

# Imagen y pedagogía\*

ÁNGELA MARÍA DÍAZ MARTÍNEZ  
jeanlunas@hotmail.com

Recepción: 22 de mayo de 2009  
Aprobación: 26 de junio de 2009

---

\* Este artículo pertenece a la línea de investigación Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, de la Maestría en Lingüística, UPTC.

## **RESUMEN**

Actualmente existe una enorme preocupación acerca del proceso enseñanza- aprendizaje en lectoescritura. Los modelos tradicionales parecen haber generado una dificultad cognitiva frente a la significación del mundo y sus contextos.

Se ha desconocido la esencia humana de dicho proceso; leer y escribir no son un simple ejercicio de codificación y decodificación, son el ejercicio puro del pensar. A los docentes se nos ha olvidado esto y nos hemos sometido al afán de mostrar resultados, sin tener en cuenta al niño como un ser creativo e inteligente. Hemos subestimado al hombre.

Es por esto que hay que replantear lo que se está haciendo y buscar estrategias innovadoras a través de procesos como la lectura de imágenes fijas que fortalezcan la capacidad cognitiva del niño, de tal manera que descubra el sentido de la lengua escrita y ejerza a su manera la escritura y la lectura.

**Palabras clave:** proceso enseñanza-aprendizaje, modelo, significación, codificación.

## **ABSTRACT**

Nowadays, there is a great concern about the teaching-learning process in relation to reading and writing. Traditional approaches seem to have generated cognitive difficulties with regard to the signification of world and its contexts.

The previously mentioned process has overlooked the human essence; reading and writing are not a simple exercise of codification and decodification, but a pure exercise of thinking. Teachers have forgotten this situation and have submitted to the desire of showing results, without taking into account children as creative and intelligent beings. Teachers have underestimated the human being.

For this reason, it is necessary to rethink what is being done by teachers and to look for innovating strategies through processes such as reading of images which strengthen the cognitive capacity of children, so that they discover the sense of written language and develop their own writing and reading.

**Key words:** teaching and learning process, model, meaning, codification.

*“Leer es identificar el significado inmerso en lo impreso,  
poniendo en juego lo visual y no visual  
con el objeto de tomar una decisión y reducir la incertidumbre”.*  
Smith y Goodman

En la actualidad, los docentes de Educación Preescolar, Primaria, Básica y Media, han tomado consciencia de la importancia que tiene la implementación de estrategias para enseñar a leer y escribir, replanteando así métodos y tareas, con la intención de fortalecer la capacidad cognitiva de sus estudiantes. De esta manera se están desarrollando nuevas estrategias pedagógicas que tienen el propósito de reforzar procesos lectoescriturales arraigados en la esencia humana en vinculación con los contextos y las experiencias que las significan y las nutren de sentido. Así se pretende abrir nuevos mundos, crear identidad, reducir distancias con los otros y transformar realidades.

En este sentido, los docentes interiorizan, a través de su trasegar educativo, modelos novedosos que proponen estrategias a partir de conocimientos previos en donde el sujeto es constructor del conocimiento de la realidad, además de construirse conjuntamente con el objeto de conocimiento. De este modo, la pedagogía debe reconocerse como una disciplina reconstructiva que pone en juego competencias comunicativas a favor de otras competencias; los docentes se privilegian de tener el poder de articular el discurso inter-extraescolar con las diversas fuentes de conocimiento a través de una nueva lectura de las realidades circundantes y de la ética comunicativa, para así derrotar las fronteras de la escuela. (Grupo Federicci, 2006).

Dentro del proceso de aprendizaje, hacer lectura del mundo bajo las experiencias y los contextos, significa hacer lectura de imágenes; pues éstas cobran fuerza como una actividad pedagógica que fortalece sistemas de cognición del individuo. Sin embargo, en la academia, la imagen fija se ha entendido como una representación gráfica de un objeto, una figura recibida en la mente a través del ojo o una representación figurativa de un objeto en la mente. Pero su concepto va más allá de una representación. La imagen, más que una simple percepción visual, implica el pensamiento, tanto de quien la produce, como de quien la recibe. Detrás de una imagen hay todo un discurso que puede ser interpretado de múltiples formas y por múltiples interpretantes: "Aquellos que producen un saber articulado entorno a la imagen desde la perspectiva de la significación" Zunzunegui (1998:14). Entonces,

es importante superar el aspecto simple y naturalista de la imagen, entenderla como producción de saber desde una lógica social y cultural; es decir, contextualizar la actividad de los medios de masas que son susceptibles de producir un saber en relación con el universo de la significación.

