

MARÍA ALCANTUD DÍAZ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
LOS HERMANOS GRIMM Y LA GRAMÁTICA DE DISEÑO VISUAL:
PARTICIPANTES, PROCESOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO

BIODATA

María Alcantud Díaz es doctora en filología inglesa. Actualmente trabaja como docente especialista en enseñanzas de lenguas extranjeras en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia. Como investigadora está trabajando dentro del proyecto TALIS (Teaching and Acquisition of Intercultural and Solidarity Competences through Linguistics and Literature) en la creación e implementación de nuevas tecnologías para la adquisición de segundas lenguas por medio de la narrativa y las imágenes, incluyendo el relato digital.

RESUMEN

La enseñanza de la gramática va más allá de unas simples normas, según Halliday (1987: 101) es un medio de representar estructuras basadas en la experiencia puesto que facilita la representación mental de algún aspecto de la realidad para así conseguir darle sentido. El presente artículo propone el uso de las imágenes incluidas en colección de cuentos de los hermanos Grimm, siguiendo el enfoque de la "gramática de diseño visual" de Kress y Van Leeuwen (1996, 2001, 2006), para la enseñanza de la gramática en el aula. Para ser más precisos, se proponen una serie de actividades de aula basadas en los tipos de procesos y los participantes en las ilustraciones incluidas en las distintas versiones de la colección de cuentos de los Grimm. El objetivo sería no solo la identificación de estos procesos, sino también que el resultado de esta identificación sirva como base para la segunda etapa de la actividad propuesta: el pensamiento crítico como guía hacia un cambio en el panorama semiótico en cuanto a, por ejemplo, los nuevos modelos de estructuras familiares o las figuras de personajes como las madrastras.

PALABRAS CLAVE: gramática de diseño visual, gramática funcional sistémica, procesos y participantes, pensamiento crítico, imágenes en cuentos de tradición oral

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática va más allá de unas simples normas, según Halliday (1994: 101) es un medio de representar estructuras basadas en la experiencia puesto que facilita la representación mental de algún aspecto de la realidad para así conseguir darle sentido.

Estoy de acuerdo con Evans (1998: x) en que pocas experiencias en nuestra vida suceden aisladamente, sin tener contacto con otras experiencias sensoriales, y que la mayoría van acompañadas de lenguaje tanto oral como escrito. Sin embargo, a veces, como docentes, estamos más preocupados de cómo el alumnado lee las palabras y si identifica las categorías gramaticales que de "la profundidad a la que están respondiendo y dando sentido al texto completo incluyendo sus ilustraciones, el ritmo, su apariencia y su tacto así como al contexto en el que la lectura está incluida" (Evans, 1998: x). En mi opinión, podemos hacer todo de manera integrada: fomentar la lectura tanto de palabras como de imágenes, enseñar aspectos gramaticales y hacer que nuestro alumnado razone de manera crítica sobre todo lo anterior y lleve ese razonamiento a su propia experiencia, a su propia vida.

El presente artículo pues propone el uso de imágenes incluidas en la colección de cuentos de los hermanos Grimm como para realizar actividades basadas en la "gramática de diseño visual" de Kress y Van Leewen (1996, 2001, 2006) para la enseñanza de la gramática en el aula. Estos cuentos, recopilados de la tradición oral, incluyen escenas en las que se hacen patentes procesos que no coinciden con las líneas actuales de la educación para la ciudadanía global.

Kress y Van Leewen manifiestan que las imágenes, como el lenguaje, dan cuenta no solo de las representaciones de la realidad material, sino también de la interacción interpersonal de la realidad social (como las relaciones entre los espectadores y lo que se ve) (Unsworth *et al.*, 2005: 10). Por lo tanto, me parece interesante estudiar la realidad narrativa que las imágenes en los cuentos de los hermanos Grimm construyen.

Para ser más precisos, propongo una serie de actividades de aula basadas en los tipos de procesos y los participantes en las ilustraciones incluidas en las distintas versiones de la colección de cuentos de los Grimm. El objetivo sería no solo la identificación de estos procesos, sino también que el resultado de esta identificación sirva como base para la segunda etapa de la actividad propuesta: el pensamiento crítico como guía hacia un cambio en el panorama semiótico en cuanto a, por ejemplo, los nuevos modelos de estructuras familiares o las figuras de personajes como las madrastras. Ya que los niños tienden no solo a leer las palabras que hay en los textos, sino también las ilustraciones esta propuesta aboga por el desarrollo de alumnado críticamente competente.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. GRAMÁTICA FUNCIONAL SISTÉMICA

Este apartado está dedicado a describir brevemente los principios de la lingüística funcional sistémica, puesto que esta conforma la base sobre la que se asienta la gramática de diseño visual, enfoque sobre el que se fundamenta el presente artículo.

