

Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes

Literacy to see: the importance of learning to read, understand and analyze images

Flávia Gomes-Franco-e-Silva

<https://orcid.org/0000-0002-0608-2567>

Universidad Rey Juan Carlos

Fecha de recepción:

15/07/2019

Fecha de aceptación:

20/10/2019

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Alfabetización visual; álbum ilustrado; literatura infantil; habilidades lectoras; comprensión lectora.

Keywords:

Visual literacy; Picture Books; Children's literature; Reading Skills; Reading Comprehension.

Correspondencia:

flavia.gomes@urjc.es

Resumen

El presente estudio hace hincapié en la importancia de la alfabetización visual entendida como la capacidad de decodificar imágenes, comprendiendo la profundidad semántica del mensaje icónico, acompañado o no de texto. Para observar el desempeño del alumnado universitario en cuanto a la lectura de imágenes y percepción de significados implícitos y sutiles, se realiza un experimento con estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Filosofía de la Universidad Rey Juan Carlos durante el curso 2018-2019. La investigación ha consistido en la exposición del grupo experimental ($n = 209$) y del grupo de control ($n = 51$) a la lectura de un álbum ilustrado en el aula, contestando a continuación un cuestionario basado en los significados de las imágenes que ilustran la obra. Los resultados detectan un nivel de lectura visual deficitario en ambos grupos, el cual no se corresponde con el perfil del lector competente. Se observa la necesidad de desarrollar habilidades específicas de lectura de imágenes, dotando, sobre todo a los futuros maestros, de herramientas que les permitan fomentar en los escolares el desarrollo del pensamiento y la mirada crítica.

Abstract

The present study emphasizes the importance of visual literacy understood as the ability to decode images, including the semantic depth of the iconic message, accompanied or not by text. To observe the performance of university students in terms of reading images and perception of implicit and subtle meanings, an experiment is conducted with students of the Degree in Early Childhood Education and Philosophy of Rey Juan Carlos University during the 2018-2019 academic year. The investigation consisted in the exposition of the experimental group ($n = 209$) and the control group ($n = 51$) to the reading of an illustrated album in the classroom, answering a questionnaire based on the meanings of the images that illustrate the book. The results detect a deficit visual reading level in both groups, which does not correspond to the profile of the competent reader. It is observed the need to develop specific skills of reading images, equipping future teachers with tools that allow them to encourage schoolchildren in the development of thinking and critical look.

Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos*, 18 (3), 48-58.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103

Introducción

Alfabetizar es el proceso a través del cual se enseña a leer y escribir en el marco de la adquisición y reproducción de los signos. Esta labor se realiza especialmente en las escuelas, donde la enseñanza reglada a menudo emplea métodos específicos de lectoescritura que se centran sobre todo en la aproximación progresiva a las letras, sílabas y palabras.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, determina en el anexo I, sobre las asignaturas troncales, que: “El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada”. De ello se desprende la importancia que otorga la ley no solo a la alfabetización, sino al uso funcional de la lengua en todas sus modalidades.

La necesidad de la alfabetización para realizar actividades diarias básicas y habituales es incuestionable. La exposición a los signos lingüísticos y la interacción con ellos es continua, por lo que se entiende que, para comunicarse con su entorno, una persona debe saber decodificar los diferentes mensajes que le llegan por distintas vías y soportes.

La alfabetización convencional, sin embargo, se centra en la decodificación y el uso de la lengua escrita, obviando otros signos que nos rodean y que caracterizan la cultura visual reforzada de manera permanente por las pantallas que han colonizado prácticamente todos los entornos. Esta alfabetización, centrada en el código lingüístico, no da cuenta de la enseñanza de los contenidos que transmiten los mensajes icónicos, ni de sus significados o intención comunicativa. Se observa la necesidad inminente de incorporar a la educación reglada nuevas modalidades de alfabetización en las que se incluya la capacidad de descifrar imágenes como parte de la adquisición y el desarrollo de la competencia lectora.

Lectura de imágenes, requisito necesario para la alfabetización

Paralelamente al texto escrito se alza el texto icónico, cuyo predominio de la imagen es notable (Regalado-Baeza, 2006). Este fenómeno es característico de la cultura de la imagen en la que se inserta la sociedad actual, expuesta de manera continua a mensajes icónicos masivos en todos los entornos y soportes.