Es así como, la imagen fija se construye a través de todo un sistema de significación que involucra estrategias discursivas del lenguaje para generar diversas interpretaciones, reconstrucción de realidades e intencionalidades; esta producción organizada de ideas hace replantear su concepto y logra profundizar en el hecho de hacer '*pensar la imagen*'. Zunzunegui (1998) propone concebir entonces, una teoría de la imagen "que permita producir un conocimiento capaz de generar una competencia operativa dirigida a la lectura de las imágenes", y que de manera práctica, se revierta en procesos de un saber interpretativo y un saber creativo.

Además, estudiar el lenguaje visual ayuda a fortalecer la comprensión del mundo y desarrolla las capacidades cognitivas de los estudiantes en un nivel interdisciplinar. Permite interpretar de manera crítica su contexto, identificar y predecir mecanismos de metaforización y desmetaforización de las imágenes utilizando dichas herramientas en el proceso de su lectura. Se reconoce así, la imagen como un potenciador de interpretación y creación. Los jóvenes se dejan influir fácilmente por las propuestas que generan la televisión, los afiches, la Internet, la publicidad, entre otros, y los obliga al consumo de determinada ideología o producto, siguiendo cánones culturales como la belleza o el sexo. Estas predisposiciones vienen implícitas en las imágenes y su persuasión es ilimitada.

Es de sumo interés analizar cómo la imagen influye el contexto y sus representaciones sociales. También es importante analizar cómo la emisión mediática contribuye a crear identidad, o influye en la distorsión de realidades (López de la Roche. 2004).

Los medios parecen ejercer una influencia significativa en las maneras como los jóvenes entienden y construyen la realidad. La publicidad, en particular, interviene en el proceso por el que atraviesa el individuo como sujeto social. Las representaciones que los jóvenes de hoy configuran son variadas. Nuestros jóvenes estructuran las representaciones sociales en la medida que interactúan con su entorno; llámese familia, escuela, amigos, moda, culto al cuerpo, culto a la belleza, entre otras. Los jóvenes son sujetos abordados como actores que reproducen cultura bajo las representaciones sociales y las acciones que los medios ponen en oferta. Pero además de "reproducir" también deben interactuar con su experiencia de vida y los mensajes que propone la publicidad, deben también, responder en actos de negociación, resistencia, duda y discrepancia respecto a la influencia que ejercen los medios: "Lo que vemos no es simplemente dado, sino que

es el producto de nuestras experiencias pasadas y nuestras expectativas futuras" (Gombrish, 1982:28-29).

Es así como estudiar el lenguaje visual nos acerca a la comprensión del mundo en el trasegar de las experiencias y en el encuentro con expectativas futuras. Por eso es importante construir teoría sobre este interesante tema que cobija el entorno social y el cognitivo humano. Barthes (1990) considera que el lector es un ser socializado, una colección de subjetividades que responde al mundo visual con un cuerpo y una mente conformados por la realidad en que éste creció. Es así como la imagen le da un acto cognitivo, autónomo y de construcción social.

Arnheim, (1989) considera que la percepción visual es un acto cognitivo. Sostiene que la actividad artística es una forma de razonamiento en la cual la percepción y el pensamiento se entretienen de manera indivisible. Nos remite a la creencia de Platón sobre "la sabiduría de la visión directa" -en *Fèdon*, en este texto, su autor reflexiona sobre el problema de la adquisición del conocimiento- y, a la comparación de la ceguera de Sócrates con "perder el ojo de la mente"; también nos remite a los griegos, quienes concibieron la dicotomía de percepción y razón, pues consideraban que "la visión directa es la primera y la última fuente de sabiduría":

(...) Para la filosofía clásica, en Platón la imagen es engaño que desvía de la verdad, deformación de la realidad en las imágenes de la caverna, mientras que para Aristóteles, es una ayuda o herramienta que educa y conduce al conocimiento. Es la imagen mental, como "representación mental", "casi alucinatoria", con sus "características de la visión". Esta imagen en la mente "concentra los rasgos visuales suficientes y necesarios" como para reconstruir el objeto real en la mente y es entonces "un modelo perceptivo del objeto (...) agrega Joly (2003:55).

