

VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ

Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación



Alfabetización audiovisual en edades tempranas

*Trabajo Fin de Grado
Comunicación Audiovisual*

Presentado por: Marta Portalés Oliva

Dirigido por: Dra. Doña Antonia del Rey Reguillo

Valencia, Mayo de 2013

Índice

Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento de la investigación	5
1.1 Justificación	7
1.2 Problema	8
1.3 Objetivos	10
1.4 Hipótesis	11
Capítulo 2: Marco teórico	13
2.1 Breve historia de la fotografía	15
2.2 Definición epistemológica de la imagen	18
2.3 Teorías de la imagen	21
2.3.1 El acto de coleccionar imágenes	21
2.3.2 Fotografiar para recordar	22
2.3.3 El retrato	23
2.3.4 El Estatuto semiótico de Dubois	24
2.3.5 La fotografía como espejo	25
2.3.6 La fotografía como transformación de lo real.	26
2.3.7 La fotografía como huella de un real	27
2.4 Los fundamentos semióticos del audiovisual	28
2.5 El proceso cognitivo y psicológico de la percepción	31
2.6 Las leyes de la Gestalt	34
Capítulo 3: <i>Visual Literacy</i>	37
3.1 Origen de la teoría <i>Visual Literacy</i>	39
3.2 Historia de la teorización de <i>Visual Literacy</i> en Europa	41
3.3 Historia del debate abierto en Iberoamérica sobre alfabetización audiovisual	43
3.4 Teoría de la alfabetización audiovisual	48

Capítulo 4: Diseño de la investigación y estudio de campo	53
4.1 Introducción a la propuesta de un modelo formativo de alfabetización audiovisual	55
4.2. Enfoque metodológico I: Web <i>Mirades Menudes</i>	56
4.2.1 Introducción y descripción del proyecto web	57
4.2.2 Evaluación y Valoración de la web <i>Mirades Menudes</i>	63
4.3. Enfoque metodológico II: <i>Unidad Didáctica Visual Literacy</i> en el aula de Educación Infantil	67
4.3.1 Introducción y descripción de la <i>Unidad Didáctica Visual Literacy</i>	68
4.3.2 Valoración teórica de la unidad didáctica	69
4.3.2.1 Extrapolación de una realidad para convertirla en imagen	69
4.3.2.2 Líneas y Puntos Kandinsky	70
4.3.2.3 Análisis de una imagen e interpretación: Cartel de una exposición	72
4.3.2.4 Estudio de ilusiones ópticas	73
4.3.2.5 Completar imágenes	74
4.3.2.6 Esto significa esto. Esto significa aquello	76
4.3.2.7 Contar un cuento con elementos	77
4.3.2.8 El cine antes del cine. Imágenes en movimiento	80
4.3.2.9 Realización de un cortometraje. Video retrato	81
Capítulo 5: Conclusiones	83
Capítulo 6: Bibliografía	87
ANEXOS	91
I Reseña histórica de las aportaciones bibliográficas españolas a la alfabetización audiovisual	93
II Preguntas realizadas durante la encuesta sobre el uso de los medio y las tecnologías comunicativas por parte de los niños y el uso de la web <i>Mirades Menudes</i>	97
III Ejercicios de la <i>Unidad Didáctica Visual Literacy</i>	102

Introducción

El interés hacia esta investigación nace a raíz de mis inquietudes personales, porque me inicié en la aventura audiovisual desde una edad temprana. Mi primer contacto con la alfabetización visual fue a raíz de mi participación en el taller audiovisual extraescolar *Video AG* del Colegio Alemán de Valencia, impartido, durante más de 25 años, por mi maestro Hermann Huber.

Recuerdo la fascinación ante todo el desarrollo del proceso creativo: la invención de la narración, el uso de la cámara, la elección de planos, la edición con el programa de montaje. No teníamos límite de creación.

Esta primera aproximación nos aportó a los alumnos, sin ser conscientes de ello, una serie de competencias que empleamos de forma interdisciplinar. Añadimos un lenguaje audiovisual a nuestro aprendizaje escolar. Cada vez que hacíamos una exposición oral, no llevábamos a clase un póster, sino un vídeo como presentación.

En las siguientes páginas, se presenta una investigación, que pretende aplicar las experiencias propias dentro de un marco teórico, el cual tiene como unidad temática, la alfabetización audiovisual o *Visual Literacy* y las teorías comunicativas integradas en ella. Como objetivo, propone, tras un estudio empírico, un modelo formativo para la educación de la imagen en edades tempranas.

El recorrido por este trabajo se inicia con una breve justificación de la investigación (punto 1), plantea los problemas derivados de los nuevos sistemas comunicativos del S.XXI y estructura los objetivos que se pretenden cumplir tomando como dirección la hipótesis establecida.

El marco teórico (punto 2) está compuesto por una breve historia de la fotografía, que sienta el vocabulario y los conocimientos necesarios para entender las teorías de la imagen presentadas en la siguiente sección. Éstas reflejan un breve recorrido antropológico e histórico de los usos sociales de la imagen. Tras introducir los principios semióticos y semiológicos de los mensajes visuales, se resumen de forma breve las funciones de la percepción, concretadas a través de la psicología cognitiva.

Establecidas las bases teóricas de la imagen, se aborda el término *Visual Literacy* (punto 3), se recogen los estudios en torno al tema realizados en Estados Unidos, Europa y España a lo largo de la historia, y se explican las opiniones generadas.

Por último, se presenta una propuesta de modelo formativo de alfabetización audiovisual en edades tempranas (punto 4), aplicada de forma empírica, dentro del marco curricular de Educación Infantil del C.E.I.P. Villar Palasí y a través del uso de la web *Mirades Menudes*, por parte de los padres en el entorno familiar.

Como conclusión se examinan detenidamente los resultados de este modelo formativo como experiencia interdisciplinar (punto 5).

Capítulo 1: Planteamiento de la investigación

1.1 Justificación

Visual Literacy o alfabetización visual es el estudio de «la habilidad de entender, interpretar y evaluar mensajes visuales»¹ (Bristor & Drake, 1994:74).

Esta teoría enfoca su investigación en el análisis de la imagen fija y audiovisual como exploración e interpretación de la realidad. Ser *visually literate*, es estar visualmente alfabetizado. Significa ser un usuario activo, crítico y creativo, no sólo de la palabra impresa y el lenguaje hablado, sino también, del lenguaje visual: cine y televisión, publicidad comercial y política, fotografía... «Enseñar a los estudiantes cómo interpretar y crear textos visuales es un componente esencial del lenguaje» y la comunicación² (NCTE, 1996:5). Es necesaria la enseñanza de competencias *transmediales* desde una edad temprana, para poder posibilitar una correcta interacción en la sociedad *multipantalla* en la que vivimos, donde los sistemas comunicativos son cada vez más cambiantes, menos unidireccionales y más interactivos.

El mundo occidental es cada vez más visual, la continua saturación de imágenes, textos e iconos audiovisuales requiere de una alfabetización sobre las nuevas tecnologías de comunicación. Para que exista la sociedad de la información es necesaria una población alfabetizada en el uso de las tecnologías digitales que pueda producir y consumir imágenes.

En nuestro país, España, se ha abierto un debate social en torno a la necesidad de estudiar los medios de comunicación en las escuelas, que viene dado por la rapidez con la que se desarrollan las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos comunicativos. Existe una diversidad de opiniones sobre: qué es *Media Literacy* y cómo debe aplicarse; y cuáles son los medios que deben enseñarse. Tradicionalmente es la televisión y actualmente es Internet, ¿qué tienen en común los canales mediáticos? Todos se construyen sobre un pilar visual, sobre la imagen y su movimiento. Es por ello por lo que una sintaxis visual es fundamental en el estudio.

¹ Texto original: «Ability to understand, interpret and evaluate visual messages, and in turn to use visual language to communicate with others». Traducción del inglés Marta Portalés Oliva.

² Texto original: «Teaching students how to interpret and create visual texts... is another essential component of the English language arts curriculum». Definido por National Council of Teachers of English. Traducción del inglés Marta Portalés Oliva.

<<http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Books/Sample/46767Chap01.pdf>> Última revisión: 9.5.2013.

Fernando Lara afirma que es necesaria la introducción de la educación audiovisual en el sistema de enseñanza básica y secundaria. Esta opinión está publicada en el punto 14 del *Informe del estado de la cuestión: Cine Español*, editado por el Instituto de las Artes Cinematográficas. Es para Lara un tema ampliamente debatido, que jamás ha llegado a tener una resolución satisfactoria³.

Pese a todos los intentos, pese a muy encomiables iniciativas profesoras o de determinados centros, la educación audiovisual nunca ha logrado entrar de pleno derecho en el sistema español de enseñanza. Ya sea como materia curricular o actividad complementaria extracurricular, es urgente dotar a los alumnos de un bagaje teórico, estético e histórico que les permita conocer a fondo un lenguaje con el que están en contacto de manera incesante, ocupando buena parte de su vida. La formación de un nuevo público, más cercano al cine español y que se reconozca en él, pasa indefectiblemente por que en los institutos y colegios se establezca una práctica educativa de conocimiento y profundización en nuestros títulos “clásicos”, en nuestros grandes autores y en las diversas tendencias que se han ido sucediendo durante más de un siglo de existencia. Aunque las competencias directas sobre los contenidos de la enseñanza correspondan a las Comunidades Autónomas, quizá la actual integración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte facilite el diseño de unas “líneas maestras” que introduzcan a nuestros escolares en el mundo audiovisual.

Es necesario que desde edades tempranas se inicie una educación basada en el trabajo con imágenes, sonido y movimiento para hacer posible el desarrollo de competencias creativas y analíticas con el fin de producir para entender y analizar y, de esta manera, ser visualmente inteligentes.

1.2 Problema

Asistimos al auge de las estadísticas sobre el consumo mediático. Existe un obstáculo relacionado con su uso: ¿Cómo es recibida la información visual? ¿Cuál es la forma de aprender de los más jóvenes a codificar y decodificar los mensajes visuales transmitidos a través de imágenes? «La mayor parte de lo que sabemos y aprendemos, compramos y creemos, identificamos y deseamos, viene determinado por el predominio de la fotografía sobre la psique humana» (Dondis, 2008:19).

³ «Informe del estado de la cuestión: Cine Español publicado por el Instituto de las Artes Cinematográficas» (ICA) el 26.04.2012.

En España no se llegó a un alto nivel de alfabetización verbal ni rápida, ni fácilmente y, todavía hoy, existen cerca de un millón de personas analfabetas, de las cuales el 70% son mujeres. En el mundo, según la UNESCO, la cifra aumenta a 780 millones de habitantes analfabetos⁴. En muchos países las competencias lecto-escritoras ni siquiera son aún una realidad viable. «El problema de la alfabetización visual no es muy distinto al de la verbal, ya que se ha dejado en manos de la intuición y el azar» (Dondis, 2008: 22), no considerándose necesaria con el propósito de salvaguardar los índices de mercado y preservar el consumismo de nuestra sociedad. Los medios de comunicación se constituyen actualmente como empresas con intereses económicos y no como instituciones públicas al servicio de la información. El canal visual es, de entre todos los sistemas comunicativos transmisores de significado -que compartimos de forma universal-, el único que no tiene régimen ni metodología.