Este tipo de lenguaje, que destaca la imagen en detrimento del texto, conforma un código distinto al código tradicional escrito. Las imágenes configuran un código singular, cuyo aprendizaje no está reglado; no es habitual enseñar a leer imágenes con métodos didácticos específicos, aunque se conoce el valor de los elementos icónicos a la hora de transmitir mensajes y comunicar.

La alfabetización visual o *visual literacy* es un concepto que surge a finales de la década de 1960. Para Horting (1983, p. 99), “*Visual literacy is the ability to understand (read) and use (write) images and to think and learn in terms of images, I mean, to think visually*”. La aplicación práctica de este concepto, que contempla tanto la recepción como la producción de imágenes, previene la exposición irreflexiva a los iconos que componen los mensajes a los que la ciudadanía accede, de manera voluntaria o no, en medios de comunicación, anuncios, catálogos, redes sociales, videojuegos, etc. (Avgerinou y Ericson, 1997; Ferreras-Rodríguez y Leite, 2008).

La consecuencia directa de esta exposición irreflexiva es la adquisición de contenidos sin una selección previa y sin un criterio crítico. El mensaje se envía al receptor que actúa como tal, recibiendo sin barreras o filtros lo que en el marketing se denomina llamada a la acción (bebe, come, compra...). Y siguiendo la analogía con el marketing, la ausencia de una alfabetización visual que convierta a los lectores en “observadores activos” (Regalado-Baeza, 2006, p. 21), incrementa los índices de conversión, dado que la imagen llega a un destinatario desprovisto de herramientas

que le permitan reaccionar de manera distinta a lo esperado. El mensaje, entonces, cumple su cometido –y convierte– cuando consigue que el receptor beba, coma, compre...

En esta línea, conviene señalar que el lenguaje ha sido utilizado, a lo largo de la historia, como herramienta para la manipulación. Pero no solo es el lenguaje oral o escrito el que puede tratarse como elemento comunicativo, sino también la imagen, cuyo código iconográfico establece su propia retórica (Barthes, 1986). En este sentido, cabe reconocer la importancia de lo visual como lenguaje en sí mismo y constructor de la nueva retórica en el discurso digital (Cantamutto y Vela-Delfa, 2016).

El lenguaje visual, la cultura y la comunicación

Debes y Williams (1978) ofrecen una definición de lenguaje visual que se refiere al uso intencional de signos que han sido adquiridos en el marco de una cultura, según estándares culturalmente establecidos, con el propósito de comunicar. Decodificar, interpretar, comprender y analizar son pasos que se asocian a la adquisición de la lengua y el dominio paulatino del código lingüístico, proceso que empieza con la alfabetización convencional. No obstante, el acto comunicativo no radica solo en los actos de habla fraguados en el seno del lenguaje oral o escrito, sino que puede tener lugar a través del lenguaje visual.

Desde el punto de vista formativo, la educación para los medios, educación para la recepción o educomunicación (Aparici, 2003, 2010; Barbas-Coslado, 2012), que contemplan la relevancia del mensaje icónico en el proceso comunicativo, desempeñan una función valiosa en la educación de los menores. Sin embargo, no se centran solo en la imagen, sino en todos los tipos de mensajes emitidos por los medios de comunicación para identificar los elementos que condicionan la visión del mundo que una persona pueda tener una vez expuesta a la agenda mediá-

tica. Si por un lado ayudan en la adquisición del código icónico, por otro nos aportan herramientas específicas para el desarrollo de habilidades de lectura, comprensión y análisis de imágenes.

Por su parte, la educación visual incide en los contenidos, materias y disciplinas artísticas para que el estudiante adquiera elementos que le ayuden en el proceso de creación de sus propias imágenes en el contexto artístico. Sobre este particular, hay algunas iniciativas incipientes en torno al aprendizaje de la lectura de obras artísticas y plásticas en educación primaria (Rojas, 2017; Sánchez-Ruiz, 2017). Sin embargo, la alfabetización visual trasciende los límites del arte y alcanza la cotidianidad. El proceso de alfabetización visual prepara al individuo para comunicarse con la imagen y a través de ella, formándolo para la que se podría denominar competencia comunicativa visual.