Como Eggins (1994: 1) afirma, el enfoque sistémico proporciona un marco descriptivo e interpretativo muy útil para ver el lenguaje como un recurso estratégico de creación de

significado. Asimismo, Berry (1987: 41) explica que la fortaleza de la lingüística sistémica “yace en la dedicación que siempre ha mostrado por relacionar el lenguaje con su contexto social” pero que su debilidad es “su fracaso al confrontar sus teorías a hechos relevantes”.

La historia de la lingüística funcional se remonta a Malinovski, Bühler, Jakobson y la Escuela de Praga, según Gregory (1987: 94). Concretamente, la lingüística sistémica tiene que ver con cuestiones de lingüística general y sigue la tradición funcional europea; ya que, como Halliday (1994: xxvi) asegura, está basada en la teoría de los sistemas de Fifth, en los principios de Hjelmslev y en algunas ideas de la Escuela de Praga. La teoría sistémica trata del “significado como opción, se interpreta como una red de opciones interconectadas: bien este, o ese, o el otro, o bien más como el de ese o más como el del otro y así sucesivamente” como Halliday (1994: xiv) explica.

Por otro lado, se dice que la lingüística es funcional cuando estudia aspectos de los lenguajes relacionados con cómo las personas usan el lenguaje y cómo el lenguaje se estructura para su uso. Butt (1996: xv) define una “descripción” como funcional cuando “se organiza alrededor de las tareas que el lenguaje lleva a cabo en la interacción humana y cuando se llega a las categorías en base a la semántica”.

En esa línea, Halliday (1994: xiii) y Butt (1996: xv) explican que la gramática funcional es “funcional” en “tres sentidos distintos aunque íntimamente relacionados”. El primero es que es funcional en el sentido de que está diseñada para explicar cómo se usa el lenguaje. Es decir, el lenguaje evoluciona de una manera funcional, conforme la humanidad va evolucionando, porque cubre las necesidades de comunicación humanas de una manera no arbitraria. Esta función representa la manera en la que el lenguaje conecta con el entorno no lingüístico, por ello este es el “significado social” de función. La segunda función es una consecuencia de la primera, la “función semántica”, basada en las relaciones (por ejemplo, las relaciones paradigmáticas o sintagmáticas entre palabras) por medio de las cuales los hablantes construyen el significado. Los componentes fundamentales del significado en el lenguaje son funcionales. Es decir, todas las lenguas se organizan alrededor de tres tipos de significado, el “ideacional” que se usa para entender el entorno; el “interpersonal” que se usa para actuar sobre los otros; y el “textual” que proporciona relevancia a los otros dos. Finalmente, la tercera y última razón es su interpretación de estructuras lingüísticas, porque cada uno de los elementos que conforman cualquier lenguaje se pueden explicar en referencia a su función dentro del sistema lingüístico total. Por ejemplo, cuando hablamos de cuentos para niños (siendo estos la base de estudio del presente artículo también), Hasan sostiene que:

el papel del lenguaje es constitutivo precisamente debido a que juega un papel tan crucial en la determinación del género de los cuentos que puede ser considerado como la principal fuente de su definición. Esto es cierto si lo examinamos desde el punto de vista de la construcción textual o de la del relato o la recepción de texto. Se observa que un determinado texto puede o no ser asignado a este género solo sobre la base de la presencia o ausencia de ciertas propiedades, pero estas mismas propiedades se convierten en accesibles para el público solo a través del lenguaje. (Hasan, 1996[1]: 50)

Downing & Locke (cf. 2002, 2006) explican que la cláusula independiente es la unidad básica usada para expresar significado, ya sea interpersonal o experimental, pero que necesitamos el significado textual también, para hacer que los ya mencionados tipos de significado estén lógicamente conectados, y, por lo tanto convirtiendo a la cláusula en un mensaje. Cada tipo de significado se expresa por medio de sus propias estructuras lo que surge de la observación de la cláusula como: (i) una representación lingüística de nuestra experiencia del mundo, expresado por las estructuras de transitividad; (ii) un intercambio comunicativo entre las personas, expresado por medio de *mood structures* y (iii) un mensaje o texto organizado o expresado por medio de estructuras temáticas como Downing y Locke exponen (2002: 4).

