
5.1. TRATAMIENTO DE LA IMAGEN EN EL MATERIAL	63
5.2. MATERIAL.	71
6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.	120
7. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO.	120
8. BIBLIOGRAFÍA.	124

1. ABSTRACT O RESUMEN

La investigación que hemos llevado a cabo, ha consistido principalmente en el estudio de las posibilidades de interacción entre el lenguaje verbal y el visual, y su aplicación a los materiales didácticos para la enseñanza de español lengua extranjera. Basándonos tanto en la teoría gramatical como en la teoría de la imagen y haciendo referencia a la lingüística cognitiva, (que contempla la descripción de la lengua a través de otros estímulos como puede ser la imagen), hemos realizado una propuesta de material didáctico sobre un tema gramatical, el modo imperativo. El enfoque metodológico más compatible con este propósito, ha sido el comunicativo, combinado con algunos planteamientos de la gramática cognitiva. Hemos tratado con ello, de realizar una propuesta que responde a la demanda creciente de apoyos visuales en los materiales gramaticales. El tratamiento, diseño y composición que hemos llevado a cabo del conjunto del material, ha sido minucioso y ha pretendido complementar ambos lenguajes en función de las necesidades de cada propuesta de actividad, favoreciendo la autogestión de las tareas, la cooperación entre estudiantes y la reflexión individual o colectiva sobre la lengua. Hemos introducido, además, una serie de nociones básicas de lectura de imágenes que en algunos casos se explicitan con la propuesta gramatical.

2. OBJETO DEL TRABAJO.

2.1. INTRODUCCIÓN

Son varios los lingüistas que estudian y trabajan la gramática del español desde el punto de vista de la descripción de la lengua, en consonancia con un interés por su didáctica. Dado que la gramática de una lengua es estudiada por nativos y extranjeros, ¿cómo se debe enseñar y para qué? A estas dos cuestiones tratan de responder algunos de los enfoques lingüísticos actuales que, desde su interés por la pedagogía de la lengua, se han ido planteando algunas propuestas que intentan aglutinar la corrección descrita por las gramáticas prescriptivas, con el uso coherente y fundamentado de los hablantes (excepciones incluidas) y con las teorías que explican cómo aprendemos una lengua, la nuestra y la extranjera. Las tres cuestiones deben ser tenidas en cuenta si se pretende hacer llegar una lengua a un público que, o bien debe aprender a analizarla y reflexionar sobre ella, o bien debe aprenderla para poder utilizarla (analizándola y reflexionando también sobre ella).

En el ámbito del español como lengua extranjera (ELE) compatibilizar todo ello y llegar a un método gramatical ideal con el que enseñar presenta ciertas dificultades.

Por un lado, a pesar de que la gramática esté descrita, sus excepciones son numerosas y algunas de sus manifestaciones difíciles de explicar. Y por otro, nuestra lengua es hablada en varios continentes y, en ocasiones, en convivencia con otras lenguas, con las variantes dialectales a que ello ha dado lugar. El lenguaje es inherente al ser humano, pero las tradiciones y los estilos de aprendizaje son numerosos. A todo esto hay que añadir una última premisa a la que la pedagogía de las lenguas trata de responder en los últimos tiempos, con qué objetivos o en qué situación aprende el estudiante, es decir, el español con fines específicos.

Entre los enfoques gramaticales más actuales, hay dos, el de la *gramática comunicativa* y el de la *gramática cognitiva* cuyos planteamientos nos motivan a hacer una aportación en el campo del diseño de materiales. La *gramática comunicativa* centra su interés en los interlocutores, la interacción entre ellos y en el contexto simultáneo, previo o posterior en que la comunicación tiene lugar. La *gramática cognitiva* concibe el lenguaje como un sistema simbólico que representa la realidad, y nuestra manera más inmediata de percibir la realidad es la visual. Así que, este enfoque plantea una descripción de la lengua, no sólo desde lo verbal, sino ayudándose de otros lenguajes que pueden contribuir a la comprensión de ese sistema simbólico. La *gramática cognitiva*, también se describe con el lenguaje visual.

Nuestro objeto de trabajo es, tratar de hacer una aportación en el diseño de materiales para el aprendizaje de un tema gramatical, en que la imagen ilustre o complemente el contenido del texto escrito y el del lenguaje verbal del profesor.

2.2. ELECCIÓN GRAMATICAL.

El tema gramatical que hemos elegido es el *modo imperativo*, por varios motivos, por un lado, encontramos en el aula que este tema entraña dificultades desde todos los puntos de vista citados en la introducción, y por otro, hemos conjugado algunos argumentos que consideran interesante trabajar el tema planteado, con los que recuerdan la importancia de la imagen en los contextos y materiales pedagógicos. Empecemos por analizar de un modo general la problemática del imperativo:

- Primero, desde un punto de vista gramatical, su definición como modo o como variante del modo subjuntivo es un tema que no está cerrado. Las personas gramaticales del imperativo varían según el modelo de conjugación planteado por los diferentes enfoques gramaticales. En sus formas negativas, el imperativo no mantiene su forma original, adopta las del subjuntivo.
- Segundo, desde el punto de vista comunicativo, es un modo restringido en el uso de sus formas, debido también a que la función del lenguaje que cumple es

delicada. La apelación tiene contextos de uso muy delimitados, y las formas que adopte están influidas por ello y muy especialmente, por la relación entre los hablantes. Su uso incorrecto puede ser estigmatizante para el extranjero (y para un nativo también).

- Tercero, la función del lenguaje que desempeña se puede considerar simbólica, pero lo que simboliza no es una realidad visual. No describe ni representa sino cuestiones sin plasmar aún en la realidad de los individuos. La acción que el imperativo describe ni ha sucedido ni se tiene la certeza de que vaya a suceder. Su ilustración por tanto es cuanto menos, difícil.

Sin embargo, todo esto que hace difícil su abordaje lo hace igualmente interesante:

- Es evidente que un profesor ha de tener o procurarse el conocimiento de la lengua. Lo que queremos plantear a continuación no es esto, sino que, el imperativo por su singularidad obliga a buscar versiones adaptables al aula de ELE en lo descriptivo y también en lo pedagógico.
- El imperativo en sus formas y en las funciones que desempeña es esencial en la comunicación, aparece desde el principio en el contexto de aprendizaje y cubre un abanico amplio de necesidades expresivas en contextos diversos, por lo que es especialmente susceptible de afianzar si se va a estar en inmersión. Con él se pueden hacer muchas cosas, desde implorar hasta herir profundamente a alguien. Y puede conllevar muchas consecuencias, desde conseguir llegar a un lugar hasta ser considerado un mal educado. De modo que tiene una gran influencia en el campo interpersonal.
- Las formas del imperativo identifican con precisión al hablante, al oyente y la relación existente entre ellos, y, el imperativo como función, elige las formas que utiliza dependiendo de estas identidades, del registro y las situaciones comunicativas. Los esquemas visuales de Langacker que Castañeda nos plantea y que veremos más adelante, se esbozan desde la esquematización hacia la figuración que supondría su adaptación pedagógica a los diferentes contenidos lingüísticos. La figura del ser humano habría de ser esencial, como hemos visto, en el posible planteamiento visual del modo imperativo y, por otro lado, las personas son especialistas en percibir e interpretar las informaciones que reciben a través de sus propios rasgos, lo que facilita en gran medida que se activen los mecanismos intuitivos. Todo ello, nos ayuda a inducir a través de su imagen, la comprensión de situaciones comunicativas específicas y apoyar así, la relación que existe entre forma y significado del tema gramatical.

Lo que hemos planteado con este trabajo, es un material dirigido a alumnos de un nivel intermedio B1, que ya han aprendido las formas y usos prototípicos del imperativo que aglutinamos en el punto 3.3.

2.3. ENSEÑAR CON IMAGEN/ ALFABETIZACIÓN EN IMAGEN.

La imagen está presente en la pedagogía. Pero a lo largo del recorrido escolar el lenguaje verbal va comiendo terreno a los lenguajes plásticos que los niños manejan con intuición y destreza. La naturaleza de la expresión humana es amplia, pero el lenguaje verbal es altamente eficaz.

“ Teoría de la significación y teoría de la comunicación tienen un objeto primario que es la lengua verbal, mientras que todos los llamados lenguajes restantes no son otra cosa que aproximaciones imperfectas, artificios semióticos periféricos, parasitarios e impuros, mezclados con fenómenos perceptivos, procesos de estímulo-respuesta... Podíamos definir el lenguaje verbal como el sistema modelador primario del que los demás son variaciones (Lotman 1969) O también como el modo más propio en que el hombre traduce de forma espectacular sus pensamientos...” Eco (1981: 295).

“Existe una facultad icónica en el hombre, esto es evidente, una cierta predisposición a utilizar el ojo más que la mano, de manera que estas raíces antropológicas de la imagen marcan su concepción, desarrollo y alcance, en estrecha relación con las posibilidades de la imaginación humana.” Lara, A. (Villafañe 1996: 14)

Ha habido épocas doradas de la iconografía, las religiones han tenido mucho que ver en ello, el analfabetismo también. Pero ahora en nuestro lado del mundo el analfabetismo es raro y las religiones tienen demasiado por restaurar. No obstante es obvia la preferencia que sentimos a la hora de recibir información, de obtenerla de manera visual. Y este hecho si nos paramos a pensar es hasta cierto punto natural, ya que la información visual es el registro más antiguo de la historia humana (pinturas rupestres de hace 30.000 años). Sin embargo, en algún momento se establece una clara diferenciación entre lo utilitario y lo puramente artístico, concibiendo las artes visuales dentro de lo artístico, tradicionalmente era insospechable que pudiésemos combinar lo artístico y lo utilitario, en beneficio de nuestro aprendizaje “utilitario”.

La idea de los medios de comunicación como cuarto poder queda obsoleta hoy en día, porque hemos sido lectores tan obedientes, que han conseguido que “el hombre se replantee la imagen que tiene de sí mismo” (Dondis, 2000:12), por ello urge la enseñanza de la alfabetización visual tanto para los comunicadores como para los comunicados. En 1935 Moholy Nagy, profesor de la Bauhaus, dijo “los iletrados del futuro ignorarán tanto el uso de la pluma como el de la cámara” (citado por Dondis,

2000:12). Aquel futuro es ahora, pero este hecho no ha llegado a evidenciarse porque los “iletrados” no dejan de cumplir sus funciones, saben leer, aunque la alfabetización visual no se ha puesto en práctica con la población en general. Y este hecho, podría deberse a que aceptamos ver como lo experimentamos, sin esfuerzo, sólo de una forma pasiva.

“La vista, aunque todos nosotros la usemos con tanta naturalidad, todavía no ha producido su propia civilización. La vista es veloz, comprensiva y simultáneamente analítica y sintética. Requiere tan poca energía para funcionar, lo hace a la velocidad de la luz, que permite a nuestras mentes recibir y conservar un número infinito de unidades de información en una fracción de segundo” (Gattegno citado por Dondis 1969:58)

Vemos pues que las teorías lingüísticas y las teorías de la imagen, concuerdan en que el uso combinado de ambas disciplinas es beneficioso para el aprendizaje. En el ámbito del español LE, vemos que habría que ser muy cuidadosos con este empleo, ya que si no se ancla bien la polisemia de la imagen, la información puede llevar a equívoco o ser excesiva (cayendo en una suerte de pleonasma).

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: GRAMÁTICA.

Con el fin de abordar el estado de la cuestión respecto al modo imperativo, nos hemos remitido al estudio y análisis de diversas concepciones gramaticales, partiendo de las más alejadas en el tiempo hasta las más actuales, con la idea de que en su conjunto, nos aportasen una visión lo más completa posible respecto a esta forma verbal, dado que nuestro interés principal se concreta en que el alumnado revise sus aprendizajes sobre el imperativo y profundice en los usos que se dan en el discurso.

Las gramáticas que nos han servido como soporte de investigación son la *Gramática descriptiva* dirigida por Bosque y Demonte (1999) y las dos de Alarcos Llorach: *Gramática funcional* (1978) y *Gramática de la lengua española* (1994). No obstante, para el diseño de los materiales también hemos tenido en cuenta los enfoques comunicativo y cognitivo (Matte Bon (2000), Castañeda Castro (ASELE. Mayo2006. y REDELE 2004) y Ángel López (2004 y 2005), basándonos en que las mismas propuestas cognitivas, consideran que el enfoque comunicativo es algo susceptible de mejorar, es decir, que se puede complementar contando con las capacidades cognitivo-lingüísticas de los alumnos en cuanto a reflexión y dotación de sentido a través de la lógica y de su experiencia en el uso y la adquisición de su lengua materna (L1). Hemos aprovechado pues, el interés que pone cada uno de los enfoques gramaticales en los diferentes aspectos del lenguaje y lo hemos considerado

necesario porque, dada la complejidad pragmática del imperativo, esta visión de conjunto nos facilita tanto fuera como dentro del aula, el tratamiento del tema.

3.1. APROXIMACIONES GRAMATICALES AL IMPERATIVO.

El imperativo podríamos convenir, que es un modo que no ocupa mucho lugar en las gramáticas, lo que no significa que algunos autores hayan dejado de plantearse cuestiones sobre él, como veremos más adelante, ni le resta interés a la hora de orientar su enseñanza al alumnado extranjero (e incluso al autóctono), dada la riqueza de matices que desde el punto de vista comunicativo-funcional posee. A continuación exponemos aquellos aspectos que los autores de las obras consultadas, desde sus diferentes enfoques gramaticales, consideran más relevantes acerca del modo imperativo y su papel comunicativo en el discurso.

3.1.1. Enfoque Estructural y Funcional

El planteamiento con que iniciamos este compendio, es el que nos ofrece en primer lugar, Emilio Alarcos Llorach en su gramática de enfoque estructural y funcional (1978), y seguiremos con la revisión que hizo en su *Gramática de la lengua española*, realizada por encargo de la RAE y que finalizó en 1994.

Alarcos define cada uno de los rasgos que diferencian “al llamado modo imperativo” de los otros dos modos, matizando que pertenece a un “plano especial” y que está fuera del paradigma modal y temporal de los verbos en español. También le otorga un valor esencial que cita a lo largo de todos sus argumentos, y es que apela directamente al interlocutor. Así, lo ubica en una única modalidad oracional, la exhortativa. Comenta este autor la peculiaridad de que el imperativo tampoco tiene morfemas verbales propios de la dimensión de la perspectiva, de modo, que es incompatible con el estilo indirecto:

Si damos esta orden hoy: *ven*¹.

Hoy alguien dice: *le dice que venga*.

Si dimos esta orden ayer: *ven*.

Hoy alguien dice: *le dijo que viniera*.

Además considera demasiado limitado el contexto morfológico de la función apelativa, tomando prestadas las características que Ruipérez² observa y que han de

¹ Ejemplos tomados de Emilio Alarcos Llorach (1978)

producirse simultáneamente: “modalidad oracional exhortativa”; “sujeto gramatical de segunda persona”, “perspectiva de presente” y “atributo oracional positivo”. Así, va argumentando:

- Si la modalidad oracional cambia, la unidad verbal es cualquier otra (*quieres, querrás...*).
- Si el sujeto gramatical cambia se recurre a unidades del subjuntivo (*que suban las escaleras despacio, subamos las escaleras...*).
- Si la perspectiva de presente se pierde, un *quíereme* se convertiría en *dije que me quisieras*.
- Por último, en el caso del atributo oracional negativo, nos veríamos de nuevo recurriendo al subjuntivo como forma (*no me quieras*).

En este último caso, no explicita si considera que la apelación se pierde, pero más adelante sí reitera que sin las otras, la exhortación se neutraliza:

“Si en el contexto faltan estos tres rasgos, el otro rasgo de exhortación, apelación o como quiera llamarse, se neutraliza con el valor más amplio conformado por las magnitudes del subjuntivo” (Alarcos Llorach 1978: 291)

Sin embargo, contempla luego que la posición del pronombre en el caso de uno u otro es diferente, en el imperativo es enclítica (*acáballo todo*) y en el subjuntivo proclítica (*que lo acabes todo*) variando además el contenido: de *apelación a deseo*. Esta oposición de contenido, la localiza también en ejemplos alusivos a otras personas que no son la segunda:

“Veámoslo” ⇒ “Que todos lo veamos”
“Sálvese el que pueda” ⇒ “Ojalá se salven todos”

Resumiendo, en su primera versión, Alarcos no considera “al llamado modo imperativo” como tal, sino como una variante del subjuntivo (optativo o exhortativo) cuando sucede que el verbo está en segunda persona y no hay negación. Repasemos sus argumentos principales:

- Por un lado, no cumple las tres funciones de la lengua que Alarcos recoge de Bühler: “Appell” (apelativa), “Darstellung” (referencial) y “Kundgabe” (exclamativa). Sino sólo la primera, mientras que los otros dos modos sí cumplen todas.

² M. S. Rui Pérez “Notas sobre la estructura del verbo español, en Problemas y principios del estructuralismo lingüístico, Madrid, CSIC, 1967, páginas 93-95

- En el plano de lo sintáctico, es el único que admite al pronombre en posición enclítica (*Dame las llaves*), mientras que el resto de las formas lo admiten en posición proclítica (*Arturo me da las llaves. Es posible que Arturo me de las llaves*).
- En el plano morfológico, el imperativo tiene formantes verbales específicos que no coinciden con los de las demás formas. En segunda persona gramatical, en singular y en plural se forma con: -a, -e y cero (*salta, bebe, haz*) y -ad, -ed, e -id (*saltad, bebed, salid*).

En la gramática que Alarcos realizó por encargo de la Real Academia de la lengua y que finalizó en 1994, comienza hablando de modo recordando la distinción entre modo verbal y modalidad del enunciado. Citamos su definición del primero:

“Se suele distinguir entre el *dictum* (o contenido de lo que se comunica) y el *modus* (o manera de presentarlo según nuestra actitud psíquica) Los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho, constituyen las variantes morfológicas del verbo conocidas como *modos*” (Alarcos Llorach 1994:187)

En cuanto a la modalidad del enunciado: aserción, interrogación o apelación, nos recuerda que se distingue por el contorno de entonación (tonema final). En esta clasificación no cabe la exclamación, ya que se puede asociar a las modalidades citadas:

- ¡Fue espectacular!* (aserto exclamativo)
- ¡Qué me estás contando!* (interrogación exclamativa)
- ¡Sácate eso de la boca!* (apelación exclamativa)

Los rasgos principales con los que caracteriza al imperativo en la gramática que venimos citando son los siguientes:

- Insiste en la particularidad de su significado y la especificidad de su uso, y en los rasgos sintácticos y morfológicos que ya vimos.
- Plantea el uso del significante infinitivo en lugar del imperativo plural considerándolo frecuente pero no correcto.
- Insiste en que este conjunto de particularidades inducen a segregarlo de la categoría de los modos, aunque admite que comparte con ellos referencias de sentido.
- Repite las tres condiciones por las que queda restringido su uso: debe tener sujeto gramatical de segunda persona(singular o plural); ha de situarse en

perspectiva temporal de presente, y su oración tiene que ser afirmativa, a las que añade la “obligatoria entonación apelativa” en función de cuyo incumplimiento, las formas propias del imperativo cambian a las del subjuntivo. Recuerda que por este motivo se le ha considerado una variante del subjuntivo, pero se desmarca de esta opinión aludiendo a que el valor enfático de la apelación imperativa queda señalado por sus propios significantes, que incluso llegan a influir en la forma de subjuntivo que en estas ocasiones adopta:

<i>Veámoslo</i>	<i>Y que todos lo veamos</i>
Enclisis (contagiada de la forma imperativa)	Proclisis
Valor apelativo	Valores propios del subjuntivo

En cuanto a su concepción como modo o no, en las clasificaciones modales que plantea, aunque se basan en la diferencia de significantes y admite que el imperativo tiene los suyos, no aparece como tal:

Hechos estimados reales o no cuestionados. ⇒ *Indicativo*

Hechos cuya realidad es factible, cumpliendo ciertas condiciones. ⇒ *Condicionado*

Hechos ficticios de realidad ignorada o irrealidad evidente. ⇒ *Subjuntivo*

3.1.2. Enfoque Comunicativo

Continuamos nuestra presentación de concepciones del imperativo con Matte Bon (*Gramática Comunicativa* 2000) para facilitar la lectura del contraste que puede haber entre su enfoque comunicativo y el anterior de Alarcos.

Recordemos que la base del análisis gramatical que se presenta en esta obra es la comunicación, sus interlocutores y la interacción que llevan a cabo entre ellos. Su interés principal es facilitar la profundización y la mejora de la competencia comunicativa, tanto de nativos como de extranjeros, fijando siempre la atención en la especificidad de los elementos que componen la lengua y la “coherencia profunda” con que son utilizados.

Por otro lado, da importancia al contexto en que se produce la comunicación, pero también al sistema más amplio de contextos al que esta pertenece y los fenómenos a los que da lugar. Como más tarde veremos los propósitos con que abordamos el diseño de nuestro material son muy susceptibles de apoyarse este enfoque gramatical.

Matte Bon, propone algunos cambios de nomenclatura en algunos aspectos gramaticales, pero no sustituye a los antiguos con el fin de facilitar la comprensión. En

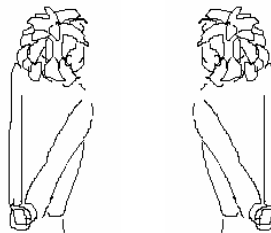
cuanto al imperativo, sin embargo, no propone otras alternativas, aparentemente lo acepta como modo porque no contradice que lo sea, pero utiliza únicamente los conceptos *formas del imperativo* y *el imperativo como función...* Sin que aparezca nunca escrito *modo imperativo...*

Características formales

Matte Bon, coincide con Alarcos en que es definitoria del imperativo su función apelativa. Pero, centrándose en el interlocutor, añade que el imperativo impone predicados al oyente, de modo que además de hacerlo destinatario también lo hace sujeto (pasivo) gramatical del imperativo. De este modo descarta la posibilidad de que el imperativo pueda hacer alusión a las seis personas gramaticales. Hemos recogido los argumentos que nos propone para cada caso:

- El **yo**, no se concibe como sujeto para ejecutar la función imperativa. Sin embargo, un hablante sí puede dirigirse a sí mismo en algunas situaciones utilizando la forma de tú. Es decir, que para apelarse a sí mismo, “se duplica”, se convierte en el que enuncia y recibe. Esta noción es la que exponemos en nuestros **materiales**, ya que hablar solo o hablarse a uno mismo es un acto de habla que hemos considerado interesante tratar. No entramos en la reflexión explícita y sugerimos este desdoble con el lenguaje visual, de modo que facilitamos comprensión pero no nos ocupamos tampoco en reflexiones sobre la lengua que no van a aportar más que dudas añadidas al alumno.

... Leo ha comprendido que no puede pintar las paredes de los museos. Sabe lo que se quiere decir y se le ocurre hablarse de tú...



- El **tú** es una de las personas características de imperativo, una de las **formas propias**, que explicitan el papel del destinatario. Coinciden con la forma de tercera persona de presente de indicativo: *Bebe, toma, dibuja...* Salvo en ocho formas irregulares: *pon, ven, ten, sal, di, haz, ve y sé...* En que pierden una sílaba.
- Las personas **él, ella, ellos, ellas**, están ausentes de la comunicación, su papel no es el de interlocutores, por ello un empleo directo del imperativo no es posible. Al estar ausentes, se puede hablar o referirse a ellas, pero no hay posibilidad de apelación directa... Sin embargo sí se hace, utilizado también la

forma de tú o de manera explícita pero indirecta utilizando el operador *que*.. Paradójicamente, el uso del imperativo en la primera situación es frecuente como apelativo para verificar la comunicación, pero sin haber interlocutor parece carecer de sentido, puesto que no se puede esperar que el destinatario realice ninguna acción, y menos la de seguir nuestro discurso...³:

Yo no es que me queje, entiéndelo bien, que peor están otras, mira Transí, imagínate con tres criaturas.

Y tú, dale, que era tu cuñada.

Con cualquiera, Mario, fíjate bien, con cualquiera.

Pero figúrate para mí qué bochorno.

Este discurso, sin embargo, resulta coherente y perfectamente adecuado al contexto, ello puede deberse a la situación comunicativa especial que supone un monólogo. Cuando sí se espera la acción de esa tercera persona, entonces se introduce el operador *que* y se adopta la forma del subjuntivo:

Que *Marisol se encargue de la mesa de luces.*

Que *lo repita, por favor.*

¡Que *despejen la zona que voy!*

En esta situación ha de contarse con un tú intermediario que hará llegar el mensaje. Según Matte, si no se usa esta forma concreta, el interlocutor no tiene por qué entender que es él quien se debe encargar de que esa tercera persona lo realice. Ahora bien y remitiéndonos al mismo Matte, encontramos un ejemplo de sistema de contextos en que la comunicación previa y posterior, facilitaría este entendimiento aunque utilizásemos una de las formas virtuales (futuro):

¿Como lo organizamos?

En tu zona, Marisol se encargará de las luces y Paqui del cañón de humo, que tengan mucho cuidado con la grúa, van a estar muy cerca.

En nuestros materiales hemos tratado este caso dado que es frecuente cuando se organizan grupos, bien sea en el contexto escolar, creador... Definiendo con claridad la figura del intermediario y creando la situación en que se necesita:

- a. *Fijaos en las fechas, el violinista Azul es más joven que los otros dos, que están un poco sordos y tienen mal genio... Así que tiene que ayudarles a comunicarse y ser un poco diplomático. Recordando las fórmulas del ejercicio anterior, completa el diálogo como en el ejemplo:*

³ Ejemplos tomados del monólogo de Carmen en *Cinco horas con Mario*, M. Delibes, Ed. Destino 1993.

Que Vladimir espere un momento, por favor.

Vladimir, no te impacientes...

De acuerdo, esperemos, pero no tenemos todo el día...

Nicolai: Que Vladimir afine el violín

Iván: Afina el violín Vladimir, Nicolai no te oye bien.

Vladimir: Mejor, afinemos todos.

- En el caso de **nosotros**, se toma prestada la forma del subjuntivo, y funciona como imperativo sólo si se incluye al interlocutor, si éste no participa, el empleo de esa forma no se da:

Abuela te invito a comer, anda, démonos un capricho.

Abuela me voy a comer con Samuel, nos vamos a dar un capricho.

- **Vosotros** es la otra forma propia del imperativo, pero a diferencia de tú, no presenta irregularidades. Su forma resulta de sustituir la –r del infinitivo por una –d. Este rasgo de la segunda persona del plural, sólo lo tiene en imperativo, a lo que Matte Bon no alude explícitamente, pero que para otros gramáticos⁴ es un rasgo importante de distinción y exclusión.

En nuestros materiales (en “Perdamos la cabeza”) hemos diseñado un ejercicio en que se veían las formas de nosotros y vosotros según el interlocutor se incluyese o no en la acción :



Subamos la pierna derecha y ahora...“Tercero” vas al revés.

Disculpád, continuemos.

- El comportamiento de las formas **usted y ustedes**, que pertenecen como tales al subjuntivo, es planteado como una consecuencia de que en la comunicación no puede haber posicionamiento en un mismo plano, porque si no se utilizaría tú o vosotros. Esto es, el enunciado con la forma de subjuntivo matiza la intención del hablante, lo coloca en una intención imperativa más prudente, atenuada... Utilizando la forma de tercera persona, lo cual no es casual, ya que establece ésa distancia de cortesía que necesita, haciendo como si ustedes, al igual que ellos “no estuviesen”:

Es posible que ellos saquen al perro.

Por favor, si no hemos llegado para las ocho, saquen ustedes al perro.

⁴ Recordemos que la exclusividad de este formante verbal, está dentro de las excepciones que reflejan el puesto aparte del imperativo según Alarcos. (Ver pág. 9)

Con todo esto, Matte Bon determina que las **formas** propias del imperativo son únicamente tú y vosotros, cuya expresión negativa adquiere las formas de subjuntivo, pero hace formar parte de su modelo de conjugación. También introduce entre las personas para las que se concibe la **función de imperativo** (usted y ustedes) a ése nosotros que acabamos de ver, apuntando que para ella también se emplea la forma del presente de subjuntivo. Así que la conjugación que presenta del modo imperativo (sin mencionarlo) tiene cinco personas: Tú, usted, nosotros, vosotros, ustedes...