La existencia de una ignorancia hacia la necesidad del desarrollo de métodos constructivos de aprendizaje visual es una cuestión actual, es por ello por lo que hasta la fecha, no se ha obtenido ningún método de aplicación unificado actualizado, ni se han recogido resultados de una aplicación empírica, aunque el análisis y la definición de la estructura y sintaxis visual se inició en los años 80. «Los sistemas educativos evolucionan con lentitud monolítica, y todavía persiste en ellos un énfasis en el modo verbal» (Dondis, 2008:22), prestan muy poca atención al carácter aplastante de la experiencia visual en el aprendizaje del infante.

A esta cuestión se añade el hecho de que el acto de mirar se produce desde nuestro nacimiento y forma parte de nuestras aptitudes. ¿Cómo es posible aprender a analizar aquello que ya conocemos y hemos interiorizado? La respuesta es una definición de la alfabetización audiovisual como algo más que el mero ver, saber comprender y compartir el significado a cierto nivel de generalidad previsible, más allá de las capacidades intuitivas programadas en nosotros. Esta aproximación puede abrir una ventana hacia el entendimiento de los medios visuales.

Alfabetizar visualmente es enseñar a observar críticamente, y no es sobrellevar la teoría con diapositivas, películas y otras herramientas que refuerzan la experiencia pasiva. «Los materiales comunicativos que se producen y usan con fines pedagógicos

⁴ «Más de 840.000 personas que viven en España son analfabetas y de ellas casi el 70% son mujeres», en periódico El Mundo 12.09.2011
<<http://www.elmundo.es/elmundo/2011/09/08/solidaridad/1315476124.html>> Última revisión: 15.2.2013.

suelen carecer de criterios para evaluar e interpretar los efectos que producen» (Dondis 2008:23). Por lo tanto, no se han de renovar estas experiencias pasivas, el alumno debe reflexionar al ver para poder interiorizar la información audiovisual, sólo necesita observar activamente para entender.

Actualmente, en la escuela española, la experiencia del uso de herramientas de creación visual -pizarra digital, cámaras, vídeo, móviles- no tienen como fin pedagógico la búsqueda de un significado crítico e interpretativo. La función del uso de materiales «en la elaboración de mensajes inteligentes proceden de tradiciones literarias y no de la estructura e integridad del modo visual mismo» (Dondis, 2008:23). ¿Por qué las artes visuales completan una función irreflexiva? El producir debería ser para entender y la acción de ver, debería ser para mirar analíticamente.

Al ver, hacemos más, experimentamos lo que está ocurriendo de una manera directa, descubrimos, percibimos. Ver ha llegado a significar comprender. Expandir nuestra capacidad de ver significa expandir nuestra capacidad de comprender un mensaje visual y, lo que es aún más importante, de elaborar un mensaje visual⁵.

1.3 Objetivos

- Reflejar y resumir el debate social abierto en España en torno a la necesidad de una alfabetización audiovisual.
- Refundir los diferentes discursos existentes sobre la teoría *Visual Literacy* para generar nuestro marco teórico.
- Proponer un modelo formativo de alfabetización en edades tempranas, construido como aproximación a la educación desde la comunicación, a través de un estudio empírico sobre las experiencias didácticas visuales realizadas en el aula de 5 años del CEIP Villar Palasí.
- Estudio empírico sobre la experiencia desde 2009-2013 de la plataforma audiovisual *Mirades Menudes* por parte de padres y educadores del CEIP Villar Palasí empleando herramientas cuantitativas y cualitativas: Entrevistas, encuestas y grupos de investigación.

⁵ (Dondis 2008:19).

1.4 Hipótesis

Partimos de la idea de la importancia y necesidad de la alfabetización audiovisual como modelo formativo para el aprendizaje reflexivo y crítico en las primeras edades escolares. Tiene por objetivo enseñar a analizar y a producir mensajes visuales para entender y comprender la realidad.

A partir de ahí, la hipótesis que nos planteamos en la investigación es:

- La aplicación de la alfabetización audiovisual favorece el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas en los estudiantes de Enseñanza Básica y Secundaria. El uso didáctico de vídeo, fotografía y artes representacionales incrementa la actividad de un reconocimiento de la sintaxis visual.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Breve historia de la fotografía

Esta sección pretende ser un pequeño recorrido histórico por los orígenes de la fotografía con el objetivo de explicar la procedencia de ciertos términos, posteriormente empleados en la teoría de la imagen.

La invención de la imprenta inició el imperativo de una alfabetización verbal universal. En cambio, la creación de la cámara constituyó el nacimiento de la alfabetización visual y la democratización de la imagen. Hoy en día, no hay momento en el cual no estamos en contacto con una cámara, hemos aprendido a olvidar su presencia, se camuflan en ordenadores de mesa, portátiles, dispositivos móviles, *tablets*, reproductores de música... «Se han revelado también como dispositivos tecnológicos productores de sentido. Se han convertido en prótesis de nuestras capacidades de mirar y pensar» (Fontcuberta, 2011:104).

La obsesión humana de documentar cada segundo para hacerlo relevante y producir una ilusión de realidad es un fenómeno sociológico que ha fomentado este vertiginoso desarrollo tecnológico sin límite. Este progreso técnico ha democratizado la imagen, convirtiendo a España, en una sociedad *multipantalla*. A través de este desarrollo, se ha hecho más accesible a la población la posibilidad de entender y emplear el lenguaje visual.

El lenguaje es una herramienta de comunicación con la que cuenta la humanidad de forma natural y ha evolucionado desde su forma primigenia hasta la lectura y escritura, hasta su alfabetización. Dondis afirma que, la evolución surgida en el campo verbal, ha de nacer también en el campo visual, la «misma evolución debe tener lugar con todas las capacidades humanas involucradas en la pre-visualización, la planificación, el diseño y la creación de objetos visuales» (Dondis, 2008:10).

Para controlar los poderes de la fotografía es necesaria una sintaxis visual. El advenimiento de la cámara es un acontecimiento comparable a la invención del libro. La expansión de la imprenta fue el detonante definitivo para la alfabetización occidental, la proliferación de la cámara, debería originar también una alfabetización visual.

Entre los siglos XIII y XVI, la ordenación de las palabras sustituyó a la inflexión de las mismas como principio de la sintaxis gramatical. La misma tendencia se dio con la formación de

palabras. Después de la imprenta, ambas tendencias se aceleraron mucho y se produjo un desplazamiento de los medios audibles a los medios visuales de la sintaxis⁶.

El aparato fotográfico, ha tenido y sigue teniendo éxito a lo largo de la historia, porque el ser humano siempre ha deseado plasmar la realidad. La representación icónica se inició con el trazado de dibujos, grabados y cuadros... posteriormente, llegó la técnica fotográfica.

La cámara oscura, es el antecedente más antiguo de la fotografía, es un instrumento óptico que permite obtener una proyección plana de una imagen externa sobre la zona interior de su superficie. Constituyó uno de los dispositivos ancestrales que condujeron al desarrollo de la fotografía. Originalmente, la cámara consistía en una sala cerrada cuya única fuente de luz era un pequeño orificio practicado en uno de los muros por donde entraban los rayos luminosos reflejando los objetos del exterior en una de sus paredes. El orificio funciona como una lente convergente y proyecta, en la pared opuesta, la imagen del exterior invertida tanto vertical como horizontalmente.

Las máquinas actuales heredaron la palabra cámara de las antiguas cámaras oscuras. Actualmente, la introducción de la digitalización cuestiona la terminología que debería ser utilizada para designar una "cámara", en el *Beso de Judas*, Fontcuberta se pregunta «si la fotografía digital es todavía "fotografía". Realmente, ha sido sustituida por un soporte numérico», un lenguaje binario, ¿no debería llamarse de otro modo? (Fontcuberta, 2011:103).

A partir de la cámara oscura, nace la cámara lúcida. Es un dispositivo óptico usado por artistas como ayuda para dibujar, el cual fue patentado en 1806 por William Hyde Wollaston. Este mecanismo realiza una superposición óptica de la realidad visual sobre la superficie en la que el pintor dibuja, el sistema es parecido al de una transparencia. El artista ve las dos escenas superpuestas, como si de una fotografía de doble exposición se tratara. Permite al dibujante transferir puntos de referencia, de la escena a la superficie de esbozo, ayudándole así en la recreación exacta de la perspectiva.

La historia de la fotografía, tal y como la conocemos hoy, se inicia a principios del siglo XIX, cuando en el año 1816 el científico francés Niepce obtuvo las primeras imágenes fotográficas en soporte físico. La imagen en soporte más antigua que se

⁶ (Dondis, 2008:10), cf.: McLUHAN, *The effect of the printed book on language in the 16th century*.

conserva es conocida como *Vista desde la ventana en Le Gras*, obtenida en 1826 con la utilización de una cámara oscura y un soporte sensibilizado, una emulsión química de sales de plata. En los inicios de la técnica, una exposición necesitaba ocho horas a plena luz del día.

Fue en 1839 cuando Daguerre comercializó su proceso de obtención de fotografías, inventó el famoso daguerrotipo, que eliminaba los problemas técnicos que causaba la metodología de Niepce y reducía el tiempo de exposición. Este procedimiento es el antecesor directo de la fotografía instantánea Polaroid. El daguerrotipo fue popular para la creación de retratos, éstos se divulgaban entre la clase media burguesa de la Revolución Industrial por ser mucho más económicos que un retrato pintado, lo cual impulsó el desarrollo de esta técnica.

William Fox Talbot desarrolló otro método basado en cloruro de plata, que es el más cercano a la fotografía analógica de hoy en día, ya que producía una imagen en negativo que podía ser positivada tantas veces como era necesario.

Durante el siglo XIX, el método más común de captación de imágenes era la cámara oscura, con cada vez más mejoras; y los procedimientos químicos más empleados fueron el daguerrotipo, el calotipo, el colodión húmedo y el gelatino-bromuro. George Eastman y la casa Kodak, hicieron grandes progresos para continuar el camino hacia la instantánea fotográfica.

Charles E. Bennett mejoró la sensibilidad del gelatino-bromuro al conseguir rebajar el tiempo de exposición permitiendo el acercamiento al concepto de imagen instantánea. Esta creación supuso la culminación del invento de la fotografía, quedando constituido el gelatino-bromuro hasta la aparición de la fotografía digital.