De todo lo anterior, podemos concluir que una de las principales preocupaciones de la gramática sistémica es el estudio del "discurso oral y escrito auténtico de las personas que interactúan en contextos sociales naturales" (Eggs, 1994: 3). En otras palabras, la gramática sistémica no solo estudia textos, sino que va un paso más allá y compara textos reales, especialmente los que tienen cosas en común (como personajes, temas, frases, términos, etc.) y nos proporciona explicaciones y conclusiones extraídas de la comparación. Berry (cf. 1977) suscribe este uso de los textos "reales" y define la lingüística sistémica en general en función a su interés particular en los aspectos sociológicos de la lengua. Ella afirma que, como resultado de esto, la gramática sistémica

Ve el lenguaje como una forma de "hacer" y no como una forma de "saber". La lingüística sistémica está interesada en tanto en las formas más generales de la lengua como en las menos generales. La lingüística sistémica ha desarrollado un modelo de lenguaje adaptado a su visión global de la lengua y a las prioridades que ha establecido. La categoría central de este modelo es el sistema, siendo este sistema un conjunto de opciones lingüísticas disponibles en un determinado entorno (Berry, 1989: 32).

El otro concepto clave de la lingüística sistémica, aparte del de "función" es el de "sistema". Un sistema, según Halliday (1967: 37) y Fawcett (1984: 138), es "un conjunto de características, una, y solo una de las cuales se debe seleccionar si la condición de entrada a ese sistema se satisface, cualquier selección de características formadas a partir de una red de sistemas determinado constituye la 'descripción del sistema' de un tipo de ítems". Por lo tanto, la teoría sistémica funcional también se ocupa de cómo los seres humanos construyen y acumulan experiencia como sistema semántico. De hecho, los lingüistas sistémicos ofrecen una interpretación semántica del componente ideacional de la gramática como Halliday (1999: 2) declara. Este tipo de experiencia es considerado "como un recurso, como una posibilidad de comprensión, representando y actuando sobre la realidad" (Halliday, 1999: 1). Además, como el lenguaje es el principal elemento que nos ayuda a almacenar, construir e intercambiar experiencias, se toma como base de interpretación sistémica. Es decir, la experiencia es la realidad que construimos usando el lenguaje.

2.1.1. El sistema de transitividad

Me enfocaré ahora en lo que Halliday (1967: 38) llama el sistema de transitividad, es decir, aquel que tiene que ver con el proceso expresado en la cláusula y con los participantes de

este proceso. El motivo es que es este sistema el que me va a permitir “leer las imágenes” según los preceptos de la gramática de diseño visual como se verá más adelante.

El significado experiencial es el que implica el sistema de transitividad, también conocido como tipo de proceso, en el que la elección se refiere no solo al tipo de procesos, sino también a los participantes y las circunstancias implicadas en ellos. Se asume que el lenguaje es la representación de la experiencia, y que la ideacional es una de las funciones del lenguaje, por lo tanto el sistema de transitividad puede ser utilizado para leer imágenes, no solo en su sentido semántico más estricto, sino también su connotación social.

El uso del lenguaje para la expresión de significado experiencial por medio de patrones de experiencia se lleva a cabo gramaticalmente en el discurso por medio de la cláusula como “un principio general para modelar la experiencia”, según Halliday (1994: 106).

Así, en un texto, la única forma que tienen los participantes involucrados para crear relaciones es hablar entre ellos. Además, este discurso tiene un contenido y representa su experiencia, es decir, implica el significado experiencial. En otras palabras, el papel de los participantes no es solo hablar de tal manera que proporcione información acerca de cómo se siente cada participante con respecto a los demás, sino el de hablar de algún tema. Por lo tanto, “esta codificación simultánea de significado experiencial e interpersonal se logra a través de la estructuración simultánea de las cláusulas que en conjunto están construyendo el texto” (Eggins, 1994: 224).

Por lo tanto, describiendo cómo se expresan estas dos clases de significado por medio de cláusulas al observar imágenes de madrastras pertenecientes a cuentos tradicionales y también a cuentos modernos en los que este personaje tiene unas connotaciones distintas, podré no solo identificar y clasificar los procesos, los participantes y las circunstancias que los envuelven, sino también que el resultado de esta identificación sirva como base para la segunda etapa de la actividad propuesta: el pensamiento crítico como guía hacia un cambio en el panorama semiótico en cuanto a, por ejemplo, los nuevos modelos de estructuras familiares o las figuras de personajes como las madrastras.