La adquisición de la competencia comunicativa *per se* está, en gran medida, vinculada al desarrollo cognitivo, dado que la comunicación a menudo ocurre mediante la representación simbólica de la realidad. La capacidad de abstracción, según Piaget, es alcanzada en la etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años aproximadamente). En esta etapa el individuo desarrolla la inteligencia lógica y simbólica, así como el pensamiento abstracto, siendo capaz de trascender la realidad, lo que amplía sobremanera su capacidad de comprender el mundo (Cano-de-Faroh, 2007; Piaget, 1986; Wadsworth-Barry, 1992).

En la línea de lo expuesto, leer imágenes implica el desarrollo del pensamiento. Para ello, los agentes que participan en la educación de los menores no deberían dar por hecho que la lectura de imágenes es una capacidad innata. Si bien es cierto que los niños demuestran gran interés por las imágenes que ilustran los libros infantiles, tal interés y capacidad de reconocer los signos allí representados no indican que haya capacidad de comprensión y análisis.

La lectura con base en el reconocimiento literal de los símbolos es lectura superficial, en primer nivel. Es el agente formador el responsable de trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del menor, conforme a Vygotsky (Cole, 1984; Moll, 1990), para conducirlo hacia otros niveles de lectura que activen la imaginación, la creatividad y, con el tiempo, la inteligencia lógica, el razonamiento hipotético-deductivo y el pensamiento crítico.

Soto-Grant (2017, 2018) considera que esta labor debe iniciarse en la educación preescolar, pero detecta un desconocimiento de los maestros acerca de la importancia de la alfabetización visual y, al mismo tiempo, una ausencia de métodos didácticos y recursos específicos centrados en esta materia. Magro-Gutiérrez y Carrascal-Domínguez (2019), por otra parte, plantean un escenario más alentador a este respecto mediante la implantación del *Design Thinking* en Educación Infantil para promover la alfabetización visual de manera activa.

Del mismo modo que la lectura de textos parte de métodos que priorizan el reconocimiento y la decodificación, para luego profundizar en la comprensión, la lectura de imágenes debería plantearse igualmente de manera secuencial, proceso que culminaría con la capacidad interpretativa y analítica. Todo ello sin obviar el lenguaje visual que emerge de los nuevos entornos hiperconectados e interactivos, como las redes sociales, y el valor del paradigma de lo audiovisual en la alfabetización (García-Sánchez, Therón y Gómez-Isla, 2019; García-Sánchez, Cruz-Benito, Therón y Gómez-Isla, 2015; López-Valero, Hernández-Delgado y Encabo, 2017).

Objetivos y metodología

El objetivo principal de este estudio es observar el desempeño del alumnado universitario en cuanto a la competencia lectora aplicada a las imágenes. Se pretende detectar el estado actual de la alfabetización visual de los estudiantes en cuanto a la capacidad de percibir los

significados sutiles y sentidos implícitos de los elementos icónicos a los que son expuestos.

La elección del alumnado universitario se debe al supuesto de que ya son lectores competentes. Si bien es cierto que esta premisa se relaciona con la lectura e interpretación de textos, dada la importancia de las imágenes como parte complementaria al texto o incluso como mensajes en sí mismas, se entiende que el concepto de competencia lectora debe incluir la lectura de imágenes.

En esta ocasión, se aplica una metodología mixta con una doble perspectiva, cualitativa y cuantitativa. Se ha diseñado un experimento con estudiantes universitarios para verificar su nivel de lectura visual. Para el trabajo de campo, se ha elegido un álbum ilustrado para su lectura en el aula. Un álbum ilustrado puede definirse como *“une forme d’expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d’images (spatialement prépondérantes) au sein du support, caractérisée par une organisation libre de la double page”* (Van-der-Linden, 2007, p. 87). Para Duran (2009), este nuevo género narrativo sumerge al lector en una representación del mundo hecha a través de la comunicación entre la imagen y la palabra, promoviendo una pedagogía de la imaginación en torno al lenguaje visual.

Se trata del álbum *Es así*, de la autora e ilustradora chilena Paloma Valdivia, editado por primera vez en 2010 y reimpresso en 2017 por el Fondo de Cultura Económica de México (figura 1). La elección de esta obra se debe al predominio de las imágenes respecto al texto y su distribución, así como al fuerte componente metafórico que conduce al lector a una temática no muy frecuente en la literatura infantil: la muerte.