De tal manera, que el ojo forma parte de la mente. Para que la mente florezca, necesita un contexto sobre el cual reflejarse. (Arnheim, 1989) refiere que los sentidos, en tanto parten de un inseparable conjunto cognitivo, proporcionan ese contexto. El desarrollo óptimo de la mente requiere atención, no sólo los procesos intelectuales, sino también los intuitivos. Niños y adolescentes deben ser alentados a ver la totalidad, no sólo las partes.

En este sentido, se identifican así, seis categorías con las que se fomenta la disposición al pensamiento en cuanto a lo visual: a) Un anclaje sensorial: es útil contar con un objeto concreto sobre el cual enfocarse, b) Un acceso instantáneo: el arte está abierto a lo que se quiera ver, alimenta ver más de cerca, proporciona una perspectiva fresca, c) Un Compromiso personal: el arte- imagen permite sostener la atención y sirve para hacer una reflexión

prolongada, d) Una atmósfera abierta: el arte cultiva la disposición al pensamiento, e) La Multiconexión: el arte proporciona la conexión con aspectos sociales, culturales, morales y filosóficos; y e) Un conocimiento de acto espectro: ver diferentes tipos de conocimiento, como elaboración visual, pensamiento analítico, planteamiento de interrogantes, puesta a prueba de hipótesis y razonamiento verbal. Perkins (1994:4-5).

Es así como se podrán distinguir ciertas categorías de "alfabetización visual": observación, exploración sensomotora y representación no verbal; éstas nacen a través de la reconstrucción activa de experiencias pasadas con información visual nueva que posibilita la obtención de significado (Sinatra, 1986). De esta forma, Gombrish (1960) sostiene que la imagen visual es más efectiva que el lenguaje escrito o hablado, sin desconocer que lo visual se soporta en lo verbal, se efectúa pues una respuesta afectiva en el lector:

Mi placer es de una naturaleza más emocional que intelectual: un compromiso sensual con los colores, las formas y las texturas. Las respuestas que se generan hacia las imágenes implican una comprensión emocional y cognitiva, varía con el tiempo y la experiencia, depende también del "ojo clínico" con que se mire... depende de la mente inquisitiva (...) (Nodelman, 1996:115).

Los individuos que abordan los retos de comprensión lectora visual, como por ejemplo el surrealismo, el uso de la intertextualidad, los juegos modernos de sujeción e inclusión, la multiplicidad de estratos de significado, entre otros, tienen la posibilidad de operar en un nivel cognitivo y emocional más alto y logran demostrar sus capacidades para subvertir sus propios esquemas y construirlos de nuevo.

La pretensión pedagógica consistió en que el estudiante reconozca cómo operan dichos mecanismos de ambigüación y desambigüación de la imagen, que analice cómo éstos logran incluirse en sus mentes y, poder comprender las relaciones que intervienen en la metaforización y desmetaforización de una imagen, para así poder identificar, interpretar y crear otras imágenes. Así pues, se reconoce que la imagen funciona igual que el discurso verbal, que puede ser analizada desde los aportes de la pragmática y la psicolingüística.

## **IMAGEN Y METÁFORA**

En la imagen fija, las posibilidades interpretativas son tan pertinentes como en la palabra; una fotografía, un gesto, un color o una textura particular generan múltiples sentimientos, pensamientos y actitudes; tanto la descripción verbal, como la no verbal pueden representar, seleccionar, construir otro discurso, considerando sus elementos constitutivos en el interior de una situación o circunstancia particular: "Es por esto que inicialmente la imagen tendrá

un análisis deíctico gracias a que los mensajes audiovisuales expresan una referencia que sólo queda apreciada por las circunstancias de su uso y de su eficacia interpretativa" (Pericot, 2002).

En este contexto, tanto en la imagen, como en la palabra, Ducrot considera que "No sólo se interpreta como un intercambio de significados, sino como un suceso intersubjetivo en el que intervienen distintos tipos de relaciones interhumanas como las relaciones de poder". Por ejemplo, en situaciones comunicativas como el aviso publicitario, el enunciador se vale de la credibilidad que dan los jóvenes a la imagen; los publicistas no dudan de su poder. En este sentido, éstos aprovechan fenómenos lingüísticos como la *metáfora* para introducirse en la mente del individuo y transformarlo en un individuo estructurado y creativo, por tanto no debe considerarse como una figura retórica simple y común.