La transitividad se entendía tradicionalmente como “una propiedad global de una cláusula completa, de tal manera que una actividad es ‘transferida’ de un agente activo a uno pasivo” (Hopper & Thompson, 1980: 251). El sistema de transitividad convierte el mundo de la experiencia en uno más fácil de interpretar, un conjunto de tipos de proceso. Por lo tanto, como Tucker (1996: 159) explica, las opciones en la transitividad que están relacionadas con el tipo de proceso “se harán de acuerdo con los acontecimientos que son relevantes para la ejecución del plan y para la organización de las proposiciones básicas que han de ser comunicadas”.

Desde el punto de vista funcionalista, “la transitividad convierte el mundo de la experiencia en un conjunto manejable de tipos de procesos” (Calzada 2003: 71). Es decir, continúa esta autora, la transitividad tiene que ver con la respuesta a la pregunta: “¿quién hace qué a quién y bajo qué circunstancias?”

2.2. GRAMÁTICA DE DISEÑO VISUAL

En el uso popular, se define gramática como “reglas adecuadas de práctica y comportamiento lingüístico” según Kress & van Leeuwen (2002: 345), acepción ligada en su mayor parte a la corrección en el uso de unas convenciones normalizadas socialmente. Pero esta no es la única definición, las hay con muchos matices.

Basada en la gramática metafuncional de Halliday (1994), la gramática de diseño visual (Kress & van Leeuwen, 2006) es, en mi opinión, un recurso de construcción de significados de las imágenes que puede optimizar la participación de los niños y niñas en el aprendizaje de la literatura infantil y en el fomento de las competencias relacionadas con el pensamiento crítico. Este sistema está enmarcado en un marco multimodal semiótico y ampliamente social.

Teniendo en cuenta que la gramática funcional sistémica, como se mencionó anteriormente, establece que el lenguaje cumple tres funciones de manera simultánea (Halliday, 1970; Kennedy, 1991: 83 y 1999: 11; Butt, 1996: xvii) –(i) la función ideacional construye nuestra experiencia del mundo que nos rodea y que está dentro de nosotros, se ocupa de significado cognitivo; (ii) la función interpersonal proporciona los recursos para que el hablante y el oyente entablen una relación social y (iii) la función textual permite al hablante producir discurso contextualizado e interpretarlo, es decir, construir textos como una secuencia lógica de unidades– la gramática de diseño visual propone aplicar este modelo a una amplia gama de recursos de comunicación visual (composición, ángulo, color, etc.) reconstituyendo estos recursos como sistemas gramaticales (Kress & van Leeuwen, 2002: 348).

Trabajar la literatura infantil con niños y niñas en el aula es esencial para enfatizar la importancia de la función narrativa de las imágenes en libros ilustrados, así como para potenciar el interés y disfrute del alumnado por la historia y su formulación visual y verbal. Por ello, la gramática de diseño visual les ayuda a desarrollar su comprensión de los sistemas de significados contenidos en las imágenes. Según Unsworth & Ortigas (2008: 5), “esto implica un metalenguaje compartido -un lenguaje para describir los recursos de construcción de significados visuales similar a una descripción gramatical de los sistemas de significados disponible en textos verbales”.

Kress & van Leeuwen (2006) reconocen que las imágenes, como el lenguaje, no solo realizan representaciones de la realidad material, sino también de la interacción interpersonal de la realidad social (como las relaciones entre los espectadores de una película, por ejemplo, y lo que están viendo). Estos autores mencionan que las imágenes se enlazan en composiciones textuales de muy diversas maneras dando cuenta así de la realidad semiótica, es decir, de cómo se construye y se entiende el significado.

Graham (1998: 26) plantea que el uso de lo visual (las líneas, el color, el espacio, el encuadre y todo lo demás para captar el flujo de una historia, para dar forma a las ideas, para grabar visualmente las observaciones que uno hace sobre la gente es un gran logro.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la actividad propuesta en el aula basada en la gramática de diseño visual se centra en la lectura de imágenes como medio para el aprendizaje de gramática, el fomento de la competencia visual y descriptiva y el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico. Concretamente, se propone una secuencia didáctica compuesta de tres fases siguiendo el modelo de Unsworth & Ortigas (2008: 5).

En primer lugar, consideraré los aspectos de las estructuras de representación, que construyen visualmente la naturaleza de los procesos y participantes involucrados y las circunstancias que los envuelven, por ello se mostraría al alumnado imágenes de cuentos tradicionales de los hermanos Grimm (por ser textos conocidos por la inmensa mayoría de la infancia), en los que se pueda observar la figura de la madrastra tradicional. De estas imágenes se llevará a cabo un análisis basado en la gramática funcional sistémica (descrito posteriormente) que permitirá distinguir los procesos, participantes y circunstancias que los envuelven de manera objetiva.