El tema abordado en el libro cobra relevancia debido a infinidad de simbologías que lo rodean. La muerte, al tratarse de una cuestión cuya trascendencia supera la explicación racional y alcanza dimensiones tales como la cultura, la fe o la religión, se convierte en una temática idónea para su representación simbólica. A

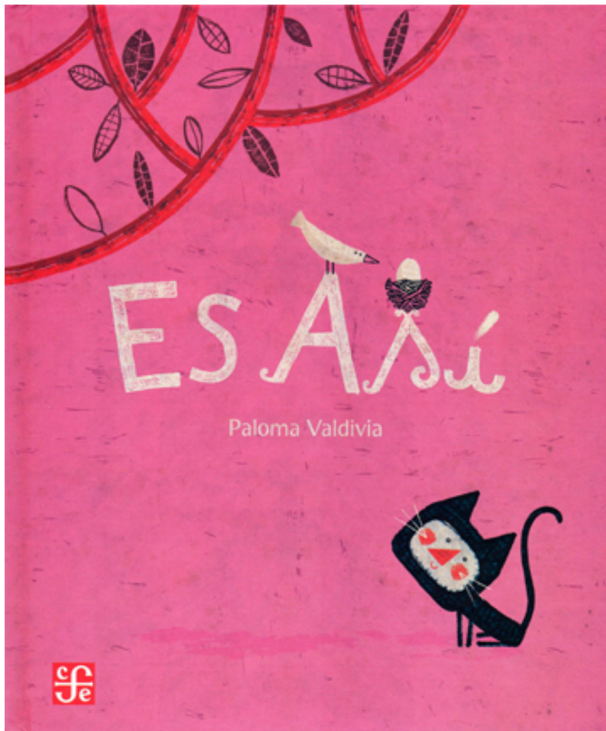


Figura 1. Portada del libro empleado en el experimento
Fuente: Valdivia (2010).

través de ilustraciones de gran tamaño, colores llamativos y una estética particular, la narrativa intenta normalizar la muerte y sugerir que esta forma parte de la vida, con un planteamiento accesible para los menores.

Se ha considerado oportuna la elección de este material debido a que la imagen en los álbumes ilustrados complementa e incluso transforma el sentido del texto por su valor simbólico y profundidad semántica (Borda-Crespo, 2017). En ocasiones la elocuencia de las imágenes permite el seguimiento de la trama sin tener en cuenta el texto (Neira-Piñeiro, 2018).

La obra está destinada a la etapa de Educación Infantil, por lo que el acceso del menor al relato se consigue mediante la lectura en voz alta por parte del narrador alfabetizado y se complementa con la visualización de imágenes. El contenido icónico ejerce un papel fundamental para la comprensión del mensaje, por lo que se infiere

que las imágenes han de resultar comprensibles para el público adulto.

El experimento se llevó a cabo en el curso 2018-2019 con los estudiantes de 4º curso del Grado en Educación Infantil ($n= 209$) y 1º curso del Grado en Filosofía ($n= 51$), en modalidad presencial, de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid, España). Al grupo único de 1º curso del Grado en Filosofía acuden estudiantes de la titulación simple, que en el curso 2018-2019 contó con 16 matriculados, y también con el alumnado de los Dobles Grados en Filosofía y Ciencia Política ($n= 13$), Filosofía y Economía ($n= 15$) y Filosofía y Lengua y Literatura Española ($n= 7$).

Los estudiantes del Grado en Educación Infantil componen el grupo experimental dada la formación específica que los prepara para ser maestros. Se parte de la premisa de que los estudiantes de último curso ya han manejado suficiente material didáctico y literatura infantil, preparación que los convierte en adultos aptos para la transmisión de conocimientos y cultura. Se podría afirmar *a priori* que este alumnado no encontraría dificultad a la hora de reconocer el valor de las imágenes en un relato infantil y, por consiguiente, identificar en ellas su carga simbólica.

Por su parte, los estudiantes del Grado en Filosofía componen el grupo de control ya que no han recibido formación específica para ejercer labores educativas prescolares y, por ello, no estarían predispuestos a acercarse a la obra con una mirada pedagógica. Al ser alumnos de primer curso, empiezan a tener los primeros contactos con la filosofía desde el punto de vista académico y profesional a través de asignaturas que estimulan el pensamiento abstracto y crítico. Además, son personas que en su vida diaria han estado expuestas a imágenes desde la infancia, pero no han recibido una educación en torno a la decodificación de imágenes. En este sentido, se podría suponer que los estudiantes del Grado en Educación Infantil cuentan con una mirada más entrenada respecto al poder comunicativo de las

imágenes, dado el valor que tienen estas en la educación previa a la alfabetización formal.