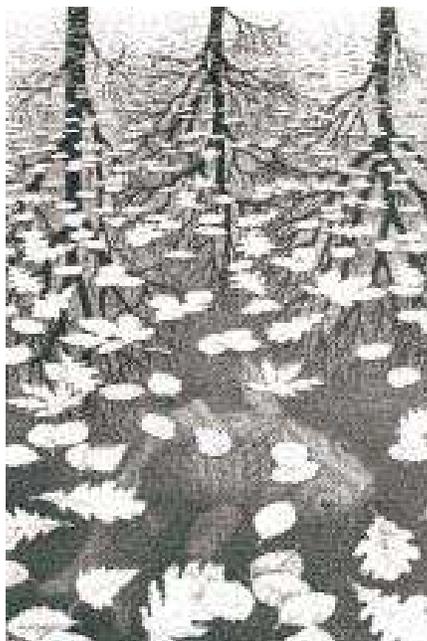
La afirmación según la cual a veces las metáforas son creativas porque dan lugar a la estructura de nuestra experiencia, contribuyen al proceso mediante el cual nuestra experiencia y comprensión (en tanto nuestro modo de "tener un mundo") se estructura de una manera coherente y significativa. (Lakoff y Johnson, 1998:).

La metáfora va más allá, persuade al receptor y lo involucra en nuevas realidades, pues ella las crea. Muchas de nuestras actividades son de naturaleza metafórica. Los conceptos metafóricos que caracterizan estas actividades estructuran nuestra realidad presente. Las metáforas nuevas tienen la capacidad de crear nueva realidad (Lakoff y Johnson, 1998).

La metáfora es, según Barthes (1990) un objeto dotado de autonomía estructural. Es aquí en donde la metáfora empieza a poseer un carácter cognitivo, pues ella no se limita sólo a señalar similitud entre los objetos, sino que efectivamente los crea. Esta función cognitiva, según (Fajardo, 2001) es el vínculo para intercambiar verdades, creencias y opiniones. De esta manera se evidencia cómo la metáfora manipula conceptos e ideologías, reorganiza y determina realidades como piensa (Lakoff y Johnson, 1998), la imagen metafórica fija deja ver nuevos elementos o significados de una realidad.

Desde esta perspectiva, un acto cognitivo comporta distintos mecanismos discursivos que pueden ser aplicados a la imagen -macro-acto comunicativo- (Pericot, 2002), los cuales constituyen y fortalecen la competencia comunicativa en los estudiantes. Es así como la lectura de imágenes refuerza los procesos de cognición y creación en los individuos. Las imágenes y las proyecciones metafóricas son cuestiones de imaginación, según Johnson (citado por Muñoz, 1997).

## LECTURA DE IMÁGENES



Tres mons, 1955, litografía.  
M.C. Escher.

Entonces, la intención pedagógica de la lectura de imágenes pretende fortalecer una competencia comunicativa plena bajo esquemas pragmáticos y psicolingüísticos con la intención de interpretar, transformar y elaborar la información necesaria a través de un proceso de desambiguación y ambigüación. Y así mismo: "cumplir acciones comunicativas genuinas (creación) con cierto grado de afectividad" (Pericot, 2002:161).

Para muchos, el análisis de los textos visuales parece ser tan obvio, que se olvida que éste requiere de todo un proceso de lógica y suspicacia mental para reconocer los supuestos propuestos por el enunciador. Parecería que la lectura de imágenes fuera de fácil comprensión, pues posee muchos significados convencionales de carácter natural; pero la verdad es que hacer lectura de ellas se complica debido a su particularidad discursiva, gracias al fenómeno de ambigüedad que proponen la mayoría de sus mensajes y a la complejidad de dicho proceso interpretativo. Además, en este proceso se vincula la percepción y significación que son elementos que no pueden ir desligados. Eco considera que *percepción- pensamiento- autoconciencia- experiencia* son un círculo de construcción cognitiva, en el cual es difícil encontrar un punto de origen en el funcionamiento del pensamiento visual.

Por eso es importante hacer un estudio de este tipo de textos pues contribuyen a que el individuo establezca relaciones entre su lenguaje habitual y sus capacidades de uso. Entonces, como pedagogos, es importante tener en cuenta en este tipo de lecturas:

- Que la imagen se soporta en la palabra para ser interpretada y viceversa.
- Que la fotografía, el color, las sombras, el tamaño (grado de ocupación visual), los grosores de la trama y el grano, las distintas cualidades técnicas (contrastes, iluminación, nitidez, entre otros), la presencia o ausencia de color, la dimensión estética y otros elementos explícitos logran dar fuerza a la intención del enunciador.
- Que la angulación, el encuadre y la perspectiva refuerzan la relación entre el enunciador y la imagen.
- Que los significados simbólicos relacionados con objetos, escenarios y estilos gráficos involucran un contexto interrelacional con la cultura y el pensamiento del enunciatario.