En la segunda fase, se les mostrarían imágenes de un cuento actual “La novia de papá también me quiere” (González García & Alberdi, 2009) en el que la figura de la madrastra tiene connotaciones completamente distintas, mucho más cercanas a la realidad actual de las nuevas estructuras familiares. En esta fase se llevará a cabo el mismo análisis que en la primera.

En tercer lugar, vamos a examinar la construcción de significados interactivos en todas las imágenes, las tradicionales y las actuales, es decir, se sondeará la relación interpersonal entre el alumnado y el participante representado, fomentando así las competencias en torno al pensamiento crítico: la visión de la madrastra como un ser malvado y cruel en las imágenes de los Grimm en contraposición a la visión de la madrastra como un miembro más de la familia en el cuento de González García y Alberdi (2009).

Ya Halliday (1978 y 1995) en sus escritos sobre las funciones del lenguaje apuntaba una de las posibles opciones disponibles dentro de la función ideacional, la función de la transitividad, para ilustrar la forma en la que la estilística puede ser capaz de beneficiarse de la aplicación de un modelo gramatical para el análisis de un texto literario. Para esclarecer el análisis propuesto en este artículo y su diferencia con el mismo llevado a cabo desde la gramática tradicional, como se puede ver en la tabla 1, lo que en el análisis gramatical tradicional sería la identificación del sujeto, en la gramática funcional sistémica y en la de diseño visual sería el participante. Del mismo modo, la identificación tradicional del verbo, sería en este caso el proceso y, por último el objeto directo y los complementos circunstanciales tradicionales serían las circunstancias en el análisis del presente artículo.

TABLA 1. DIFERENCIA ENTRE GRAMÁTICA TRADICIONAL Y LA FUNCIONAL

GRAMÁTICA TRADICIONAL							
SUJETO			VERBO	OBJETO DIRECTO		COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL	
PRON	ADJ	N	V	PRON	N	PREP	N
Su	Buen	amigo	Escribió	Este	libro	En	Rusia
PARTICIPANTE			PROCESO	CIRCUNSTANCIA			
GRUPO NOMINAL			GRUPO VERBAL	GRUPO PREPOSICIONAL			
GRAMÁTICA FUNCIONAL							

El proceso se dice que es un estado, una acción, un evento, una transición o cambio, un fenómeno climático, un proceso de sensación, de habla, de comportamiento o de existencia. Los procesos siempre se representan por un grupo verbal.

Los participantes en el proceso pueden ser personas, objetos o abstracciones con la función sintáctica de sujeto, objeto directo o indirecto. Responden a preguntas del tipo ¿quién?, ¿cuál? o ¿qué? Los participantes suelen estar representados por un grupo nominal.

Las circunstancias asociadas con el proceso son expresiones de tiempo, lugar, modo, medios, causa, condición, concesión, acompañamiento y papel. En otras palabras, tienen que responder a preguntas del tipo cuándo, por qué, cómo, y dónde, por mencionar solo algunos. Por lo general se representan mediante un grupo adverbial o preposicional.

Existen diferentes tipos de procesos en el modelo sistémico-funcional. Podemos encontrar tres tipos principales: materiales (relacionados con el hacer y causar), mentales (relacionados con el pensar y sentir), relacionales (relacionados con el ser y el pertenecer) y tres tipos subsidiarios: conductuales (relacionados con la conciencia y los estados psicológicos), verbales (relacionados con el decir) y existenciales (relacionados con el haber) (Halliday, 1994: 55). Con el fin de proporcionar algunos ejemplos generales: *gustar* es un proceso mental de afecto, *observar* es un proceso conductual o mental de percepción, de acuerdo con su uso, mientras que *seguir* es, en cierto sentido, un proceso material de "hacer" y en otro proceso relacional de "ser".

Por lo tanto, cada tipo de proceso está asociado con un papel específico del participante funcional y podría tener diferentes elementos circunstanciales que intervienen. Para aclarar los diferentes tipos de procesos véase la figura 1, más abajo.