El procedimiento de lectura fue el mismo en ambos grupos. Se escaneó el libro de la portada a la contraportada, incluyendo todas las páginas de manera secuencial y respetando el efecto de las dobles páginas que han de visualizarse en su conjunto. La proyección de la obra escaneada tuvo lugar en el aula, sin ofrecer explicaciones respecto de la actividad para no condicionar los resultados. Se les dijo que se proyectaría un libro que sería leído en voz alta por la docente, quien les invitaría a seguir la lectura en pantalla.

Una vez concluida la lectura, se les pasó un cuestionario con preguntas cortas a las que deberían contestar solamente sí o no en función de si habían observado los mensajes que transmitían las ilustraciones. Para ello, se volvieron a proyectar las páginas mencionadas en el cuestionario, a modo de repaso, aunque la respuesta debería corresponderse a la percepción inicial. Se optó por volver a proyectar las páginas en cuestión partiendo del supuesto de que muchos de los estudiantes no se acordarían del contenido específico de cada página, aparte de que podrían no haberse dado cuenta de los aspectos contemplados en las preguntas, en cuyo caso la respuesta sería no.

A continuación, se presentó el cuestionario, el cual sigue el orden secuencial de la historia, centrándose en páginas preseleccionadas debido a su contenido simbólico y metafórico:

1. ¿Has visto la representación del paso del tiempo en las hojas del árbol de la portada?
2. ¿En la portada, has inferido que el huevo representa los que nacen y el pájaro, acechado por el gato, representa los que mueren?
3. ¿Has visto que el polluelo de la primera página sale del cascarón de la derecha a la izquierda?
4. ¿Te has fijado en las posiciones de la abuela y la niña (abuela hacia la derecha y niña hacia la izquierda) en la tercera página?
5. ¿Has visto que en la sexta página todos los personajes tienen alas?

6. ¿En la décima página, has observado que la niña y el pájaro miran hacia la izquierda mientras lloran a los que parten?
7. ¿En la siguiente página, has visto que la abuela tiene alas?
8. Y las posiciones de los personajes, ¿has visto que se repiten (izquierda/derecha)?
9. ¿En las páginas 16 y 17, te has dado cuenta de que el gato persigue al pájaro?
10. ¿Te has fijado en que, en las páginas 18 y 19, los que mueren lo hacen de la izquierda a la derecha?
11. ¿Y que los que nacen, en las páginas 20 y 21, lo hacen de la derecha a la izquierda?
12. ¿Has observado la representación del relevo generacional en las páginas 28 y 29?
13. ¿Y que el gato sigue persiguiendo al pájaro?
14. En la contraportada, ¿has visto que finalmente el gato se come al pájaro?

Para el cómputo de los resultados, se han clasificado las preguntas que componen el cuestionario en seis categorías de acuerdo con la capacidad de identificar ciertos elementos de la narrativa icónica y relacionarlos con su significado:

- a) Detecta la simbología del paso del tiempo: pregunta 1.
- b) Detecta la simbología del nacimiento y la muerte: pregunta 2.
- c) Detecta la simbología de la orientación de los personajes (derecha/izquierda): preguntas 3, 4, 6, 8, 10 y 11.
- d) Detecta la simbología de la muerte en los personajes alados: preguntas 5 y 7.
- e) Detecta la simbología de la muerte como parte de la vida: preguntas 9, 13 y 14.
- f) Detecta la simbología del relevo generacional: pregunta 12.

Resultados

Tras la lectura del álbum ilustrado, contestaron el cuestionario un total de 260 estudiantes universitarios. En las tablas 1 y 2 se encuentran los resultados obtenidos tras la clasificación de las preguntas por categorías de acuerdo con las diferentes simbologías y representaciones pre-

sententes en la obra. Se observan los porcentajes de respuestas afirmativas y negativas según la percepción del alumnado tras exponerse por primera vez a una obra desconocida por todos los estudiantes que formaron parte del experimento, lo que asegura el no condicionamiento de las respuestas ante una exposición previa al libro escogido.