En el campo de las investigaciones científicas, efectuadas a través de la fotografía de movimiento, caben resaltar los estudios sobre locomoción humana y animal de Jules Marey y Edward Muybridge.

El auge comercial se inició a partir de 1888, cuando se perfeccionó el proceso de impresión fotográfica y la empresa Kodak sacó al mercado una cámara que utilizaba carretes de 100 fotos. Las cámaras de usar y tirar, poco se han modificado desde entonces. Para los aficionados a la fotografía en blanco y negro, prácticamente no ha cambiado nada desde la introducción en el mercado de la Leica 35mm en 1925.

La fotografía en color fue desarrollada durante el siglo XIX. Los experimentos iniciales no fueron capaces de conseguir que los colores se quedaran fijados en la fotografía. La primera de ellas fue obtenida por el físico Maxwell en 1861. Pero hasta 1907 no llegó al mercado la película en color. La tecnología más moderna fue desarrollada en 1935 por Kodak con la introducción de KodaChrome.

La primera foto en España, de la que queda constancia, fue realizada el 10.11.1839 por Alabern y tomó como impresión la Lonja de Barcelona. La imagen estuvo expuesta durante 20 minutos sobre un daguerrotipo. Este acontecimiento supuso un evento en la ciudad, y son muchos los periódicos que dan a conocer la noticia⁷.

2.2 Definición epistemológica de la imagen

Una imagen se define por tres hechos que conforman su naturaleza: una selección de la realidad sensorial; un conjunto de elementos y estructuras de representación específicamente icónicas; y una sintaxis visual. La dificultad de su definición, se arraiga en el hecho de que en una misma realidad sensorial pueden existir una gran diversidad de imágenes, está máxima es definida por Villafañe y Mínguez en su obra *Principios de Teoría General de la Imagen*. Ambos autores afirman que la imagen mantiene siempre un nexo de unión con la realidad, pero no se puede definir como la realidad misma, independientemente del grado de parecido o fidelidad que guarde con ella.

Para la clasificación y definición de imágenes, se han de tener en cuenta los elementos morfológicos que la conforman: soporte, sintaxis, grado de iconicidad y su legibilidad. Este último aspecto buscaría la respuesta a la pregunta, hasta qué punto una imagen es legible por un conjunto de personas.

Todas las imágenes tienen una misma naturaleza y lenguaje icónico. Quizás el elemento anatómico que más ayuda en su definición, es el grado de iconicidad, el cual define en qué medida ésta es representativa de la realidad.

⁷«La primera foto realizada en España». <<http://www.xatakafoto.com/opinion/la-primer-fotografia-realizada-en-espana>> Última revisión: 15.5.2013.

Esta escala presentada a continuación es una taxonomía que se basa en la semejanza entre una imagen y su referente. Cada salto de iconicidad decreciente supone que la imagen pierde alguna propiedad sensible.

Escala ordenada de menos a más grado de iconicidad⁸:

1. Imagen Natural: La realidad percibida a través del sentido de la vista. La cual ya tiene sus limitaciones, porque no somos capaces de ver todo aquello que hay a nuestro alrededor, vemos en secciones separadas, para mentalmente reconstruir y obtener una imagen homogénea. La imagen reproducida en nuestra córnea, es la más cercana a la realidad.
2. Modelo tridimensional a escala, como por ejemplo podría ser una escultura. Permite una visión casi real, tridimensional, que podemos ver desde varias perspectivas.
3. Imágenes de registro estereoscópicas, los hologramas. Imágenes de luz, proyecciones de una imagen en 3D.
4. Fotografía en color.
5. Fotografía en blanco y negro.
6. Pintura realista.
7. Representación figurativa no realista, como son algunas de las obra de Picasso.
8. Pictograma.
9. Esquema motivado, por ejemplo: un plano, una representación esquemática, conceptual.
10. Esquemas arbitrarios, como por ejemplo los símbolos.
11. Representación no figurativa, aquellas que son abstractas.

Toda imagen es una representación, y lo que varía no es la relación que mantiene con su referente, sino el modo que tiene esa imagen de sustituir, interpretar, traducir o modelar la realidad. A través del esquema que se presenta a continuación⁹, se puede apreciar el proceso de modelización icónica, el cual comprende dos etapas: la creación y la observación.

A través del mapa conceptual entendemos que en el proceso de creación icónica se produce una primera modelización. Ésta tiene la función de servir como traducción de la realidad en imagen a través del esquema preicónico, el cual se forma como resultado de

⁸ Esquema adaptado tomando como base VILLAFANE, J. y MINGUEZ, N. (1996): *Principios de Teoría General de la Imagen*, Madrid, Paraninfo, pág. 41.

⁹ Esquema adaptado por Marta Portalés Oliva tomando como base VILLAFANE, J. y MINGUEZ, N. (1996): *Principios de Teoría General de la Imagen*, Madrid, Paraninfo, pág. 32.

una organización visual del objeto percibido y una selección del número mínimo de rasgos que permiten identificar el objeto.

En la segunda modelización, se interpreta la realidad empleando como herramientas elementos y estructuras icónicas, formadas por técnicas para registrar o crear imágenes. Como resultado de esta segunda modelización se obtiene un modelo de realidad, que no ha de confundirse con la realidad misma, pero no está desvinculada totalmente de ella.

La fase de observación icónica es éste mismo proceso, pero de forma inversa. La imagen está presente y el vidente percibe un esquema icónico de naturaleza representativa que posee dos propiedades: por una parte, un código, es decir, un modo de ver de un período histórico determinado y, por otra, un reconocimiento, que daría lugar a la comprensión de los elementos esenciales que definen el objeto representado en la imagen. Una vez que el observador percibe, la imagen accede a una «realidad modelizada»¹⁰ icónicamente. Este concepto indica la forma en que la imagen sustituye, interpreta o traduce la realidad.

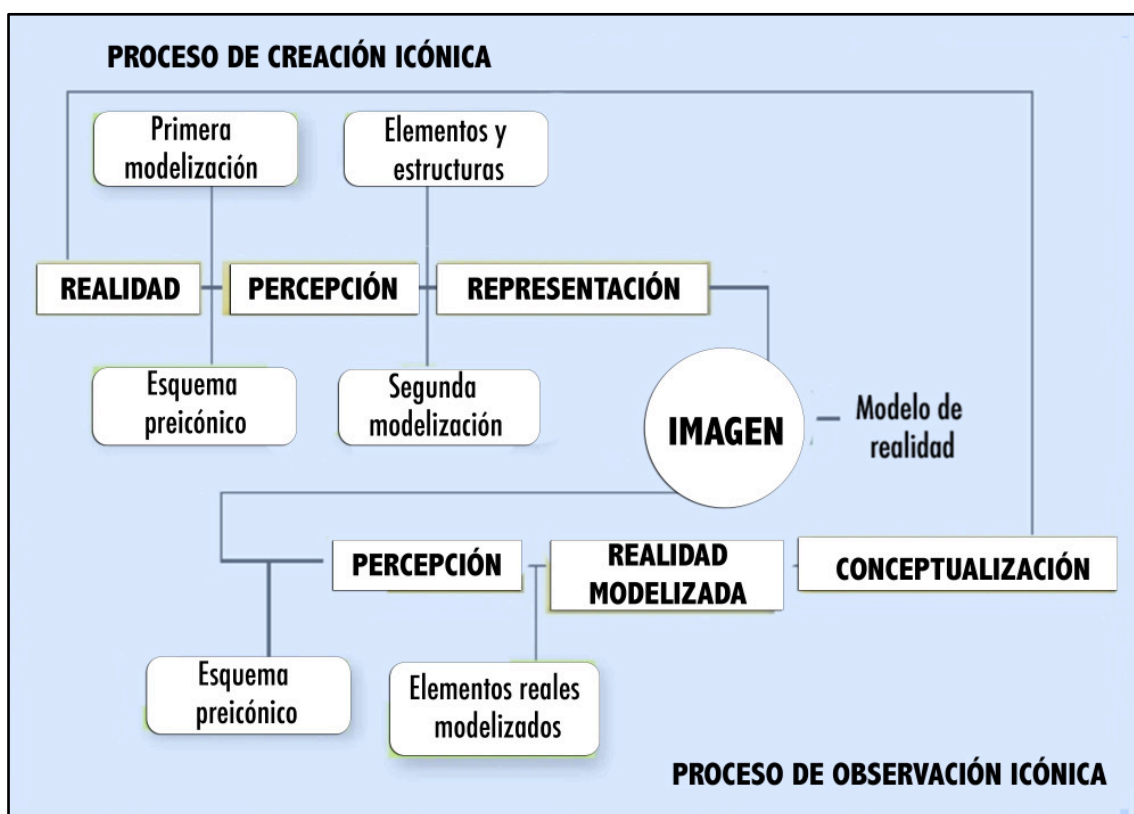


Figura 1: Esquema adaptado por Marta Portalés Oliva tomando como base VILLAFANE, J. y MINGUEZ, N. (1996): *Principios de Teoría General de la Imagen*, Madrid, Paraninfo, pág. 32.

¹⁰ Término aplicado por (Fontcuberta, 2011:25).

2.3 Teorías de la imagen

Esta sección pretenden reflejar un breve recorrido antropológico e histórico de los usos sociales de la imagen bajo la mirada de Susan Sontag a partir de su texto *Sobre la Fotografía*; de Joan Fontcuberta y su trabajo *El Beso de Judas*; de *El acto fotográfico* de Walter Benjamin; y también se añadirán reflexiones de diferentes expertos además de otras aportaciones personales.

Susan Sontag afirma que la humanidad prefiere las imágenes a la realidad misma, «la imagen a la cosa, la copia al original, la representación a la realidad, la apariencia al ser» (Sontag, 2011:140). Por esta razón, vamos a intentar explorar esta afirmación de Sontag y trataremos de contestar a las preguntas: ¿Por qué veneramos a la imagen? ¿Cuál es el uso social actual de la fotografía?

Dado que es necesario entender el impacto de la fotografía, debemos reflexionar sobre nuestra relación humana con la imagen, comprender aquellos motivos que nos impulsan psicológicamente a producir fotografías y, de esta forma, conseguiremos acercarnos al significado de nuestra adoración a la representación icónica. Necesitamos entender, como argumentábamos, «ver ha llegado a significar comprender» (Dondis 2008:19).

2.3.1 El acto de coleccionar imágenes

Bien es cierto, que nos gusta coleccionar imágenes, apropiarnos de lo fotografiado. Cada momento importante de nuestra vida, cada viaje o reunión está marcado por la imagen de un familiar queriendo atrapar el instante con una cámara para que no huya o se escape. Las fotos son «miniaturas de realidad que cualquiera puede hacer o adquirir» (Sontag, 2011:14).