Los pronombres en el imperativo

En cuanto a la posición que ocupan los pronombres personales en las formas específicas del imperativo, Matte Bon observa que se eliden como sujeto ya que en el imperativo queda siempre contextualizado. También considera que tan sólo el usted se suele emplear para recalcar la formalidad y la distancia que representa entre los interlocutores. Pero más tarde veremos como en otras gramáticas aparece el *tú calla*, en que la presencia del pronombre desvela un desprecio considerable al destinatario, al señalarlo explícitamente frente al resto.

En cuanto a los pronombres complemento, propone todas las posiciones posibles que pueden ocupar y el papel que cumplen en el imperativo, pero no hace alusión a la excepcionalidad de la cuestión:

- Imperativo afirmativo:

Detrás: *Dime*.

Unidos o seguidos uno de otro: *Pónmelo para regalo*.

- Imperativo negativo:

Separados de él: *No me digas*

Entre ellos: *No se lo digas*

- Construcciones reflexivas con pronombre complemento directo:

El pronombre reflexivo pasa a ser complemento indirecto y el directo va delante de él: *Péinatelo con cuidado / No te lo peines*.

Hemos trabajado este aspecto en nuestros materiales en los apartados Veamos 1 y Veamos 2. Hemos creado un ejercicio en que, a la vez que el alumno realiza que hay otras formas verbales que cumplen la función apelativa, puede comparar en ellas y en las formas características del imperativo la posición pronominal:

En las salas te vas a sentar en el banco y miras las obras desde ahí. Ah... Y me das ahora mismo los rotuladores. Vamos, andando.

Comentad entre todos: ¿Ha dado Lara alguna orden?

¿Encontráis alguna de las formas del imperativo?

¿Qué formas verbales ha utilizado?

Escribe las expresiones de la columna de la izquierda con alguna de las formas que Lara ha utilizado en “Veamos 2” y en imperativo las de la columna derecha:

Contéplame

No me aclaro

Acércate

Te dejo

Ríete

Te hizo

Comenta con tu equipo:

¿Podéis sacar alguna conclusión respecto a los pronombres en los diferentes modos?

En cuanto a la singularidad de las formas verbales de nosotros y vosotros, Matte Bon presta atención a los siguientes fenómenos:

Nosotros pierde la –s:

Tomemos algo antes de ir a casa.

Tomémo(s)noslo antes de que venga Samuel.

Vosotros pierde la –d:

Tomad lo que queráis.

Toma(d)os lo que queráis.

En este último caso, Matte Bon no considera un error el uso del infinitivo en lugar del imperativo (pero con la misma función), sino un “uso corriente”, más abundante en las construcciones reflexivas:

Quitarnos los zapatos al entrar

Nosotros encontramos un verbo en que quizá se de aún más este fenómeno: el verbo irse, dado que es una excepción en la desaparición de la –d, su imperativo sería *idos*, forma que apenas aparece en la lengua hablada:

Iros a jugar fuera.

Este uso es contemplado por varios gramáticos que más tarde veremos en el apartado de gramática descriptiva, pero aquí adelantamos que hay consenso en cuanto a que se da frecuentemente en la conversación, y no tanto en textos escritos (aunque veremos cuando esto último sí sucede).

Usos

Lo primero que Mate Bon resalta en este apartado, es que el imperativo no sólo sirve para dar órdenes y tampoco tiene a su disposición muchos contextos en los que se produzcan los requisitos necesarios para poder poner en práctica ése uso⁵. La utilización de las formas específicas del imperativo está justificada en contextos comunicativos muy precisos:

⁵ Para hablar del uso, de nuevo hace referencia al “uso de la función de imperativo” o al “sistema imperativo”, sin embargo casi todos los ejemplos que pone (salvo un par de casos con usted), pertenecen a las formas propias del imperativo que son las más delicadas.

- Primero por la **confianza**, pero aún con todo, el contexto confidente necesita otros requisitos: Ser un enunciado previsible en la comunicación o lógico por el devenir de la misma, o estar introducido por operadores que pongan al otro en actitud de espera:

Disculpa Maruja, que al final llego un poco tarde, déjame tu coche por favor, que te lo devuelvo a las seis como un reloj

A veces la misma forma del imperativo nos sirve para lograr ésa actitud:

Mira, hazme el favor, dime qué es esto de ahí.

Oye, perdona que te moleste, acércame el sacapuntas.

- Segundo por las situaciones de **servidumbre** o **intercambio** en la vida social. No obstante el empleo del imperativo directo resulta descortés por parte del hablante y ofensivo para el destinatario si no está contextualizada la idea de pedir. En efecto, el imperativo necesita los “condimentos” que lo hagan digerible para el sujeto que tenga que responder ejecutando lo que se le pide. Deben ser anticipados por un establecimiento del contacto o estar ubicados ya dentro de un sistema de contextos que induzcan o esperen que la petición se produzca. Atendiendo a estos requisitos, nos encontraríamos en situaciones en que utilizar la fórmula (usted) de cortesía no sería suficiente, los dos ejemplos siguientes serían igualmente incorrectos:

Dame dos entradas de menor de 16 años.

Deme dos entradas de menor de 16 años.

Hemos considerado interesante tratar este aspecto en nuestro material proponiendo la situación correcta e incorrecta⁶:

Buenas tardes

Dame una entrada.

Buenas tardes

Buenas tardes, disculpe a mi hermano...

- En relaciones **jerárquicas**, el imperativo directo se utiliza con frecuencia en estos contextos ya que con él se recalca ésa relación impar

Mete los refrescos en las cámaras y luego márchate que ya es hora.

Ahora mismo, espere que acabe con esto.

- En situaciones de **urgencia**, no sólo se usa sino que en muchas ocasiones se reduplica:

Felipe...

Calla-calla un momentín...

Es que...

Sí perdona, dime-dime, que es que estaba acabando un renglón, si no se me va el santo al cielo...

⁶ Ver los apartados “Dos de estudiante” 1 y 2.

- Esta repetición, también se da cuando uno quiere **dar confianza** o ser **amable** y para **dar permiso**:

Pasa-pasa, estás en tu casa, este es Manolo, mi compañero de piso.

Hola, encantada.

Estos casos, son delicados, ya que cuando no se reduplica, no se está facilitando la comunicación normal y el demandante lo va a percibir si no como negación, sí como impedimento al que puede atender o no. En nuestros materiales, en el apartado “*Leo pregunta*” explicitamos esta característica de la concesión de permiso:

Entonces... ¿Puedo fumar fuera?

¡No Leo! Tú no fumes, eres pequeño.

Y... ¿Puedo merendar en el jardín?

Sí sí, claro, merienda cuando quieras...

Dímelo y vamos ¿vale?

ATENCIÓN: Lara concede permiso repitiendo “Sí, sí”.

También podemos duplicar el verbo y decir “Pasa, pasa” cuando nos preguntan “¿Puedo pasar?” Utilizad este método en vuestras respuestas, para dar confianza a Leo.

- Para dar **instrucciones o consejos**:

Anda, déjate de remilgos y cómelo, la carne roja es buenísima para la anemia.

Primero retira de la mesa lo que te moleste, deja sólo lo que vayas a utilizar y luego empieza a esbozar. Hazlo sin miedo.

En nuestro material hemos planteado los contextos comunicativos lógicos en que se utilizan las formas tú o usted, diseñando un ejercicio de huecos en que es necesario comprender el significado de la frase y el verbo que ha de contener y otro de producción escrita en “Presten atención” y “Dale color”:

Vosotros tenéis los verbos que han perdido. Coged una tarjeta cada uno y buscad en el otro equipo a la persona que tiene su frase correspondiente. Poned los verbos en el lugar adecuando y escribid el discurso ordenado en el recuadro.

“En esta sala empieza el recorrido de la visita al museo, por favor, _____ la dirección de las flechas”

SIGAN

Escribid en el cuadro una frase cada uno como en el ejemplo:

Pinta los labios a la dama color rojo.

- La expresión de **condiciones** o la **disuasión**:

Tú saca la basura y yo preparo la cena.

Sigue buscándolo y verás como se enfada.

Podemos ver así que Matte Bon no pone en duda si el imperativo es o no un modo, pero sí distingue entre “*forma* y “*función de imperativo*. Es decir, no considera que las formas de subjuntivo con función de imperativo cambien de función.

Vamos a resumir esta vez remitiéndonos a una de las propuestas de modelo de lengua que aparecen en nuestros materiales, de modo que presentaremos las semejanzas entre nuestro enfoque pedagógico y el enfoque gramatical de Matte Bon:

- Con los siguientes enunciados plantearíamos el ejercicio:

Lee atentamente:

Gustavo, tráigame un café cortado descafeinado.

Si jefe, ahora mismo le traigo un café cortado descafeinado.

Haz como en el ejemplo:

Abuela vente al museo con Leo y conmigo

No Lara no _____ al museo _____ y _____.

Los manuales de gramática a los que se refiere Matte Bon, que “presentan las reglas de combinación de las palabras en frases” considerarían este un buen ejemplo para atender a la irregularidad del verbo ir y la posición del pronombre enclítica-proclítica. Pero este ejemplo no ayudaría a mejorar una competencia comunicativa en el alumno. En la comunicación real, se puede invitar así a una abuela o hablar así a un empleado, pero hay que matizar que debe haber una confianza muy grande o una comunicación previa que ayude a dar sentido a un enunciado como los primeros. La repetición del contenido de la pregunta que observamos en la respuesta es un ejercicio que se exige para repetir formas, pero no se produce en la comunicación real. La respuesta se refiere a una pregunta, pero nunca explícita o reitera su contenido, a no ser que se tenga una intención concreta. Más adecuado, como modelo de lengua base para la elaboración de ejercicios desde el punto de vista comunicativo, sería:

Abuela corre, hoy merendamos en el museo.

Hui, pero qué disparates dice este niño...

Anda abuela, anímate,... Vente al museo, que te va a gustar.

Bueno hija, si tú lo dices... Espera, deja que me ponga el chándal...

¿El chándal?

...Los museos son cansadísimos...

Vale, pero date prisa, corre, que cierra muy pronto.

Sí sí, ya voy.

En este segundo ejemplo nos hemos encaminado más a la comprensión del contexto y la posibilidad de intuición de anteriores y posteriores intercambios. También nos ha quedado mucho más claro quiénes son los interlocutores y por qué utilizan el registro planteado. Además es un ejemplo en que algunas de las funciones del imperativo, están mejor representadas. Con lo que respondemos al planteamiento que tanto nosotros como Matte Bon nos habíamos hecho: mejorar la competencia comunicativa en español, en el caso concreto de las formas y funciones imperativas.

3.1.3. Gramática Descriptiva

En la Gramática Descriptiva (Bosque y Demonte 1999) encontramos el modo imperativo nombrado como tal y considerado una forma de conjugación especial pero no por ello “fuera” de la conjugación.

Garrido Medina (1999:3910-3924) plantea en esta gramática una síntesis de los rasgos principales del modo imperativo en español, pero además lo compara con otras lenguas para atender a fenómenos comunes que se pueden dar. Veamos entonces, aquello en lo que concuerda y lo que añade a las visiones que hemos ido exponiendo.

Las personas del imperativo.

Presenta exclusivamente formas de segunda persona.

- En singular: ausente de marcas flexivas salvo en las vocales temáticas, coincidiendo con la tercera persona del singular del presente de indicativo. Presenta los irregulares también citados por Matte Bon⁷ y añade a lo visto anteriormente la mención de la variedad argentina *silvá, salí,...*
- En plural:
 - Presenta la –d como marca.
 - La –d se elimina ante el reflexivo (*subid* ⇒ *subios*), salvo en un caso:
Id ⇒ *idos*.
- En el tratamiento de *usted* se vuelven a emplear formas de la tercera persona pero del presente de subjuntivo.
- La primera persona del plural incluye al oyente u oyentes.

El sujeto en el imperativo no es necesario que se explicita, porque queda representado en la flexión del verbo, ahora bien, Garrido (1999:3913) nos muestra como en ciertas ocasiones sí se hace dando diferentes matices al lenguaje. El primero que menciona es el caso de *usted* que ya vimos. Veamos los demás:

- Puede aparecer delante del verbo como sujeto explícito del imperativo:
¡Tú calla! Que nadie te dio vela en este entierro.
- Puede aparecer detrás del verbo:
 - La Con carácter focal: *Poneos de acuerdo en lo demás, pero ocúpate tú de los niños.*
 - Con carácter vocativo: *Eva, puedes irte... Y tú, ¡espábilate!*
Vente con nosotros, Felipe. No le hagas caso, ingenuo.

⁷ Ver Pág. 11

- Puede aparecer en la primera persona del plural: Ocupémonos nosotros de este asunto. Nosotras pasemos de ese rollo.
- Puede ser impersonal en construcciones con *se*, propio de textos muy específicos, implicando una relación indirecta con el interlocutor:

Agítese antes de usar.

Véase más abajo⁸.

Notifíquese esta Resolución.

La negación

Garrido (1999) no plantea ninguna novedad en el modelo de negación y coincide con Matte Bon en su propuesta de cinco personas en la conjugación, pero ofrece una muestra del español rioplatense que se comporta de la misma manera: *Subí* ⇒ *No subás...* Y nos invita a reflexionar acerca de la incompatibilidad de la negación con la forma específica del imperativo. Nos ofrece dos versiones:

- La de Gili Gaya (1943) que plantea que el subjuntivo con función de imperativo, de un lado tiene otras pautas de entonación, y de otro, aparece solo, en cláusulas independientes.

No hablen tan alto, por favor.

Los franceses que van a llegar es posible que no hablen tan alto, por favor, controla un poco tu volumen o les perturbaremos.

- La de Alarcos (1994) que plantea que un “*no venir*” es lo mismo que “*os ordeno no venir*”, y para expresar esto último se usa “*no vengáis*” (de la subordinada *os ordeno que no vengáis*).

En el material hemos tratado la negación y el anterior caso contemplado por Alarcos en “Haz pero no hagas” y “Veamos 4”, sin explicitar esta teoría gramatical. Queda a elección del profesor y depende de la demanda de los alumnos que aproveche este material para hacer esta teoría manifiesta.

Leo no sabe muy bien lo que está prohibido o permitido hacer en un museo. Con la lista que habéis hecho, decid al pequeño Leo vuestras propuestas y si hay alguna situación especial. Observad el ejemplo:

HABLAR: En el museo, **habla** bajito. Pero no **hables** cuando hablen los guías.

GRI TAR: No **grites**... Bueno, si tienes un problema y no te oigo, **grita** ¿eh?.

ESCUCHAR: **Escucha** la audioguía, pero no **escuches música**.

- Fijaos en las fechas, el violinista Azul es más joven que los otros dos, que están un poco sordos y tienen mal genio... Así que tiene que ayudarles a comunicarse y ser un poco diplomático. Recordando las fórmulas del ejercicio anterior, completa el diálogo como en el ejemplo:*

⁸ Ejemplos tomados de Garrido, *Gramática descriptiva*, Bosque y Demonte 1999

Vladimir: Que no ponga excusas, yo también soy viejo.

Iván: No pongas excusas/Anímate Nicolai.

Nicolai: Bueno tiremos la casa por la ventana toquemos Prokofiew.

El uso del infinitivo

Es éste un fenómeno del que Garrido (1999: 3911, 3914) se ocupa y que a nosotros nos parece interesante, puesto que tiene un uso extenso y lo trabajamos en nuestra propuesta. Este uso se recoge en las siguientes situaciones:

- El infinitivo compuesto con valor contrafáctico: *Haberlo pensado antes*. Al que más tarde dedica un apartado en que le da el nombre de *imperativo retrospectivo*.
- El que ya mencionamos junto a la visión de Matte Bon⁹. Garrido amplía las situaciones de uso del infinitivo en bastantes casos:
 - Cuando va precedido por la preposición a : *A dormir todo el mundo*.
 - En contextos en los que en que se explican formas de uso de algo (manuales de instrucciones, carteles informativos, recetarios...) en los que se da por hecho que el interlocutor se dará por aludido (referencia genérica al sujeto): *Atarse el cinturón cuando la luz roja esté encendida. Apretar con fuerza cada uno de los tornillos. Salpimentar. No pisar el césped. No fumar*. Contemplamos este caso como muy frecuente en nuestros materiales, en que vamos del símbolo informativo, a su posible manifestación textual y al discurso imperativo al que daría lugar:

Prohibido llevar mochila
dentro del museo



**ANTES DE ENTRAR
AL MUSEO DEJEN
SUS MOCHILAS EN
EL GUARDARROPA**



- En la lengua oral en construcciones reflexivas como ya vimos:
Inclinarse suavemente hasta tocarse la punta de los pies.

Los motivos por los que esto sucede son históricos, (en el Medievo se utilizaban en los escritos romances y en latín) y por la semejanza en la acentuación y lo parecido de la consonante final. Hay un argumento con el que se mitiga la visión de este fenómeno como error, que Garrido toma de Bolinger (falta referencia) que afirma que el carácter hipotético de ambas formas coincide con el contenido también hipotético del imperativo y del infinitivo, cuyas acciones pueden ser o no llevadas a cabo.

⁹ Ver Pág. 15

Los verbos y el imperativo

Garrido hace una observación interesante que no hemos visto en los otros enfoques, y es hacer referencia a los **verbos** que pueden adoptar su forma y los que no:

- Verbos con los que no se usa:

Con verbos que no representen un agente (“gustar, parecer, doler...”)
¿Qué pasa cuando se pide a alguien que interprete, fuera de la realidad? *Duélete, gústate que se vea que eres un personaje vanidoso...*

- Verbos con los que sí se usa:

En los que el sujeto puede ejercer control sobre un estado representado: “*Pesa veinte kilos menos*”¹⁰. Si vemos este ejemplo desde la perspectiva comunicativa, resulta un ejemplo un poco forzado o necesita un contexto muy preciso, ya que para expresar eso mismo, seguramente se elegiría un *tienes que pesar 20 kilos menos o adelgaza 20 kilos*.

En los que el sujeto no puede ejercer control sobre un estado, en este caso de sí mismo... Este sería el caso de las imprecaciones como “*fastídate*” o “*muérete*”¹¹.

Tiempo, aspecto y pronombres

Garrido apunta, como característicos del imperativo dos rasgos que ya nos son conocidos: no tiene diferencias de tiempo o aspecto verbales y los pronombres átonos sólo aparecen en posición enclítica junto a él.

Las dos características principales con las que Garrido explica estos comportamientos del imperativo coinciden con las de los dos enfoques anteriores, y lo plantea así: “Se refiere a acciones que no han tenido lugar ni están teniendo lugar y está dirigido al oyente” (Bosque y Demonte 1999: 3910).

De este modo explica que el imperativo no tenga diferencias de tiempo verbal y, atendiendo a la petición arquetípica, tampoco las tenga de aspecto, puesto que la acción supuestamente requerida, queda realizada completamente.

La subordinación

Garrido observa que las formas del imperativo no suelen aparecer en cláusulas subordinadas, porque en estas últimas, no se da ni la orientación al oyente ni la

¹⁰ Ejemplo recogido por Garrido de Salvi y Borgato 1995.

¹¹ Ejemplos literales de Garrido en *Gramática descriptiva de la lengua española* Bosque y Demonte 1999:3911.

referencia temporal característica del imperativo. Sin embargo, en la negación y en construcciones con *que* inicial átono, toma prestadas las formas del subjuntivo:

*Dice que no vengas*¹²

Dirá que vengas

¡Que vengas!

Este subjuntivo, en las cláusulas subordinadas, representa el mismo contenido que el imperativo en sus formas características (petición, orden o sugerencia) y esto se debe a que comparten el carácter hipotético de la acción propuesta por el verbo. La construcción quedará definida como optativa o imperativa, dependiendo del control (imperativa) o no (optativa) que se le otorgue al sujeto del verbo.

Por último, plantea un uso del *que* átono diferente al que nos exponía Matte Bon. En este caso alude a la segunda persona y no a una tercera, uniéndose al perfecto compuesto de subjuntivo y cobrando un valor de futuro:

Que te lo hayas comido todo cuando yo vuelva.

El imperativo retrospectivo

El imperativo retrospectivo tiene algunas características que apuntaremos brevemente aquí, que nos hacen considerarlo o no así:

- Lo neutro:
 - Es una construcción de infinitivo compuesto dirigido a segundas personas (singular y plural). Fijémonos en el ejemplo:
 - Haber venido antes
 - Es contrafáctico: representa una acción contraria a la existente.
 - Presenta una condición que, de haberse cumplido, hubiese evitado una situación presente contraria a la deseada.
 - No puede iniciar discurso, o para hacerlo necesita un Deberías.
 - Con *que* átono, se utiliza para aludir a una tercero: *Que lo hubiese dicho.*
 - Es respuesta a otro enunciado. *Siento llegar tan tarde/ Pues haber cogido un taxi.*
- Lo que sí es propio del tipo oracional imperativo:
 - Son construcciones que no pueden aparecer subordinadas.
 - El pronombre explícito aparece detrás del verbo: Haber salido tú/ vosotros.

¹² Ejemplos tomados de Garrido, *Gramática descriptiva*, Bosque y Demonte 1999

- No se usa con primera persona, el infinitivo está especializado en la segunda persona.
- No se usa con tercera persona, a no ser que se utilice un que átono inicial: *Que hubiese venido ella.*
- Lo que no es propio del tipo oracional imperativo:
 - Es retrospectivo: orientado al pasado.
- Sus situaciones de uso:
 - Tras una excusa del interlocutor.
 - Como sugerencia al oyente: ha perdido la ocasión de actuar previamente.
 - Para aludir la responsabilidad del oyente.

Uso del imperativo en el discurso

Vamos a distinguir entre uso de las formas del imperativo en situaciones prototípicas y no prototípicas y enunciados imperativos que no utilizan sus formas, en el discurso hablado y en el escrito:

- Uso de las formas del imperativo: Una de las cuestiones que, por consenso, caracterizan al imperativo en la comunicación, es que el acto que se expresa es deseable para el hablante. Partiendo de ahí, el oyente puede demandar esa actuación en diferentes grados, y los del imperativo son extensos, desde la súplica, sugerencia, permiso... Hasta la orden irrefutable o la petición de imposibles (imprecación). El imperativo pone entonces en dos lugares muy concretos al hablante y al oyente, explicita lo que el primero quiere del segundo y la relación que existe entre ellos y deja patentes los deberes y derechos de cada uno con respecto a la acción. Lo que determina el grado es la información adicional supuesta o existente en el discurso y en sus contextos comunicativos. Por esto, Garrido, considera que *deseable* sólo, no es suficiente para definir el carácter de la oración imperativa. Veamos sus ejemplos:

1) *Me gustaría mucho que vinieras.*

2) *Ven.*

En el primer caso, es el hablante quien explicita que la acción es deseable, en el segundo, nosotros sabemos que lo desea. Además el segundo caso implica la imposibilidad de contradecirse: *Me gustaría mucho que vinieras, pero haz lo que tengas que hacer* y no *Ven, pero haz lo que tengas que hacer.*

- Uso de las formas del imperativo en algunos textos escritos: Garrido matiza algunos usos en textos escritos específicos, en que el carácter de la relación entre demandante y lector, queda restringido en muchas ocasiones. El grado de explicitación de esta demanda de acción es, adecuado o no dependiendo de las características del texto. Así, retomamos el ejemplo del texto jurídico, en que la relación con el lector se omite mediante el *se* impersonal, proporcionando al escrito el carácter objetivo de los textos académicos:

Notifíquese esta Resolución conforme dispone el artículo 248

En los textos que describen procesos, como es el caso de un recetario de cocina, se supone que el lector está predispuesto a seguir las indicaciones dadas, con lo que sólo es necesario describirlo mediante oraciones declarativas (1). Un imperativo directo (2) supondría una cercanía que habría que comprender con la ayuda de otra información, ya que se sale de lo habitual en ése tipo de comunicación:

1) *Por último se añaden las dos cucharadas de azúcar.*

2) *Toma la medida del vasito de yogur y añade el aceite al final.*

Esta cercanía sin embargo, se busca también en el texto publicitario. Garrido nos propone este tema escuetamente, y se centra en la definición de la relación comunicativa. Añadimos, pues, la visión de Antonio Ferraz en *El Lenguaje de la Publicidad* (2004). En publicidad, la comunicación es unidireccional, es decir, que tiene oyentes o lectores múltiples y desconocidos como individuos aunque muy definidos como perfil, de los que no se espera una respuesta verbal. El hablante no conoce al oyente, el oyente no conoce al hablante, y sin embargo es una relación muy finamente definida:

1) *Compre ahora y pague en 2008*

2) *Ven y cuéntalo.*

El lenguaje de la publicidad pretende persuadir a los receptores para que consuman, difunde valores y crea signos sociales. Esto quiere decir que se mueve principalmente en la función *apelativa*, ya que está orientado desde un nivel pragmático a influir en la conducta de los receptores. El texto en publicidad por tanto, está supeditado a conseguir la implicación de los receptores y la exaltación del producto. Para el primer propósito, se vale fundamentalmente de oraciones imperativas, que como tipo oracional tienen algunas cualidades beneficiosas para el mensaje publicitario:

- Condensan información, respondiendo al principio de economía de información (2).

- Llaman la atención dado que pueden resultar contundentes, chocantes o intensificar el efecto informativo. (Busque, compare y si encuentra algo mejor cómprelo).
 - Pueden combinarse con el futuro de modo que expliciten la consecuencia beneficiosa de realizar la acción. (Pruébalo, te sentirás bien).
 - Pueden reforzarse con la exclamación. (¡Llame ya al...!).
 - Pueden ser reflexivas, implicando al receptor en la acción (*Llévatela puesta*).
- Procedimientos indirectos (uso de otras formas con intención de imperativo): Hay situaciones comunicativas en que el grado de explicitación puede ser pequeño y ambos participantes van a entender que se requiere una acción. Veamos los propuestos por Garrido:
- Mención de la acción:
 - Le dices lo que piensas tranquilamente*
 - Con un gerundio que indica la acción iniciada y que presupone la obediencia:
 - Andando / Ya te lo estás comiendo
 - Con una expresión explícita de futuro: Me harás la señal desde ahí arriba.
 - Con otras expresiones de futuro:
 - Ir a + infinitivo ⇒ *Vamos a ser razonables.*
 - A + infinitivo ⇒ *A dormir.*
 - Con la negación:
 - Negación + Ir a + infinitivo ⇒ *No vamos a sacar las cosas de quicio.*
 - Negación con interrogación:
 - Por qué no + acción (+ contexto que facilite la interpretación como propuesta) ⇒ *¿Por qué no te vienes al cine?*
 - ¿Por qué no vamos juntos?*
 - ¿Por qué no se viene Carlos?*
 - Declarativa negativa:
 - No hay razón + para no + infinitivo ⇒ *No hay razón para no ir.*
 - No hay por qué no + infinitivo ⇒ *No hay por qué no llevarlo.*
 - Declarativa sin negación:
 - No hay por qué + infinitivo ⇒ *No hay por qué salir.*
 - No hay razón para + infinitivo ⇒ *No hay razón para correr.*

- Construcciones interrogativas:
 - Poder + infinitivo ⇒ *¿Puedes cerrar la puerta?*
 - Poder + infinitivo + por favor ⇒ *¿Puedes cerrar la puerta, por favor?*
 - Negación (atenuante) + infinitivo ⇒ *¿No puedes/ podrías venir mañana?*
- Declarativas sin mención del oyente:
 - Hay que hacer algo de compra.*
 - Convendría ir a por más pan.*
 - Qué calor hace. ¿No?*
- Uso de las formas del imperativo en situaciones no prototípicas: Garrido nos presenta algunos ejemplos en que el imperativo se usa como tal y no se interpreta como una petición, ruego... Sino como un rechazo, algo no deseable que puede estar produciéndose en el momento de la comunicación. También puede formar parte de frases hechas o expresiones en que toma otro sentido. Citemos la conclusión que saca y veamos sus ejemplos: “El imperativo requiere valorar las relaciones entre hablante, oyente y la acción en cuestión, sus derechos y obligaciones, como parte de la inserción de la oración imperativa en el discurso” (Garrido 1999: 3924):
 - En la repetición que confirma un permiso o resulta una fórmula de cortesía (1), a veces se puede dar la ironía y querer decir lo contrario:
 - 1) *Pasa pasa, estás en tu casa.*
 - 2) *Dale, dale más fuerte que no te hemos oído.*
 - En las imprecaciones, la relación de la acción con el oyente deja claro que no se pretende que se lleven a cabo (1). : *¡Muérete!*¹³
 - En algunas fórmulas escritas no se demanda la acción por parte del oyente sino que se informa de la realización de la causa de esa acción (consecuencia) por parte del emisor:

*Reciba un cordial saludo (en lugar de Te envío un saludo cordial)*¹⁴
 - En otras situaciones, no se hace una petición, sino que se expresa un deseo (1), una amenaza en que se pide lo contrario (2) o una incertidumbre (3):
 - 1) *Muere maldito*¹⁵
 - 2) *No me dejes pasar y te parto la cara*¹⁶
 - 3) *Vete a saber si habrá llegado ya.*¹⁷

¹³ Ejemplo de Garrido Gramática descriptiva (1999: 3922).