En este sentido, el lenguaje visual ayuda al individuo al desarrollo cognitivo y al aprendizaje, tanto de su lenguaje, como de otras disciplinas. Interpretar imágenes fijas implica desarrollar habilidades para encontrar herramientas en la identificación y predicción de supuestos o hipótesis aplicables en el estudio de otros tipos de textos. No hay que desconocer que las imágenes están cargadas de ideologías, valores, y formas de pensar características del individuo.

Ferrés, (citado por Pró, 1989:466) considera que si la escuela quiere construir un puente con la sociedad, tendrá que asumir plenamente lo audiovisual como una forma de expresión diferenciada; es decir, que además de educar en la imagen, tendrá que educar a través de la imagen. Debemos acostumbrar a nuestros estudiantes a analizar los *mass media* con actitud investigadora, crítica y reflexiva. Se necesita una escuela que ayude a la organización, a la estabilidad y a la complementariedad de la información. Es así como, la educación en la imagen se establece, por un lado, y la formación del docente, por otro, al igual que la formación técnica, expresiva y didáctica. Todo esto implica un cambio de mentalidad, un no aferrarse a los contenidos conceptuales de un currículum, y una formación permanente que esté pendiente de los cambios que se van produciendo en la sociedad.

Los docentes deben aprovechar sus espacios escolares para trabajar diferentes estrategias de lectura que consideren modelos pedagógicos innovadores, en lo relacionado con la interpretación y la creación de imágenes fijas, en otras palabras lo que se pretende es animar a los niños, niñas y jóvenes a convertirse en espectadores y lectores críticos, que reflexionen sobre la forma en cómo son constituidos los textos, sobre la naturaleza del lenguaje visual y sobre sus propias estrategias de comprensión e interpretación de imágenes. Además, seducir al estudiante para que se involucre en dicho texto, le ayudará a

desambiguar este proceso y le permitirá fijarse en las formas de creación de significados. En consecuencia, crear un modelo de lectura de imágenes fijas permite dar al estudiante una herramienta más de comprensión textual.

Además, la imagen fija, debido a su carácter estático, brinda la posibilidad de ser analizada de manera exacta y detallada; por ende, el estudiante puede darse un tiempo prudencial para realizar el mismo. Aunque para algunos será difícil al principio, a través de la práctica lograrán superarlo e incluir dentro de su experiencia de estudio la comprensión de textos visuales. El docente no puede olvidar el contexto sociocultural al que pertenecen los escolares, sus intereses y relaciones con el mundo.

Robyn Quin (1996) considera que este problema se evidencia especialmente en los textos mediáticos que se apoyan fuertemente en sistemas de significados dominantes y estereotipos fáciles de reconocer. Por esto hay que tener cuidado con el sistema de significación que trae el estudiante, así que el investigador debe buscar imágenes fijas que desafíen sus capacidades cognitivas y su escala de valores.

Para hacer análisis de este tipo de textos visuales, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- La intención del enunciador.
- El reconocimiento de los mecanismos de ambigüación y desambigüación del lenguaje visual en cada momento:
- Atender las hipótesis o supuestos del estudiante.
- Tener en cuenta los preconceptos que maneja el joven escolar.
- Recoger un corpus de imágenes fijas, ojalá de naturaleza metafórica.
- Un sistema de significados compartidos (lingüísticos e ideológicos).

Entonces, implementar un modelo de creación e interpretación de imágenes fijas es hacer reconstrucción interpretativa que agudiza el sentido de la observación y fortalecimiento de los conocimientos para permitir captar mejor la información.

Joly (2003), nos demuestra que la imagen maneja otro sistema de lenguaje que hace distinción de la realidad y lo imaginario. Propone hacer uso práctico de un modelo que

permita por medio de avisos publicitario particulares, distinguir las herramientas de ese tipo de textos y lo que puede significar su presencia o ausencia relativizando su propia interpretación en comprensión pedagógica que la imagen puede soportar.