El fotógrafo colecciona fotografiando, pero este acto es un tanto amargo y quijotesco, porque pretende «renovar el viejo mundo, y ese es el deseo más profundo del coleccionista cuando se ve impulsado a adquirir cosas nuevas» (Sontag, 2011:81), a pesar de que esas “cosas nuevas” se convierten en viejas instantáneamente. A la velocidad de obturación, con tan sólo un disparo, se transforma «el presente en pasado y la vida en muerte» (Sontag, 2011:76). Es «una posición que, si más bien parece dedicada al presente, está vinculada a una percepción del pasado» (Sontag, 2011:82).

La autora compara al fotógrafo con el trapero utilizando para ello una descripción de Baudelaire. Como el trapero, el fotógrafo selecciona, cataloga y colecciona:

Todo cuanto la gran ciudad desechó, todo cuanto perdió, todo cuanto desdeñó, todo cuanto pisoteó, él lo cataloga y colecciona [...] aparta las cosas, lleva a cabo una selección acertada, se porta como un tacaño con su tesoro y se detiene en los escombros que entre las mandíbulas de la diosa Industria adoptarán la forma de cosas útiles y agradables¹¹.

Coleccionamos personas y experiencias. Guardamos con cariño los álbumes de antaño y, hoy en día, tenemos ordenados en las redes sociales de forma cronológica los recuerdos de los últimos años, de libre acceso a nuestros más allegados, amigos y también enemigos, porque para nosotros el tener fotografías «nos permite la posesión subrogada de una persona o cosa querida, y esa posesión da a las fotografías un carácter de objeto único» (Sontag, 2011:151). En las redes sociales, el estatus de una persona es más elevado cuantas más fotos posea, cuantas más personas y experiencias tenga adquiridas y pueda publicar en su muro personal. Fotografiar es «un rito social, una protección contra la ansiedad y un instrumento de poder» (Sontag, 2011:18).

2.3.2 Fotografiar para recordar

Navegando entre recuerdos virtuales, más de una vez nos sorprendemos observando inconscientemente un momento vivido, quizás con la esperanza de no volver a olvidarlo, porque como afirma Pedro Meyer se «fotografía para recordar», para salvaguardar la experiencia de la precaria fiabilidad de la memoria (Meyer, 2008:343). Precisamente ésta es la argumentación base de la película *Memento* de Christopher Nolan. Como dice Norberto Bobbio, no somos sino memoria y somos aquello que recordamos.

La fotografía es una actividad con el poder de definirnos, porque puede abrir una doble vía hacia la autoafirmación y el conocimiento. Recordar implica seleccionar y olvidar el resto. Por tanto, fotografiamos para afirmar aquello que nos complace, para cubrir ausencias, para detener el tiempo y posponer la muerte. Es decir, fotografiamos para recordar y la etimología de recordar está relacionada con “recordari” del latín, “re” significa de nuevo y “cordis”, corazón. Por lo tanto, recordar significa volver a pasar

¹¹ (Sontag, 2011:86).

por el corazón. Si el fotografiar es para recordar, fotografiamos para volver a pasar por el corazón.

Joan Fontcuberta nos ilustra sobre este aspecto con el relato *Funes el memorioso* de Borges, el cual desarrolla la premisa de que para ser felices, olvidamos, tenemos una memoria selectiva como capacidad de supervivencia. Por esta razón, uno de los objetivos del uso social de la fotografía es enmarcar sólo aquellos momentos felices.

Las redes sociales también han incrementado el uso de las imágenes como medio para integrar acontecimientos a nuestra experiencia. Si no ha sido fotografiado, no ha ocurrido. De esta extraña forma, «entablamos una relación de consumo con los acontecimientos» (Sontag, 2011:152). Esta reflexión define el éxito actual de algunas aplicaciones móviles como Instagram¹².

La cámara, en el S. XXI, ha alcanzado una presencia omnipresente que sacia nuestra dependencia al acto fotográfico. Necesitamos documentar todos los momentos importantes de nuestra vida. Fotografiar se ha convertido en un modo de certificar la experiencia, y la herramienta, que aporta la realidad que ésta necesita, es la cámara.

La necesidad de confirmar la realidad y dilatar la experiencia mediante fotografías es un consumismo estético al que hoy todos son adictos. Las sociedades industriales transforman a sus ciudadanos en yonkis *de* las imágenes; es la forma más irresistible de contaminación mental¹³.

2.3.3 El retrato

Fox Talbot patentó el calotipo en 1841, el término designado hacía referencia a *kalos*, bello en griego. «Nadie jamás descubrió la fealdad por medio de las fotografías» (Sontag, 2011: 89). Aprendemos a vernos fotográficamente, de hecho, tenerse por atractivo es, precisamente, predecir que uno saldrá bien representado en una imagen. Esa es la razón por la que adoptamos, ante la cámara, nuestra más galante sonrisa y pose elegante. Queremos mostrar el mejor momento para que quede retratado en la eternidad. Es por ello por lo que muchas personas se inquietan cuando van a ser fotografiadas: temen la

¹² Aplicación para compartir fotos con la que los usuarios pueden aplicar filtros y luego pueden ser compartidas de forma pública en diferentes espacios virtuales como las redes sociales.

¹³ (Sontag, 2011:33) Cursiva añadida por: Marta Portalés Oliva.

burla de la cámara. Se sienten reprendidas cuando la cámara no les devuelve una imagen más atractiva de lo que son en realidad.

Estudios antropológicos también demuestran la preexistencia de un miedo ante el retrato. Como ejemplo de ello se encuentra la creencia popular de la tribu indígena bantú. Los miembros de ésta tiene por tradición tener un espejo en el ombligo, para aprisionar el alma del enemigo. El espejo, como la fotografía se acercan a la idea de la muerte, se teme que la imagen nos robe el alma¹⁴.

La capacidad de transmitir objetivamente es lo que consiste el retrato para Nagy, es «lo individual fotografiado de tal modo que el resultado fotográfico no está recargado de intenciones subjetivas». Para Lange, todo retrato de otra persona es un «autorretrato» del fotógrafo, mientras que para Minor White -quien promueve «el descubrimiento individual por medio de la cámara»- las fotografías de paisajes son en realidad «paisajes interiores» (Sontag, 2011:122).

2.3.4 El Estatuto semiótico de Dubois

Philippe Dubois define la fotografía en su obra *El acto fotográfico* y desarrolla un estatuto semiótico. En él clasifica, con ayuda de la semiótica delimitada por Peirce¹⁵, la relación existente entre el referente externo y el mensaje producido con el medio fotográfico. Recoge y cataloga diferentes posiciones respecto al principio de realidad en relación a la imagen fotoquímica y su referente. El autor articula, a través de tres conceptos, la fotografía como: espejo, transformación y huella de lo real.

Para Dubois la imagen fotográfica no significa por sí sola, no tiene forma de ser hasta que no es denominada, hasta que no se le da una lectura apropiada dentro del contexto donde es presentada. «La fotografía no explica, no interpreta, no comenta. Muestra signos que son semánticamente vacíos o blancos» (Dubois, 1986:80). Le resulta impensable fuera del acto mismo que la hace ser.

¹⁴ (Fontcuberta, 2011:25).

¹⁵ Peirce piensa en objetos como un correlato del signo, una función que nace como resultado de la asociación entre signo e interpretante. Relación triádica: un representamen es el primer correlato de una relación triádica; el segundo correlato se llamará su objeto; y el posible tercer correlato se llamará su interpretante, por cuya relación triádica el posible interpretante es determinado para ser el primer correlato de la misma relación triádica con el mismo objeto, y para algún posible interpretante.

2.3.5 La fotografía como espejo

Desde principios del siglo XIX, la fotografía es considerada como una imitación perfecta de la realidad. Esta cuestión concernía al arte desde hacia tiempo, sobre todo, a la pintura, la cual con el Realismo alcanzó su punto más álgido.

Para Dubois la fotografía se presenta en este período como signo-icónico, tomando como base la distinción de Peirce en cuanto a los signos y la idea de la fotografía como imitación perfecta de lo real. «La semejanza existente entre la foto y su referente. La fotografía, al comienzo es percibida por el ojo natural, tal como un análogo objetivo de lo real» (Dubois, 1986:81). Este ideal mimético atribuido a la imagen es el resultado del efecto de realidad ligado a la fotografía.

Esto mismo efecto se produce con la imagen que refleja el espejo. Es por ello por lo que el daguerrotipo fue denominado un «espejo con memoria» por Oliver Wendel Holmes, en 1859¹⁶. Del espejo creemos fielmente que nos devuelve la imagen que nosotros le damos, «como si la imagen ya fuera nuestra, [...] como si el reflejo hubiera duplicado físicamente al objeto» (Fontcuberta, 2011:29). Esperamos de la fotografía, que complete este acto del mismo modo que el espejo. Pero aunque éste parece que refleja siempre lo mismo, en realidad nos está mostrando un espejismo. Por eso el narciso, piensa que se ve tal cual en él, aunque según su tipo de fabricación el espejo le devuelve una imagen real, empequeñecida, agrandada, deformada... Lo mismo pasa con las cámaras.

El narciso, quien está enamorado de sí mismo y de lo real, se ve tal cual es en el espejo. El vampiro, por el contrario, no puede reflejarse en el espejo. Para el vampiro, la realidad sólo es un efecto de construcción, cultural e ideológico, que no preexiste a nuestra experiencia. El vampiro sólo puede acceder al mundo real por su rastro, por su sombra y reflejo¹⁷.

Estas categorías están contrapuestas en el mundo de la representación, donde los narcisos son la seducción de lo real, mientras que los vampiros representan la frustración del deseo. Esta reflexión puede ser entendida a través del cuento de *Blancanieves*, utilizando como metáfora la obsesión de la reina malvada, que pedía al espejo que le revelara quién era la más bella del reino.

¹⁶ C.f. DRAAY SMA, A., *Metaphors of memory*. Pág. 119

¹⁷ (Fontcuberta, 2011:31)

Los espejos, por tanto, como las cámaras fotográficas, se rigen por intenciones de uso y su repertorio de experiencias abarca desde la constatación científica hasta la fabulación poética¹⁸.

2.3.6 La fotografía como transformación de lo real.

Para Dubois, la realidad es designada como pura impresión un, simple efecto. La foto no es un espejo neutro, sino un objeto útil de transposición, análisis e interpretación.

En el siglo XX, se produce progresivamente una especie de denuncia en cuanto al carácter ilusorio de esta idea de espejo de lo real. Se busca demostrar que sobre la fotografía opera «sistemáticamente, una codificación», con lo cual, la imagen fotográfica tiene la función de símbolo, tomando como base la categorización terciaria de Peirce. Es decir, la fotografía se considera «representación cultural codificada» (Dubois, 1986:88).

Pronto se manifestó una reacción contra ese ilusionismo del espejo fotográfico. El principio de realidad fue designado entonces como pura impresión, un simple efecto. La imagen fotográfica, se intentaba demostrar, no es un espejo neutro sino un útil de transposición, de análisis, de interpretación, incluso de transformación de lo real, en el mismo sentido que el lenguaje, por ejemplo, y, como él, culturalmente codificado¹⁹.