¹⁴ Ejemplo de Garrido Gramática descriptiva (1999: 3922).

¹⁵ Garrido cita este ejemplo de Bolinger (1967: 663)

¹⁶ Ejemplo de Garrido Gramática descriptiva (1999: 3923).

- El imperativo puede funcionar también como regulador de la comunicación con el oyente, en conversaciones telefónicas (1) o en textos jurídicos (2) ¹⁸:
 - 1) *Fíjate, créeme, date cuenta, no te creas, no te lo pierdas, dígame, diga, oiga...*
 - 2) *Sean por último que.../ Sabed: Que las Cortes Generales...*
- Como expresión metafórica sobre todo en comunicación de masas:
 - 1) *Los más sensibles no olviden el pañuelo.*
- Puede tener también intención contrafáctica (1) o condicional (2):
 - 1) *Cásate y verás* (Coordinada, imperativo + futuro)
 - 2) *Dame tu bocadillo y te doy mi bebida.*

3.2. LINGÜÍSTICA COGNITIVA E IMPERATIVO

3.2.1. Origen de la lingüística cognitiva

La Lingüística Cognitiva nos ofrece una visión del lenguaje especialmente susceptible de ser aplicado en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunos de sus planteamientos hacen alusión directa a temas como forma y significado (significante y significado) o uso de las imágenes en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Por esto, hemos considerado oportuno hacer una introducción general basándonos en el capítulo que Ángel López dedica a este tema en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (2004).

En muchas ocasiones al hablar de gramática cognitiva se nos remite a Chomsky y su cognitivismo primitivo. De un modo muy sintetizado, Chomsky vino a decir que el ser humano tenía unas cualidades y una propensión innatas para la adquisición de la lengua, desviando la atención hacia la investigación de cómo se aprende una lengua, no hacia cómo se enseña. Se olvidaban así contexto y factores externos a la mente de un “generador” de lengua¹⁹. Langacker, respondió a Chomsky volviendo la mirada a lo que rodea al individuo que aprende una lengua y su proyección en el lenguaje. Ángel López recoge los siguientes supuestos, propuestos por Langacker, como la base de la nueva teoría lingüística:

¹⁷ Ejemplo de Bosque citado por Garrido (1980:418)

¹⁸ Ejemplos de Garrido Gramática descriptiva (1999: 3922).

¹⁹ Recordamos que la propuesta de la *Gramática Generativa* era tratar de formular una serie de reglas capaces de generar o producir todas las oraciones posibles y aceptables de un idioma.

“El lenguaje es simbólico, consta de signos que asocian una representación semántica con una representación fonológica. Pero dicha asociación sólo es parcialmente arbitraria, pues está dominada por el significado, y ello tanto en la gramática como en el léxico.

El lenguaje es una parte integral de la cognición humana. Aunque no se descarta la posibilidad de que exista un módulo independiente para la facultad lingüística, lo más probable es que la misma remita a capacidades psicológicas generales.

La descripción del lenguaje debe ser natural, lo cual significa que debe hacerse teniendo en cuenta todos los factores contextuales en los que se produce la emisión de secuencias lingüísticas.

En el lenguaje, los fenómenos son graduales, de manera que las relaciones lingüísticas no se presentan casi nunca como una cuestión de todo o nada.

Hay aspectos no discretos, hay límites borrosos y , en general, la categorización procede más a base de prototipos (las unidades poseen algunos rasgos de entre un conjunto) que a base de criterios definitorios (las unidades se caracterizan por un inventario inamovible de rasgos).

Los rasgos que definen las unidades, semánticas o fonológicas, se mezclan generando compuestos que no equivalen a la simple suma de partes.

El lenguaje es una estructura compleja, por lo que no se pueden distinguir en el mismo compartimentos estancos (como la gramática y el léxico), sino que todo está interrelacionado.” (*Vademécum para la formación de profesores*, López García 2004: 75-76)

Simultáneamente surgían planteamientos didácticos en la enseñanza de lenguas que darían ideas, más tarde, a los cognitivistas. Una de las aportaciones fundamentales de la didáctica fue la advertencia de que las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua (L2) y la adquisición de la lengua materna (L1) suponían procesos cognitivos diferentes. Los pedagogos determinaron que habría que recoger datos, distinguiendo entre cualitativos y cuantitativos, alejándose en cierta medida de la lingüística como tal. López nos muestra la conclusión de Stern (1983), en que contemplaba dos métodos posibles en el campo del aprendizaje de segundas lenguas:

“Cualitativo

- Fenomenológico: intenta comprender la conducta.
- Observación incontrolada.
- Subjetivo.
- Perspectiva desde dentro: próximo a los datos.
- Inductivo.
- No generalizable.
- Holístico
- Asume una realidad dinámica.

Cuantitativo

- Positivista: se basa en hechos de conducta.
- Medición controlada.
- Objetivo.
- Perspectiva desde fuera: alejado de los datos.
- Deductivo.
- Generalizable.
- Particularista.
- Asume la realidad estática.” (López García, 2004:76)

El método cualitativo sería el más próximo a las propiedades que Langacker describía, ya que no partía de unas premisas establecidas, sino que asumía una realidad dinámica en que no se podía generalizar. Sobre todo si, como hemos dicho, se daba importancia a todos los factores, externos y psicológicos, que incidían en el aprendizaje. López nos recuerda la clasificación de Cook:

“Variables cognitivas: inteligencia general, aptitudes lingüísticas, estrategias de aprendizaje, experiencia lingüística previa.

Variables afectivas: ansiedad lingüística, confianza en la lengua, atributos personales, estilos de aprendizaje.

Variables externas: edad, factores socioculturales.” (Vademécum para la formación de profesores, López García 2004: 77)

Entre las variables cognitivas podríamos introducir la percepción visual como motor primero de conocimiento. López afirma que la captación visual del mundo tiene una base instintiva que luego modulamos con pautas culturales. Las últimas investigaciones en torno al cognitivismo señalan que, para saber un idioma, es necesario conocer formas alternativas de percepción del referente evocado en la expresión lingüística. Ahí entrarían todos aquellos estímulos que facilitasen el proceso cognitivo de adquisición, haciéndolo lo más cercano posible a las situaciones de intercambios reales. La imagen (estática o en movimiento) es el recurso más solicitado y contemplado como alternativa perceptiva.

3.2.2. Cómo describe la lengua y cómo se aplica pedagógicamente la GC

Algunas de las últimas investigaciones de las que nos habla López, quedan reflejadas en los artículos que Alejandro Castañeda: *“Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática cognitiva a la enseñanza*

de español LE²⁰ y “Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español LE²¹”. En ambos, nos ofrece una serie de argumentos con los que defiende que la *Gramática Cognitiva* es apta para su aplicación en el ámbito del español como lengua extranjera:

- La *Gramática Cognitiva* contempla el hecho de que el hablante tenga una intuición inmediata de los signos lingüísticos, de modo que su descripción de la lengua resulta flexible y realista.
- Considera que la representación lingüística tiene un carácter imaginístico, teniendo en cuenta la vinculación del lenguaje a otras formas de representación, frecuentemente la visual. Esto permite establecer paralelismos con principios generales de percepción.
- Siendo conscientes de que el lenguaje es un reflejo del modo de percibir la realidad del pueblo que lo habla, facilita la comprensión de los sistemas gramaticales materno y meta.
- La *Gramática Cognitiva* aborda entonces también la forma en que los hablantes disponen, usan y adquieren su conocimiento lingüístico, lo que la aproxima al enfoque comunicativo.
- Las *relaciones metafóricas* participan en la configuración del sistema tanto como la categorización estricta.
- Es una propuesta gramatical basada en el uso.
- Considera como conocimiento lingüístico, la disponibilidad inmediata de unidades de lengua. Disponer de ellas adecuadamente, puede depender de la rutina que se haya podido adquirir en el uso, de su conocimiento analítico más abstracto, o de ambas a la vez.
- Propone dos conceptos *perfil* y *base* -que se aproximan mucho a los de *figura* y *fondo* en imagen- susceptibles de ser seleccionados por el hablante como tales en función de sus necesidades expresivas:

1. *He perdido las llaves*

2. *Se han perdido las llaves*

En 1 y 2 el *perfil* sería el mismo, la pérdida de las llaves. Sin embargo en 1 la *base* es yo, el agente de la acción sólo es uno; y en 2 la *base* es alguien, son varios los agentes posibles. Si yo me quiero inculpar, elaboraré el primer enunciado, si no sé quién ha sido o no quiero inculparme utilizaré la opción 2.

- Tiene en cuenta los conceptos de *modelo cognitivo idealizado (MCI)* y *modelo idealizado subyacente (MIS)*. Un oyente nativo cuando escucha un enunciado

²⁰ Incluido en el boletín ASELE. Mayo 2006.

²¹ Publicado en REDELE Marzo 2004

como el segundo, se remite a una serie de estructuras que tiene ya interiorizadas -*las llaves no se pierden solas (MCI)*- que le hacen interpretar que, aunque no se explicita, *tiene que existir un agente que ha perdido las llaves (MIS)*.

- En función de los dos conceptos - *perfil y base* - anteriores, considera que la función representativa de la lengua, puede explicarse con *imágenes lingüísticas*, en que caben o se eluden cosas. El lenguaje representa una escena real, el uso que hagamos de él nos sitúa en un punto de vista concreto, hablando de algo tomamos una perspectiva sobre ello, pero también organizamos, realizando u obviando elementos de dicha perspectiva.
- Las *extensiones metafóricas o metonímicas* a partir de los usos establecidos, son los diferentes grados de prototipicidad que puede haber en el uso de una forma, estando el prototipo en un polo y la metáfora en el otro:
Sal un rato ⇒ *Pregúntale a tu padre* ⇒ *Déjame en paz* ⇒ *¡Esfúmate!*
- La *subjetivación*, es el aporte que hace el sujeto que concibe o percibe un enunciado a la imagen que nos hagamos de él. Cuando un sujeto trata de describir una escena, reinterpreta los aspectos de la misma en función de su propia experiencia, además de la perspectiva de la que venimos hablando.
- Distingue tres niveles funcionales: *Ideativo o representativo, interpersonal y discursivo*.
- La *Gramática Cognitiva* es susceptible de describirse de un modo *pluridimensional* :

“La descripción prototípica pluridimensional contendría al menos las siguientes caracterizaciones:

Una descripción del nivel representativo de carácter básico más abstracto o esquemático.

Por ejemplo. Los pronombres reflexivos con valor medial expresan indeterminación de agente.

Una versión descriptiva que atienda a los casos prototípicos.

Por ejemplo: Los pronombres reflexivos con valor medial expresan cambios de estado que se producen sin intervención de agente externo.

Una representación gráfica de valor representativo básico del recurso estudiado.

Las nociones de perspectiva, alcance, realce, figura y fondo, que la gramática cognitiva usa sistemáticamente en la descripción gramatical, pueden hallar un correlato gráfico fácilmente interpretable por su carácter icónico. “ (Castañeda, Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/ LE. REDELE. Marzo 2004)

- Para terminar, la Gramática Cognitiva propone una descripción de la lengua significativa e intuitivamente asimilable, lo que puede dar lugar al diseño de ejemplos y ejercicios que propongan al alumno un trabajo sistemáticamente significativo.

Ángel López García en su *Gramática Cognitiva para profesores de español L2* (2005:169-176), habla del modo verbal de una manera muy sintetizada. Define al modo como el dinamismo de enfoque que se puede dar al verbo cuando lo observamos “relacionarse” con la realidad a la que se refiere. Dado que esta gramática no es descriptiva, se centra sólo en aquellos aspectos que pueden ayudar a resolver dudas que se dan en el contexto docente, y apunta algunos aspectos en los que el profesor se puede apoyar para justificar los usos de los diferentes modos. Primero hace una presentación contrastada de indicativo, subjuntivo e imperativo, centrándose con más detalle en el uso de los dos primeros. Respecto al imperativo, coincide con los enfoques gramaticales anteriores en que, aquello que lo caracteriza, es su uso restringido en la función de apelación al oyente, por ello lo considera el modo más fácilmente identificable. Subraya los siguientes aspectos:

- El uso del imperativo se da en contextos comunicativos en los que el hablante se dirige al oyente otorgándole protagonismo al solicitar que asuma la ejecución de la acción descrita por el verbo.
- Cuando la distancia entre hablante y oyente aumenta, la perspectiva pierde nitidez y el imperativo se transforma en subjuntivo. Es el caso del tratamiento de usted, que aumenta esa distancia social incluso en órdenes directas: *Tómeselo todas las mañanas en ayunas.*
- Los verbos modales *deber, tener que y haber que/ de*, se aplican al indicativo y al subjuntivo, pero cumplen una función y tienen usos muy próximos a los del imperativo. De ahí que algunos materiales de los que a continuación analizamos expongan *tener que* como un verbo que da lugar a oraciones que cumplen la función apelativa o se usan como un imperativo atenuado. Nosotros hemos planteado los verbos modales en nuestros materiales con el objeto de aludir a esa suavidad como función apelativa, que se aproxima al consejo planteando una serie de posibilidades y no otras. No hacemos alusión explícita, sino que invitamos a la comparación con el discurso en imperativo (ustedes) que utiliza la guía del museo. (Ver apartado “El señor de barba” y Sala 1)

Como podemos ver, López García nos da una visión muy general más enfocada a solucionar la posible problemática de elección de un modo en un contexto comunicativo.

3.2.3. Muestra de adaptación pedagógica de este modelo al imperativo

A continuación, proponemos el análisis de algunos enunciados con forma o función imperativa, desde la perspectiva del modelo cognitivo de Castañeda Castro. En él, definimos, dentro de la misma función comunicativa, las descripciones que nos da el uso de las variantes de una misma forma y de formas diferentes de la realidad. Para cada una de ellas proponemos pues, una posibilidad de ilustración gráfica.

En el modo imperativo los matices son muy sutiles. Por un lado tenemos el imperativo y por otro la función apelativa. Como hemos visto, las formas del imperativo son poco numerosas y tienen un uso restringido en el discurso. El imperativo además, no describe una acción, solicita que una acción se produzca, con lo que, por sí mismo, focaliza la atención en los interlocutores y en una acción incierta.

Veamos, por ejemplo, la incidencia de la colocación del pronombre personal sujeto en un enunciado imperativo:

1. *Sube al barco.*
2. *Tú, sube al barco.*
3. *Sube al barco tú.*



Realizando las combinaciones que su forma nos permite, podemos observar como la situación objetiva apenas varía entre 1 y 2. La diferencia entre uno y otro radica en que damos identidades diferentes al hablante y al oyente (nivel interpersonal). En 1 hay dos personas y un barco, puede tratarse de un padre y un hijo, de dos amigas, de un marinero a otro... El sujeto no se explicita y los contextos pueden ser muchos (desde un crucero hasta una patera). En 2 hay dos personas y un barco, pero la relación entre las dos personas es más concreta, marcadamente desigual. El sujeto se explicita, el *tú* inicial y la pausa indican autoridad de modo que el contexto se perfila (el crucero queda descartado). Si la relación no es así, el enunciado carecería de lógica o indicaría despotismo. En 3 sin embargo, el matiz es otro, *sube al barco tú* explicita el sujeto al final, lo que nos remite a *inténtalo tú, díselo tú, aguántale tú, vete tú, aprovéchalo tú...* Fórmulas que denotan optatividad, delegación o una negociación (no se sabe si el oyente lo realizará o no). El hablante no lo va a hacer

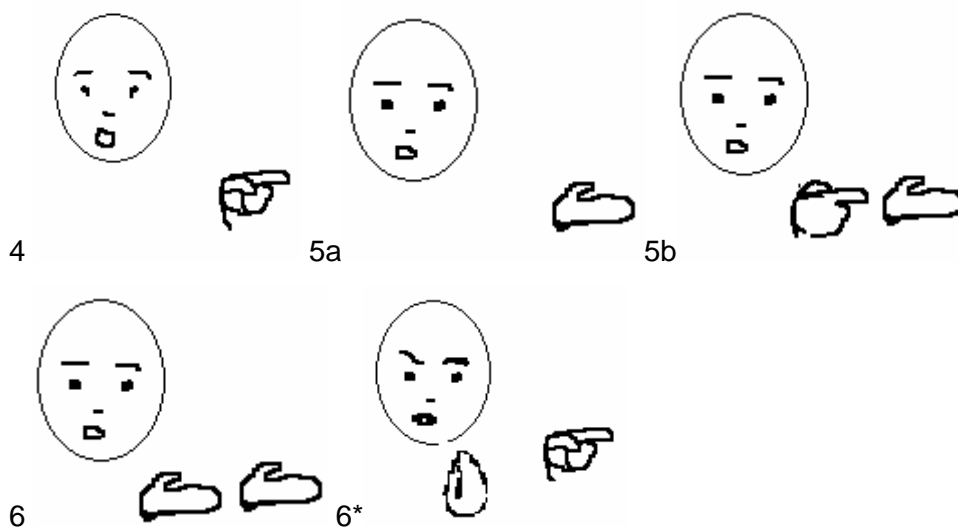
porque no quiere, porque concede un permiso o porque concede el honor. Intuimos una situación previa que puede resolverse si ese *tú* accede a subir al barco.

En nuestro material hemos planteado diversas opciones de colocación del sujeto manteniendo siempre formas del imperativo, para no distraer la atención de este hecho, la colocación del sujeto no es arbitraria. (Ver "Veamos 3" ejercicio 5):

- Decidlo en voz alta y fijaos en la diferencia entre decir:
 Tú, ven aquí./Ven aquí, tú. Ven aquí tú. Oiga, por favor, venga aquí.
 Haz el favor de venir aquí. Mira Elena, ven.
- ¿Quién dice qué?
 Una madre muy enfadada a un niño.
 Un cliente a un camarero.
 Un jefe enfadado y un poco mal educado.
 Una amiga a otra.
 Una persona que no quiere ir y prefiere que alguien venga donde él.
- ¿Podríais dibujar sus caras? Ayudaos de un gesto con la mano.

Cuando la modalidad oracional varía, aunque la intención continúe siendo apelativa y el hablante se dirija a un interlocutor ejecutor en potencia, la situación objetiva sigue siendo muy similar:

4. *Saca la basura.*
5. a) *¿Puedes sacar la basura?* b) *¿Puedes sacar tú la basura?*
6. *¿Te importaría sacar la basura?*

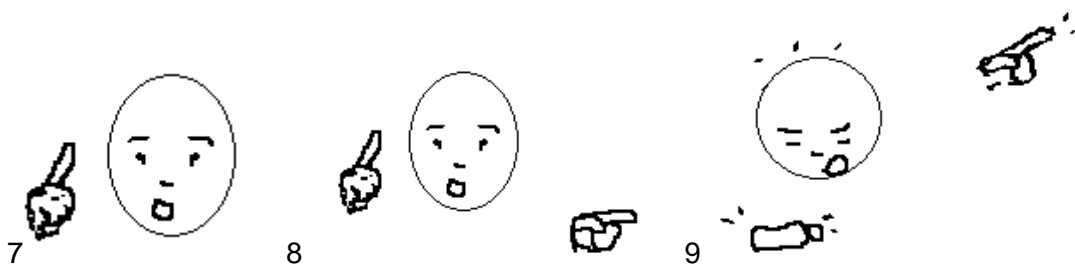


La diferencia vuelve a radicar en la relación entre interlocutores y marcar más o menos sus identidades, pero la interrogación puede diluir esta intención apelativa. En 4 podemos ver que existe la confianza de la que nos habla Matte Bon y la implicación

más directa del demandante de la que nos hablaba Garrido²². En 5b sin embargo, vemos que la presencia de *tú* marca más el carácter imperativo, mientras 5a sería más próximo a la sugerencia. El 6, es un 5a un punto más atenuado, aunque el *te importaría* puede remitirnos al carácter retador (6*) que ha adquirido culturalmente la expresión (*¿Te importaría ocuparte de tus asuntos?*)

Las oraciones impersonales son otro recurso indirecto que cubre las necesidades de la apelación:

7. *Hay que sacar la basura.*
8. *Que se saque la basura.*
9. *Alguien sacando la basura, por favor.*



En estos casos, vemos que la situación objetiva es la misma, un hablante no va a sacar la basura, por tanto pide que se saque. En 7 las personas y el contexto pueden ser muchos, y se puede referir a este momento o a después. En 8 ponemos un ejemplo con el operador *que*. Esta oración aglutina las visiones de Matte Bon y Garrido²³, es la forma que posibilita dirigirse a terceras personas (con el *se* impersonal los agentes de esa acción pueden ser todas las personas menos el hablante) y la noción de futuro que propone Garrido. ¿Cómo hacemos ver estos matices al estudiante de español? Hay dos cuestiones a tener en cuenta que tanto la gramática cognitiva, como la comunicativa, contemplan; una, es prestar atención al significado de ambas (la basura no puede sacarse sola, no es un *se* reflexivo) y otra, el contexto comunicativo en que se darían las formas 7y 8:

- *Me voy*
- *Muy bien, llenamos cámaras y cerramos. ¿Se le ocurre algo más?*
- *Sí, que se saque la basura.*

En 9 obtenemos dos matices acerca de la acción con el uso del gerundio, que Garrido plantea en la gramática descriptiva (*andando*). Primero, se solicita en el momento y segundo, entendemos que es un contexto de acciones simultáneas.

²² Ver págs. 16 y 25

²³ Ver Págs. 12 y 23 respectivamente.

3.3. EL TRATAMIENTO DEL IMPERATIVO EN LOS MANUALES DE ELE Y L2

En realidad esta forma verbal del imperativo está presente prácticamente desde el momento inicial en que el alumnado entra en contacto con nuestra lengua. Es la forma más común en los diversos contextos y situaciones en los que se mueven los estudiantes, y no sólo en lo que se refiere al contexto académico, sino también en contexto de inmersión, en los diferentes ámbitos sociales. Si recién llegados al país se es capaz de formular cualquier pregunta en demanda de cualquier tipo de información, la respuesta es casi seguro que se enmarque en un enunciado bajo forma imperativa:

- *¿Podría indicarme cómo ir del aeropuerto al centro de la ciudad?*
- *Claro. Vaya Ud. a la puerta nº 5. Salga y gire a la derecha; a unos cincuenta metros está la parada del autobús que le lleva al centro de la ciudad.*

Si trasladamos la situación a cualquiera de las instituciones de enseñanza, ya en la misma puerta aparecerá el letrado: *Tire, Empuje*. Y una vez dentro: *Vete a Secretaría; recoge los papeles para la matrícula...*

Pero si nos adentramos en los materiales de aprendizaje de español LE más inmediatos, como pueden ser los manuales de Español, las referencias al imperativo se concretan de diferentes maneras, algunas de las cuáles recogemos a continuación.

El denominador común que podemos observar en todos los métodos y manuales consultados, es la omnipresencia del imperativo desde la primera unidad a la última en los enunciados de las actividades a realizar por los estudiantes (instrucciones): *fíjate, escucha, sustituye, subraya, señala, completa, comenta, resuelve, compara* etc. Digamos que aparece así, de manera implícita, fuera de la secuencia intencional y explícita en la formulación de los contenidos. ¿Cómo se aborda este hecho en la práctica concreta de la enseñanza del español, teniendo en cuenta que la aparición explícita del imperativo puede encontrarse en unidades muy posteriores al inicio? ¿Se fija o no la atención del alumno en esta forma verbal desde el momento en que aparece en las instrucciones didácticas? ¿O se pospone la reflexión lingüística hasta el momento de su aparición en la tabla de contenidos?

Dejando a un lado esta cuestión que queda abierta, pasamos a analizar brevemente cómo se presenta el imperativo en el caso de una gramática dirigida al estudiante del nivel que nos interesa y en los manuales consultados, de diferentes niveles y fines, con la intención de hacer un seguimiento del tratamiento del imperativo, más allá de su introducción en el nivel correspondiente (A2) y más allá del contexto del español lengua extranjera (LE).

Citaremos en primer lugar la *Gramática básica del estudiante de español*²⁴ (págs. 173 a 176) donde se presenta el imperativo atendiendo, en primer lugar, a sus diferentes usos: *dar instrucciones, rogar, mandar-ordenar, aconsejar, invitar y dar permiso*. A continuación se muestran las características morfológicas de las segundas personas tanto en las formas regulares como en las irregulares, para terminar presentando el imperativo negativo como tal, relacionándolo con la posición de los pronombres en la forma afirmativa y negativa.

Es de destacar que en ningún momento se alude al imperativo como modo, o como forma del subjuntivo o como otra cosa, simplemente se limitan a presentarlo así: “*Usamos el imperativo para...*”²⁵

Del método de español para extranjeros *Prisma*²⁶, en su manual *Continúa* para el nivel A2 (Marco de referencia Europeo) cabe señalar precisamente, que el imperativo como contenido gramatical explícito no aparece hasta la unidad doce (pág. 150) en la que se introduce una determinada situación contextualizada de petición de permisos y su correspondiente concesión, usando la forma imperativa: - Sí, sí *usa* esa toalla; por supuesto, *marca* primero...etc. A continuación (como en el caso anterior) se muestran determinadas características del imperativo: formas regulares e irregulares, el imperativo negativo etc.

También en la unidad doce, pero esta vez de un *Curso intensivo de español* titulado, *Rápido*²⁷ (pág. 147- 151) se hace una presentación de esta modalidad verbal relacionándola con sus valores semánticos y funcionales en determinadas situaciones. Luego pasa a una caracterización morfosintáctica semejante a la de la gramática anterior, pero añadiendo, en este caso al final, la modalidad “Tener que + Infinitivo y hay que + Infinitivo” como una variante próxima a los valores semánticos del imperativo para expresar el compromiso, la obligación o la necesidad de hacer algo, o para dar instrucciones.

En otro caso como es el del *Curso Avanzado de Español, Abanico*²⁸, la orientación de la unidad en la que se presentan contenidos relacionados con el imperativo, se construye en torno al mundo publicitario de los medios de comunicación, y se profundiza en el uso del mismo sin que aparezcan explícitas ya las características morfosintácticas.

²⁴ Alonso Raya, Rosario; Castañeda Castro, Alejandro; Martínez Gila, Pablo; Miquel López, Lourdes; Ortega Olivares, Jenaro; Ruiz Campillo; José Plácido. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona. Difusión, 2005

²⁵ Op. Cit. (2005) p. 173

²⁶ Equipo Prisma. *Método de español para extranjeros, Prisma (Continúa)*, Madrid, Edinumen, 2003

²⁷ Miquel, Lourdes y Sans, Neus. *Rápido, rápido*. Barcelona, Difusión, 2004

²⁸ Chamorro Guerrero, María Dolores y otros. *Curso avanzado de Español Lengua Extranjera. Abanico*, 6ª edic. Barcelona, Difusión, 2001

El manual de *Español Segunda Lengua*²⁹ va dirigido a jóvenes de entre doce y dieciséis años con la idea de facilitarles el acceso a una competencia comunicativa básica a nivel social y académico, ya que realizarán su escolarización en español. En este caso, podemos observar que incluye ya, desde la segunda unidad, un contenido expresado en el bloque de competencia gramatical como “Imperativo de los verbos de las instrucciones en el aula”. Esta inclusión en los momentos iniciales, ya que el uso del imperativo es inmediato en el contexto de aprendizaje de la nueva lengua y aprendizaje en general, nos parece interesante desde un punto de vista didáctico. Ya más adelante, en la unidad cuatro, se vuelve a plantear en el esquema de contenidos “el uso del imperativo para dar indicaciones”, y en la cinco, “para aconsejar y sugerir”, e introduce el imperativo negativo, todos, con orientación exclusivamente funcional en contextos referidos a aspectos socioambientales y con indicaciones morfosintácticas escuetas.