Tabla 1
Identificación de elementos simbólicos por los estudiantes del Grado en Educación Infantil (en porcentajes)

Categoría	Sí	No
Detecta la simbología del paso del tiempo	8.2	91.8
Detecta la simbología del nacimiento y la muerte	9.8	90.2
Detecta la simbología de la orientación de los personajes (derecha/izquierda)	59.6	40.4
Detecta la simbología de la muerte en los personajes alados	32	68
Detecta la simbología de la muerte como parte de la vida	14.7	85.3
Detecta la simbología del relevo generacional	80.3	19.7

Tabla 2
Identificación de elementos simbólicos por los estudiantes del Grado en Filosofía (en porcentajes)

Categoría	Sí	No
Detecta la simbología del paso del tiempo	3.6	96.4
Detecta la simbología del nacimiento y la muerte	0	100
Detecta la simbología de la orientación de los personajes (derecha/izquierda)	36.3	63.7
Detecta la simbología de la muerte en los personajes alados	32.1	67.9
Detecta la simbología de la muerte como parte de la vida	14.3	85.7
Detecta la simbología del relevo generacional	78.6	21.4

Los estudiantes se mostraron sorprendidos al visualizar por segunda vez las páginas a las que se referían las preguntas y darse cuenta de que no habían detectado todos los elementos –o, en ocasiones, ninguno– que, en una lectura guiada a través del cuestionario, les resultaban obvios. En

esa ocasión, se insistió en que deberían contestar las preguntas considerando la percepción inicial.

El contenido de la portada en cuanto a la representación del tiempo y lo efímero en las etapas de las hojas del árbol pasó inadvertido para la mayor parte del alumnado. En el Grado en Educación Infantil se aprecia un porcentaje de respuestas afirmativas más elevado (8.2%) en comparación con las respuestas relativas al Grado en Filosofía, cuyo porcentaje de percepción es muy bajo (3.6%). En cualquier caso, se observa una dificultad a la hora de trascender el significado del árbol como representación de la vida y el cambio de las estaciones –ergo, el paso de los años– en los diferentes aspectos de las hojas.

La portada contiene una serie de elementos simbólicos que contemplan el ciclo de la vida. Además del árbol, se ofrecen al lector tres imágenes clave (figura 1): un nido con un huevo, que es observado atentamente por un pájaro el cual, a su vez, reposa ante la atenta mirada de un gato cuya intención de atraparlo queda evidente. La evidencia, no obstante, es cuestionable cuando se observa el porcentaje de estudiantes que contestan con un ‘no’ a la segunda pregunta, correspondiente a la segunda categoría, considerada independiente debido al conjunto de elementos simbólicos que se reúnen solo en esta ocasión en todo el libro. Si, por un lado, resulta llamativo el hecho de que en Educación Infantil el 90.2% no captan el mensaje en cuestión, por otro, la ausencia de respuestas afirmativas en Filosofía es aún menos alentadora.

Respecto a la representación del nacimiento o la muerte según la orientación de los personajes (derecha/izquierda), es destacable el 59.6% de estudiantes del grupo experimental que afirmaron haberla detectado frente al 36.3% del grupo de control que contestaron afirmativamente a las preguntas pertenecientes a la tercera categoría. Siendo esta una dinámica frecuente en la narrativa podría esperarse un mayor porcentaje de respuestas afirmativas.

Los resultados que se refieren a la relación de los personajes alados con la muerte, en ambos grupos, son prácticamente idénticos y representan una minoría (32%). Muchos de los participantes afirmaron no haber visto ningún ala en el libro. La no detección de las alas, que aparecen en cuatro ocasiones a lo largo de la narrativa, puede deberse a que el dibujo de estas no se hace siempre de la misma forma, aunque suelen estar representadas de la manera habitual, desplegándose desde la espalda (en un solo caso se observa un par de alas en la cabeza del personaje).