Para Rudolph Arnehim, la fotografía es un objeto producido por unos elementos mecánicos que comportan una serie de artificios mediante los cuales nosotros establecemos una convención con el resultado, que representa una parcela del mundo real, aunque hay más diferencias que similitudes entre fotografía y realidad. Así lo refleja en su obra *El cine como arte* publicada en 1932.

- La fotografía ofrece al mundo una imagen determinada que depende del ángulo de visión elegido, su distancia respecto del objeto y por el encuadre realizado.
- Reduce por una parte, la tridimensionalidad del objeto a una imagen bidimensional, y por otra, todo el campo de las variaciones cromáticas a un contraste entre blanco y negro, o escala cromática limitada.
- Aísla un punto preciso del espacio-tiempo y es puramente visual.

¹⁸ (Fontcuberta, 2011:31).

¹⁹ (Dubois, 1986:).

- Como la lengua, la imagen también es una forma de convención, un instrumento de análisis de lo real, y cuyos acuerdos culturales se transmiten por enseñanza.

Alain Bergala critica las fotografías de los grandes acontecimientos históricos, porque dice que no son una realidad, sino una convención, las imágenes tomadas construyen su propia realidad. Las llama «fotos históricas estereotipadas» (Dubois, 1990:21) y afirma que están enteramente dominadas y controladas, actuando como señuelo de un consenso universal facticio, simulacro de una memoria colectiva en la que una imagen representante del acontecimiento eclipsa a todas las demás también relevantes.

Denuncia la «puesta en escena» y los dispositivos de enunciación ocultos de forma implícita en la dimensión ideológica de las imágenes. Como ejemplo, Bergala rechaza el uso de los objetivos gran angulares, ya que crean la ilusión de que el observador está inmerso en el contexto, introduciéndolo dentro de una realidad inexistente²⁰.

2.3.7 La fotografía como huella de un real

Subsiste un sentimiento de realidad ineluctable, del que uno no llega a deshacerse a pesar del conocimiento de todos los códigos que allí están en juego. Por ello, Roland Barthes defiende el referenciarismo, afirma que no hay diferencia entre la realidad y la fotografía. Según su posición, la imagen reproducida es la «emanación del referente» (Barthes, 1986:29), llama «referente fotográfico a la cosa necesariamente real que ha sido colocada ante el objetivo y a falta de la cual no hubiera habido fotografía».

Para Barthes, el acto fotográfico está dividido en tres partes: La primera, antes de ejecutar la acción, tomar las decisiones necesarias para realizar una fotografía; la segunda, el instante de captura que determina lo que es plasmado; y, la última acción, el revelado.

²⁰ Para más información sobre este tema, consultar la web *Retoque Fotográfico* realizada por Marta Portalés Oliva para la asignatura de “Estructuras e Industrias Culturales” de la Universidad de Valencia. <http://martaportoli.wix.com/estructuraeindustria#!_page-0> Última revisión: 9.5.2013.

2.4 Los fundamentos semióticos del audiovisual²¹

Antes de introducir la semiótica, es necesario definir los tipos de modelización icónica de la imagen, para así poder entender las propiedades específicas de cada término.

La imagen tiene una función representativa cuando sustituye a la realidad de forma analógica, a través de una foto o un retrato al óleo. En ambos casos entre imagen y realidad existe una similitud o equivalencia, porque es posible identificar al sujeto retratado por comparación con su aspecto real. En cualquier caso, toda representación, por muy rigurosa que sea, es siempre convencional o artificiosa. La imagen puede tener una función simbólica cuando ésta tiene atributos relacionados a un concepto o idea, es necesario un conocimiento previo para entenderlo.

Todo símbolo icónico está formado por un doble referente: uno figurativo y otro de sentido o significado. En este caso, la paloma de Picasso sería un buen ejemplo por ser un símbolo comúnmente aceptado, compuesto por un referente figurativo, que sería el ave que representa y un referente de sentido, la paz.

Cuando la imagen tiene una función convencional es un signo, porque sustituye a la realidad sin reflejar ninguna de sus características visuales. Los signos son arbitrarios, como las palabras escritas o algunas señales de tráfico. Éstos se pueden clasificar en:

- Naturales: que no se pueden cambiar. Como ejemplo: nieve es igual a frío.
- Artificiales: señales de la circulación, lenguaje de signos...
- Icono: cuando en un signo visual hay relación directa entre significante y significado. Se utiliza para ayudar a la comprensión del mensaje.

La semiología es, en su definición más común, la ciencia que estudia la vida de los signos y los símbolos en el seno de la vida social con el objetivo de entender y desglosar el acto de representación de la realidad y la polisemia de la imagen, la duplicación de los significados y la creación de nuevos sentidos.

Este estudio fue iniciado por Saussure en Ginebra en 1908, centrandó su investigación en la observación de los signos y en cómo la representación puede convertirse en portadora de varios significados dentro de un mismo contexto social.

²¹ Esta sección toma como referencia los apuntes de la asignatura “Teoría de la imagen” impartidos por los profesores de la Universidad de Valencia: Santiago Renard y Awatef Ketiti.

Desde los años 60, se han investigado todos los aspectos visuales que contienen significado en la vida cotidiana. Existen tres corrientes distintas que tratan los fenómenos visuales, se entrelazan entre ellas: semiótica visual, semiología de la imagen y semiótica del lenguaje visual.

Los signos se determinan a través de una selección originada por juicios preceptuales que descomponen el signo en significado y significante. Una imagen es un conjunto de signos distribuidos en un espacio clausurado, este espacio es en sí un significante. El significado sería el contenido asignado. Los signos visuales son polisémicos y adquieren significado según su contexto. Por ejemplo, si vemos la imagen de una silla en un aeropuerto, indica que hay una sala de espera, pero si la vemos en una biblioteca es una sala de lectura.

El significado referencial puede ser denotativo o connotativo. Denotativo cuando depende de la relación signo-referente (objeto, idea o hecho). El papel connotativo, depende de la relación signo-usuario, representa la información implícita en el signo, como los valores culturales que pueden ser añadidos por el receptor. Es la lectura de imágenes basada en sentimientos o deducciones, interpretando aquello que creemos que nos sugiere la imagen aportando nuestros propios conocimientos. Por ejemplo, en el famoso anuncio de Panzani, un infante que no conozca los colores de la bandera de Italia, no puede deducir que los espaguetis son denominación de origen de este país, porque el mensaje no es explícito, esta información se extrae de forma implícita observando el predominio de los colores blanco, rojo y verde en la composición fotográfica del anuncio.

La semiótica visual podemos separarla en tres grandes áreas: la primera, la semiótica de la imagen estática. Dentro de esta categoría entrarían las imágenes icónicas, simbólicas y estéticas. La segunda área, sería la imagen dinámica, compuesta por el lenguaje de los sordomudos, la mímica, el teatro, cine, TV, ... Dentro del tercer plano estaría la semiótica relacionada con el espacio, como la arquitectura o escultura y otras manifestaciones. Incluso existe una "semiótica de la moda". La vestimenta es un modo de jerarquización social y es un ejemplo ilustrativo de hasta qué punto transmitimos e interpretamos inconscientemente símbolos visuales.

Nos preguntamos, ¿en qué medida nos afecta el estudio de la semiótica? ¿Por qué es necesario acercar su teoría a un modelo formativo de alfabetización audiovisual

adaptado al currículo escolar? Como ejemplo, esta sorprendente estrategia publicitaria, cuyo mensaje asombrosamente sólo puede ser leído por niños²².



Figura 2: Fotogramas del anuncio contra maltrato infantil de la Fundación ANAR realizado por la agencia publicitaria Grey.

²² Vídeo oficial anuncio Fundación ANAR.

<http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=N0h1mgpn95s> Última revisión: 1.5. 2013.

La Fundación ANAR gestiona en España la atención a niños en situación de riesgo y contrató a la agencia publicitaria Grey para la realización de una campaña publicitaria con un target extremadamente reducido, exclusivo para niños. ¿Cómo es posible hacer llegar el mensaje a una víctima de maltrato infantil, incluso cuando va acompañado de su agresor? Conociendo la altura media de adultos y la de menores de 10 años, crearon dos mensajes diferentes. El resultado fue posible gracias a la aplicación de un lenticular, esta técnica innovadora posibilitó la separación de ambos mensajes: el adulto recibió una notificación de concienciación y los niños, en cambio, se les ofrecía ayuda y el número de teléfono de la organización. En este caso, el uso tenía como fin un objetivo de mejora social, pero esta técnica podría ser empleada por otras empresas, sin que adultos o tutores percibiesen la manipulación y posible multiplicidad de significación y representación del anuncio.

La publicidad quiere impactar para interpelar, puede utilizar mensajes ambiguos con gran nivel de dificultad interpretativa para el receptor. Se define como la trampa de la imagen y toma parte en la paradoja que nos impide comprender que la imagen es un lenguaje y contiene una sintaxis. La representación visual de la publicidad está edificada sobre combinaciones significativas de objetos, extraídas del conjunto de significados convencionalmente construidos en nuestro contexto cultural e histórico. Un estímulo se considera ambiguo cuando su mensaje no es comprendido inmediatamente o puede ser interpretado de formas diversas. Por ejemplo, un mensaje con metáfora o doble sentido nunca será el mismo en dos culturas diferentes. Es por ello por lo que las compañías con influencia global realizan estudios de mercado con resultados diferentes en cada país.

2.5 El proceso cognitivo y psicológico de la percepción

La comprensión del significado de la sintaxis y la forma visual surge de las investigaciones del proceso perceptivo humano, que corresponden al campo de la psicología cognitiva, sistema dominante en los últimos cuarenta años y que constituyó una ruptura con el conductismo, dado que éste último sólo se había ocupado de lo observable sin considerar los llamados procesos superiores, como son: el pensamiento, funcionamiento de la memoria e inteligencia.

Existe un sistema visual perceptivo básico que todos los seres humanos compartimos; pero está sometido a variaciones individuales inducidas por constantes como la experiencia cognitiva o el aprendizaje de cada sujeto. Por esta razón, Dondis cree en la posibilidad de enseñar a percibir e interpretar, porque en los inicios de la infancia todos partimos de un punto común similar, nuestro sistema visual perceptivo es el mismo y el desarrollo cognitivo puede ser guiado hacia un análisis perceptual. Dondis hace hincapié en la teoría del desglose de imágenes en sus elementos visuales más fundamentales, también sería estudiada la interacción entre ellas y, de esta forma, sería posible ejercitar una percepción más crítica. Las imágenes estarían diseccionadas por componentes como: línea, color, contorno, dirección, textura, escala, dimensión y movimiento.