Así, los materiales didácticos que nosotros presentamos irían dirigidos a un tipo de alumnado que conoce algunos usos y características elementales del imperativo, pero que no ha profundizado todavía en toda su complejidad. Esas características elementales ya conocidas (presentes en la gramática y en los manuales que hemos analizado) las podríamos sintetizar así:

- Tiene cuatro formas, tú, usted, vosotros y ustedes.
- Es un modo que sirve para dar órdenes o instrucciones, expresar peticiones o deseos, dar permiso o prohibir, invitar y dar consejos.
- En los regulares:
 - La forma tú se obtiene eliminando la –s final del Presente de Indicativo.
Tú Comes ⇒ *tú come*.
 - La forma vosotros sustituyendo la –r del Infinitivo por una –d. *Comer* ⇒ *comed*.
 - La forma de usted y ustedes se obtiene cambiando la vocal temática de la forma con que se corresponde en el Presente:

<i>Sonríe</i> ⇒ <i>Sonría</i>	<i>Baja</i> ⇒ <i>Baje</i>
<i>Sonríen</i> ⇒ <i>Sonrían</i>	<i>Bajan</i> ⇒ <i>Bajen</i>
- Los irregulares se comportan como tales y son ocho: *ser, hacer, saber, ir, poner, tener, decir* y *venir*.

²⁹ Villalba, Félix y Hernández, Maite. *Español Segunda Lengua, Educación Secundaria*. Madrid, Anaya, 2005

- Los irregulares en la primera persona del presente de indicativo, mantienen esa raíz irregular en imperativo para tú, usted y ustedes:

Decir ⇒ *Digo: di/ diga/ digan.*

Decir ⇒ *decid*

Mover ⇒ *Muevo: mueve/ mueva/ muevan.*

Mover ⇒ *moved*

- Los reflexivos en la forma vosotros con el pronombre os, pierde la -d. *Lavaos los dientes y echaos a dormir.*
- Los pronombres en afirmativo van después del verbo y forman una sola palabra, en negativo van detrás y forman dos:

Sumérgete / No te sumerjas.

- En el imperativo negativo las formas de usted y ustedes no varían con respecto al afirmativo:

Beba ⇒ *No beba.*

Fumen ⇒ *No fumen.*

- En la forma negativa es igual que el presente de subjuntivo:
 - Regulares: con terminación -ar ⇒ -e (*amar - ame*).
 - con terminación -er ⇒ -a (*comer - coma*).
 - con terminación -ir ⇒ -a (*vivir - viva*).
 - Las irregularidades vocálicas iguales que las del indicativo con:
 - -e ⇒ i (*pedir* ⇒ *no pida*).

3.4. Propuesta didáctica de los materiales

Los materiales que presentamos están concebidos para un grupo de alumnos de nivel intermedio alto (B1-B2), estudiantes universitarios que vayan a realizar un periodo de sus estudios en España. Hemos ido integrando nuestra propuesta de material en cada punto de las gramáticas comunicativa y descriptiva, apuntamos aquí un esquema final de los objetivos y temas que nos interesaba más cumplir y trabajar. El material pues, ha sido diseñado en función de las siguientes intenciones didácticas:

- Poner al alumnado ante situaciones de comunicación que requieran el uso del imperativo en lengua española a través de una historieta y sus personajes.
- Crear la necesidad de recurrir a la forma a partir del significado.
- Practicar el uso y la forma en contextos determinados.
- Reflexionar sobre el uso de la forma en contextos no prototípicos.
- Reflexionar sobre el uso de procedimientos indirectos.

- Revisar de manera explícita la teoría gramatical.
- Producir imágenes que faciliten la comprensión y la cooperación con los demás.
- Hacer una lectura de las imágenes de lo explícito a lo abstracto, acompañando al tratamiento del imperativo, en sus contextos y formas más típicos hacia contextos y formas menos habituales o claras.
- Seleccionar aquellas la situaciones en que el imperativo se usa que vayan a ser más frecuentes en los contextos comunicativos de los alumnos.
- Aplicar una metodología adaptada a cada tarea requerida, favoreciendo la reflexión individual y colectiva.
- Implicar a los alumnos en el desarrollo de las actividades, y practicar la autocorrección con el fin de que el aprendizaje se produzca de una manera más activa y cooperativa. (Los vacíos de información de un equipo, los suple el otro).

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: IMAGEN

La vista es lo único necesario para la comprensión visual. Merece la pena incidir en este aspecto de la comunicación, porque igual que no necesitamos ser cultos cuando hablamos; no necesitamos ser visualmente cultos para hacer o entender mensajes visuales. Sin embargo a lo largo de la historia el área de la visión ha sufrido un proceso de desacentuación como medio primordial de comunicación, esto tal vez tenga su explicación en que tradicionalmente, la competencia visual no se consideraba al alcance de todas las personas, y en cambio la alfabetización verbal sí. En términos de viabilidad y efectividad, no todos los lenguajes se comportan de igual manera en todas las situaciones, la palabra puede quedarse corta y la imagen puede necesitar ayuda para su interpretación en una dirección. Nuestro trabajo pretende incidir en la idea de que la lectura y la reproducción de la información visual natural deben estar al alcance de todos.

Roland Barthes y Umberto Eco, dos de los semiólogos más preocupados por la problemática del signo en el mundo de la imagen, nos dan un punto de vista general de lo que pudiera ubicarse entre una filosofía y una sociología de la imagen. En ellos nos hemos apoyado a la hora de profundizar en aspectos del código y su posible universalidad, los signos y sus tipologías, la connotación y denotación, y el discurso persuasivo.

Dondis y Villafañe, son dos de los autores más actuales preocupados por el tema del acceso a los lenguajes de la imagen de todo aquel que lo pueda necesitar. Las dos obras que hemos consultado como base teórica y de aplicación en la composición de nuestro material son *La sintaxis de la imagen* (2000) e *Introducción a la teoría de la imagen* (1996).

Justo Villafañe, presenta la imagen como una cosa, tiene componentes materiales (soporte, tintas, grafitos...), elementos formales organizados en estructuras y responsables de su significación plástica, con unas estructuras temporales, espaciales y de relación entre ellas. Define “tres hechos irreductibles” que considera fundamentales a la hora de abordar el tema de la naturaleza de las imágenes, y es que estas suponen, sean cuales sean:

- Una selección de la realidad. (Percepción).
- Un repertorio de elementos fácticos. (Elementos configuradores).
- Una sintaxis. (Orden de representación).

Este autor, atiende además, a los procesos que han de tenerse en cuenta si se pretende definir una teoría de la imagen: la generación y la transmisión. En nuestra propuesta, hemos considerado conveniente hacer al alumno partícipe de dichos procesos, planteándole la producción de imagen en algunos momentos del desarrollo de la propuesta pedagógica, no tanto para que desarrolle una teoría de la imagen, sino para que se centre más en ella y tome una posición activa que le hará un lector más eficaz.

“Establecidos estos tres hechos esenciales en la imagen, el estudio de su naturaleza puede reducirse a dos grandes procesos: la percepción y la representación. Del primero de ellos dependen todos los mecanismos de selección de la realidad; la representación supone, a su vez, la explicitación de una forma particular de tal realidad, un aspecto de la misma.” (Villafañe, 1996:30)

Tanto un autor como otro de los arriba citados, coinciden enunciando la definición de los niveles en que expresamos y recibimos mensajes visuales:

- Representacionalmente: aquello que vemos y reconocemos desde el entorno y la experiencia.

“Modelización representativa: La imagen sustituye a la realidad de forma analógica. (...)Analogía: fenómeno de homologación figurativa entre la forma visual y el concepto visual correspondiente ” (Villafañe, 1996:36).

Esto quiere decir que percibimos de modo inteligente, ante una caricatura por ejemplo, aunque no dispongamos del referente real, somos capaces de

discernir qué rasgos han sido exagerados. Podemos discriminar realidad en las representaciones.

- Abstractamente: reducción de un hecho visual a sus componentes visuales y elementos básicos (síntesis), realzando los medios más directos, emocionales y hasta primitivos de confección del mensaje.

“Modelización convencional la imagen funciona como un símbolo no analógico(...)Signos que no poseen relación alguna con la realidad, al menos visualmente, no reflejan características sensibles de un objeto, son en ese sentido, arbitrarios.” (Villafañe,1996:38)

- Simbólicamente: el universo de sistemas de símbolos codificados que el hombre ha creado y al que adscribe un significado.

“Modelización simbólica: implica una transferencia de la imagen a la realidad (...) Para que una imagen funcione como símbolo sólo es necesario un acuerdo colectivo en tal sentido.” (Villafañe, 1996:37)

4.1. LA PERCEPCIÓN

Lamentablemente, las teorías de la percepción, son numerosas y muy variables. No es que existan enfoques diferentes, sino que se denomina teoría perceptiva a estudios parciales sobre el tema que pretenden luego abarcar el conjunto. Atendiendo a esta realidad, Villafañe (1996) nos expone una selección de aquellas teorías que a pesar de su longevidad aún siguen vigentes porque no ha habido innovación científica en este campo.

Uno de estos ejemplos, fueron los planteamientos de la *Gestalt*. Sus principios se basaban en las experiencias visuales del individuo, que luego formalizaban y postulaban una serie de leyes. Lo cierto es que consiguieron llegar a la realización de una serie de descripciones de los fenómenos perceptivos que llevaron a la formalización y diseño de métodos experimentales. Se basaban en el concepto mismo de *Gestalt* (“*agrupación de estímulos que no es fruto del azar*” Villafañe,1996:58), pero esta propiedad no pertenecía a los objetos sino a su reconocimiento por parte de un observador. A pesar de sus experimentos, quedaron muchas hipótesis sin verificar, veamos, sin embargo, algunos de los conceptos que continúan hoy siendo de utilidad para una posible organización de la experiencia sensorial humana:

- Por encima de las partes de un estímulo, está la idea del todo.

- Concepto de campo: los gestaltistas determinaron que aparte del campo visual existía un campo cerebral que acumulaba experiencias visuales, (estímulos conceptualizados). Esta conclusión se debe a la capacidad de reconocer una forma que observaron en el ser humano, a pesar de que esa forma fuese imperfecta o incompleta. Se creaba, por tanto, una distancia entre el estímulo real y el objeto percibido, lo que implicaba un trabajo perceptivo por parte del individuo. La capacidad de completar estos estímulos dependía de lo siguiente:
 - La semejanza cualitativa: Cuanto mayor es la semejanza cualitativa, mayor es la fuerza cohesiva entre los dos campos. Por ejemplo, en una sopa de letras, si las letras que conforman palabras aunque lo hagan en diagonal, son mayúsculas, este rasgo común nos capacita para realizar rápidamente la operación de agrupación de elementos semejantes.
 - Semejanza intensiva (luminosidad): Cuanto mayor es esta semejanza entre dos elementos más se cohesionan entre ellos. Una figura sobre un fondo, aunque sea de diferente color, tenderá a perderse en él cuanto más parecida sea su luminosidad.
 - Distancia: Cuanto más próximos estén dos objetos, mayor será la fuerza que hay entre ellos.
 - Intervalo de tiempo: Cuanto menor sea este intervalo, mayor será la fuerza cohesiva entre procesos. Por ejemplo, dos luces intermitentes suficientemente próximas entre sí, encendiéndose y apagándose en el intervalo de tiempo adecuado, perceptivamente parecerán una en movimiento.
- Isomorfismo: relación existente entre un estímulo del campo visual (realidad) y ese estímulo en el campo cerebral (nuestra experiencia de ella). Por ejemplo, cuatro puntos situados convenientemente nos hacen ver un cuadrado.
- Pregnancia: es la relación de equilibrio que existe entre las fuerzas que componen la estructura de una imagen permitiéndonos reconocerla. Se dividen en intrínsecas y extrínsecas.

Las primeras tienen que ver con la organización estructural del estímulo:

- Ley del cierre: una figura incompleta o inacabada (bien por no estar cerrada o bien por estar superpuesta) es acabada por el observador para lograr mayor sencillez o estabilidad.
- Ley del enmascaramiento: cuando una figura simple se integra dentro de otra más compleja, tiende a desaparecer.
- Ley de inclusividad: Un conjunto unificado tiende a modificar la identidad de sus partes.

- Ley de la buena continuidad o dirección: cuando los elementos de una configuración son ininterrumpidos, esta resultará más estable.
- Ley de la proximidad: los estímulos más próximos, en igualdad de condiciones, son percibidos como integrantes de un figura independiente.
- Ley de semejanza: la semejanza, junto al cierre son factores estructurales de la imagen más fuertes que la proximidad, de modo que los elementos semejantes tienden a ser identificados independientemente.

Las segundas, tienen que ver con la experiencia perceptiva, y nos remiten al debate aún actual acerca de la participación del aprendizaje en la organización perceptiva del ser humano. ¿Cómo se organiza el sistema perceptivo de un bebé? ¿Por qué existen tantas coincidencias en cuanto a los conceptos visuales que el ser humano posee? Las leyes extrínsecas o el aprendizaje, entrarían en funcionamiento cuando las anteriores no pudieran organizar ciertas configuraciones en nuestra experiencia sensorial.

Le teoría psicofísica atendió, para realizar sus estudios, a la representación retínica de los estímulos, es decir, que abarca el punto medio del proceso perceptivo, ya que deja de lado lo que Villafañe llama “la vía cerebral de la percepción” (1996:66). Así, elementos visuales como la textura, el contorno o la superficie, tendrían una representación característica en la retina. La idea que hasta la aparición de esta teoría persistía acerca de la percepción del mundo físico, era que los objetos y las relaciones que establecían entre sí, eran los responsables de la sensación de espacio, pero la psicofísica se fijó precisamente en las propiedades de este espacio físico, llegando a la conclusión de que los objetos eran los que se inscribían en un marco espacial, sin ser determinantes del mismo. Lo que sucede con la teoría psicofísica es que atiende a un punto del proceso perceptivo que no presenta variables aplicables a nuestro trabajo. Pero es interesante hacer referencia a ella por dos cosas, uno porque presenta una serie de rasgos comunes no sólo al sistema visual, sino también al perceptivo de todos los seres humanos; y dos porque la retina tiene “una complejidad funcional propia de los órganos superiores” y el ojo realiza operaciones como la fijación ocular y la exploración activa.

Una de las grandes dificultades que existen para relacionar teoría perceptiva y diseño de material visual con algún fin específico, es que el mismo concepto de percepción no es definido de manera unívoca. Sin embargo creemos conveniente presentar estas teorías porque nos hacen conscientes de que hay imágenes o incluso

mundo visual que requiere más trabajo por parte del observador para ser comprendido, y que, la percepción no es un fenómeno meramente biológico o pasivo sino que conlleva, en tanto que no es un proceso que culmine en el órgano visual sino en el cerebro, una participación activa del observador.

Arnheim en su obra *Arte y percepción visual* (2002), se refiere a la percepción basándose en la interpretación de la obra artística. Este punto de vista nos sirve para introducir el siguiente apartado, ya que parece obvio que percibir una obra artística conlleva su análisis, lo que sin duda es un ejercicio intelectual:

“Con frecuencia sucede que vemos y sentimos determinadas cualidades en una obra de arte pero no somos capaces de expresarlas en palabras. La razón de nuestro fracaso no radica en el hecho de que empleemos el lenguaje. Sino en que todavía no hemos logrado plasmar esas cualidades percibidas en categorías adecuadas. El lenguaje no puede hacerlo directamente porque no es una avenida directa de contacto sensorial con la realidad; tan sólo sirve para dar nombre a lo que hemos visto, oído o pensado. De ningún modo se trata de un medio ajeno, inadecuado para lo perceptual; al contrario, no hace referencia a otra cosa que a experiencias perceptuales. Pero esas experiencias han de ser primero codificadas por el análisis perceptual para después ser nombradas. Afortunadamente, el análisis perceptual es muy sutil y puede llegar lejos. Agudiza nuestra visión para la tarea de penetrar en una obra de arte hasta los límites de lo en última instancia impenetrable.” (Arheim, 2002:17).

4.1.1. PENSAMIENTO VISUAL

¿Cómo se combinan entonces las capacidades cognitivas y sensoriales en lo que concierne a la imagen? El mundo griego ya se planteó esta dicotomía entre lo sensible y lo racional, cuestionando si se debería o no desconfiar de la información inducida a través de los sentidos. ¿Tiene la percepción carácter cognitivo? Villafañe concluye lo siguiente:

“Lo cognitivo es el resultado de relacionar dos informaciones distintas para extraer un resultado nuevo; en la percepción, esto sólo es posible al final del proceso, cuando se conecta la estimulación aferente (sensación visual) con el material almacenado (memoria visual).” (Villafañe, 1996:81)

Una vez concluido que percibir es un proceso, veamos cuales son las fases que este autor propone:

- Recepción de información: sensación visual (considerada como algo diferente de la percepción, es decir, una primera fase de la misma).

- Almacenaje de información: Memoria visual. En esta fase se llevan a cabo los *procesos de control*, es decir, los que regulan qué información ha de guardarse y cual no. Existen tres almacenes de información:
 - Memoria icónica transitoria: Tiene una capacidad de absorción limitada y no procesa una parte de la información que recibe. Selecciona por tanto, explorando y buscando asociaciones con la información ya almacenada. La información desechada desaparece (decaimiento) y el resto pasa a la memoria a corto plazo.
 - Memoria a corto plazo: en ella entran en funcionamiento los procesos de control (que consisten en variables como la atención, aprendizaje...) que determinan qué información pasará a la memoria a largo plazo.
 - Memoria a largo plazo: La información llega a ella en forma de categorías semánticas, su capacidad es casi ilimitada y el tiempo en que puede permanecer almacenada es indefinido.
- Procesamiento de la información: Pensamiento visual. Esta parte del proceso es donde se produce la abstracción, que es la conceptualización visual manifestada en la percepción de las formas. Por ejemplo, cuando un niño dibuja cabezas redondas, y en la realidad no ha visto cabezas esféricas, lo que hace es imponer el patrón formal más simple que conoce. Los patrones aplicables de este modo cumplen dos condiciones, son generalizables y se pueden identificar fácilmente. Los estímulos quedan pues “dibujados” en el campo cerebral, siendo este dibujo la culminación del proceso perceptivo. Cuando se dibuja (materialmente) lo tridimensional en un soporte bidimensional, el objeto no queda representado por completo, pero la lectura que se hace de él comprende que es tridimensional. Abstraemos pues en la percepción, en la factura y en la recepción.

4.2. LECTURA DE LA IMAGEN.

Proponemos el título de este epígrafe partiendo de la base de que una imagen se puede leer, aunque, como hemos visto, todas las cuestiones acerca de cómo lo hacemos no hallan sido aún desveladas. Vamos a plantear aquí, sin embargo, un concepto de imagen que no abarca todo el universo de lo visual, sino sólo aquella imagen que es producida con algún propósito y que responde a los supuestos que hemos definido en la introducción. Existen varias propuestas de análisis de la iconografía que el ser humano ha producido a lo largo de su existencia. La historia del arte demuestra que ha sido un maestro coherente a lo largo del tiempo y de las

situaciones históricas con las que las expresiones iconográficas han convivido. Pero, ¿qué aporta al ser humano la lectura y producción de imágenes? Son varios los autores que se han ocupado de resolver esta cuestión considerando este hecho, un lenguaje... Pero como tal abarca un campo muy extenso. Dondis, en *La Sintaxis de la Imagen*, lo enuncia así:

“El modo visual constituye todo un cuerpo de datos, que como lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad, desde la puramente funcional a las elevadas regiones de la expresión artística” (Dondis, 2000:11)

La semiología trató de describir cómo se lleva a cabo el proceso de producción, codificación y comunicación de los signos, recordemos que los signos en su totalidad y no sólo los visuales. Esto fue positivo, ya que permitió establecer ciertas similitudes en los comportamientos lingüísticos del ser humano. Pero pronto se encontró con uno de los principales rasgos de la imagen que hacen que su estudio semántico sea especialmente complejo:

“Toda imagen es polisémica, toda imagen implica, subyacente a sus significantes, una cadena flotante de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar todos los demás.” (Barthes 1992:35).

Así que, autores como Barthes y Umberto Eco, prestaron una especial atención como objetos eficaces de análisis, a las imágenes que participan en la publicidad con argumentos como los siguientes:

“En la publicidad la significación de la imagen es, con toda seguridad, intencional... Si la imagen contiene signos tenemos la certeza de que estos signos están completos, formados de manera que favorecen su mejor lectura: la imagen publicitaria es franca, o por lo menos enfática.” (Barthes, 1992: 30).

“En la mayor parte de nuestras relaciones de comunicación, las distintas funciones, dominadas por la emotiva, tienden a realizar un mensaje persuasivo.” (Eco 1973:193).

Pero Eco no se quedó únicamente ahí, sino que atendió también a un análisis de la intencionalidad, poniendo en entredicho la supuesta franqueza mencionada por Barthes.

“Hay diversos grados de razonamiento persuasivo. Entre ellos se encuentran una serie de gradaciones que van desde la persuasión honesta y cauta a la persuasión como engaño. O lo que es lo mismo, desde el razonamiento filosófico a las técnicas de propaganda y de la persuasión de masas.” (Eco 1973:194) .

Esto nos hace remitirnos, una vez más, a la necesidad de la realización de una lectura consciente de nuestro contexto visual, muchas veces los discursos persuasivos aprovechan la necesidad que el ser humano tiene de querer comprender o poder descifrar aquello que está viendo. Las personas experimentan cierta inquietud ante una imagen que no les permite realizar la selección de la que más arriba habla Barthes. Si se crea un interrogante sobre el sentido de una información visual, se espera una respuesta, y cuando no se tienen herramientas para resolver esta incertidumbre y no hay otra información que ancle el significado, no se produce una sensación grata de lectura o de comunicación. No obstante, puede ocurrir que ante la polisemia, bien por la experiencia visual o bien por las expectativas que nos creamos a partir de nuestra cultura de la imagen, sí podamos hacer interpretaciones diversas (leer lo connotativo) sin ser guiados por un slogan o un título.

Mucha gente ve el arte abstracto sin título, se siente perdido y no le gusta, otra, establece relaciones con su experiencia visual, y encuentra un sentido, pero depende sólo de su motivación, su destreza en la búsqueda o su conocimiento de los lenguajes artísticos, porque nadie ha conducido su interpretación en ese caso concreto. Ahora bien, la publicidad, sí practica una suerte de conductismo, y trata de ofrecer una única lectura semántica, a veces se ayuda del misterio (que siempre va a resolver), y a veces crea discursos múltiples ayudándose de otros lenguajes, como más tarde veremos en “Interacción entre lenguajes”.

4.2.1. EL CÓDIGO VISUAL

Desde el enfoque semiológico, las imágenes configuran su mensaje a través de un *código*. Un código es un conjunto de símbolos que se destinan a representar y transmitir un mensaje entre la fuente y el destinatario, que puede ser analógico o digital. El analógico se vincula directamente con el significado, con el objeto de referencia (la escritura jeroglífica o los pictogramas), pero el digital está constituido por unidades (dígitos) que se manifiestan separadamente (los alfabetos). El símbolo es un tipo de signo, y este concepto en el mundo de la imagen es bastante más complejo que el signo lingüístico. Hay varios tipos de signos y varias propuestas de clasificación, plantearemos aquí la clasificación (de Peirce) propuesta por Eco, ya que continúa

siendo universal, dado que se basa en la relación más o menos directa que tienen los signos con su referente.

Peirce³⁰ en 1931, definió signo como algo que está en lugar de otra cosa para alguien, en ciertos aspectos o capacidades. Morris siete años más tarde añadía lo siguiente “algo es un signo sólo porque un intérprete lo interpreta como signo de algo...” (Eco 1981:46)

El signo, entendido y matizado del modo anterior, se divide en las siguientes tipologías:

- El indicio: el indicio de que ha llovido es la calle mojada, existe una relación directa que el ser humano por experiencia ha aprendido estableciendo una relación causa consecuencia que en este caso es material (agua o humedad).
- El icono: puede ser un retrato de alguien, semejante a su referente, pero no idéntico. Los grados de iconicidad por tanto son variables, es más icónica una foto que un dibujo, pero ninguno de ellos se aproximan a las características (dimensiones, peso, densidad, ...) de la realidad que representan.
- El símbolo: el símbolo del pecado original es una manzana, se establece una relación culturalmente, pero la manzana no alude como objeto, por sí sola, a una abstracción como es el pecado.

4.2.2. LA CONNOTACIÓN Y DENOTACIÓN EN LA IMAGEN.

Ante la cualidad polisémica de la imagen y las lecturas más personales o más convencionales que podemos hacer de ella, tenemos que concluir, que la *imagen denotada*³¹ es prácticamente imposible de encontrar. En cuanto una imagen es inteligible, es susceptible de interpretarse.

Pensemos en el dibujo, dibujar algo conlleva una serie de operaciones que dan lugar a un mensaje visual, que, como hemos visto, está codificado. Los códigos de transposición son reglamentarios, si queremos dar sensación de profundidad hay una serie de elementos que tenemos que “saber” manipular. Cuando se dibuja se produce, por tanto, una separación de significante y significado, el dibujo no lo reproduce todo y por lo general el soporte que utiliza no se parece a las cualidades volumétricas del objeto (se establece una distancia considerable entre la representación y el objeto representado) por lo que su nivel de iconicidad es bajo. La denotación del dibujo, sería pues, menos pura que la denotación fotográfica, ya que el dibujo puede intervenir en el interior del objeto, mientras que la fotografía, en principio, no. Lo que sucede es que la

³⁰ Citado por Eco en *Tratado de Semiótica* (1981: 45,304)

³¹ Término acuñado por Barthes en *Lo obvio y lo obtuso*. 1992

fotografía presenta objetos completos definidos como reflejos fidedignos de una escena real, pero también la fragmenta, y un encuadre es siempre una elección, conlleva una pérdida y por tanto puede establecerse un *código cultural*, y no una reglamentación como la del dibujo que maneja variables diferentes. De cara a la comunicación, el dibujo no es ambiguo, porque es “informador” de su propio código, sin embargo la fotografía u otros medios regidos por lo mecánico no, esta ambigüedad real-no real, no es sino una connotación disfrazada de denotación. De ahí que la publicidad elija mayoritariamente a la fotografía para transmitir un mensaje persuasivo. ¿Cuáles son los sistemas de connotación de la imagen? Barthes los llama *connotadores* y a su conjunto *retórica*.

4.3. RETÓRICA DE LA IMAGEN.

Otra de las consecuencias que tuvieron los estudios semióticos, fue que, inevitablemente, se extrapolaron conceptos del análisis del lenguaje verbal al análisis del lenguaje visual, sobre todo en lo que a intentos de definición de figuras retóricas se refiere.

No hay un inventario exhaustivo de todos los connotadores de la imagen. Lo que sí se puede saber de ellos es que, en tanto que van dirigidos a otros individuos y los individuos pertenecen a una sociedad y un momento histórico, tienen una base ideológica que los hace legibles. *Ideología* es el término que Barthes utiliza para llamar al significado del que la *retórica* es significativa.

La retórica se basa principalmente en el manejo de una serie de argumentos fundamentados en premisas difíciles de discutir para persuadir al receptor... El objetivo principal del lenguaje de la publicidad es inducir a algo (el consumo), y su función imperante³² es la emotiva, pero, después de ella, la función estética sería la más importante porque es la que renueva continuamente los viejos argumentos (*compre porque somos lo mejor, al mejor precio,...etc.*). La imagen aplicada a la publicidad aporta este componente estético, teniendo en cuenta el sistema de expectativas del receptor, de modo que es una parte determinante de la comunicación persuasiva: “El valor estético de la imagen retórica convierte en persuasiva la comunicación porque la hace memorable.” (Eco, 1973:297).