Es aún más bajo el porcentaje de estudiantes que observan la representación de la muerte como parte de la vida en los papeles que ejercen el gato y el pájaro en la historia (en torno al 14%). Estos personajes tienen una presencia notable en el libro, presidiendo la portada y cerrando la narrativa en la contraportada. El hecho de que el mensaje acerca del gato que finalmente logra atrapar al pájaro haya tenido una captación mínima por los grupos puede deberse a una serie de factores, tales como:

- Las ilustraciones del gato y del pájaro aparecen mayoritariamente en segundo plano, lo que implica una lectura con mayor grado de profundidad.
- La dificultad inherente a la asociación de la imagen a su significado que, en este caso, conllevaba asociar la persecución del pájaro, y que este sea atrapado por el gato, a la representación de la muerte como parte de la vida, así como la naturalidad de los acontecimientos cotidianos.
- La ilustración final, en la que se concluye que el gato ha atrapado al pájaro, se encuentra en la contraportada y, por este motivo, puede que llame menos la atención del lector.

Asimismo, cabe señalar que esta ilustración (figura 2), en la que se observa el gato rodeado de plumas y plácidamente dormido, es de veras sugerente dada la temática del libro y el hecho de que desde la portada ya se anuncie el interés del gato en hacerse con su presa.



Figura 2. Contraportada del libro empleado en el experimento.

Fuente: Valdivia (2010).

Por último, queda patente que el mensaje que resultó más asequible para los participantes es la representación del relevo generacional en una ilustración compuesta por una niña en bicicleta, su madre, que está embarazada, y su abuela, todas ellas de la mano. La imagen ocupa casi la totalidad de la doble página y destaca, en primer plano, los diferentes elementos intergeneracionales.

Conclusiones

A raíz del experimento llevado a cabo con la colaboración de estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Filosofía de la Universidad Rey Juan Carlos, se podría afirmar que el nivel de lectura visual del alumnado universitario no se corresponde con el hecho de que este sea un público considerado lector competente. Además, teniendo en cuenta que la competencia lectora debería ir de la mano de la llamada com-

petencia comunicativa visual, la investigación señala la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades específicas relacionadas con la lectura crítica, la comprensión y el análisis de la representación metafórica de la realidad con el fin de comunicarse de manera efectiva con el universo simbólico.

Si *a priori* se partía de la premisa de que los estudiantes del Grado en Educación Infantil se acercarían a la obra con una serie de recursos que les proporciona la titulación en cuanto a la preparación para educar y formar, se observa que en lo que a lectura de imágenes se refiere, no existe una diferencia significativa entre su desempeño y el del alumnado de otra titulación. En esta línea, conviene hacer hincapié en los problemas que conlleva la ausencia de formación en lectura de imágenes en magisterio. El estudio detecta una falta de preparación de los agentes formadores en cuanto al fomento y desarrollo de la mirada crítica en el contexto de la semiótica aplicada.

El hecho de que los futuros maestros no cuenten con herramientas para la decodificación de imágenes y una mirada entrenada para su lectura puede derivar en una serie de consecuencias, siendo una de ellas la transmisión de sus propias carencias a los escolares, lo que perpetúa la mirada apática o ingenua hacia la cultura visual. La relación que el maestro establece con la lectura se ve reflejada en su práctica docente, incidiendo en la influencia que ejerce sobre el desarrollo del perfil lector del estudiante (Granado y Puig, 2014).

Por otra parte, la falta de preparación específica limita la creación de imágenes que contengan en sí mismas una gran carga simbólica y metafórica. Los álbumes ilustrados en Educación Infantil son una de las herramientas que se utilizan con más frecuencia para la transmisión de conocimientos y valores. A menudo los maestros crean sus propias historias ilustradas, por lo que cabría incidir en el hecho de que la alfabetización visual no contempla solo la decodificación, sino también la produc-

ción de mensajes icónicos. Cuentos pensados para promover la alfabetización visual pueden impulsar la creatividad e incrementar la capacidad cognitiva de los menores, siempre y cuando los docentes estén debidamente preparados para actuar sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en lecturas guiadas de imágenes.

Cabe señalar, asimismo, que hay indicios de que los estudiantes se fijan más en el texto que en las imágenes mientras siguen la lectura en voz alta, lo que puede deberse a la importancia que se ha dado a la lectoescritura en detrimento de las imágenes en las etapas formativas básicas. Esto podría causar dificultades a la hora de comprender un texto que dependa de una imagen para que tenga sentido completo y, por supuesto, a la hora de comprender el mensaje que quiera transmitir una imagen desprovista de texto y su sentido metafórico.