A pesar de todo, esta sintaxis propuesta por la autora, nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el del lenguaje. «Lo que nos revela y ofrece la luz es la sustancia mediante la cual el hombre da forma e imagina lo que reconoce e identifica en el entorno, es decir, todos los demás elementos visuales» (Dondis 2008:34).

Regis Debray afirma que no hay percepción sin interpretación, no hay grado cero de la mirada ni, por lo tanto, imagen en estado puro. Percibir no es interpretar, pero toda percepción analiza de forma inconsciente el mensaje visual recibido. Es por ello por lo que la interpretación consciente ha de ser ejercitada, no es un mecanismo reflejo y debería ser inculcada a través de una alfabetización visual. Es preciso aprender a analizar la significación, que con inocente naturalidad aparece en los mensajes visuales.

Cabe destacar, que tampoco es lo mismo percepción que interpretación. Interpretamos sólo en relación con experiencias previas, producto de un largo aprendizaje individual a través de una educación, socialización... Este proceso es muy individual en cada uno de nosotros. Por ejemplo, un aborigen no sabe descodificar la perspectiva en una fotografía y relacionarla con la dimensión real, ha de aprender este proceso tras ver una representación icónica por primera vez. Este concepto está relacionado con la idea hermenéutica de la filosofía de Hans-Georg Gadamer, «teoría de la verdad y el método que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad»²³.

²³ Enciclopedia Wikipedia.

Neisser es el autor más representativo de los orígenes de los estudios cognitivos, se especializó en el estudio y comprensión de cómo la memoria, la percepción y el pensamiento trabajan en el cerebro. Publicó en 1967 su libro *Psicología Cognitiva*, en el que la define como «todos los procesos mediante los cuales la entrada sensorial se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y utiliza» (Henson, 2000:244).

El autor concreta el proceso de cómo nuestros sentidos registran e introducen en los sistemas neuronales la representación del mundo físico, pero no de una forma exacta, ya que ésta puede ser reelaborada y transformada por los procesos cognitivos. Puede producirse una reducción de la información o una elaboración, por elaboración se entiende el mecanismo que toma una representación y la relaciona con otras. De esta forma, nuestro sistema cognitivo elabora información para establecer un contexto. Ésta sería la hipótesis básica de la teoría de Neisser, dando lugar a la idea de que el sujeto de la percepción posee ciertas estructuras cognitivas denominadas esquemas y que funcionan extrayendo información que el entorno le ofrece.

Más del 94% de las informaciones que las personas contemporáneas absorben, se analiza a través de los sentidos de la vista y el oído, pero el dato sorprendente es que más del 80% es exclusivamente a través del mecanismo de la percepción visual, apartando a un lado el oído, al que los videntes sólo le dejamos percibir el 10%²⁴. Esta es la razón más inmediata que demuestra que la capacidad perceptiva es importante en el desarrollo de nuestras competencias observacionales y cognitivas.

Durante la percepción, es importante la relación de, por una parte, la inmediatez analítica de la imagen, y por otra, el engaño ante la apariencia del reflejo especular de la realidad. A esto se añade, una serie de categorías dentro de la sensación visual que experimenta cada observador de forma diferente dependiendo de su alfabetización y conocimiento del campo visual: el grado de figuración, iconicidad, complejidad (tamaño, técnica, grosor...); la ocultación de distorsión o manipulación; y la abstracción.

Es cierto que asimilamos a gran velocidad a través de la vista y la percepción, pero también visualizamos, tenemos la capacidad de formar imágenes mentales. Koestler describe en su libro *The act of creation*, que:

²⁴ (Jiménez, 2005:37).

El pensamiento en imágenes domina las manifestaciones del inconsciente, el sueño, el semisueño hipnagógico, las alucinaciones psicóticas, la visión del artista. El profeta visionario parece haber sido un visualizador y no un *verbalizador*: el mayor cumplimiento que podemos hacer a los que muestran una gran fluidez verbal es llamarles “pensadores visionarios”. [...] El pensamiento en conceptos emergió del pensamiento en imágenes a través del lento desarrollo de los poderes de abstracción y simbolización, de la misma manera que la escritura fonética emergió, por procesos similares, de los símbolos pictóricos y los jeroglíficos²⁵.

2.6 Las leyes de la Gestalt

La Escuela de la Gestalt se fundó en 1912 por un grupo de investigadores alemanes emigrados a EEUU. Se desarrolló en el periodo de entreguerras durante el siglo XX. Sus principales representantes fueron los psicólogos: Marx Wertheimer, Edgar Rubin, Kart Koffka, Wolfgang Köfler y Kurt Lewin. En 1936 se editó el primer libro de Koffka: *Los principios de psicología de la Forma*. El texto fue considerado como una obra referencial.

La psicología de la Gestalt estudia la percepción y los experimentos relacionados con dicho campo. Tiene como objetivo la búsqueda de *patterns* visuales, el análisis del proceso visual del organismo humano y de cómo éste organiza la entrada y salida de mensajes visuales. Pretende descubrir los principios mediante los cuales interpretamos la información sensorial y realizamos la construcción cognitiva de la percepción de las imágenes. Ésta es una teoría fenomenológica, es decir, estudia las experiencias visuales del individuo, las formaliza y postula las leyes en las que se basa la organización perceptiva. Como curiosidad, cabe anotar que el vocablo “Gestalt” se traduce en alemán como totalidad, forma o patrón.

Los psicólogos de la Gestalt creyeron que el cerebro crea una experiencia perceptual coherente que va más allá de la simple suma de la información sensorial disponible, y lo hace de manera regular y predecible. Pero el proceso de percepción es complejo y nuestra capacidad de comprensión es limitada, necesitamos más tiempo para procesar la información y entender todos los datos. La función básica del cerebro es articular una coherencia sobre los procesos sensoriales que unen nuestro entorno con el

²⁵ (Rosenzvaig, 1997:333).

conocimiento. Pero a veces, la percepción juega con nosotros, y es por ello por lo que el cerebro tiene sus limitaciones.

La idea de la forma no la tienen los objetos, es nuestra, nosotros les damos sentido. Por esa razón, en ocasiones recurrimos al juego: ¿qué forma tiene una nube? Cuando realmente, la nube es una nube, y no otro objeto, pero nosotros reelaboramos y transformamos su forma, sirviéndonos de los mapas cognitivos presentados anteriormente con el estudio de Neisser.

Cuando dibujamos en la pizarra, vemos la forma que ha trazado la tiza, porque ha sido pintado sobre un fondo. Una parte importante del proceso perceptual implica que somos capaces de distinguir y separa las figuras del fondo. La figura no existe por sí misma sin un fondo o contexto, lo necesita para que le proporcione sentido y pueda ser comprendida. La figura-fondo concierne a todos nuestro sentidos, no únicamente a la visión. No podemos entender cualquier fenómeno de una forma aislada.

La perspectiva de cada individuo cambia la atención hacia la figura y el fondo, no podemos tener un conocimiento holístico, tenemos la necesidad de fragmentar para entender el conjunto de relaciones. Es por ello por lo que Dondis propone la fragmentación de los elementos visuales hasta su más mínima expresión.

Sin embargo, a veces no existen suficientes señales en un patrón que nos permitan distinguir con facilidad una figura de su fondo. En ocasiones, una figura con contornos definidos puede percibirse de dos maneras diferentes, porque no está claro qué parte del estímulo pertenece a la figura y cuál al fondo.

La forma siempre está asociada al contorno, el observador la articula de diversas formas jerarquizando de este modo el material que percibe. El espacio encerrado dentro de los contornos constituye la figura, ésta representaría la zona endotópica, y la zona exotópica sería el fondo, el resto. La concentración que se necesita para percibir la zona endotópica es mayor a la empleada en la exotópica.

Pero las formas de la realidad están amalgamadas unas con otras y son raramente independientes. La percepción subliminal se produce en este caso, cuando la parte del fondo nunca llega a hacerse figura y, por lo tanto, no es susceptible de atención. Sin embargo, el fondo sostiene a la figura, por lo que los elementos del fondo están presentes en la percepción aunque nunca emerjan como figura.

La ley de la buena forma, es la organización de los elementos percibidos de la mejor forma posible, esto incluye el sentido de la perspectiva, volumen, profundidad... El cerebro prefiere las formas integradas, completas y estables. Las formas continuas o simétricas o de gran contraste.

La ley de la pregnancia representa la tendencia a agrupar los estímulos visuales en busca de la forma más sencilla y reconocible. Las formas cerradas y acabadas son más estables visualmente, lo que hace que tendamos a completar las líneas inconexas con la imaginación.

En la ley de contraste, la posición relativa de los diferentes elementos incide sobre la atribución de cualidades de los mismos. Un ejemplo de ello, sería el tamaño, como un elemento que se distingue del resto por ser diferente, siempre se encuentra la forma de mayor interés.

La ley de la proximidad refleja que los elementos que están relativamente cercanos se entienden como pertenecientes a una misma forma, la mente tiende a agrupar a aquellos que están a menor distancia y, también, a los que se asemejan cromáticamente.

La ley de la similitud o semejanza define que cuando mayor es la semejanza cualitativa entre procesos desarrollados en el campo visual, tanto mayor será la fuerza cohesiva entre ellos.

En la ley de la buena continuidad, la dirección los elementos que se desplazan en la misma dirección tienden a ser vistos como un grupo o conjunto. Los elementos discontinuos se interpretan como componentes de una misma figura entre sí.

La Gestalt afirma que cuantas más formas visuales haya trabajado el sujeto observador, mejor sabrá asociar y distinguir las leyes que forman la imagen. Tanto si se trata de un boceto como de una fotografía, gran parte del control sobre los resultados finales está en la manipulación de los elementos y mecanismos de las técnicas visuales. La observación atenta, hace posible la gradación sutil de estos dispositivos y da lugar al reconocimiento de las leyes de la Gestalt.

Capítulo 3: *Visual Literacy*

3.1 Origen de la teoría *Visual Literacy*

El término *Visual Literacy* fue acuñado y definido por primera vez en 1969 por John Debes, cofundador de la Asociación Internacional de Alfabetización Visual fundada en 1972²⁶.

La alfabetización visual es un conjunto de competencias visuales que el ser humano puede desarrollar a través del sentido de la vista y, al mismo tiempo, integrar otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el aprendizaje de todo ser humano. Una vez desarrolladas, permiten que una persona alfabetizada visualmente pueda discriminar e interpretar mensajes icónicos de su entorno, objetos, símbolos, tanto los hechos por el hombre como los naturales. A través del uso creativo de estas competencias, es capaz de comunicarse con los demás y mediante un empleo adecuado de estos recursos, puede comprender y disfrutar de los entresijos de la comunicación visual²⁷.