La imagen publicitaria entonces, es la más susceptible de ser analizada si lo que se pretende es articular significativa y significado (forma y contenido). Tiene otra

³² Eco, en el lenguaje verbal de la publicidad plantea una función emotiva imperante, acentuada por aspectos: Referenciales (*el yogur X contiene l-cassei inmunitas*); fácticos (*M te quiere ayudar*); metalingüísticos (*no está IN quien no toma Z*); estéticos (*rimas...*) e imperativos (*Llame ahora...*).

gran ventaja, está expresamente diseñada para el conjunto de la sociedad (aunque a veces se dirige a colectivos muy determinados)

Eco propone un análisis de la retórica visual sin dejar de lado las aportaciones de la comunicación verbal. Organiza el posible análisis según los niveles de codificación:

- Nivel icónico: Respondería a la pregunta ¿Cómo se presenta el icono? Por ejemplo, en un anuncio de un bombón helado, se escoge como icono el chocolate, y se presenta en un primerísimo primer plano en forma de olas de chocolate sobre el helado blanco. Se elabora una representación que alude directamente a lo emotivo, nos hace desear ese chocolate.
- Nivel iconográfico: Analizaríamos el uso de una iconografía histórica, es decir, utilizaríamos términos cuya significación es ya convencional, (desde la hoja de parra hasta la hoz y el martillo). Y también, el de la iconografía publicitaria, que responde más a enunciados icónicos que a signos, por ejemplo, las actitudes de los personajes representados.
- Nivel tropológico (del lenguaje figurado): Puede revestir un valor estético o ser traducciones exactas de metáforas de uso común al lenguaje visual. A este nivel habría que clasificar las figuras retóricas visuales y aquellas que poseen nombre, lo han adoptado prácticamente en todos los casos de las figuras del lenguaje verbal. Veamos algunas:
 - Litote: Atenuación “Figura que consiste en no expresar todo lo que se quiere dar a entender, sin que por esto deje de ser bien comprendida la intención del que habla. “. (RAE Madrid 1992) Por ejemplo, en un anuncio de bombón helado no sale el helado sino el palo, se elude el objeto, pero el espectador comprende a qué se hace referencia.
 - Metáfora: La comparación o la sustitución que es uno de los recursos más frecuentes. Por ejemplo, la imagen en prensa de la chaqueta de un equipo de alta montaña propuesta como *Tu nueva piel sin riesgo de rechazo*. Otro tipo son los casos de letrización o visualización de una metáfora. Por ejemplo, para expresar la flexibilidad, se exponía un ejemplar del Times ondulado como una lámina flexible.
 - Participación mágica por acercamiento: un usuario de un producto adquiere ciertos rasgos que el producto otorga. Se caracteriza el objeto y con él al consumidor. Por ejemplo una obra de arte emanando su prestigio sobre un producto. Un buen ejemplo, es el de L'Óreal, que diseñó su packaging con la estética de los cuadros de Mondrian.

- Metonimia doble: Suele tener una función de identificación, por ejemplo, la pastilla de caldo de pollo y una gallina.
- La antonomasia es la figura retórica de carácter predominante en la publicidad: La antonomasia es aquella característica o significación más representativa de algo. En los eslóganes se encontraría así: *Colacao, el alimento de los campeones.*

Mariola García, en su libro *Las claves de la publicidad* (2000:221-224) aborda las figuras retóricas desde la especificidad de la imagen, aplicada al contexto publicitario:

- Analogía. "La analogía busca una asociación de semejanza entre ideas, aparentemente diferentes, en la mente del que recibe el mensaje. Se recurre al uso de metáforas visuales"
Ej. "Binaca". Se establece la analogía con una partida de ajedrez. Las figuras negras simbolizan las caries, y las blancas los dientes sanos.
- Símbolo visual. "Trata de expresar una idea visualmente, mediante un símbolo para hacerla más memorable y duradera"
Ej: "Sorteo de la Cruz Roja". La Cruz Roja tiene como nombre su propio símbolo visual.
- Hiperbolización. "Consiste en exagerar visualmente el mensaje de nuestra comunicación, dejando ver claramente que se trata de un simbolismo"
Ej: TV: "*Si el calor aprieta móntate en un coche negro, sube las ventanillas, ponte un abrigo, guantes, cómete una guindilla, pasea por el desierto... y si ya estás muerto de sed, bebe un Sprite*"
- Personalización. "Consiste en identificar la imagen de la marca o sus atributos, en un personaje que por su misma naturaleza comunica y garantiza la promesa central del mensaje"
Ej: "El borreguito" de Norit, en él se materializan las cualidades que aporta el producto a la ropa.
- Sorpresa. "Consiste en decir lo contrario de lo que el público objetivo esperaba ver en la publicidad. Sorprendido, lo examina y recibe de lleno el impacto del mensaje verdadero, que debe ir muy seguido del sorpresivo, para asegurarnos una comunicación completa"
Ej: *No haga caso a anuncios como éste le complicarán la vida. Golf GTI.* En TV publicitó el vehículo mostrando únicamente dos personas hablando frente a una obra de arte acerca de los cambios en el carácter

de un tercero, por último, el logotipo de la marca caía como un sello ocupando toda la pantalla. Se generaba una expectativa y no era posible adivinar cual era el producto anunciado hasta el final.

- Silencio. "Consiste en rodear de silencio al producto. Sólo se presenta el producto, sin texto que le acompañe.
Ej: "*Levi's, etiqueta roja*" (Sólo unos vaqueros y su etiqueta)
- Realización a contracorriente. "Consiste en utilizar un tipo de codificación que no haya sido utilizado por los competidores. Una especie de contramoda publicitaria"
Ej: Anunciarse en blanco y negro cuando todos lo hacen en color.
- Belleza. "Consiste en lograr una fuerza creativa y captar la atención por medio de la belleza visual del anuncio"
Ej: "*Cuerpos Danone*"
- Grafismo. "Sustituir letras por símbolos con significado equivalente"
Ej: "*H2O- Perrier*"

4.4. SINTAXIS GENERAL DE LA IMAGEN.

Como hemos visto anteriormente, Dondis, es uno de los autores más preocupados por la puesta en práctica de un sistema de enseñanza y aprendizaje adecuado para que la mayoría de la sociedad sea activa en la lectura y producción de imágenes. Hemos recogido de su obra, *Introducción a la sintaxis de la imagen* (Dondis,2000), algunos de los aspectos que consideramos más interesantes, no sin prevenir antes de lo siguiente:

“En el lenguaje verbal, la sintaxis significa la disposición ordenada de palabras en una forma y ordenación apropiada. (...) Pero en el contexto de la alfabetización visual, sintaxis sólo puede significar la disposición ordenada de partes y sigue en pie el problema de cómo abordar el proceso compositivo con inteligencia y saber cómo afectarán las decisiones compositivas al resultado final. Muchos criterios para la comprensión del significado de la forma visual, del potencial sintáctico de la estructura en la alfabetización visual, surgen de investigar el proceso de percepción humana” (Dondis, 2000: 33).

“Los lenguajes son sistemas construidos por el hombre, para codificar, almacenar y decodificar informaciones. Por tanto, su estructura tiene una lógica que la alfabetidad visual es incapaz de alcanzar” (Dondis, 2000:25).

Dondis defiende la indiscutible universalidad del lenguaje visual, (comparativamente muy superior a la del lenguaje verbal que queda dividido a lo largo

y ancho del mundo en más de 3000 lenguas) y por tanto, la utilidad y urgencia de los estudios y la descripción de su sintaxis. Hemos visto que la comunicación visual depende en gran medida de la percepción y que el funcionamiento de esta tiene aún muchas incógnitas, sin embargo, a pesar de la abstracción de sus elementos psicofisiológicos, se puede definir un carácter general de la sintaxis visual.

- Composición y equilibrio visual: El equilibrio es la referencia visual más fuerte que el hombre percibe, puesto que él mismo se encuentra en la necesidad de permanecer en equilibrio (vertical), esta tendencia es la que dirige su tendencia a “componer” de un modo más o menos fundamentado, desde el espacio que habita hasta las anotaciones que haga.

“El equilibrio es el estado en que las fuerzas que actúan sobre un cuerpo se compensan unas a otras (...) salvo en las formas más regulares, ningún método conocido de cálculo racional puede reemplazar al sentido intuitivo de equilibrio del ojo. De nuestro supuesto previo se sigue que el sentido de la vista experimenta el equilibrio cuando las correspondientes fuerzas fisiológicas del sistema nervioso se distribuyen de tal modo que queden compensadas entre sí” (Arnheim, 2005:34)

El equilibrio visual depende de varios factores entre ellos, cabe destacar, posición situación espacial, tamaño, peso, color etc. Por tanto, nos parece interesante resaltar que el equilibrio no exige necesariamente la simetría, pero el proceso de *estabilización* “impone a todas las cosas vistas y planeadas un “eje” vertical con un referente secundario horizontal; entre los dos establecen los factores estructurales que miden el equilibrio en el acto de ver” (Dondis, 2000:37) Además, fruto del sistema de lectura occidental, se produce la preferencia por el ángulo inferior izquierdo de cualquier campo visual. Para explicar este favoritismo, existen numerosas teorías, pero hay que resaltar que la explicación más elocuente, es el hecho de que aprendemos a leer de izquierda a derecha, lo que exime de esta afirmación al mundo árabe u oriental. Vemos la relatividad pues, de este tipo de afirmaciones, sin embargo, los fracasos a los que ha dado lugar (las campañas publicitarias que han sido diseñadas por el mundo occidental para oriente, en algunas ocasiones han fracasado), prueba que el aprendizaje es una de las variables que determina nuestra percepción, no tanto del mundo, sino de las representaciones que hacemos de él.

Elementos básicos de la comunicación visual:

- Punto, línea y plano: El punto es la unidad mínima en la comunicación visual, su forma es la más frecuente en la naturaleza, tiene una fuerza grande de atracción sobre el ojo, varios puntos colocados en serie tienen la facultad de guiar el ojo, y superpuestos o contiguos, de conectar, de modo que pueden crear la ilusión de tonos intermedios (pintura de Seurat o los pixels de un televisor). Cuando los puntos están muy cercanos entre sí, conforman una línea. El concepto de línea también se ha definido como un punto en movimiento (la punta de un lápiz deja un registro redondo, si lo arrastramos producimos la línea). La línea es un elemento dinámico y libre, pero puede utilizarse también de manera rigurosa y medida, siendo el medio más eficaz para visualizar lo que no está sino en la imaginación. Por otro lado es la que conforma todos los sistemas simbólicos conocidos, desde la escritura hasta los mapas geográficos. Cuando la línea se cierra, define los contornos de las figuras consideradas como principales (círculo cuadrado y triángulo equilátero) y los de todas sus variantes. La línea pues define el plano, y puede crear la ilusión de tridimensionalidad utilizando las técnicas de representación de la perspectiva (distancia, masa, punto de vista, punto de fuga, nivel del ojo...). Para crear la ilusión de representación en el plano de un objeto real, bastan el punto y la línea, la línea monocroma, configura también los matices tonales con que damos mayor sensación de volumen. A pesar del cromatismo de todo lo que nos rodea entendemos perfectamente las representaciones realizadas en una sola escala tonal.
- Color: ¿Qué sucede entonces con el color? El color no es configurador de las formas, pero tiene un gran peso sobre ellas: "Dado que la percepción del color es la parte más emotiva del proceso visual, tiene una gran fuerza y puede emplearse para expresarse y reforzar la información visual" (Dodis 2000:69) El mensaje visual puede pues prescindir del color, en función de la tendencia que desee tener o no hacia lo emotivo. Esto no quiere decir que no sea un contenedor y transmisor eficaz de información, pero los estudios que se han hecho acerca del tema, sólo han medido reacciones de grupos humanos más o menos numerosos y diversos ante él. Por lo que no existe un sistema unificado que defina las relaciones mutuas entre los colores. Utilizamos el máximo contraste (negro sobre fondo blanco) a lo largo del trabajo. Es por todos sabido que la mayor legibilidad se encuentra de esta forma. De hecho si hubiésemos seleccionado otros colores cualquiera la sorpresa que causaría al receptor haría que centrarse su atención en ello en vez de en el contenido. Por otra

parte, los personajes conductores de la historia los hemos diseñado en blanco y negro esto se debe a que el receptor fija su atención en aquello que le sorprende o le cuesta más percibir, provocando una lectura más activa, menos pasiva.

- Escala: "Todos los elementos visuales tienen capacidad para modificarse y definirse unos a otros. Este proceso es, en sí mismo, el elemento llamado escala" (Dondis, 2000:71) Esto quiere decir que el tamaño de una cosa es relativo, siempre vamos a realizar una valoración de él comparándolo con otra cosa de otro tamaño o con nuestras propias dimensiones (las humanas). Los conceptos de proporción y escala van unidos, digamos que el ser humano observa las proporciones que hay en su mundo visual y desarrolla criterios para establecer si algo está proporcionado o no. A través de la escala, podemos representar la proporción, a la que siempre está supeditada.

Algunas técnicas visuales que surgen de la manipulación combinación de algunas características de la imagen son:

- Contraste: El contraste tonal es indispensable para la visión, si todo nuestro entorno fuese de un gris homogéneo, veríamos, pero todo gris... Para poder discernir, necesitamos percibir diferencias tonales. Ahora bien, estas diferencias pueden ser más sutiles (armonía) o más marcadas (contraste) dando lugar a sensaciones diferentes. De ahí que lo armonioso se relacione más con lo racional y el contraste con lo emotivo o visceral. Muchas veces se acude a él para recalcar un mensaje, lo que da lugar a que en muchas ocasiones se relacione el contraste con la exageración:

"El contraste, como estrategia visual para aguzar el significado, no sólo puede excitar y atraer la atención del observador sino que es capaz también de dramatizar ese significado para hacerlo más importante y más dinámico."
(Dondis, 2000:114)

Como vamos a ver a continuación, el contraste es omnipresente y necesario, podemos remitirnos a la eterna dualidad de las sensaciones de la vida que parecen no existir unas sin otras (calor frío...) Podemos producir el contraste siempre que utilicemos simultáneamente o combinemos entre ellos, los pares que presentamos a continuación:

- Equilibrio-Inestabilidad: Hemos visto la tendencia del ser humano a buscar el equilibrio incluso en la percepción,... Cuando algo está a punto de caerse tendemos a colocarlo o lo recogemos. Sin embargo, la dualidad equilibrio-

inestabilidad, se puede utilizar como un recurso para llamar la atención, ya que sabemos positivamente que el desequilibrio tiene siempre una respuesta.

“El equilibrio es una estrategia de diseño en la que hay un centro de gravedad a medio camino entre dos pesos. La inestabilidad es la ausencia de equilibrio y da lugar a formulaciones muy provocadoras e inquietantes” (Dondis 2000:131)

- Regularidad e Irregularidad:

“La regularidad en el diseño consiste en favorecer la uniformidad de elementos. Su opuesto es la irregularidad que, como estrategia de diseño realza lo inesperado y lo insólito, sin ajustarse a ningún plan descifrable” (Dondis, 2000:132)

- Simplicidad-Complejidad al igual que Unidad y Fragmentación: Consiste en la búsqueda de la forma elemental, sin complicaciones ni elaboraciones secundarias, frente a las formas y fuerzas elementales múltiples que complican el proceso de organización del significado. Estos conceptos tienen que ver con los siguientes, pero la diferencia es que la simplicidad y complejidad se refieren a cierto orden-desorden, mientras que la economía y profusión no.

- Economía-Profusión:

“La economía es una ordenación visual frugal y juiciosa en la utilización de elementos. La profusión está muy recargada y tiende a la presentación de adiciones discursivas. (...) La profusión es una técnica visualmente enriquecedora que va asociada al poder y la riqueza; en cambio, la economía es visualmente fundamental y realza los aspectos conservadores y reticentes de lo puro” (Dondis, 2000:135)

- Predictibilidad-Espontaneidad: La predictibilidad, permite por ejemplo, ser muy económico con los elementos del mensaje, ya que tenemos una noción muy precisa de cómo se va a leer y por tanto cómo lo vamos a presentar, sin embargo, con la misma certeza previa, podemos jugar a ser espontáneos, ya que lo anterior, aunque ordenado y conciso, puede resultar anodino. “La espontaneidad, en cambio, se caracteriza por una falta aparente de plan. Es una técnica de gran carga emotiva, impulsiva y desbordante.” (Dondis, 2000:137)

- Actividad-Pasividad:

“La actividad como técnica visual debe reflejar el movimiento mediante la representación o la sugestión. La representación estática se produce por un equilibrio absoluto” (Dondis ,2000:138)

- Sutileza-Audacia: La sutileza raya en lo afinado, muchas veces utiliza recursos artísticos o deja vacíos de información, huye de la obviedad y la economía de propósitos, mientras que la audacia es clara, pertinente y expuesta.
- Neutralidad-Acento:
La neutralidad es la técnica en la que se busca la homogeneidad frente al acento “consiste en realzar intensamente una sola cosa contra un fondo uniforme” (Dondis, 2000: 139)
- Coherencia-Variación: Un discurso visual coherente es aquel que compatibiliza sus elementos y los hace consonantes con el tema que aborda. Parece extraño que la variación sea conveniente en algún caso, lo cierto es que no se utiliza mucho si no es acompañando a la coherencia. “Si la estrategia del mensaje exige cambios y elaboraciones, la técnica de la variación permite la diversidad” (Dondis, 2000: 140)
- Realismo-Distorsión: Nuestra experiencia visual y natural de las cosas es el modelo del realismo en las artes visuales, cuyo empleo puede recurrir a numerosos trucos y convenciones calculadas para reproducir las mismas claves visuales que el ojo transmite al cerebro. “La distorsión fuerza el realismo y pretende controlar sus efectos desviándose de los contornos regulares y, a veces, también de la forma auténtica” (Dondis, 2000: 142)
- Plana-Profunda: Estas dos técnicas visuales se fundamentan en el uso o ausencia de perspectiva.
- Singularidad-Yuxtaposición: La singularidad es la economía llevada al extremo, no se busca el apoyo de otros estímulos visuales, un elemento se presenta solo, especificando totalmente el énfasis. La yuxtaposición sin embargo presenta varios elementos e invita a la comparación relacional.
- Secuencialidad-Aleatoriedad: La secuencialidad se utiliza cuando hay un plan de presentación y manifiesta un orden lógico. Sin embargo la aleatoriedad, presenta una información ordenada de modo aparentemente accidental, pero al igual que en el caso de la espontaneidad, es un recurso controlado.
- Continuidad-Episodicidad:

“La continuidad se define por una serie de conexiones visuales ininterrumpidas, que resultan particularmente importantes en cualquier declaración visual unificada (...) Las técnicas episódicas de la expresión visual expresan la desconexión o, al menos, conexiones muy débiles. Es una técnica que refuerza el carácter individual de las partes constitutivas de un todo” (Dondis, 2000: 146)

Estas técnicas son meramente algunas de los muchos modificadores posibles de la información visual. Los polos opuestos ofrecen al emisor visual muchas oportunidades de agudizar el significado mediante el recurso del contraste.

4.5. INTERACCIÓN ENTRE LENGUAJES.

¿Cómo se produce esta interacción entre los lenguajes visual y verbal, analógico y digital? ¿La ilustración redonda sobre lo escrito, lo escrito redonda sobre la ilustración? ¿Se añaden uno a otro informaciones inéditas? ¿Se pueden establecer analogías entre ellos?

“La analogía está considerada por ambos bandos (lingüistas y opinión común), como un sentido limitado: unos piensan que la imagen es un sistema muy rudimentario en comparación con la lengua y otros piensan que la significación no es capaz de agotar la inefable riqueza de la imagen.” (Barthes, 1992: 30).

“Sin lugar a dudas el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce; pero, a pesar de ello, existen otros artificios capaces de abarcar el espacio semántico general que la lengua hablada no siempre consigue tocar.” (Eco, 1981: 298).

“La característica dominante de la sintaxis visual es su complejidad. La alfabetidad visual nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el lenguaje. Los lenguajes son sistemas construidos por el hombre, para codificar, almacenar y descodificar informaciones. Por tanto, su estructura tiene una lógica que la alfabetidad visual es incapaz de alcanzar” (Dondis, 2000:25)

Hemos visto que la publicidad es el medio en que se producen las imágenes con intenciones comunicativas más acotadas y es precisamente, su caso, el que parece haber reconciliado en la práctica los pareceres expuestos por Barthes y haber demostrado que la imagen puede dar informaciones unívocas. El lenguaje publicitario, ha de combatir en cierto modo la polisemia de la imagen que utiliza, y el método más eficaz que ha encontrado para conseguirlo, es codificarlo con la conjugación de varios lenguajes, dando lugar a un *mensaje múltiple*. Aún con todo, no es el único caso en que la interacción entre lenguajes se utiliza como recurso comunicador:

- Cuando lo que se pretende es optar por conducir directamente al receptor hacia la lectura del discurso deseado, la adjunción del texto a la información visual, cumple, en el contexto de la comunicación de masas, un papel “fijador” de lo que Barthes llama *cadena de significados*. El texto escrito constituye una descripción denotada de la imagen, una *operación* en oposición a la connotación cumpliendo una función denominadora. Pasa de ser un guía de

identificación a ser una guía de interpretación. A esta operación de acotación de la polisemia se la denomina *anclaje*. Dicho recurso, fuera de la publicidad puede ser ideológico, ya que si tenemos en cuenta la potencia proyectiva de las imágenes y su libertad de significación, el *anclaje* es un control, un acto de represión que impone moral, ideología o disuade utilizando el lenguaje verbal, considerado en este caso, como el más eficaz para dirigirse y obtener una respuesta del conjunto de la sociedad. A esto último, Eco responde así:

“Es cierto que cualquier contenido expresado por una unidad verbal puede ser traducido por otras unidades verbales; es cierto que gran parte de los contenidos expresados por unidades no verbales pueden ser traducidos igualmente por unidades verbales; pero igualmente cierto es que existen muchos contenidos expresados por unidades complejas no verbales que no pueden ser traducidos por una o más unidades verbales, a no ser mediante aproximaciones imprecisas.” (Eco, 1981: 295)

- Otro contexto en que el anclaje cumple una función guía es el del mundo del cómic, el cine u otros tipos de narrativa a través de la imagen. Lo que sucede es que en estos casos ambos lenguajes no se supeditan uno a otro, son complementarios en favor del desarrollo de una narración en el nivel de la diégesis (mundo ficticio en que los sucesos o eventos narrados ocurren). En la interacción entre los dos lenguajes, el analógico y el digital, se dará más o menos protagonismo a uno u otro en función del esfuerzo al que se quiera someter al lector. Si la imagen transmite lo que concierne al mensaje descriptivo, se podrá hacer una lectura mucho más ligera que si lo hace el texto.
- Puede suceder que se quiera causar en el lector esa incertidumbre (misterio) que conlleva la polisemia de la imagen para que su interés se prolongue en el tiempo, y se resuelva más tarde produciendo sorpresa o respondiendo a la expectativa creada. Curiosamente este “enganche” es una cuestión que la publicidad consigue y las manifestaciones artísticas no, porque la publicidad acaba resolviendo la incógnita y en las manifestaciones artísticas el único que puede resolverla es el propio espectador. Exige una percepción y una comprensión mucho más activas.

5. PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO

5.1 TRATAMIENTO DE LA IMAGEN EN EL MATERIAL

En la elaboración de nuestro material didáctico, hemos introducido la imagen aplicando algunas teorías de su sintaxis y su retórica. Por un lado, planteamos lo que su inclusión puede contribuir a facilitar la comprensión de las situaciones de uso y, por otro, graduamos la dificultad de la lectura de las imágenes en sí, presentando todos los niveles de expresión y recepción de manera progresiva (desde los símbolos funcionales, hasta la obra artística contemporánea. El proceso está conducido por figuras antropomórficas y mediante la ejecución de representaciones por parte de los alumnos). No es casual, por tanto, que hayamos elegido como contexto el museo, donde hemos podido conjugar lo funcional con lo que Dondis expresa como “las elevadas regiones de la expresión artística”³³. Estas regiones elevadas hay que ponerlas al nivel de las personas, o las personas al suyo; meterse en el contexto también de manera práctica ayuda a desmitificar el innatismo de ciertas sensibilidades. Algunas de las funciones que cumple la imagen de modo esquemático serían:

- Ilustrar el texto: dibujando junto a los discursos o diálogos a los personajes que hablan, como en “Dale color” ejercicio 1, el “Señor muy amable” cuenta la historia de las figurillas y el dibujo lo representa narrando.
- Formar parte de las instrucciones: en “Haz, pero no hagas” ejercicio 1, se muestra la secuencia imagen-texto que luego los alumnos tienen que repetir.
- Ser creadas o ejemplificar: Proponemos que los alumnos en ciertas ocasiones dibujen para que ellos mismos experimenten las posibilidades expresivas de lo icónico y la dificultad que puede entrañar su polisemia. En “dale color” y “El dibujo de Leo” también les ponemos en la situación de dar las instrucciones para realizar algo visual (colorear), de modo que pueden comprobar si han sido eficaces o no con el lenguaje verbal, realizando ellos mismos la acción de poner el color. En la siguiente propuesta, “No lo vuelvas a hacer”, estas instrucciones aparecen al revés (adivina lo que ha hecho por lo que no tiene que volver a hacer) en el diálogo interno del niño, habiendo

³³ Ver página 48

hecho el ejercicio previo, les resultará más fácil materializarlo en el espacio que se les propone.

- Llamar atención sobre una cosa: el simbolito de la lupa identifica aquellos ejercicios en que tienen que prestar especial atención (bien sobre el tema gramatical, bien sobre su significado).
- Dar información: La *Dama de Auxerre* coloreada en “Dale color” añade la información que falta en el texto.
- Representarse a sí misma o cobrar voz: En la sala de retratos, la imagen es la protagonista directa. Puede sugerir varias cosas, ¿cuántas?... Dependerá de la visión de los alumnos, que intuirán que no ha de haber una única posibilidad correcta. En “Veamos 3” una obra de arte mantiene un diálogo. Ha sido cuidadosamente elegida para que el discurso sea coherente, de modo que ella misma representa (y se explicita en el diálogo escrito) su polisemia.
- Complementar o ilustrar el sentido del texto escrito: en general, para conseguir una interacción entre los lenguajes verbal y visual con el modo imperativo como protagonista, hemos utilizado, como dijimos en la introducción, la figura humana. Todas las expresiones o posturas de los personajes, acompañan a su intención comunicativa o al estímulo que reciben, desde rasgos más evidentes a más sutiles. En “Veamos 2”, Lara tiene una expresión facial muy exagerada, identificable con sus palabras, también exageradas. En “Perdamos la cabeza” utilizamos escultura contemporánea y desproveemos a las personas de la parte que da más información expresiva, la cara, pero centramos la atención en el carácter colectivo y coordinado de la obra (lo que acuña el título que dejamos en inglés para llamar más la atención sobre él). El diálogo convierte a la obra en una escena comprensible (acortamos la distancia, aunque sea una interpretación ficticia, entre una obra de lectura compleja y el alumno). En “Veamos 5” las imágenes son pistas para adivinar una escena que puede que se produzca en el futuro (una de las cuestiones esenciales del imperativo: ¿se producirá lo requerido, no se producirá?). Con un texto, un símbolo (el bocadillo y las nubes de pensamiento), personajes de espaldas y un personaje añadido con un gesto muy preciso, deben adivinar qué propósito tienen los niños, y dibujar la posible escena consecuencia de todo eso.

Nuestro objetivo principal ha sido manejar con eficacia este carácter complementario de los diferentes lenguajes, y lograr la interacción provechosa de texto e imagen de manera equilibrada. El formato elegido fue el vertical, ya que cuando prima la verticalidad se facilita la lectura, lo que puede repercutir en la comprensión. La composición de las páginas la hemos realizado teniendo en cuenta el orden de lectura occidental, de izquierda a derecha. Nos hemos quedado en ese ámbito porque no conocemos suficientemente la teoría perceptiva en los casos oriental y del mundo árabe... Aunque pensando en los estudiantes universitarios orientales, tenemos dos argumentos a favor de que puedan hacer una lectura parecida de la composición propuesta: uno, que es probable que el mismo aprendizaje de lenguas diferentes a las suyas, (aparte de español) les haga tener ya un cierto entrenamiento en la práctica de la lectura de nuestros alfabetos; y dos, que sus dibujos animados y cómics dejan entrever ciertas similitudes, en lo que a iconografía se refiere, con los de occidente. Veamos algunos de los recursos más importantes que hemos puesto en práctica:

- Color: Hemos utilizado el color con propósitos muy concretos y evitando siempre la saturación. No hay fondos planos coloreados para que la información escrita sea lo más limpia posible. Las funciones del color en el material son:
 - Simbolizar: prohibido o permitido en las señales (explícitamente).
 - Identificar discurso-hablante: en los diálogos (cada personaje habla con una tipografía y un color distintos). Esta técnica facilita que el alumno, de manera intuitiva, identifique quién está emitiendo el mensaje. Sin embargo, en “Perdamos la cabeza”, no se asocia a nadie concreto, sino que sólo representa el número de hablantes en la misma conversación y aligera la dificultad del ejercicio porque se mantiene el color en las palabras solución de los recuadros. Cuando interviene alguno de los personajes conductores, se usa su color y su tipografía.
 - Contextualizar: se colorean los elementos que crean espacio o son secundarios, ya que el color da lugar a una lectura más rápida. Conseguimos así, además, que haya una competencia menor entre informaciones de diferentes formatos. La señora azafata que da instrucciones aparece coloreada pero hierática, no es una figura de intercambio en la comunicación sino que contextualiza determinando las reglas que deben seguir por los personajes en imperativo. Este

personaje tampoco matiza sus comunicaciones. La azafata que habla con ellos, sin embargo, si tiene rasgos de expresión, pero los niños de espaldas nos conducen directamente a ellos.