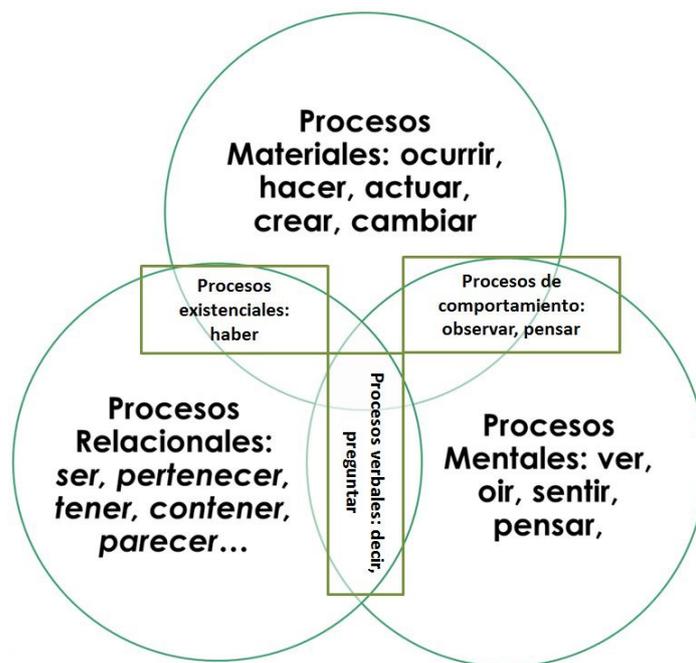


FIGURA 1. Tipos de procesos

Por tanto, la lectura o análisis de las imágenes propuestas no solo implicaría encontrar procesos, participantes y circunstancias, sino qué tipo de procesos haciendo preguntas tipo: ¿Es un proceso relacionado con el sentir, o con el hacer, o con el hablar...?

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Las imágenes propuestas en la primera fase de esta secuencia didáctica son las que se pueden observar en las figuras 2, 3 y 4:



FIGURA 2. Madrastra la película de Disney *Cenicienta*, basada en el cuento de los hermanos Grimm.



FIGURA 3. Madrastra de la película de Disney *Blancanieves*, basada en el cuento de los hermanos Grimm.



FIGURA 4. Grimm, Jacob and Wilhelm. *Grimm's Fairy Tales*. Charles Folkard, illustrator. London: Adam and Charles Black, 1911

En el caso de las tres imágenes, el análisis comienza por identificar a los participantes con preguntas del tipo: *¿Quién es esta, y esta...?* En el caso de estas imágenes, veremos que en la figura 2 es la madrastra de Blancanieves, en la figura 3, la madrastra y las hermanastras de Cenicienta y en la figura 4 pueden ser la madrastra y una de las hermanastras de Cenicienta (o las dos hermanastras).

Después, antes de centrarme en los procesos, es mejor hacer un primer análisis del contexto en su aspecto espacio-temporal, es decir, las circunstancias que ayuden a ubicar mejor al alumnado. Al formular preguntas del tipo: *¿dónde?, ¿cuándo?, etc.* en el caso de la figura 2, a pesar de que no se observa en la imagen, las respuestas suelen ser *en el castillo, antes de intentar matar a Blancanieves*, etc. Porque el alumnado conoce el cuento. De la misma manera, en la figura 3 suelen responder: *en casa, antes de ir al baile*. La imagen de la figura 4 está incluida con el objetivo de cambiar el enfoque de las

películas de la factoría Disney y sacarlos de esa dinámica. Además, esta imagen proporciona más información respecto a las circunstancias. Una vez identificados los participantes y las primeras circunstancias, nos centramos en los enunciados verbales. Para esto no solo se le pregunta al alumnado qué está haciendo este personaje o aquel, sino qué tipo de proceso es: *¿está cosiendo?* Entonces es un proceso material; *¿está hablando?* Será pues un proceso verbal, etc.

La última etapa del análisis persigue ofrecer la lectura de imágenes como una unión social y cultural: les hacemos fijarse en sus caras, en los gestos, en el color de las imágenes y en lo que quiere decir y, por último, que nos den su opinión de esta situación, la madrastra como un ser malvado y Cenicienta o Blancanieves como dos chicas que no son felices y son maltratadas.

La lectura visual ha ayudado al alumnado a distinguir las diferentes partes gramaticales incluidas en la imagen y, al mismo tiempo les ha reforzado la adquisición de un pensamiento crítico con relación a diversas materias escolares en su día a día.

Kress y Van Leeven (1986) comparan las imágenes anteriores a las que se muestran a continuación. Las figuras 5, 6 y 7 pertenecen al cuento *La novia de papá también me quiere*.