La búsqueda de la base científico-teórica de la alfabetización visual es el objeto del estudio de la organización de la IVLA (International Visual Literacy Association) en Estados Unidos. Dadas las características interdisciplinares de esta investigación, la organización del proyecto cuenta con el trabajo de psicólogos de la percepción, tecnólogos, filósofos, neurólogos, lingüistas, pedagogos, educadores y artistas. Desde sus inicios, en la década de los años 60, hasta hoy, sus miembros produjeron un conjunto de documentos germinales, que han dado lugar a la base de esta teoría en Europa. Como dato curioso, la prestigiosa compañía Kodak patrocinaba estas investigaciones.

George Lucas, famoso por crear *Star Wars* e *Indiana Jones*, fundó alrededor de 1980 The George Lucas Educational Foundation. La institución desarrolla la web *Edutopia* que funciona como plataforma de encuentro y pone a disposición materiales educativos para entender y aplicar la alfabetización audiovisual. El aclamado director de cine Martin Scorsese afirma que los niños son expuestos antes al mundo visual, que al

²⁶ International Visual Literacy Association <<http://ivla.org/>> Última revisión: 3.3.2013

²⁷ Texto original: «Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication». <http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm> Última revisión: 2.3.2013. Traducción: Marta Portalés Oliva.

verbal, y dado que también predomina una comunicación visual sobre la verbal, es necesario el desarrollo de un modelo formativo en las escuelas. En una entrevista a dicho cineasta publicada en *Edutopia* habla de su primer contacto con el lenguaje fílmico y destaca la importancia de la alfabetización audiovisual²⁸. Cuenta que proviene de una familia de clase trabajadora, sus padres no tuvieron la mejor educación, eran la segunda generación de inmigrantes italianos en América. No existía en su hogar la tradición de leer, no había libros, aunque sí leía en clase. De pequeño sufrió muchas enfermedades, tenía asma severo y no podía ni hacer deporte, ni jugar como los demás. Así que sus progenitores le llevaban a menudo al cine y a la iglesia. Cuando se quedaba en casa, veía muchísima televisión, y de una manera curiosa, inició el proceso de una alfabetización autodidacta. Empezó a analizar la narración del film a través del uso de la cámara y la luz, de los actores y el diálogo. Observaba la magia del guión traducido en imágenes. Veía las películas una y otra vez, y memorizaba visualmente los pasajes que más le gustaban, y a través de un diálogo interior descubría por qué tenían esa atracción para él. Así es como empezó a entender el arte de hacer cine.

Empecé a entender que hay ciertas herramientas que se emplean y forman parte de un vocabulario. Y es tan válido como el vocabulario que se utiliza en la literatura. [...] Los niños realmente necesitan saber cómo las ideas y las emociones se expresan visualmente. Ahora, esta forma visual puede ser vídeo o película, pero todavía tiene las mismas reglas que la imagen fija, el mismo vocabulario y gramática. La gramática es: el *paneo* a la izquierda y derecha; el seguimiento dentro o fuera, arriba o abajo; el montaje en paralelo de secuencias; la iluminación; el uso de un primer plano en lugar de un plano medio; y la forma de emplear estos elementos para crear una emoción y un estado psicológico en la audiencia²⁹.

²⁸ Entrevista Martin Scorsese <<http://www.edutopia.org/martin-scorsese-teaching-visual-literacy-video>> Última revisión 3.3.2013

²⁹ Texto original«I was beginning to understand that there are certain tools that you use and that those tools become part of a vocabulary. And it is just as valid as the vocabulary that is used in literature. (...) Kids really need to know how ideas and emotions are expressed visually. Now, that visual form can be video or film, but it still has the same rules, the same vocabulary, the same grammar. The grammar is panning left and right, tracking in or out, booming up or down, intercutting shots, lighting, the use of a close-up as opposed to a medium shot -- those types of things -- and how you use all these elements to make an emotional and psychological point to an audience». <<http://www.edutopia.org/martin-scorsese-teaching-visual-literacy-video>> Entrevista Martin Scorsese. Última revisión 3.3.2013. Traducción Marta Portalés Oliva.

3.2 Historia de la teorización de *Visual Literacy* en Europa

En Europa, las investigaciones se empezaron a generar en 1970. Se desarrollaron de forma paralela a EEUU y no se tiene constancia de que se hubiesen fundamentado sobre los resultados de la IVLA³⁰. La información extraída en este apartado está fundamentada sobre experiencias personales y la obra de Ortega Carrillo y Díaz Jiménez, citada en la bibliografía.

Tanto en EEUU como en Europa se aprecia una disminución de las publicaciones y una ralentización de los progresos de investigación sobre alfabetización audiovisual a finales de los ochenta, producido quizás por un desplazamiento del interés hacia la tecnología computacional y, unos años más tarde, el boom del uso de Internet. Durante el nacimiento de la Red, todavía no se conocían o estudiaban los efectos de estos avances tecnológicos, sino que se admiraban y desarrollaban. A partir del año 2010 con el progreso técnico, la consolidación de Internet y el origen de la sociedad *multipantalla*, ha surgido la necesidad de estudiar los campos de la comunicación ligados a la educación, en concreto, se ha producido un auge de los estudios sobre *Media Literacy*. Este término es empleado para denominar el estudio de la alfabetización mediática, la enseñanza y análisis de todo proceso comunicativo, no sólo el visual. Al estar las tecnologías de la información y la comunicación cada vez más unidas a la imagen, es necesario reunir los debates abiertos en relación específica a la alfabetización visual en Europa.

En Italia, las investigaciones fueron dirigidas por Nazareno Taddei quien, en 1974, publicó su obra *Educación con la imagen*, la cual se centró en el desarrollo de un esquema metodológico del análisis estructural de las formas de representación. También son parte de esta escuela entre 1977-1985: Umberto Eco como investigador de la semiótica de la imagen; Lucía Lazzotti autora de diversos ensayos sobre la enseñanza de la comunicación visual; Bruno Munari estudioso de la didáctica del diseño visual; y Gaetano Kanizsa, autor de la primera gramática de la visión.

En Inglaterra, estudiosos del New London Group: Courtney Cazden, James Gee, Gunther Kress y Allan Luke están en contra de la dicotomía de la alfabetización

³⁰ Siglas para: International Visual Literacy Association.

audiovisual frente a la lingüística. Ambas se complementan entre sí a la hora de crear significado, y los autores hacen hincapié en la necesidad de aceptar su co-presencia.

La escuela inglesa definió en 1996 por primera vez el término *multiliteracies*, para resaltar dos aspectos relacionados con la creciente complejidad de los textos: el primero, la proliferación de formas multimodales de mensajes en los que la palabra escrita forma parte de patrones visuales y auditivos; y, el segundo, la creciente importancia de la variedad lingüística y cultural caracterizada por la diversidad local y la conectividad global.

En Alemania, la historia de la alfabetización audiovisual toma como modelo al célebre teórico Bertolt Brecht, que luchó por la democratización de los medios ya en los años 20. Promulgaba demandas pragmáticas para que los medios pertenecieran al pueblo, destaca su campaña de democratización de la radiodifusión en 1927. Consideraba que la radio podía servir como herramienta didáctica en la educación.

Como resultado de estas reivindicaciones, que se incrementaron tras la 2ª Guerra Mundial, actualmente, cada estado federado de Alemania tiene una institución mediática encargada de emitir contenidos audiovisuales cuyo proceso ha sido enteramente realizado por ciudadanos. Tienen asignado el nombre de *Offener Kanal*³¹ (Canal en Abierto) y nacieron alrededor de los años 70. Existen, no sólo como herramienta educativa y de conciencia ante los medios de comunicación de masas, sino también para preservar la libertad de expresión, tan dañada durante la guerra.

Desde hace varias décadas, se aplica la enseñanza de los medios en las escuelas alemanas, cada región tiene un instituto de investigación sobre el efecto positivo y negativo del uso de tecnologías y medios de la información en la escuela, *Medienkompetenz Netzwerk*³².

Francia tuvo como principales impulsores de la alfabetización visual, entre 1973 y 1977, a Anne Marie Thibault-Laulan y a Jean Cazeneuve, quienes recopilaron diversos trabajos sobre teoría de la imagen. El autor Cazeneuve marca su atención e interés en la

³¹ Definición del sistema de medios de comunicación ciudadana en canales en abierto:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Offener_Kanal> Última revisión 4.3.2013.

³² Web de la institución al servicio de la enseñanza de medios de comunicación para la ciudadanía:

<<http://www.mkn-online.de/>> Última revisión 4.3.2013.

sociología de la comunicación. En los estudios de análisis fílmico destacan Jacques Aumont y Michel Marie.

En la antigua Unión Soviética cabe nombrar al pintor y teórico Vasili Kandinski por sus exhaustivos estudios de la base de una sintaxis visual formada por el punto, la línea y el color. Este concepto será introducido y desarrollado en la valoración teórica de la unidad didáctica³³.

3.3 Historia del debate abierto en Iberoamérica sobre alfabetización audiovisual

En Iberoamérica se han realizado diversos proyectos bajo la dirección de la UNESCO; con el objetivo principal de la recepción crítica de los medios de comunicación.

Son destacables las experiencias en México de Mercedes Charles, Efrén Orozco y Alberto Rojas; el ensayo *CENECA* en Chile, y los programas de lectura crítica de la comunicación.

En España se han realizado muchas investigaciones y experiencias sobre la teoría y didáctica de la imagen. Es sorprendente la cantidad de estudios que han sido desarrollados desde 1970 en nuestro país, de gran relevancia y calidad, pero poco conocidos.

La primera práctica de enseñanza de la imagen, a nivel privado, fue por el Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares (SOAP). Los niños estaban divididos en grupos de edad y el estudio estaba basado en el cine. En 1975 el SOAP se transformó en el Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación y publicó por encargo de la UNESCO, cuya primera propuesta curricular fue *A General Curricular Model For Mass Media Education (Un modelo curricular general para la educación mediática)*. Sus actividades se desarrollaron en la ciudad de Vigo y las provincias de Madrid y Barcelona.

En la década de los 80, los pasos definitivos de la alfabetización visual en España se produjeron en Cataluña con el *Plan de Incorporación del Vídeo a la Enseñanza*, que a

³³ Para más información consultar el punto 4.3.2 *Valoración teórica de la unidad didáctica* y 4.3.2.2 *Líneas y Puntos - Kandinsky*

partir del 82 se transformó en el *Programa de Medios Audiovisuales*. Aquí se dio prioridad a la formación del profesorado, sobre todo en el diseño y promoción del vídeo.

En el 1984 se realizó en Galicia el proyecto *A Imaxe Na Escola*, como propuesta de análisis y producción de medios audiovisuales en centros escolares. La falta de interés político acabó con la financiación de la iniciativa.

El denominado *Proyecto Mercurio* (1985), fue apoyado por la Comisión de Medios del Ministerio de Educación y Cultura con el objetivo de incorporar el vídeo en la enseñanza³⁴.