- Contrastar: el contraste es, muchas veces, necesario para llamar la atención, de ahí que la lupa esté coloreada en azul. Leo en “El dibujo de Leo” tiene un rotulador en la mano y Lara en “Perdamos la cabeza” tiene los rotuladores en el bolsillo, en ambos casos para recordar o cuadrar el hilo de la historia. (Sabemos así, que después de “Veamos 2” Lara confiscó los rotuladores a Leo).

- Escala: Hemos controlado la escala de las imágenes en general en función de la composición de las páginas. Dentro de ellas, la escala de los personajes está determinada por su pertenencia a la misma escena o a escenas diferentes. En “Presten atención” ejercicio 1, se superponen dos escenas diferentes. En la primera, la mujer robot y los niños tienen la misma escala, mientras que en la siguiente (debajo), los niños son más grandes, lo que nos ayuda a discernir el antes y el ahora. Igualmente utilizamos esta técnica en “No lo vuelvas a hacer” ejercicio 2. También en el texto empleamos un cuerpo de texto mayor para ubicaciones como “Taquillas” o los títulos en imperativo, que también resaltamos empleando otra tipografía y las mayúsculas. En los enunciados principales de los ejercicios empleamos la negrita, por ejemplo: “Estos son algunos de los símbolos que Lara y Leo ven en los paneles informativos”... La escala no sólo influye en el tamaño, sino que mediante otras técnicas, en este caso el empleo de la negrita, hace que parezca más contundente.

- Contraste: Utilizamos, en general, el máximo contraste (negro sobre fondo blanco) a lo largo del trabajo. Por un lado es la elección más común en la información impresa, ya que proporciona una mejor legibilidad y, por otro, hace detenerse más al lector cuando se trata de imagen, ya que se hace una lectura más lenta de las imágenes en blanco y negro que de las coloreadas. Por esto último, los personajes conductores de la historia son dibujos en B/N; provocamos así una lectura más activa, menos pasiva, de modo que los alumnos van a estar pendientes de ellos principalmente. La utilización de este recurso es obvia a lo largo de nuestro trabajo. En el texto hemos contrastado las intervenciones de nuestros personajes frente a los ejercicios propuestos. Así, Lara interviene en verde, Leo lo hace en granate, el “Señor

muy amable”, en azul y el texto de las actividades va en negro. Algunas de las imágenes empleadas ofrecen ese contraste ya en sí mismas, “Hera” en “Veamos 3” o “La danza de la vida” en “A bailar”. Por otro lado hemos practicado el contraste entre texto e imagen, el que se produce entre el personaje y su tipografía correspondiente, o entre las esculturas metálicas y homogéneas de “Perdamos la cabeza” que, sin embargo, hablan en colores saturados.

- Simplicidad: Hemos fomentado la simplicidad, lo esperable, frente a técnicas de complejidad y sorpresa. Ya que pretendemos no aumentar el estrés que ya de por sí supone enfrentarse al aprendizaje de un nuevo idioma. Evitamos la saturación de color y no hemos buscado formatos de lectura compleja: la lectura siempre se realiza de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha. Usamos la imagen para completar el significado de lo que exponemos por entender que la imagen es un lenguaje universal y de fácil comprensión sea cual sea nuestro idioma, pero la evitamos cuando no sea necesaria o pueda saturar demasiado una página. En “Veamos 4” narramos a quién quieren dar el concierto los músicos pero el público no aparece en imágenes, la disposición escénica de los personajes de los cuadros ya es suficiente.
- Economía: Debido a que nuestro fin último es el aprendizaje del modo imperativo, sólo contamos con imágenes aquello necesario, evitando de esta forma la profusión, lo accesorio. Ya hemos visto las funciones precisas que hemos dado a la imagen, así que no cabe el adorno. En “Haz pero no hagas” ejercicio 3, vemos que de un lado hay imagen informadora que posibilita obtener o reproducir los mensajes (“Completad los dibujos, su significado o escribid lo que dice la azafata”) y de otro está la azafata en marca de agua para asociar la ubicación del texto delante de ella como su discurso.
- Actividad: A través de los personajes vamos conduciendo a los alumnos, de modo que les acompañan en pequeñas tareas. Así pretendemos crear empatía entre los personajes y los alumnos, para que estos últimos les “ayuden” (“ Seguro que Leo tiene más preguntas, escribid una cada uno y pasádselas al equipo 2”). Los alumnos van avanzando con un hilo conductor a través de una pequeña historia, de modo que la actividad es mayor que la pasividad.

- Sutileza-Audacia: Como hemos dicho anteriormente, la evolución del uso de la imagen en nuestros materiales se desarrolla desde lo más evidente a lo más sutil, contando con que los alumnos van a ir adquiriendo mayor facilidad de lectura a lo largo de la realización de las actividades, (compárese la propuesta en “Haz pero no hagas” ejercicio 3 y “Veamos 5”). No obstante, en la mayoría de los ejercicios hemos evitado la sutileza, para matizar mejor una situación o ser más explícitos (nos dirigimos a un nivel intermedio al que no se le deben poner obstáculos), recurriendo de esta forma a lo audaz. (“Veamos 2” La expresión de Lara y su discurso).
- Neutralidad-acento: Hemos dicho que los personajes principales están representados en blanco y negro para favorecer una lectura más intelectual de los mismos, pero en ocasiones precisas hemos puesto el acento sobre ellos. Es un ejemplo muy evidente el del color (los rotuladores en el bolsillo de Lara o la pajarita roja del “Señor muy amable” en “Veamos 5”).
- Coherencia: Empleamos texto e imágenes de manera compatible, consiguiendo así un discurso cuerdo y coherente. En “Presten atención”, se establece el diálogo entre Leo y Lara:
 - “Leo no nos hemos enterado ... Ahora, ¿qué hacemos?”
 - “Es que quería enseñarte ..., puede que ellos nos ayuden”
 Los dibujos de los personajes de Lara y Leo acompañan de manera inequívoca lo que dicen y la nueva situación en que están (hemos cambiado de escenario).
- Realismo: Utilizamos como protagonistas de nuestros materiales “personas” para provocar la identificación de los alumnos con ellos y, así, mediante la identificación, conseguir un aprendizaje más rápido.
- Plana-Profunda: No siempre se evidencia el espacio arquitectónico, de modo que son los elementos los que van configurando los espacios (los personajes se muestran muchas veces en escorzo).
- Secuencialidad: Nuestros materiales se presentan a lo largo de una historia por lo que están ordenados de manera estrictamente cronológica atendiendo a referentes universales. Primero se presenta a los protagonistas de la historia Lara y Leo (y el tema que se va a tratar en los materiales); a

continuación, en la entrada del museo, aparece la señora azafata y luego el señor de barba, ambos personajes adquieren después su sobrenombre en consonancia con el discurso imperativo que emplean.

Y, por último, hemos utilizado algunos recursos retóricos, bastante eficaces a la hora de hacer una interactuación entre lenguajes que busca los mismos sentidos.

- Símbolo visual: son los más frecuentes. Hemos hecho que primen frente a la metáfora, ya que, para facilitar la comprensión, hay que recurrir a ciertas convenciones de las que depende la lectura de la imagen. En la expresividad facial de los personajes se utilizan muchos símbolos que en realidad esquematizan gestos que el ser humano no realiza exactamente así (es muy difícil que alguien ponga las cejas en posición piramidal, pero los cómics están abarrotados de este gesto) pero que se han convertido en convencionales.
- Hiperbolización: Volviendo a lo anterior, una hiperbolización de un símbolo visual o que acaba convirtiendo al rasgo en símbolo serían los ojos de Lara en "Veamos 2". El hieratismo de la "Mujer Robot" también es hiperbólico.
- Personalización: Las "obras parlantes" de "Veamos 3", "Veamos 4" y "Perdamos la cabeza" son personalizaciones, ya que el objeto son cuadros o esculturas y a ellos no asociamos la facultad de hablar, mientras que a un personaje de cómic sí lo asociamos con un ser animado.
- Sorpresa: Un claro ejemplo es Leo fumando (en su imaginación) en una posición adulta. La sorpresa que puede causar se une a la respuesta exclamativa de Lara.

Otros recursos como el silencio, la metáfora... No los hemos utilizado por su complejidad, no debemos olvidar que el fin es el aprendizaje del imperativo y que la introducción a una alfabetización en imagen no deja de ser interesante pero siempre que se supedita a lo anterior.

5.1. MATERIAL.

PROPUESTA DE MATERIALES

IMPERATIVO
¿SÓLO PARA IMPERAR?

Este es Leonardo.

Leo va a acompañar a su hermana al Museo después del colegio. Lara tiene que elegir una obra de arte para hacer un trabajo. Después, tiene que hacer deberes de lengua. Junto al equipo 2, tenéis que ayudarles a avanzar en su visita y a hacer los deberes de Lara.



1. Mirad las hojas de sus deberes para estar preparados:

PLÁSTICA

Elige del museo una obra en la que aparezca gente y realiza una versión de ella:

- Hacer una versión quiere decir hacer un dibujo o una pintura con una obra de arte como referencia. Es decir, que hacemos una obra porque otra nos da la idea, nos inspira.

Comenta:

- ¿Por qué has elegido la obra?
- ¿Quién es el autor y en qué año la pintó?
- ¿Qué idea has tenido con ella?

2. A continuación tenéis dos de los textos con los que Lara tiene que trabajar. Tenéis que adivinar qué tema de gramática está viendo Lara en su clase de lengua.

Lee atentamente los diálogos y subraya los verbos:

MAMÁ Y PAPÁ DE VACACIONES

3

Papá: Raquel y Rocío, escuchad a mamá, que nos vamos.

Mamá: Papá y yo nos vamos, llamad a la abuela y apagad el gas por las noches...Comed bien y bailad lo menos posible que si no los vecinos se quejan.

Raquel y Rocío: Que síiiii... Mamá inventaos algo nuevo... Nos lo habéis dicho veinte veces.

Papá: Es verdad, deja a las niñas ya...Vamos. Portaos bien chicas, llamadnos si necesitáis algo ¿vale?.

Mamá: Ay ¡espérate!...Llegad pronto a casa y acordaos de la abuela, por favor ¿eh?

Raquel y Rocío: Estad tranquilos y divertíos mucho, que sobreviviremos...

LOLA Y PEPA QUEDAN EN UNA TERRACITA...

4

Lola: Hola, Pepa.

Pepa: ¿Qué hay? ¿Cómo estás?

Lola: ¡Huy! No me preguntes... Estoy agotada.

Pepa: No exageres mujer. ¿Qué te pasó?

Lola: Siéntate, siéntate,... No te quedes de pie.

Pepa: ¿Me siento? No me preocupes así, vete al grano... Ay, espera, espera, ahí está el camarero.¡Oiga, por favor! ...Perdona, dime, dime.

Lola: No, no, no te preocupes... Pues al parecer es sanísimo, he empezado a hacer pilates, pero tengo unas agujetas...

Camarero: Buenas tardes.

Pepa y Lola: Buenas tardes...

Camarero: ¿Qué querían tomar?

Pepa: ¿Tienen batidos?

Camarero: Sí tenemos, como no, dígame qué sabor quiere.

Pepa: Tráigame uno de chocolate, que sea doble por favor.

Camarero: Muy bien. ¿Y usted?

Lola: Para mí traiga un cortadito por favor...¿Se puede fumar?

Camarero: Sí, esperen un momentito y traigo el cenicero...

Pepa: Así que pilates, ... ¿Y es tan cansado o me lo recomiendas?

Lola: Uff... No veas, cansadísimo... No te apuntes, tú sigue en la piscina.

3. ¿Podéis identificar cada ilustración con el dibujo de los personajes que hablan?



4. Comentad con el equipo 2 vuestras conclusiones e intercambiad información...



Esta es Lara, una alumna de secundaria que tiene que hacer un trabajo de plástica y algunos deberes de lengua.

Para hacer el trabajo, necesita visitar el museo de la ciudad, pero tiene que llevarse a su hermano pequeño, Leonardo.

Vosotros realizaréis la visita con ella y la ayudaréis con su trabajo y sus deberes.

1. Mirad las hojas de sus deberes para estar preparados:

PLÁSTICA

Elige del museo una obra en la que aparezca gente y realiza una versión de ella:

- Recuerda que estamos viendo en clase el retrato y anatomía humana.
- Hacer una versión quiere decir hacer un dibujo o una pintura con una obra de arte como referencia. Es decir, que hacemos una obra porque otra nos da la idea, nos inspira.

Comenta:

- ¿Por qué has elegido la obra?
- ¿Quién es el autor y en qué año la pintó?
- ¿Qué idea has tenido con ella?

2. Estos son dos de los textos con los que Lara tiene que trabajar. Tenéis que adivinar qué tema de gramática está viendo Lara en su clase de lengua.

Lee atentamente los diálogos y subraya los verbos:

JORGE Y JEREMÍAS HABLAN DE SUS COSAS

1

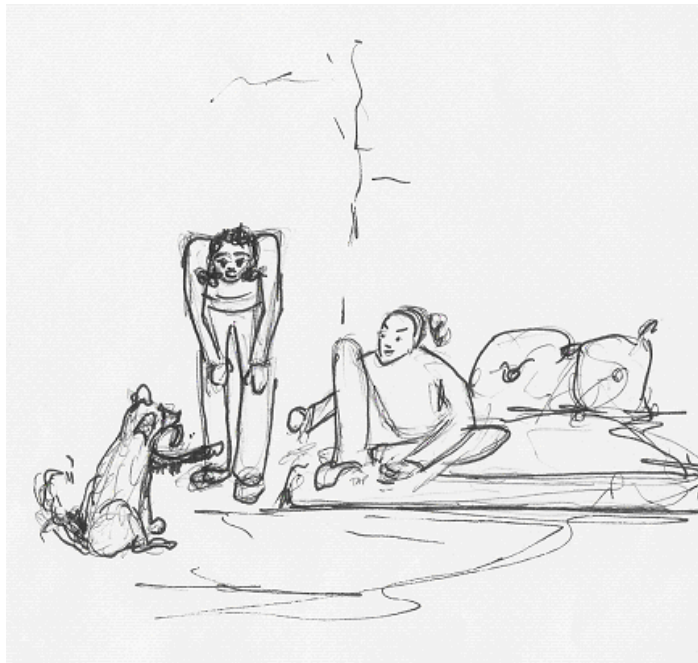
- Jeremías: Hola, Jorge, ¿qué te pasa? ¡Sube ese ánimo! Hoy es viernes.
Jorge: Rocío no me llama...
Jeremías: Pues llama tú, ¿no?
Jorge: Ella quedó en llamar... Me ha olvidado, seguro...
Jeremías: Calla, calla y espabila, da tú algún paso... Anda, corre, llama ahora mismo...
Jorge: ...No sé, ponte en mi lugar... ¿Qué digo?
Jeremías: Mira, me pongo en tu lugar... Pero llámala, queda y lleva unas flores rojas, *dale*, ahora mismo, yo te apoyo...
Jorge: ... Bueno, ahora la llamo... Deséame suerte.
Jeremías: ¡Te deseo suerte!

JAZMÍN Y PEPI JUEGAN CON RUFO

2

- Jazmín: Hola, Pepi.
Pepi: Mira, Jazmín, te presento a Rufo.
Jazmín: Ay, qué guapo...Hola Rufo...Rufito ¡ven!...
Pepi: No te hace caso porque no te conoce... ¡Ve donde Jazmín, Rufo!...
Mira, ¡Rufo, haz la croqueta!
Jazmín: ¡Muy bien...! ¡Qué listo! Oye di ... ¿Qué más hace?
Pepi: Huy...Muchas cosas, mira ¡Rufo, pon aquí la patita!
Jazmín: Ay ... ¡Qué bien!... Ten dale un premio.
Pepi: No Jazmín, no le doy premios que engorda... Rufo, sal y coge la pelota.
Jazmín: Sí, sí, anda, Rufo, ¡cógela!
Pepi: Nada, no la coge... Sé bueno, Rufo, ve a por la pelota.

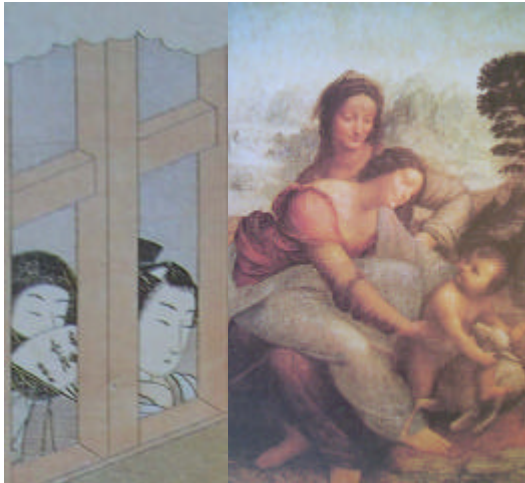
3. ¿Podéis identificar cada ilustración con el dibujo de los personajes que hablan?



4. Comentad con el equipo 1 vuestras conclusiones e intercambiad información...

Inicio

EQUIPOS 1 Y 2



Ya sabéis que el trabajo que Lara va a hacer es de arte y en el Museo va a buscar la información que necesita... No tiene mucho tiempo, lo primero que tiene que conseguir es que Leo se porte bien...



Mira Leo esto es un museo



1. Lara y Leo han entrado al museo. Leo quería pedir él mismo su entrada...

a. Observad el diálogo de Leo y completad con los verbos del recuadro:



Buenas tardes

_____ una entrada.

¿Cómo?

Una entrada para ver el museo, por favor.

Ah bueno... ¿Cuántos años tienes?

Siete.

¿Has venido solo?

No con mi hermana, está allí.

¿Eres estudiante?

Voy al colegio.

_____, una entrada de estudiante, son tres euros.

_____, **tengo que pedir dinero a mi hermana. ¡Lara _____ !**

ven

Dame

Toma

Espera

b. Comentad entre vosotros:

- ¿Se pide así una entrada?
- ¿Qué quiere decir el “¿cómo?” de la mujer de la taquilla y la respuesta del niño?

c. Mirad con el otro equipo cómo ha pedido las cosas Lara:

- ¿Qué forma de las que hemos visto utiliza Leo y qué forma Lara?
¿Por qué? ¿Cuál utilizarías tú?
- Entonces...¿Qué tiene que aprender Leo?
- Observad la última frase que dice Lara, ¿qué función cumple “vamos”?

1. Lara y Leo han entrado al museo. Leo ya ha pasado por la taquilla:

a. Observad el diálogo de Lara y completad con los verbos del recuadro:



Buenas tardes

Buenas tardes, _____ a mi hermano...

No te _____, ¿es la primera vez que viene?

Sí... ¿Me da una entrada de estudiante por favor?

Sí... _____ ver tu carnet un momento por favor.

Sí _____.

Muy bien... Aquí tienes, las dos son seis euros.

Aquí tiene.

Está bien... _____ por el guardarropa antes de entrar ¿Quieres un plano? Os vendrá bien.

Sí, _____ uno, aún no conozco bien el museo.

Ahí tienes... ¿Te muestro el guardarropa?

No, gracias, no se _____, sé donde está.

_____ de la visita.

Leo vamos.

Disfrutad	Pasad	tome	deme	Déjame	Disculpe	preocupes	moleste
-----------	-------	-------------	-------------	--------	-----------------	-----------	----------------

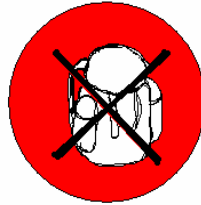
b. Comentad entre vosotros:

- ¿Vosotros pedís así una entrada?
- ¿Cómo trata Lara a la mujer? ¿Y la mujer a los niños?

c. Mirad con el otro equipo cómo ha pedido las cosas Leo:

- ¿Qué forma de las que hemos visto utiliza Leo y qué forma Lara?
- ¿Por qué? ¿Cuál utilizarías tú?
- Entonces... ¿Qué tiene que aprender Leo?
- Observad la última frase que dice Lara, ¿qué función cumple “vamos”?

1. **Observad:** En la entrada del museo hay azafatas y dan a los visitantes algunas instrucciones.



Prohibido llevar mochila dentro del museo

**ANTES DE ENTRAR
AL MUSEO DEJEN
SUS MOCHILAS EN
EL GUARDARROPA**



- a. Comentad con vuestro equipo lo siguiente. En los museos que conocéis:
 - ¿Qué cosas se pueden hacer?
 - ¿Qué cosas no se pueden hacer?
- b. Escribid acciones como en el ejemplo:

En un museo podemos:

Ej.: *Hablar*
Utilizar la audioguía

En un museo no podemos:


Ej.: *Gritar*
Escuchar música

2. Leo no sabe muy bien lo que está prohibido o permitido hacer en un museo. Con la lista que habéis hecho, decid al pequeño Leo vuestras propuestas y si hay alguna situación especial. Observad el ejemplo:

HABLAR: En el museo, **habla** bajito. Pero no **hables** cuando hablen los guías.

GRI T A R: No **grites**... Bueno, si tienes un problema y no te oigo, **grita** ¿eh?

ESCUCHAR: **Escucha** la audioguía, pero no **escuches** música.

NOTA: Utilizad el modo imperativo y recordad que la forma negativa utiliza el presente de subjuntivo. 

Escribid aquí:

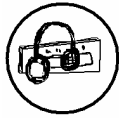
3. Estos son algunos de los símbolos que Lara y Leo ven en los paneles informativos:

a. Comentad en vuestro equipo:

3.1. ¿Qué acción representan?

3.2. ¿Está permitido o prohibido?

b. Completad los dibujos, su significado o escribid lo que dice la azafata.

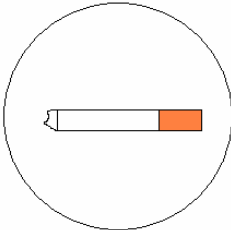


Escuchar música.
Está prohibido.

No escuchen música
dentro del museo



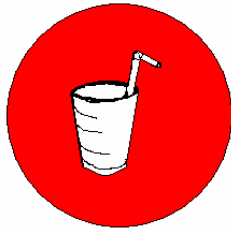
Pintamos el fondo rojo y
tachamos el símbolo.



...fuera de los

espacios

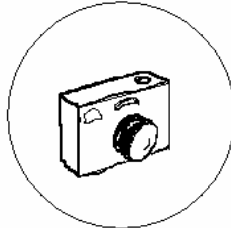
habilitados



...introducir
bebidas en

envases

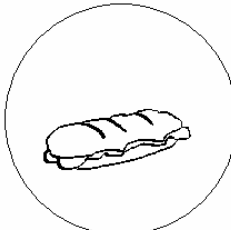
abiertos



No saquen fotos en
el interior de las

salas con o sin

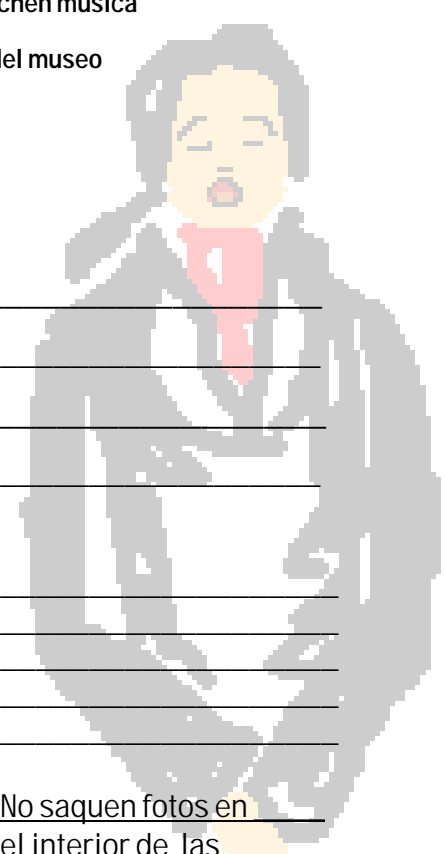
flash



No coman
dentro del museo

háganlo en los

jardines



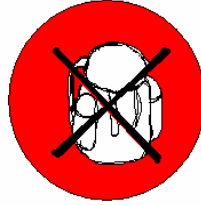
c. Ahora responded a las siguientes preguntas entre todos:

- ¿Dónde está permitido comer?
- ¿Dónde está permitido fumar?

1. **Observad:** En la entrada del museo hay azafatas y dan a los visitantes algunas instrucciones.



“Escucha con atención, Leo”



Prohibido llevar mochila dentro del museo

**ANTES DE ENTRAR
AL MUSEO DEJEN
SUS MOCHILAS EN
EL GUARDARROPA**



- a. Comentad con vuestro equipo lo siguiente. En los museos que conocéis:
- 3.3. ¿Qué cosas se pueden hacer?
- 3.4. ¿Qué cosas no se pueden hacer?
- b. Escribid acciones como en el ejemplo:

En un museo podemos:

Ej.: *Hablar*
Utilizar la audioguía

En un museo no podemos:

Ej.: *Gritar*
Escuchar música

2. Leo no sabe muy bien lo que está prohibido o permitido hacer en un museo. Con la lista que habéis hecho, decid al pequeño Leo vuestras propuestas y si hay alguna situación especial. Observad el ejemplo:

HABLAR: En el museo, **habla** bajito. Pero no **hables** cuando hablen los guías.

GRITAR: No **grites**... Bueno, si tienes un problema y no te oigo, **grita** ¿eh?.

ESCUCHAR: **Escucha** la audioguía, pero no **escuches** música

NOTA: Utilizad el modo imperativo y recordad que la forma negativa utiliza el presente de subjuntivo



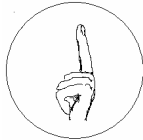
Escribid aquí:

3. Estos son algunos de los símbolos que Lara y Leo ven en los paneles informativos:

a. Comentad en vuestro equipo:

- ¿Qué acción representan?
- ¿Está permitido o recomendado?

b. Completad los dibujos, su significado o escribid lo que dice la azafata.



Hablar en voz baja o guardar silencio.
Está permitido o recomendado.

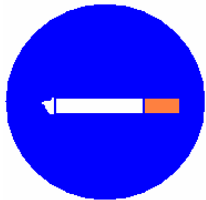
Por favor, guarden silencio en este área o hablen en voz baja



Pintamos el fondo azul y no tachamos el símbolo.



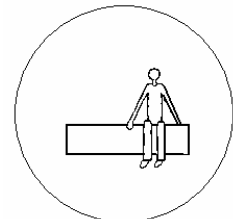
...usar la audioguía



...en las áreas reservadas fuera del museo



Si desean tomar algo utilicen la cafetería o los espacios habilitados para comer



No se sienten en el suelo, descansen en las áreas de descanso

c. Ahora responded a las siguientes preguntas entre todos:

- ¿Dónde está prohibido fumar?
- ¿Dónde está prohibido descansar?



VEAMOS 1

CADA UNO

1. Revisa las diferentes situaciones, di con qué forma verbal se expresan en cada una de ellas las prohibiciones, las recomendaciones, las normas o las peticiones.