Para la preparación de los futuros maestros, se sugiere un mayor contacto con novelas gráficas. Del mismo modo, se pueden emplear materiales didácticos ilustrados para la enseñanza de las asignaturas que componen el itinerario formativo de los Grados en Educación, ofreciendo al alumnado la oportunidad de percibir información no solo a través de contenidos textuales. El formato cómic, por ejemplo, puede ser un buen recurso para entrenar la mirada debido a los numerosos elementos que componen una narrativa cuya lectura no respeta los cánones de la linealidad tanto por la disposición variable del texto, como por la necesidad de visualizar las imágenes para comprender la totalidad del mensaje. Por otra parte, el uso del *Design Thinking* como método para la materialización visual de ideas en contextos educativos que suponen un desafío para el alumnado puede ser de gran ayuda en la creación de representaciones simbólicas complejas.

Se pone de manifiesto la necesidad de educar la mirada para la lectura de imágenes en edades tempranas, alfabetizando a los menores para la lectura de signos lingüísticos y mensajes icónicos para que sean verdaderos lectores competen-

tes en la edad adulta. Es en la formación básica donde los agentes formadores deben incidir en la diferenciación entre la realidad y la representación, dotando a los niños de herramientas que les permitan comunicarse de manera crítica y eficaz con los signos que les rodean.

Referencias

- Aparici, R. (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-291. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00035>.
- Barbas-Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Borda-Crespo, M. I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Málaga: Ediciones Aljible.
- Cano-de-Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski: ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148-166.
- Cantamutto, L., & Vela-Delfa, C. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 69, 296-323.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 7(25), 3-17. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822018>.
- Debes, J., & Williams, C. M. (1978). *Visual Literacy. Language and Learning Center for Visual Literacy*. Washington, D.C., Estados Unidos: Gallaudet College.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ferreras-Rodríguez, J. G., & Leite, L. V. (2008). A vueltas con la alfabetización visual: lenguaje y significado en las películas de Wes Anderson. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, 5, 248-287. <http://dx.doi.org/IC.2008.01.08>.
- García-Sánchez, F., Cruz-Benito, J., Therón, R., & Gómez-Isla, J. (2015). Comprendiendola comunicación visual en las redes sociales: una propuesta real de análisis. *Libro de Actas III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (pp. 811-816). Recuperado de: https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/476/1/CINAIC_AnalisisComunicacionVisual_FGS_JCB.pdf.
- García-Sánchez, F., Therón, R., & Gómez-Isla, J. (2019). Visual literacy in New Media: Systematic review and mapping of the literature. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-44. http://dx.doi.org/10.14201/eks2019_20_a6.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05.
- Horting, J. (1983). *Visual literacy and visual thinking*. En L. Burbank, & D. Pett (Eds.), *Contribution to the study of Visual Literacy* (pp. 92-106). Bloomington, Estados Unidos: International Visual Literacy Association.
- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., & Encabo, E. (2017). El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos*, 16(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400.
- Magro-Gutiérrez, M., & Carrascal Domínguez, S. (2019). El Design Thinking como recurso y metodología para la alfabetización visual y el aprendizaje en preescolares de escuelas multigrado de México. *Vivat Academia*, 146, 71-95. <https://doi.org/10.15178/va.2019.146.71-95>.
- Moll, L. C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(51-52), 247-254. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>.
- Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. *Ocnos*, 17(1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1527.
- Piaget, J. (1986). *Psicología evolutiva*. Madrid: Editorial Paidós.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 1-54. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>.
- Regalado-Baeza, M. E. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual*. México: Plaza y Valdés.
- Rojas, D. A. (2017). *Alfabetización visual una estrategia pedagógica para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes plásticas* (Trabajo presentado para obtener Título de Especialista, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11371/1197>.
- Sánchez-Ruiz, D. (2017). *Educación artística y alfabetización visual. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado de educación primaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). Recuperada de <https://hdl.handle.net/10630/16260>.
- Soto-Grant, A. (2017). Fundamentación teórica y propuesta metodológica para el abordaje de la alfabetización visual en el nivel preescolar. *Innovaciones Educativas*, 26, 38-49. <https://doi.org/10.22458/ie.v19i26.1854>.
- Soto-Grant, A. (2018). Skills and strategies required for Visual Teaching Literacy in Preschool Education. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.2>.
- Valdivia, P. (2010). *Es así*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van-der-Linden, S. (2007). *Lire l'album*. París, Francia: L'atelier du Poisson Soluble.
- Wadsworth-Barry, J. (1992). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México: Diana.