Como técnica de trabajo se propone seguir un modelo pedagógico desde la psicolingüística que asegure los mecanismos de ambigüación y desambigüación de la imagen fija:

"No se interpreta la imagen solo por su texto interno, aparte del contexto evidente se interpreta a partir de una "expectativa" formada por el horizonte de experiencias previas, el que es "corregido, modificado o simplemente, reproducido...". Por lo tanto, cuando el mensaje necesita sorprender, recurre a alterar la percepción del contexto como recurso, porque rompe la expectativa de interpretación, sorprendiendo al lector, "shokeándolo, divirtiéndolo". Robyn Quin (1996:12).

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Leer y escribir no es tarea de un año ni de un solo docente, como no lo ha hecho ver nuestro sistema escolar; leer y escribir requiere de todo un proceso *rompecabezas* -si permite el término, señor lector- cuyo propósito es forjar individuos perceptivos que distingan mecanismos de reconstrucción interpretativa del mundo y de la realidad. Los docentes estamos obligados a fortalecer los procesos de cognición significativa en los estudiantes para hacer de ellos mejores personas: creativas y felices. Debemos olvidar el estigma cultural que el niño llega a la escuela como un ser sin lenguaje y pensamiento, indiferente e incapaz de crear e interpretar conocimiento. Así que el lenguaje no puede concebirse fragmentado y literal, alejado de la realidad cotidiana del usuario. A este respecto, Wittgenstein decía que el significado de una palabra es su uso en el lenguaje. Es decir el lenguaje de la cotidianidad, en el que el niño juega con las palabras y las amolda a su contexto. El hablante posee un pensamiento y una intención que refleja lo que quiere decir, de tal forma, que aquel que lo escuche, lo entienda y le dé respuesta bajo una relación comunicativa biunívoca. En este sentido, el hombre significa a través del lenguaje, y la imagen en contexto pedagógico fortalece su carácter lingüístico en la medida que es interpretada.

Estrategias como la incorporación de nuevas formas de lectura, como la planteada anteriormente, hacen que se generen espacios de libertad y producción cognitiva que todo ser humano merece tener. Es por esto que hay que replantear lo que se está haciendo en pedagogía y buscar tareas innovadoras, significativas e interdisciplinarias a través de ejercicios como la lectura de imágenes fijas, lo cual fortalece la capacidad cognitiva del niño; es decir, que él descubra el sentido de la lengua escrita y ejerza a su manera la escritura y la lectura con base en la crítica y el pensamiento libre.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (1989). *Thoughts on art education*. Santa Monica, California: Phaidon Press.
- Barthes, Roland (1990). *La aventura semiótica*. España: Paidós Comunicación.
- Bustos, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*. Madrid: F.C.E.
- Durkheim, Emile (1967). Representaciones sociales y representaciones colectivas *Revue Méthaphysique et de Morale*. París: Presses Universitaires de France.
- Fajardo, Luz Amparo (2001). La metáfora: ¿un recurso cognoscitivo o un recurso estilístico? *Litterae*. 10, Bogotá: pág. 183-207.
- Joly, M. (2003). *La imagen fija*. España: Paidós.
- Ferrés, J. (1989). *El tractament formal als espots publicitaris i als videogrames didactics. Anàlisi comparativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gombrich, E. (1960). *Art and illusion*. Londres: Phaidon Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- López de la Roche, Maritza (2004). El concepto de "representaciones sociales" y su potencial como herramienta investigativa para explorar la influencia de los medios de comunicación en los públicos infantiles. Bogotá: *Revista colombiana de educación*.
- Muñoz, C. (1997). Representación y metáfora: la identidad personal. "A parte rei" España: <http://serbal.pntic.mec.es>
- Platón (2003). *Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen III: Fedón. Banquete. Fedro*. Madrid: Editorial Gredos.
- PERICOT, Jordi (2002). *Mostrar para decir, la imagen en contexto*. Barcelona: Aldea Global.
- PERKINS, D. (1994). *The intelligent eye; learning to think by looking at art*. Cambridge: Harvard Graduate School Education.
- PRÓ, Maite (2003). *Aprender con imágenes - incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- QUIN, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales*. España: Ediciones la Torre.
- ZUNZUNEGUI, Santos (1998). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.
- Página web. [www.cyberhumanitatis.uchile.cl](http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl).
- Página web. [www.pu.cl/sw\\_educ/textos/index.html](http://www.pu.cl/sw_educ/textos/index.html)
- Página web <http://es.wikipedia.org/wiki/Pragm%C3%A1tica>