Infinitivo	Participio
Imperativo	Subjuntivo

Una persona a personas de confianza: _____

Una persona que atiende al público a adultos: _____

Una persona que atiende al público a niños: _____

Paneles informativos a personas figuradas: _____

Un guía a un grupo de personas: _____

2. Ahora, busca en los textos y diálogos qué forma adopta el imperativo :

Positivo (tú) _____

Negativo (tú) _____

Usted positivo _____

Usted negativo _____

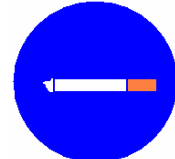
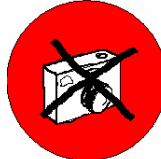
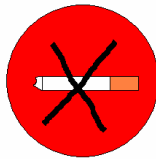
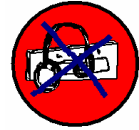
Ustedes positivo _____

Ustedes negativo _____

Escribe aquí los ejemplos.

1. Leo ha prestado mucha atención, pero tiene algunas dudas:

a. Observad como responde Lara:



Entonces... ¿Puedo fumar fuera?

¡No Leo! Tú no fumes, eres pequeño.

Y... ¿Puedo merendar en el jardín?

Sí, sí³⁴, claro, merienda cuando quieras...

Dímelo y vamos, ¿vale?

b. Seguro que Leo tiene más preguntas escribid una cada uno y pasádselas al equipo 2, corregid luego sus respuestas:

- _____
- _____
- _____
- _____



³⁴ ATENCIÓN: Lara concede permiso repitiendo “Sí, sí”. También podemos decir “Pasa, pasa” cuando nos preguntan “¿Puedo pasar?” Utilizad este método en vuestras respuestas, para dar confianza a Leo.

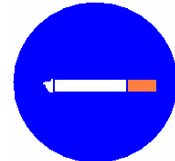
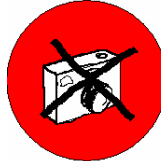
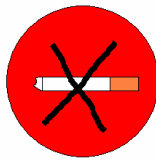
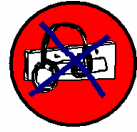
- c. Dibujad lo que Leo imagina en cada una de las cuatro preguntas que os ha pasado el equipo 2 y responded:

<p>¿_____?</p> <p>_____</p>	<p>¿_____?</p> <p>_____</p>
<p>¿_____?</p> <p>_____</p>	<p>¿_____?</p> <p>_____</p>

- d. Por último corregid el trabajo del equipo 2 y dadles vuestro trabajo para corregir. ¿Han dibujado y respondido lo que queráis preguntar?

1. Leo ha prestado mucha atención, pero tiene algunas dudas:

a. Observad como responde Lara:



Entonces... ¿Puedo fumar fuera?

¡No Leo! Tú no fumes, eres pequeño.

Y... ¿Puedo merendar en el jardín?

Sí, sí³⁵, claro, merienda cuando quieras...

Dímelo y vamos, ¿vale?

b. Seguro que Leo tiene más preguntas escribid una cada uno y pasádselas al equipo 1:

- _____
- _____
- _____
- _____



³⁵ ATENCIÓN: Lara concede permiso repitiendo “Sí, sí”.
También podemos decir “Pasa, pasa” cuando nos preguntan “¿Puedo pasar?”
Utilizad este método en vuestras respuestas, para dar confianza a Leo.

- c. Dibujad lo que Leo imagina en cada una de las cuatro preguntas que os ha pasado el equipo 1 y responded:

<p>¿_____?</p> <p>_____</p>	<p>¿_____?</p> <p>_____</p>
<p>¿_____?</p> <p>_____</p>	<p>¿_____?</p> <p>_____</p>

- d. Por último corregid el trabajo del equipo 1 y dadles vuestro trabajo para corregir. ¿Han dibujado y respondido lo que queráis preguntar?

EL SEÑOR DE BARBA

CADA UNO

1. Este señor ha oído las dudas de Leo, por eso ha decidido (dejando a un lado las prohibiciones) darle algunos consejos y sugerirle algunas cosas para aprovechar mejor la visita al museo.

- a. ¿Estás de acuerdo con él?
- b. ¿Podrías añadir algo más?



El museo es un lugar para ver obras de arte, no debes Sobre todo, hay muchos tienes que verlos con calma. Pasea y con más atención los que te gusten. Si te cansas, puedes sentarte en uno de los bancos o al baño a refrescarte. No pierdas a tu hermana pero a tu ritmo, echa de vez en cuando y como te encuentras con ella varias veces por las Haz tu recorrido sin prisa, una visita despacio es mucho mejor. No tienes que ver todo, hay que disfrutar cada, o Coge un papel y un lápiz y también tú. Lo pasarás muy bien.

Foto
Salas
Olvidarlo
Cuadros
Verás
Mira
Hacer
Un vistazo
Dibuja
Pintura
Ir
Ve
Escultura

- c. Fíjate en las frases de la izquierda:
- d. ¿Sirven para lo mismo que las de la derecha? Coméntalo con tus compañeros.

Tienes que verlos con calma.
No debes olvidarlo.
Puedes sentarte.
No tienes que ver todo.
Hay que disfrutar.



Haz tu recorrido sin prisa.
Coge un papel y un lápiz.
No pierdas a tu hermana.

1. La azafata del museo invita a pasar a los visitantes a la sala 1.



“En esta sala empieza el recorrido de la visita al museo, por favor, **Lara**, **sssh...** la dirección de las flechas azules. **Lara, mira...** la distancia que marcan las líneas rojas pintadas en el suelo. **Calla...** especial cuidado con las obras que están fuera de las vitrinas. **Es que..., ¡mira!** la aglomeración delante de una obra. Muchas gracias, **¡que no oigo!** del arte antiguo del mediterráneo”.



“**Leo, no nos hemos enterado... Ahora, ¿qué hacemos?**”

“**Es que quería enseñarte..., puede que ellos nos ayuden**”



2. Coged cada uno una frase. Algún miembro del otro equipo tiene las palabras que faltan, encontradlos y entregad las frases al equipo 2. Ellos las ordenarán. Si lo hacen bien podéis pasar a la sala 2.

“En esta sala empieza el recorrido de la visita al museo, por favor, _____ la dirección de las flechas.

_____ la distancia que marcan las líneas azules pintadas en el suelo y _____ especial cuidado con las obras que están fuera de las vitrinas.

_____ la aglomeración delante de una obra.

Muchas gracias, _____ del arte antiguo del Mediterráneo”.

1. La azafata del museo invita a pasar a los visitantes a la sala 1. Lara y Leo no han escuchado una parte de lo que decía la mujer.



SEGUIR
RESPETAR
TENER
EVITAR
DISFRUTAR



“Leo, no nos hemos enterado...
Ahora, ¿qué hacemos?”

“Es que quería enseñarte...
puede que ellos nos ayuden”



2. Vosotros tenéis los verbos que han perdido. Coged una tarjeta cada uno y buscad en el otro equipo a la persona que tiene su frase correspondiente. Poned los verbos en el lugar adecuando y escribid el discurso ordenado en el recuadro.

SIGAN

RESPETEN TENGAN

EVITEN

DISFRUTEN

TODOS:

3. Lara y Leo han observado cómo hablan el señor de barba y la guarda del museo, les llaman “el señor muy amable” y “la mujer robot”
Comentad entre todos por qué puede ser...



1. En la sala 1 hay una exposición de arte cretense. El “señor muy amable” les cuenta qué es :



El arte cretense quiere decir arte de la isla de Creta, que está en el mar Mediterráneo. La civilización cretense era muy pacífica. Pintaba de colores la cerámica, las paredes de las casas y las pequeñas esculturas. Los griegos aprendieron algunas cosas de ellos, a colorear, por ejemplo. Fijaos en la “Dama de Auxerre”. Originalmente era de unos colores parecidos a los de “La Parisina”.

2. Leo quiere ver cómo sería La Dama de Auxerre coloreada. Lara le ha hecho un dibujo.

¿Podéis dar las instrucciones a Leo para que coloree el dibujo de su hermana?

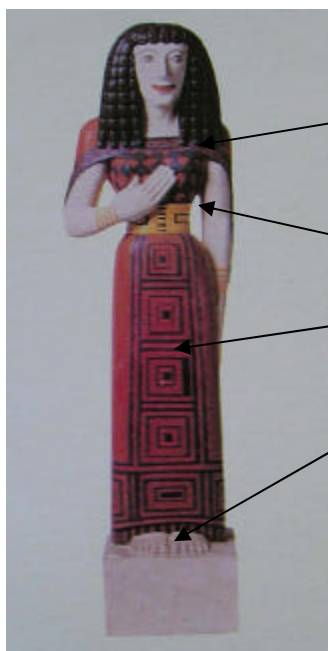


La parisina Creta
(1450 a.c.)



Dama de Auxerre
Grecia (630 a.c.)

- a. Aquí tenéis algunas características de la pieza en su origen, pero os falta información. Trabajaréis por parejas, un miembro del equipo 1 con un miembro del equipo 2.



BLUSA

CINTURÓN DORADO

CUADRADOS CONCÉNTRICOS

PIES, BRAZOS Y CARA (COLOR CARNE)

Podéis utilizar verbos como:

Colorear / Dibujar / Trazar / Pintar

1. En la sala 1 hay una exposición de arte cretense. El “señor muy amable” les cuenta qué es :



El arte cretense quiere decir arte de la isla de Creta, que está en el mar Mediterráneo. La civilización cretense era muy pacífica. Pintaba de colores la cerámica, las paredes de las casas y las pequeñas esculturas. Los griegos aprendieron algunas cosas de ellos, a colorear, por ejemplo. Fijaos en la “Dama de Auxerre”. Originalmente era de unos colores parecidos a los de “La Parisina”.

2. Leo quiere ver cómo sería La Dama de Auxerre coloreada. Lara le ha hecho un dibujo.

¿Podéis dar las instrucciones a Leo para que coloree el dibujo de su hermana?

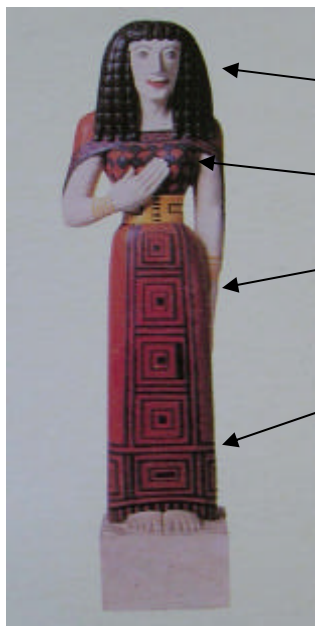


La parisina Creta
(1450 a.c.)



Dama de Auxerre
Grecia (630 a.c.)

- a. Aquí tenéis algunas características de la pieza en su origen, pero os falta información. Trabajaréis por parejas, un miembro del equipo 1 con un miembro del equipo 2.



MELENA NEGRA

ROMBOS AZULES

BRAZALETE

FALDA ROJA

Podéis utilizar verbos como:

Colorear / Dibujar / Trazar / Pintar

DIBUJO DE LEO

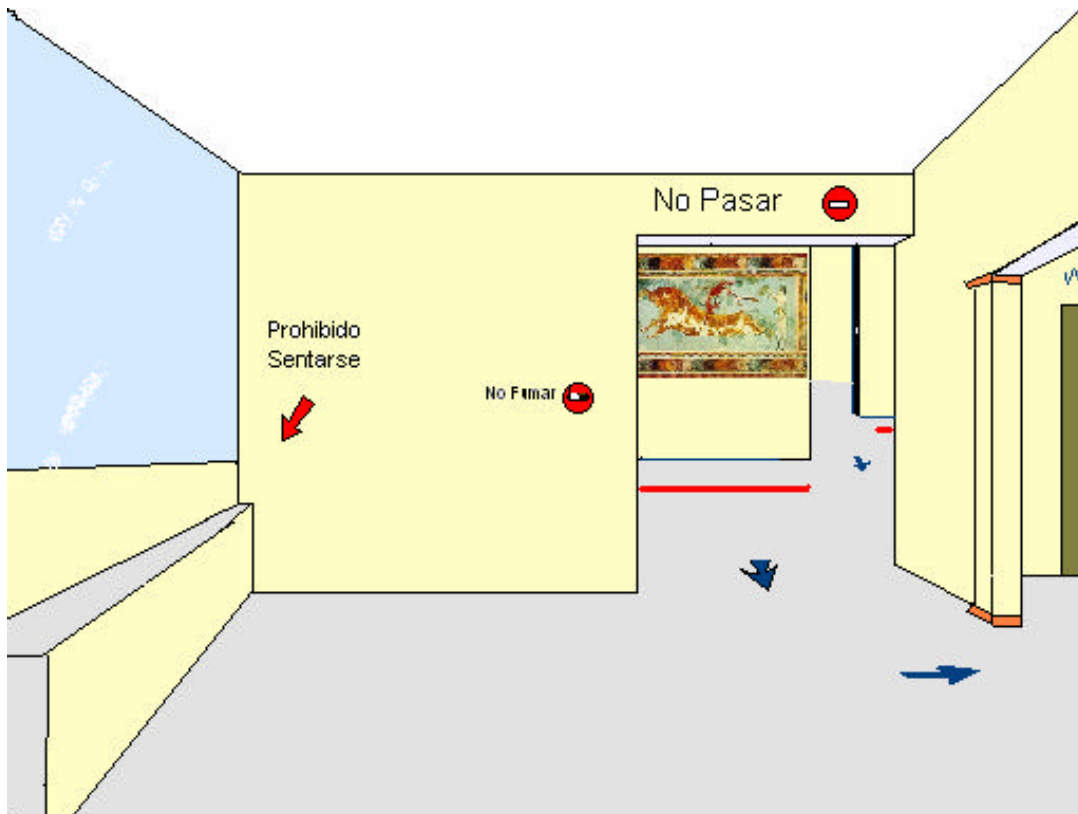
EN PAREJAS 1 y 2

- b. Escribid en el cuadro una frase cada uno como en el ejemplo.
- c. Luego, intercambiad indicaciones con otra pareja y coloread la figura para comprobar que están bien.



Pinta los labios a la dama color rojo.





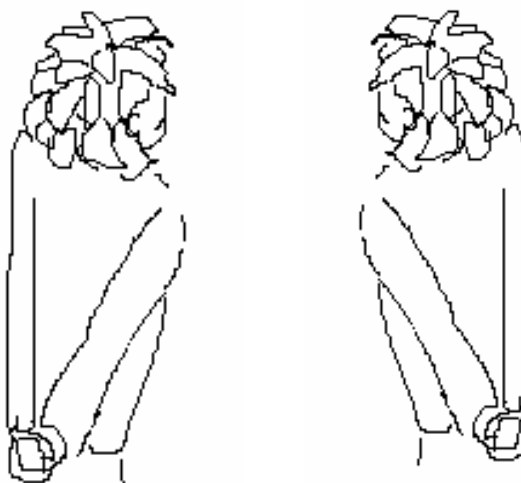
1. A Leo no le ha gustado nada este hall. Pensó que el hall de un museo, debía ser mucho más bonito... No entiende tantas prohibiciones. Así que tuvo una idea, cogió los rotuladores y lo cambió a su gusto...

2. El Señor muy Amable ha visto el resultado... Y se ha puesto serio... Leo ha hecho algo que no se debe hacer en un espacio público sin permiso.



Bueno, pequeño, ya eres mayor para reñirte a ti mismo, puedes proponerte dejarlo como estaba y no volver a hacerlo...

... Leo ha comprendido que no puede pintar las paredes de los museos. Sabe lo que se quiere decir y se le ocurre hablarse de tú...

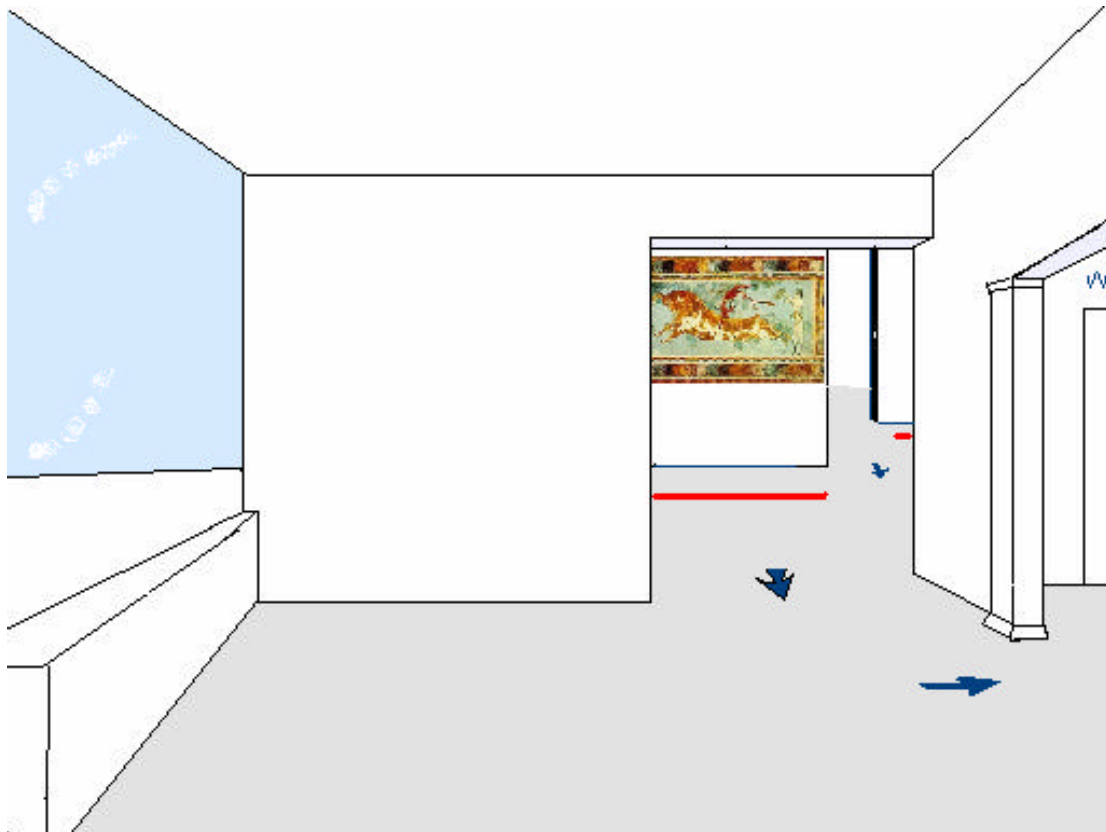


3. ¿Podéis ayudarlo?

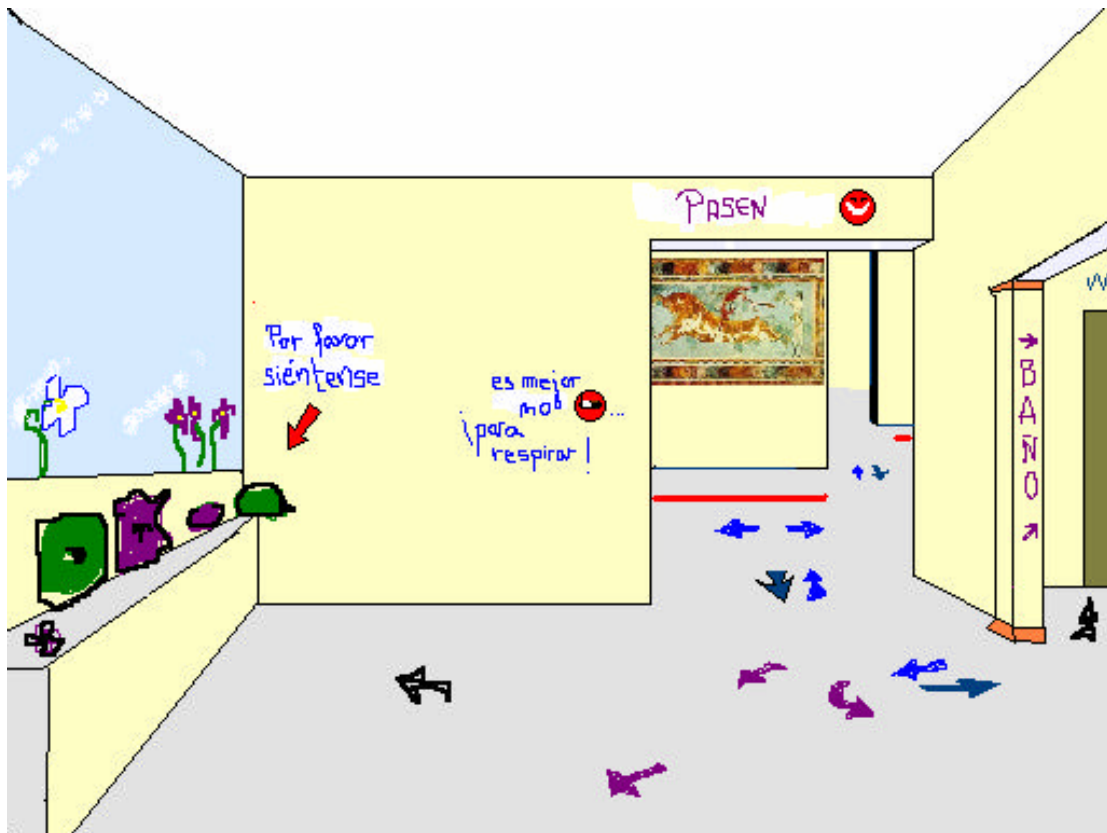
A partir de ahora _____ antes de hacer algo así. Borra los cojines del banco donde estaba prohibido sentarse. Limpia las flores de la ventana. _____ las flechas que había en el suelo como estaban y quita las que has añadido tú. No _____ nunca más lo que pone en las paredes de un museo para escribir lo contrario. _____ de nuevo los símbolos como eran. No _____ a escribir la palabra “baño” en una la columna. _____ las indicaciones, aunque se te ocurran otras mejores...

Cambiar ~~borrar~~ volver dejar respetar preguntar dibujar

4. Interpretando las palabras de Leo, dibujad aquí lo que creéis que ha hecho.



Comparad vuestro resultado con el equipo 2, si ellos y vosotros coincidís, podéis pasar a la siguiente sala.



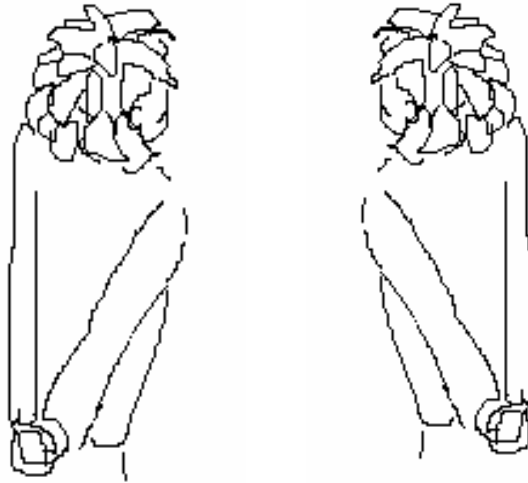
1. Este hall a Leo, le ha parecido muy feo, pensó que el hall de un museo, debía ser mucho más bonito... No entendía tantas prohibiciones. Así que ha cogido los rotuladores y ha organizado los símbolos y los textos a su gusto.

2. El Señor muy Amable ha visto el resultado... Y se ha puesto serio... Leo ha hecho algo que no se debe hacer en un espacio público sin permiso.



Bueno, pequeño, ya eres mayor para reñirte a ti mismo, puedes proponerte dejarlo como estaba y no volver a hacerlo...

... Leo ha comprendido que no puede pintar las paredes de los museos. Sabe lo que se quiere decir y se le ocurre hablarse de tú...

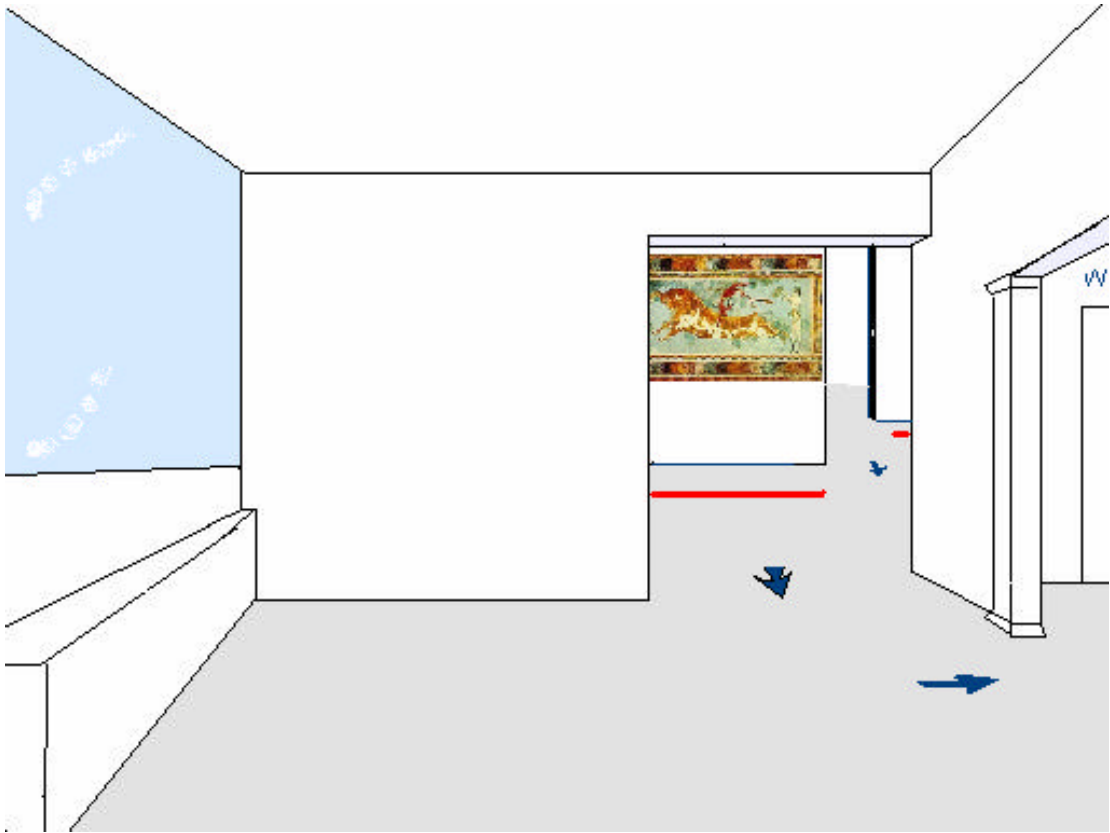


3. ¿Podéis ayudarlo?

A partir de ahora _____ antes de hacer algo así. Borra los cojines del banco donde estaba prohibido sentarse. Limpia las flores de la ventana. _____ las flechas que había en el suelo como estaban y quita las que has añadido tú. No _____ nunca más lo que pone en las paredes de un museo para escribir lo contrario. _____ de nuevo los símbolos como eran. No _____ a escribir la palabra “baño” en una la columna. _____ las indicaciones, aunque se te ocurran otras mejores...

Cambiar ~~borrar~~ volver dejar respetar preguntar dibujar

4. Interpretando las palabras de Leo, dibujad cómo creéis que estaba el hall...



Comparad vuestro resultado con la información del equipo 1, si ellos y vosotros coincidís y habéis dejado el hall como estaba, podéis pasar a la siguiente sala.



1. **Leed atentamente:**

LARA ESTÁ MUY MUY ENFADADA ...

...Ha descubierto a Leo limpiando el hall, se ha enfadado mucho y le ha dicho exactamente lo que va a hacer el resto de la visita..



Pero, Leo, ¡¿CÓMO SE TE OCURRE?!

A partir de ahora, vendrás conmigo a todas partes, no te alejarás ni un milímetro de mí y no tocarás nada. Me pedirás permiso para todo, mejor, no tendrás más ideas. En las salas, te vas a sentar en el banco y miras las obras desde ahí.

Ah... Y me das ahora mismo los rotuladores. Vamos, andando.

2. **Comentad entre vosotros:**



- ¿Ha dado Lara alguna orden?
- ¿Encontráis alguna de las formas del imperativo?
- ¿Qué formas verbales ha utilizado?
- ¿Creéis que exagera un poco?

3. **Completad esta frase:**

Existen otras formas verbales que pueden cumplir la función apelativa característica del imperativo, algunas de ellas son:

1. Leo está sentado en medio de la sala de retratos imaginando un poco asustado lo que podrían decir..., porque todos hablan en imperativo y parecen tristes o enfadados.



¡Ayúdenme!
Vengan
¡Denme la vuelta!



No vengáis y moriré
de pena...