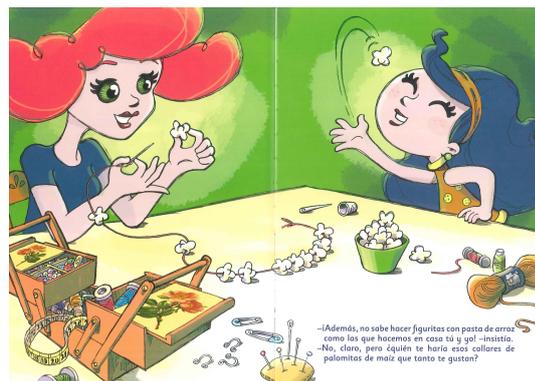


FIGURA 5. Rania, la niña protagonista con su madrastra, Berta.

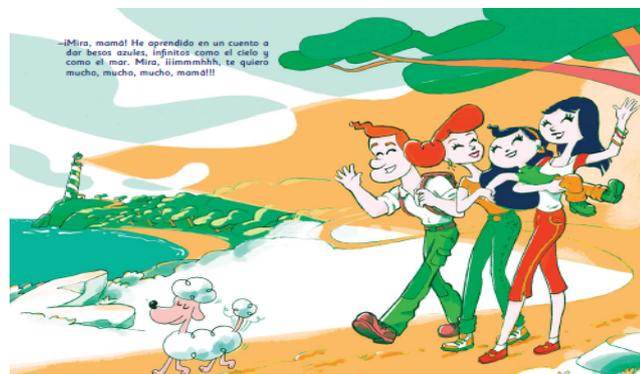


FIGURA 6. Rania con su madre, Claudia, su padre y su madrastra, Berta.



FIGURA 7. Rania con su mamá, Claudia.

Esta historia trata de una niña, Rania, que vive a veces con su madre y otras con su padre y su novia, puesto que los padres están separados. A Rania le gustaría que sus padres vivieran juntos y sueña despierta con que la llevan los dos al colegio, que salen a pasear al perro, etc., hasta que un día le pregunta a su madre el motivo por el que su papá vive con Berta. Su madre le hace entender que Berta tiene cosas buenas, que su padre la quiere y que pueden ser amigas.

Si hacemos la lectura de estas imágenes, el análisis de los participantes nos puede servir para presentar a los protagonistas: Rania (la niña), Claudia (su madre), su padre (no menciona el nombre en el cuento) y Berta (su madrastra). No solo sus nombres, también podemos trabajar la competencia visual con las descripciones físicas, de vestuario, etc. Cuando pasamos a las circunstancias, estas son bien distintas de las imágenes de la primera fase, hay escenarios distintos, épocas distintas, etc. El alumnado puede llevar sus conclusiones a su propia experiencia personal. El análisis de los procesos incluiría muchos que no se han visto en la primera fase, como sonreír, pasear, jugar, etc., y no solo con la madre, también con la madrastra, haciendo que en la fase de comentarios personales sobre esta situación, los niños y las niñas cambien su concepto en torno a la figura de la madrastra contribuyendo así a un proceso de construcción social a través de la gramática.

5. CONCLUSIONES

Los cuentos de tradición oral, como los recogidos por los hermanos Grimm, han dejado en esta propuesta de tener como función principal la de ser una mera lectura para compartir entre padres, madres, hijos e hijas. En el presente artículo se han presentado como metaficción con implicaciones específicas sociales además de como base para la enseñanza de gramática.

Como se ha podido ver, la gramática de diseño visual va más allá de un conjunto de reglas, es un medio de representar patrones de experiencia. Asimismo, a diferencia de la gramática tradicional, no solo analiza los elementos gramaticales, sino también los

visuales puesto que el alumnado tiende no solo a leer las palabras que hay en los textos, sino también las ilustraciones (que tienen su propio mensaje) quedando así demostrado que esta propuesta aboga por el desarrollo de estudiantes críticamente competentes.

Además, dado que el lenguaje evoluciona según evolucionan las necesidades humanas, la gramática de diseño visual tiene un sentido social puesto que conecta el lenguaje con el entorno no lingüístico.

6. REFERENCIAS

Berry, M. (1989), *An introduction to Systemic Linguistics 1: Structures and Systems*. Nottingham: Department of English Studies.

Berry, M. (1987), "Is Teacher an Unanalyzed Concept?" En Halliday, M.A.K. & Fawcett, Robin (eds.): *New Developments in Systemic Linguistics 1: Theory and Description*. London and New York: Frances Pinter (Publishers), págs. 1-63.

Berry, M. (1977), *An Introduction to Systemic Linguistics 2: Levels and Links*. London: B. T. Batsford LTD.