2. Responded:

- a. ¿A que cuadros pertenecen las dos voces que Leo imagina?
- b. ¿Qué imagináis que dicen los otros dos?
- c. Escribid todas las ideas que se os ocurran junto a cada uno.



“La espera” Casorati (1918-1919)



“Autorretrato” Kate Kollwitz (1910)



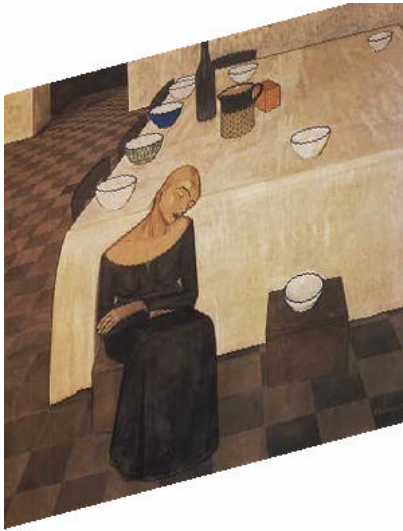
“De Oude” Pieter Bruegel (1527 –1569)



“Hombre vestido bajando la escalera” Eduardo Arroyo (1976)

- d. Comparad vuestros resultados con el equipo 2.
- e. ¿Para qué utiliza el modo imperativo cada uno de los personajes?

1. Leo está sentado en medio de la sala de retratos imaginando lo que podrían decir un poco asustado... Porque todos hablan en imperativo y parecen tristes o enfadados.



Deja de mirarme,
quiero estar sola, vete,
mira otra cosa...



¡VETE AL CUERNO Y NO
VUELVAS! ¡OLVÍDAME!
¡MUÉRETE!



2. Responded:

- a. ¿A que cuadros pertenecen las dos voces que Leo imagina?
- b. ¿Qué imagináis que dicen los otros dos?
- c. Escribid todas las ideas que se os ocurran junto a cada uno.



“La espera” Casorati (1918-1919)



“Autorretrato” Kate Kollwitz (1910)



“De Oude” Pieter Brueghel (1527 –1569)



“Hombre vestido bajando la escalera” Eduardo Arroyo (1976)

- d. Comparad vuestros resultados con el equipo 1.
- e. ¿Para qué utiliza el modo imperativo cada uno de los personajes?



1. Lee detenidamente:



"Hera" Francis Picabia

Oye

¿Qué?

Tú, ven aquí.

No me mires así...

No te miro

¿Ah no? Pues mírame, mejor,
contéplame, porque para eso estoy aquí.

Bueno, decídete ¿quieres
que me acerque o no?

¿Cómo me voy a decidir?

No me decido porque
hablamos todas a la vez.

¿Quiénes?

Ven, acércate y míranos bien...

Bueno, os miro
pero no me aclaro...



Claro ríete, ...

No, no, no me río. Es que no veo bien... ¿Cuántas sois?

Haz un esfuerzo, ¿ves?, soy una, pero Picabia me retrató varias veces en el mismo lienzo...

¿No tenía otro? ... ¿Por qué no te retrató una vez?

Bueno..., yo le dije: "Representame en todas mis facetas".

¿Qué quieres decir?... Te hizo
triste, contenta, enfadada..., ¿no?

Más o menos sí..., dura pero dulce, frágil pero severa y un poco altiva...

Pero ahora déjame, estoy cansada... Continúa tu visita.

Vale, te dejo, encantada de conocerte,
Hera, adiós.

2. Observa los modos y tiempos verbales que aparecen en el texto y escribe el lugar en el que se sitúan los pronombres en cada caso:

Mírame / No me mires

Míranos / Os miro

Decídete / No me decido

Retrátame / Te retrató

Imperativo: _____

Imperativo negativo: _____

Presente indicativo: _____

Presente indicativo negativo: _____

Pretérito indefinido: _____

3. Escribe las expresiones de la columna de la izquierda con alguna de las formas que Lara ha utilizado en “Veamos 2” y en imperativo (tú) las de la columna derecha:

Contéplame _____ No me aclaro _____

Acércate _____ Te dejo _____

Ríete _____ Te hizo _____

4. Comenta con tus compañeros:

¿Podéis sacar alguna conclusión respecto a los pronombres en los diferentes modos?

5. Fijaos ahora en la manera de hablar de Hera y las expresiones:

“Tú, ven aquí” “Claro, ríete”

a. “Tú, ven aquí” ¿Es una buena forma de empezar una conversación?

b. ¿Hera quiere que Lara se ría? ¿Qué quiere en realidad?

c. ¿Cuál de las caras que se ven de Hera pensáis que está hablando?

d. Leed en voz alta y fijaos en la diferencia entre decir:

Tú, ven aquí./Ven aquí, tú. Ven aquí tú. Oiga, por favor, venga aquí.

Haz el favor de venir aquí. Mira, Elena, ven.

e. ¿Quién dice qué?

Una madre muy enfadada a un niño. _____

Un cliente a un camarero. _____

Un jefe enfadado y un poco mal educado. _____

Una amiga a otra. _____

Una persona que no quiere ir y prefiere que alguien venga donde él.

f. ¿Podrías dibujar sus caras? Ayudaos de un gesto con la mano.

1. Lara y Leo han descubierto otro tipo de escultura, la contemporánea, y oyen un eco por todo el patio..., las esculturas están hablando para coordinar su danza, pero se han mezclado un poco las voces y tenéis dos palabras intrusas, cuando las localicéis cambiadlas con el equipo 2



Abakanowicz *Dancing figures*

_____ la pierna derecha y
ahora... "Tercero" vas al revés.

_____, continuemos..

¡_____ por favor!

Ya estamos, _____, perdona "Uno".

Vamos allá _____ a la derecha y...

¡Hombros atrás!... Muy bien _____ el
ritmo de la música. Bueno perdón,

_____.

"Uno" ¡ _____ más rápido! Creo que ya
lo tengo.

¡Eso, _____!

Estimados amigos, _____

_____ que no podemos acelerar la
coreografía, _____

cautos, la última vez perdimos la
cabeza... _____ que no nos
pueden restaurar.

Tienes razón "Uno" _____

lo justo chicos...



Subamos

Arriesgad

Escuchad

recordad

Concentraos

Aceleremos

vavamos

sigamos, sigamos

seamos

Vamos

olvidemos

Disculpado

adivinadlo

1. Lara y Leo han descubierto otro tipo de escultura, la contemporánea, y oyen un eco por todo el patio..., las esculturas están hablando porque se aburren, se han mezclado un poco las voces y tenéis dos palabras intrusas, cuando las localicéis cambiadlas con el equipo 1.

Abakanowicz *Sitting figures*



¿No _____ un poco?

Sí... ¡_____ con ellos!... Mirad qué bien lo pasan.

Sí, sí _____ un poco de ejercicio.

Bueno, no. _____ que si viene alguien tenemos que sentarnos enseguida.

Tienes razón que uno _____
_____ vigilando.

Yo no quiero, mejor _____ a
suertes.

No me _____ a ti "Uno", pero
buena idea...

Bien. _____ un número.

Niños, _____ un número del uno
al cuatro, por favor.

¿?¿?

_____, no perdáis tiempo.

El tres

_____, qué mala suerte tengo...

¿Por qué no vigilan ellos?

Sí, _____ a bailar, os miramos desde aquí.

Qué bien, os _____ un bonito
espectáculo.

daremos
echémoslo
giremos
Bailemos
decid
hagamos
os aburrís
Vaya
Id, id
refería
se quede
Pensad
Sabed



1. Observad a estos Músicos de Marc Chagall, también están tratando de organizarse, quieren dar un pequeño concierto a Lara, Leo y el “señor muy amable”.



Violinista verde
1923-1924

Violinista Azul
1945

Violinista
1912-1913

- b. Fijaos en las fechas, el violinista Azul es más joven que los otros dos, que están un poco sordos y tienen mal genio... Así que tiene que ayudarles a comunicarse y ser un poco diplomático. Recordando las fórmulas del ejercicio anterior, completa el diálogo como en el ejemplo:

Que Vladimir espere un momento, por favor.

Vladimir, no te impacientes...

De acuerdo, esperemos, pero no tenemos todo el día...

Nicolai: _____

Iván: Afina el violín, Vladimir, Nicolai no te oye bien.

Vladimir: Mejor, _____ todos.

Vladimir: Que Nicolai _____ lo que vamos a tocar.

Iván: ¿Qué vamos a tocar Nicolai?

Nicolai: _____ algo fácil, estoy un poco cansado.

Vladimir: Que no ponga excusas, yo también soy viejo.

Iván: _____ Nicolai.

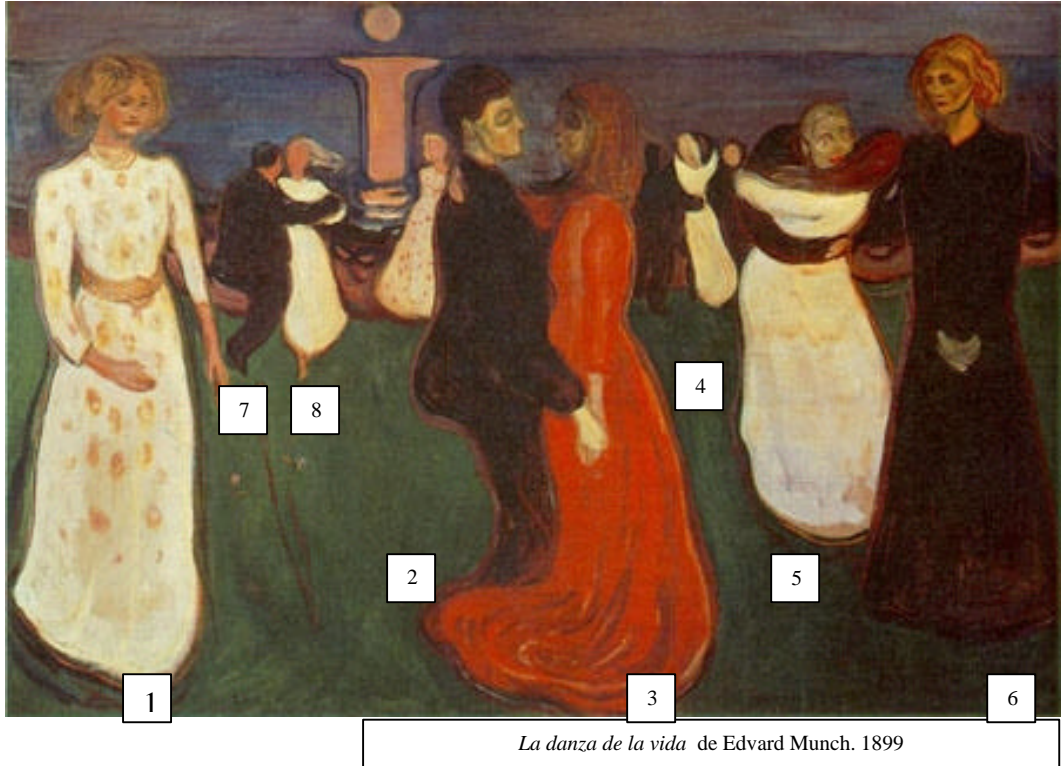
Nicolai: Bueno _____ la casa por la ventana.
Toquemos Prokofiew.

Nicolai: Que el carcamal de Vladimir espabile... je, je...

Iván: Vladimir prepárate, señores _____ silencio y empezamos.

Vladimir: Muy bien ;que _____ el espectáculo!

1. Lara ha elegido por fin un cuadro para hacer su trabajo. Quiere hacer una versión fotográfica de “La danza de la vida” del expresionista alemán Edvard Munch. Vosotros os colocaréis como en el cuadro siendo cada uno un personaje y Lara os sacará la foto.



2. Leed atentamente lo que Lara quiere hacer e imaginad la escena y el lugar donde os podéis sacar la foto.



El cuadro de Munch es triste, yo quiero hacer una versión más alegre. Los personajes en el mismo lugar, pero con otra postura, otra actitud y un semblante más saludable. Las dos mujeres que están solas (1 y 6), que bailen a su aire, no les importa no tener pareja. El hombre (4) que se abalanza sobre la chica de blanco (5), que no lo haga, que bailen normal. La pareja en primer plano (2 y 3) tiene que hablar o reír, o pueden hacer cada uno una cosa... La pareja de atrás me gusta así. El fondo tiene que ser blanco o azul y el suelo de un tono claro... No puede ser de noche, mejor que sea de día, con mucha luz.

3. Cortad los números y coged uno de cada color al azar. El número verde es el personaje que tenéis que colocar en la escena; el número azul es el personaje que tenéis que representar en ella.

1	2	3	4
5	6	7	8
1	2	3	4
5	6	7	8

4. **Observad el ejemplo:**

Primero te colocas de frente en el medio de la escena, ahí, quieto; sube lentamente la mano derecha hasta la altura de tu cabeza y tócate el pelo, estira el cuello y sube las cejas, sonrío ligeramente, y haz que sacas a bailar a alguien con la mano izquierda adelantada. No te muevas, mantén esa postura.

- Escribid lo que le diréis a vuestro personaje mirando bien el cuadro y haciendo las modificaciones que Lara propone.
- Luego colocaos unos a otros. (Recordad bien vuestra postura, ya que no podéis colocaros todos a la vez).



1. El señor muy amable les avisa de que el museo está a punto de cerrar ... Lara y Leo tienen la idea de volver otro día... ¿Por qué? Lee atentamente la conversación que quieren tener con su abuela y dibuja lo que ellos imaginan que puede suceder.

Abuela corre, hoy merendamos en el museo.

Huy, pero qué disparates dice este niño...

Anda, abuela, ¡ánimate... Vente al museo, que te va a gustar.

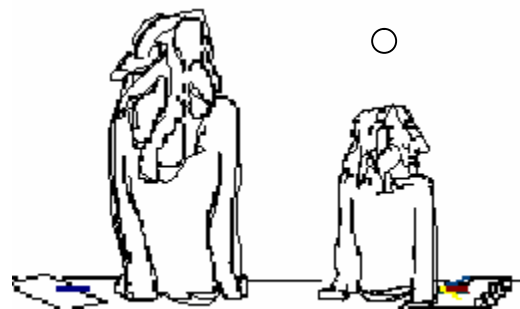
Bueno, hija, si tú lo dices... Espera, deja que me ponga el chándal...

¿El chándal?

...Los museos son cansadísimos...

Vale, pero date prisa, corre, que cierra muy pronto.

Sí, sí, ya voy.





Lara, Leo y el Señor muy Amable, os agradecen mucho vuestra ayuda... Aunque Lara aún necesitaría que revisarais sus deberes de lengua... Para vosotros será un repaso.

1. Después de leer atentamente los cuatro diálogos responde:

- ¿Qué relación hay entre Jeremías y Jorge?
- ¿Y entre Jazmín y Pepi? ¿Quién es Rufo?
- ¿Dan órdenes los padres a las hijas? ¿Y las hijas a los padres?
- ¿Hay confianza entre Pepa y Lola? ¿Y entre ellas y el camarero?

2. Fíjate en los verbos: pon, ven, ten, sal, di, haz, ve y sé del 2 y responde:

- ¿En qué modo están?
- ¿Son regulares o irregulares?
- ¿Y *oye* es regular o irregular? ¿Por qué?

Recuerda: *Sube, llama, calla, corre* coinciden con la tercera persona de singular del modo indicativo (*ella llama/ él sube*), son regulares.

3. Fíjate en las frases y di qué sucede con los pronombres:

- Rocío no me llama. ⇨ Llámala tú.
Coge la pelota/ Cógela. ⇨ No la coge.
- ¿Encuentras más ejemplos? Escríbelos.

4. Fíjate en los verbos del diálogo 3, observa el cuadro y responde:

Observa los pronombres en cada modo: Inventarse ⇨ 2ª Pers. plural pres. indicativo: <i>Vosotros os inventáis un cuento</i> Inventarse ⇨ 2ª persona plural presente subjuntivo: <i>Quizá vosotros os inventéis un cuento.</i> Inventarse ⇨ 2ª persona plural imperativo: Positivo: Inventad + os ⇨ <i>Inventaos un cuento / Inventáoslo.</i> Negativo: <i>No os inventéis un cuento/ No os lo inventéis.</i>
--

- ¿Has encontrado más ejemplos? Escríbelos en indicativo e imperativo (positivo y negativo) :

Vosotros os portáis bien ⇨ Portaos bien ⇨ No os portéis bien

Vosotros os ⇨ ⇨

Vosotros ⇨ ⇨

- ¿Qué observas en los pronombres?
- ¿Con qué forma coincide el imperativo negativo?

5. Lee con atención el diálogo 4 y fíjate en los verbos que subrayaste :

- Observa el cuadro y responde:

En este modo, las personas usted, ustedes y la negación se construyen con las formas del presente de subjuntivo:

Traer ⇒ 1ª Pers. Pres. Singular Subjuntivo: *Yo traiga.*

Traer ⇒ 2ª Pers. _____ usted: *Usted traiga los planos.*

Esperar ⇒ 3ª Pers. Pres. Singular Subjuntivo: *Ellos/ ellas traigan.*

Esperar ⇒ 2ª Pers. _____ ustedes: *Ustedes traigan los documentos.*

Preguntar ⇒ 2ª Pers. Pres. Subjuntivo: *Tú preguntes.*

Preguntar ⇒ 2ª Pers. _____ negativo: *No preguntes a Paco.*

- ¿A qué modo se refiere la tabla?

- Observa, y responde:

Siéntate ⇒ *No te quedes de pie*

- Cuando el imperativo es positivo el pronombre se sitúa _____ del verbo.
- Cuando el imperativo es negativo, el pronombre se sitúa _____ del verbo.
- Fíjate, las dos frases del ejemplo quieren decir lo mismo, busca el verbo que dicho al revés significa lo mismo y completa:

No exageres ⇒ _____

_____ ⇒ *Vete al grano*

No me preocupes ⇒ _____

_____ ⇒ *Perdóname*

_____ ⇒ *Dime*

No te apuntes ⇒ _____

Callar
Moderarse
Dar rodeos
Tranquilizar
Castigar
Olvidar el Pilates

- ¿Lola quiere que Pepa no pregunte?

- ¿Por qué repiten las cosas dos veces? (*Siéntate siéntate/ dime dime*)

6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

- Tema. Interacción entre lenguaje verbal y visual aplicado al aprendizaje del modo imperativo en ELE.
- Metodología de investigación para la recogida de datos. El esquema metodológico que hemos seguido para la realización de la investigación y los materiales ha sido el siguiente:
 - Valoración de la necesidad de incorporación de la imagen a los materiales educativos con cierta precisión.
 - Comprobación de su uso más frecuente en el campo léxico.
 - Estudio y análisis de la propuesta de la gramática cognitiva de descripción de la lengua a través de la imagen.
 - Elección del tema gramatical.
 - Estudio y análisis del imperativo desde diferentes enfoques gramaticales.
 - Análisis de materiales dirigidos al estudiante y su tratamiento del tema.
 - Estudio y análisis de las teorías de percepción, análisis y producción de la imagen.
 - Propuesta de materiales.
- Fuentes de consulta
 - Bibliográficas: libros de consulta relacionados con la temática.
 - Gramáticas.
 - Material pedagógico (Manuales...)
 - Métodos y monografías que estudian la teoría y sintaxis de la imagen.
 - Recursos disponibles en Internet:
 - Artículos de revistas especializadas en Español LE.

7. CONCLUSIONES Y FUTURAS VÍAS DE ESTUDIO

En la actualidad hay muchos programas de investigación que estudian los mecanismos de adquisición de las segundas lenguas, creemos interesante adherirse a estas líneas de trabajo, contemplando las posibilidades que ofrecen las combinaciones entre los diferentes lenguajes o estímulos. La disciplina de la lingüística cognitiva es un punto de partida extraordinario para ello. En nuestra propuesta, además, hemos intentado incorporar la imagen, de modo que el alumno aprenda también a leerla y

utilizarla, no porque aprovechemos la ocasión, sino porque somos conocedores de las carencias en este ámbito que existen en alumnos adolescentes y universitarios, es decir, que conocer los supuestos efectos del estímulo plural, no sirve de nada si sabemos que la percepción de algunos de ellos está infradesarrollada o no va a ser atractivo para la edad o nivel con que trabajamos. Nuestra tarea ha sido pues compleja, y creemos que, en el futuro, este tipo de estudios requieren equipos donde haya profesionales de las diferentes disciplinas trabajando en conjunto.

Los criterios para el diseño de materiales y la formación del profesorado para el tratamiento de los temas gramaticales en general, habría que contemplarlos también conjuntamente, y ver, hasta donde hay que profundizar en lo analítico o hasta donde hay que tener en cuenta los factores psicolingüísticos. José María Brucart, en su artículo *La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias*, (2005), plantea lo siguiente:

“Sea cual sea el criterio ordenador que se elija, creemos que el profesor de E/LE debe tener una sólida formación en teoría gramatical porque ésta es una condición fundamental para saber interpretar las producciones de los aprendices y para poder detectar sus carencias. Es más: en un programa basado en tareas, en el que la gramática no es el núcleo ordenador y, por lo tanto, ya no hay unos esquemas prefijados sucesivos, resulta fundamental que el profesor sepa dosificar adecuadamente la información gramatical que ofrece a los estudiantes y sepa localizar en cada momento el centro de atención apropiado”. Brucart, (2005).

Sin embargo, cuando hablamos de equipos multidisciplinares, no lo hacemos gratuitamente, del mismo modo que el profesorado ha de estar formado en el tema gramatical (asumiendo esto hemos elegido precisamente investigar en este terreno), sería necesaria una formación cuando menos, elemental del profesorado en la lectura, interpretación y uso de la imagen con fines pedagógicos. Primero, porque así se adquiere un criterio de selección de materiales ya editados, que es importante, puesto que muchos rayan en la saturación por exceso de cromía, ilustraciones poco claras etc, que condicionan en mayor o menor medida la percepción o acercamiento al material en sí. Y segundo, porque tener alguna destreza (por pequeña que sea) en el uso de la imagen como lenguaje, puede resolver de manera rápida y concisa muchas dudas o malentendidos relacionados con la comprensión. Con esto no decimos que los profesores sean virtuosos del dibujo (además de profundos conocedores de la lengua), sino que sepan manejar recursos sintácticos aplicables a dibujos que pueden ser muy esquemáticos. (Por ejemplo, cualquiera de las técnicas de contraste que hemos planteado, o elección más o menos acertada de los elementos conformantes

de una comunicación visual). Hay una necesidad urgente de desmitificar el uso correctísimo o si no, no uso, de los recursos visuales de producción inmediata (aparte de las nuevas tecnologías), utilizarlos puede conllevar un aprendizaje muy sencillo :

“La alfabetidad visual implica comprensión, el medio de ver y compartir el significado a cierto nivel de universalidad previsible” (Dondis 2000; 205)

“Es importante una metodología; y es vital la inmersión profunda en los elementos y técnicas; se impone un lento proceso de avance paso a paso. Esta aproximación puede abrir las puertas a la comprensión de los medios visuales (...) La alfabetidad significa en último término capacidad de expresarse y comprender y esta capacidad sea verbal o visual puede ser aprendida por todos (...) Esta necesidad de superar las limitaciones falsamente impuestas a la expresión visual, es absolutamente necesario para superar la alfabetidad. Un primer paso imprescindible es abrir el sistema educativo para dar entrada a la alfabetidad visual y responder a la curiosidad del individuo” (Dondis 200; 206-208)

Respecto al caso concreto del tema gramatical que hemos tratado, cabe hacerse la pregunta de cómo se podría continuar trabajándolo. Primero, desde lo gramatical, después de este intento de contextualización comunicativa para un nivel intermedio-avanzado, habría que ver hasta donde se podría o se debería seguir profundizando en lo que a la gramática se refiere. ¿Se podría llevar al aula el problema del cambio de forma que se da entre las oraciones imperativas afirmativas y negativas? Brucart (2005), considera este contraste como uno de los problemas lingüísticos a tratar en el campo de la enseñanza gramatical en ELE, no sólo en lo que a imperativo se refiere sino a la problemática añadida que supone para la definición del subjuntivo. Y segundo, en cuanto a la introducción de estímulos que favorezcan el aprendizaje intuitivo, la introducción de lo teatral. La escenificación y entonación de los textos propuestos y la producción de otros con este fin, sería bastante conveniente en el caso de los enunciados imperativos, dados sus matices y su dependencia de los registros y contextos en que se utilice.

Otra de las cuestiones que se suscitan, es cómo se trataría el tema del imperativo en otros contextos de enseñanza del español, o con tipos de alumnado con necesidades y motivaciones diferentes. Hemos visto en el análisis de materiales un manual de L2, en que quizá habría que profundizar en temas más relacionados con la pragmática. Otro contexto interesante podría ser el español para los negocios y las relaciones públicas, en que los procedimientos indirectos cobrarían bastante importancia.

Y por último, la siguiente propuesta sería ir abordando los diferentes temas gramaticales desde una ilustración y una visualización eficaces. Las preposiciones, por ejemplo, son uno de los temas gramaticales con más potencial ilustrativo, pero que a menudo se encuentran representadas de manera confusa en las ilustraciones de los manuales de español. Vemos pues que el trabajo por hacer en este campo es mucho y que por otro lado está siendo cada vez más demandado por la comunidad profesional. También es patente que el cómic, la fotografía o la viñeta cómica, son recursos utilizados en el material editado, pero para la descripción y temas gramaticales no son aún muy abundantes. Consideramos muy interesante que la formación del profesorado en este campo posibilite que sea capaz de gestionar el uso de este tipo de recursos adaptándose a cada contexto educativo, a cada grupo, sus nacionalidades, ...

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E.

- (1978): *Gramática funcional del español*. Editorial Gredos. Madrid.
- (1994): *Gramática de la lengua española*. Editorial Espasa Calpe. Madrid.

ARNHEIM, R. (2002): *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial. Madrid.

AUTORES VARIOS (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión. Barcelona.

AUTORES VARIOS (2001): *Curso avanzado de Español Lengua Extranjera*. Abanico, 6ª edic. Difusión. Barcelona.

BARTHES, R.

- (1990): *La aventura semiológica*. Paidós Comunicación. Barcelona.
- (1991): *El Imperio de los signos*. Mondadori. Madrid.
- (1992): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós Comunicación. Barcelona.

DELIBES, M. (1981): *Cinco horas con Mario*. Destino. Barcelona

DONDIS, D. A. (2000): *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.

ECO, U.

- (1973): *La estructura ausente*. Editorial Lumen. Barcelona.
- (1981): *Tratado de semiótica general*. Editorial Lumen. Barcelona.

EQUIPO PRISMA (2003): *Prisma. Método de español para extranjeros*. (Continúa).

GELABERT, M.J. (coord.) Edinumen. Madrid.

FERRAZ, A. (2004): *El lenguaje de la publicidad* (Cuadernos de lengua española 11). Arcolibros. Madrid.

GARCÍA, M. (2000): *Las claves de la publicidad*. Editorial ESIC. Madrid.

LEWANDOWSKI, T. (2000): *Diccionario de lingüística*. Cátedra. Madrid.

LÓPEZ GARCÍA, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Arcolibros. Madrid.

LÓPEZ GARCÍA, A. (2004): *Aportación de las ciencias cognitivas en: SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dir.), (2004): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. SGEL. Madrid (69-85)

MATTE BON, F. (2000): *Gramática comunicativa*. Edelsa. Madrid.

MIQUEL, L. y SANS, N. (2004): *Rápido, rápido*. Difusión. Barcelona.

MONTILLA, L. (2000): *Vamos a conjugar*. Edinumen. Madrid.

MU, GRUPO (1993): *Tratado del signo visual*. Ediciones Cátedra. Madrid.

VILLAFANE, J. (1996): *Introducción a la teoría de la imagen*. Pirámide. Madrid.

VILLALBA, F. Y HERNANDEZ, M. (2005) : *Español Segunda Lengua, Educación Secundaria*. Anaya. Madrid.

INTERNET

CASTAÑEDA CASTRO, A.

- (2004): *Potencial pedagógico de la Gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/ LE*. REDELE, Nº 0 <http://www.mec.es/redele/revista/castaneda.shtml>.
- (2006): *Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la gramática cognitiva a la enseñanza de español LE*. Boletín ASELE. Nº34 <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>

BRUCART, J.M. (2005): *La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias*. REDELE, Nº3 <http://www.mec.es/redele/revista3/brucart.shtml>