Butt, D. (1996): "Theories, Maps and Descriptions: An Introduction". En Hasan, R., Carmel, C. & David, B. (eds.): *Functional Descriptions: Theory in Practice*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing. *Current Issues in Linguistic Theory* 121, págs. XV–XXXV.

Calzada Pérez, M. (2003), "Constructing Identity via Translation: A Descriptive-Explanatory Study of Transitivity Shifts in the Translation of European Parliament Speeches". En Pérez González, L. (2003): *Speaking in Tongues: Language across contexts and Users*. Valencia: Universitat de València, págs. 67-91.

Downing, A. & Locke P. (2006), *English Grammar: a University Course. Second edition*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Downing, A. & Locke P. (2002), *A University Course in English Grammar*. London: Routledge.

Downing, A. (1996), "The Semantics of Get-Passives". En Hasan R., Cloran C. & Butt, D. G. (eds.): *Functional Descriptions. Theory in Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, págs. 179-207.

Eggin, S. (1994), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.

Fawcett, R. P. (1984), "System Networks, Codes, and Knowledge of the Universe". En Fawcett, R. P., Halliday, M.A.K, Lamb, S. M & Makkai, A. (1984): *The Semiotics of Culture and Language*. London and Wolfeboro N.H: Frances Pinter Publishers, págs. 135-157.

Evans, J. (1998), *What's in the Picture?: Responding to Illustrations in Picture Books*. London: Sage Publication Company.

González García, N. & Alberdi, C. (2009), *La novia de papá también me quiere*. Bilbao: A Fortiori Editorial. [Colección *A favor de todas las familias*].

Graham, J. (1998), "Turning the Visual into Verbal: Children reading wordless books". En Evans, J., *What's in the Picture?: Responding to Illustrations in Picture Books*. London: Sage Publication Company, págs. 26-43.

Grimm, J. & Grimm, W. (2009), *The Complete Fairy Tales, the Brothers Grimm*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited.

Grimm, J. & Grimm, W. (Margaret Hunt trad.). *Household Tales with the Authors Notes*. Disponible en la web: <http://www.surlalunefairytales.com/authors/grimms.html>

Gregory, M. (1987), "Meta-Functions: Aspects of their Development, Status and Use in Systemic Linguistics". En Halliday, M. A. K. & Fawcett, R. (eds.): *New Developments in Systemic Linguistics 1: Theory and Description*. London/New York: Frances Pinter Publishers, págs. 94-106.

Halliday, M. A. K. (1967), "Notes on Transitivity and Theme in English I". *Journal of Linguistics* 3(1): 37-81.

Halliday, M. A. K. (1978), *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Great Britain: Hodder and Stoughton.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Headline PLC.

Halliday, M. A. K. & Fawcett, R. (eds.) (1987), *New Developments in Systemic Linguistics 1: Theory and Description*. London / New York: Frances Pinter (Publishers).

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M.I.M. (1999), *Constructing Experience Through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. Cornwall: T.J. International Ltd, Padstow. [Open Linguistics Series].

Hasan R. (1996), "The Nursery Genre". En Hasan R., Carmen C., David B. & Geoff, W. (eds.): *Ways of Saying Ways of Meaning*. London: Cassell, págs. 51-72. [Open linguistics series].

Hopper, P. J. & Thompson, S. A. (1980), "Transitivity in Grammar and Discourse". *Language*, 56(2): 251-299.

Kennedy, C. (1991), "Systemic Grammar and its Use in Literary Analysis". En Carter, R. (ed.): *Language and Literature: An Introductory Readers in Stylistics*. London: Routledge, págs. 83-100.

Kress, G. & van Leeuwen, Y. (1996). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, Y. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.

Kress, G. & van Leeuwen, Y. (2002), *Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour. Visual Communication*, vol. 1, págs. 343-368.

Tucker, G. H. (1996), "So Grammarians Haven't the Faintest Idea: Reconciling Lexis-oriented and Grammar-Oriented Approaches to Language". En Hasan R., Cloran C. & Butt, D. G. (eds.): *Functional Descriptions. Theory in Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, págs. 145-178.

Unsworth, L. & Ortigas, I. (2008), "Exploring the narrative art of David Wiesner: using a grammar of visual design and learning experiences on the world wide web. L1". *Educational Studies in Language and Literature*, 8(3): 1-21.

Unsworth, L., Thomas, A., Simpson, A. & Asha, J. L. (2005). *Children's Literature and Computer-Based Teaching*. Berkshire: Open University Press