Ese mismo año, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) fundó el *Curso de Lectura de la Imagen y Medios Audiovisuales* como formación para los docentes. Es la iniciativa curricular de alfabetización audiovisual más pionera conocida, ya que fue la primera en ofrecer materiales educativos multimedia. A día de hoy, han pasado por este curso más de 2.000 alumnos a lo largo de 28 años. Algunos de los profesores que han impartido docencia y cuyos trabajos presentaremos más adelante, han sido Roberto Aparici, Agustín García-Matilla, Jenaro López Baena, Sagrario Rubido, Sonia Rodríguez García y Toni Cuadrado entre otros.

En 1987, en Andalucía, surgió el *Plan Zahara XXI* y en 1990, en Madrid, el proyecto *CEMAV* (Centro de Medios Audiovisuales de la UNED). Ambos querían mantener la función innovadora del medio audiovisual en el aula.

En 1992, se fundó la agrupación APUMA (Asociación de Profesores Usuarios/as de Medios Audiovisuales). Surgió de la necesidad de un intercambio de experiencias y opiniones ante el uso del medio en la escuela. No obstante, las actividades de esta agrupación cesaron en 2005.

El *Máster en Comunicación y Educación* de la Universidad Autónoma de Barcelona está en marcha desde 1994. Fue constituido por los miembros del grupo de investigación Gabinete de Comunicación y Educación, y bajo la dirección de la Dra. Mar de Fontcuberta y el Dr. José Manuel Pérez Tornero. Este último ejerce en solitario

³⁴ Resultados y conclusiones del Proyecto Mercurio como así también relatos de docentes responsables de los centros donde se efectuó la experiencia se encuentran en: <http://www.cnice.mec.es> Última revisión: 15.5.2013.

la dirección desde que en 1999 la Dra. Fontcuberta se integrara en la Universidad Católica de Chile. Sus principales áreas de investigación son la televisión educativa, la educación en medios, el desarrollo y gestión de proyectos formativos, los multimedia pedagógicos y la educación en redes.

Entre las actividades realizadas por los componentes de la UAB destacan la cooperación con las Naciones Unidas, a través de la ONG Mentor, en el proyecto de *Alianza de las civilizaciones*. También colaboran con la UNESCO y la Comisión Europea en el desarrollo de un modelo formativo de alfabetización digital y mediática³⁵, y contribuyen a la investigación *Medres: Assessment Criteria for Media Literacy Levels* de la Unión Europea.

En el año 2009, RTVE lanzó su galardón INVI a la *Innovación Audiovisual en Internet*, que contaba con una categoría dedicada al reconocimiento de la labor educativa. Los premiados fueron presentados en el *Foro Internacional de Contenidos Digitales*. La iniciativa fue impulsada por la Secretaría de Estado, el Plan Avanza 2.0 y Red.es, organismos que tienen como función el desarrollo de la industria española de contenidos digitales. Este proyecto de RTVE cesó en 2013 debido a las deficiencias económicas causadas por la crisis económica.

Desde 2011, la Fundación Telefónica Educared organiza de forma online y presencial el *Encuentro Internacional de Educación*, tiene como objetivo abrir un espacio de diálogo sobre la educación en el siglo XXI. El debate se conforma durante 18 meses, se cubren diferentes cuestiones cada 2 meses, y se realizan congresos en diferentes ciudades iberoamericanas, a las que se invitan especialistas en comunicación y educadores de todo el mundo, las ponencias son emitidas en directo de forma online³⁶.

Mucho (+) Que Cine es una organización financiada por el Gobierno de España e impulsada por Carmen Buró, miembro de la Comisión de Expertos de Media Literacy de la Unión Europea. Este colectivo pretende fomentar la construcción del pensamiento crítico a través de proyectos educativos que utilizan el cine como herramienta. Durante septiembre de 2012 organizaron el *Congreso Terrícolas*.

³⁵ Noticia: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/noticias/el-gabinete-y-la-uab-firman-la-catedra-unesco-junto-siete-universidades-de-todo-el-mundo>

³⁶ Infográfico del congreso organizado por Educared: <http://encuentro.educared.org/page/temas> Última revisión: 11.04.2013

A nivel local, en 1991, se celebró en Valencia el *Congreso Internacional sobre Infancia, juventud y comunicación audiovisual*, promovido por la Generalitat Valenciana y el Ministerio de Asuntos Sociales, con la colaboración de investigadores, científicos y profesionales de la televisión y de los distintos sectores del audiovisual procedentes de España, de distintos países de Europa, Norteamérica y Japón.

Entre las conclusiones resultantes de este congreso, destaca la conclusión sobre la necesaria contribución de los medios para construir una cultura democrática, en la que los derechos humanos y los derechos de la infancia fuesen promovidos. Los medios deben informar sobre el mundo de los niños y jóvenes con veracidad y honestidad, proporcionándoles un espacio para participar de forma creativa. También fue propuesta la necesidad de que padres y educadores deben intervenir activamente sobre el uso de los medios por niños y jóvenes, formando una conciencia crítica y un consumo razonable. De esta forma, los más pequeños podrán adquirir la capacidad para el ejercicio de la libre expresión y creación³⁷.

Otro proyecto involucrado con la educación audiovisual es el *Festival Internacional de Cine de Valencia, Cinema Jove*, el cual realizó su primera edición en 1986, desde entonces, se celebra anualmente en el mes de junio en Valencia. El festival es principalmente un encuentro internacional entre cineastas y profesionales, pero también tiene cabida una jornada dedicada exclusivamente a los más jóvenes, donde se exponen y valoran cortometrajes realizados por niños de todas las edades. Durante los tres días que dura el encuentro, docentes de toda Europa discuten sobre las metodologías de alfabetización audiovisual que aplican en el aula y muestran los resultados a través de las diferentes proyecciones.

El 12 de septiembre de 2012 se realizó la *Jornada sobre Dinamización y nuevas tendencias del audiovisual* organizada por el Instituto Valenciano del Audiovisual. Como objetivo pretendía crear una comunicación entre agentes representativos de la industria audiovisual para acordar propuestas activas de trabajo y encontrar respuestas claves a la crisis del sector. En cuanto a la formación y la educación audiovisual en el

³⁷ Información extraída de la publicación 1991, *¿Qué miras? Textos*. Generalitat Valenciana, Varios Autores (1991). Pp. 10, 475 y 476.

sistema de enseñanza, intervinieron Gonzalo Simpson, Director de la ECAM³⁸ y Carmen Buró.

También existe en el barrio de Benimaclet (Valencia), la iniciativa de un canal televisivo llamado *Magacim*, que pretende potenciar el buen uso de los medios audiovisuales por parte de niños. Los tutores que desarrollan este proyectos están implicados en la puesta en práctica de un modelo de alfabetización audiovisual en los alumnos, a través de la presentación, educación y enseñanza del mundo de la comunicación alrededor de una cámara. El Centro Instructivo Musical (CIM) impulsa en colaboración con la productora Barret un taller de televisión, dando voz no sólo al Centro Musical, sino también a los vecinos del barrio.

El 18 de enero de 2013, se inauguró en Valencia la *Primera Muestra Internacional de Cinema Educatiu*, MICE 2013³⁹. Un festival en el cual se mostraron 80 cortometrajes realizados por escolares de todo el mundo de más de 30 países diferentes. Como actividad paralela a las proyecciones, se presentó una mesa redonda dirigida a profesionales de la educación y representantes de festivales de cine infantiles de toda Europa, en la que se pusieron en común diferentes visiones del trabajo del audiovisual con niños. Se valoró la docencia de los maestros, que aunque todavía la actividad audiovisual no esté inscrita en el currículo educativo, muchos profesionales de la educación dedican parte de su tiempo libre a la creación y desarrollo de proyectos transversales.

Un maestro que se atreva a ir más allá de su faena diaria emprendiendo cualquier tipo de proyecto audiovisual de carácter educativo con niños, puede enfocararlo como quiera, porque haga lo que haga, va a ser positivo. Además, hay que tener en cuenta, que aquí no cobramos nadie⁴⁰.

³⁸ Jornada IVAC Formación. Tema: La educación audiovisual en el sistema de enseñanza <http://vimeo.com/album/2099947/video/52215502> Última revisión: 11.04.2013

³⁹ Página web del MICE <<http://www.jordielmussol.com/qui-som.html> [Associació Cultural Jordi el Mussol](http://www.associació-cultural-jordi-el-mussol.com/)> Última revisión: 9.5.2013.

⁴⁰ Noticia de <<http://www.nonada.es/2013/01/mice-festival-internacional-cine-educativo-valencia.html>> Última revisión: 6.5.2013.

3.4 Teoría de la alfabetización audiovisual

Mucho de lo que la gente ha aprendido sobre el mundo ha sido a través de imágenes visuales, sin la ayuda de instrucciones formales sobre cómo leerlas. El hecho de que muchas personas semianalfabetas o analfabetas puedan desenvolverse bien en su medio refuerza lo que antes he afirmado, ya que ellos han aprendido a leer el lenguaje no verbal, el esencialmente visual⁴¹.

Feldman destaca en su reflexión la existencia de una pugna que conlleva a la adquisición de la capacidad para «aceptar o rechazar significados» (Feldman, 1976:199).

Entre las primeras aportaciones a la fundamentación teórico-científica de la alfabetización visual está la realizada en 1973 por la profesora A. Dondis. Su estudio realizado en el Instituto de Tecnología de Massachusetts recoge la fundamentación sintáctica de las estrategias de comunicación. Su libro *La sintaxis de la imagen* es un manual que fragmenta los elementos visuales básicos, las estrategias y opciones de las técnicas visuales. «La reproducción mecánica del entorno no constituye por sí sola una válida declaración visual, para controlar la potencialidad de la representación gráfica es necesario un conocimiento de una sintaxis visual» (Dondis, 2008:45).

La expresión visual es el producto de una inteligencia muy compleja de la que desgraciadamente sabemos muy poco. Lo que uno ve es una parte fundamental de lo que uno sabe, y la alfabetización audiovisual puede ayudarnos a ver lo que vemos y a saber lo que sabemos⁴².

El proceso visual lo constituyen un conjunto de datos, que, «como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de connotación, desde el puramente funcional» a las elevadas regiones de la expresión artística (Dondis, 2008:11).

La representación visual en todos los soportes tiene un poder de confirmación social y cultural sobre la imagen que el hombre tiene de sí mismo. Es por esta razón, por la cual ha de definirse la urgencia de establecer una enseñanza de la alfabetización visual, y no sólo dirigida a los receptores, sino vinculada también a los comunicadores.

La información visual es complicada y amplia en sus definiciones y en sus significados asociativos. Como hemos visto en la sección sobre semiótica, un icono puede representar varios

⁴¹ (Feldmann, 1976:199 y 200).

⁴² (Dondis, 2008:31).

significados, por lo que es necesario aprender a descifrarlos todos. Para llevar a cabo esta decodificación es precisa una familiaridad y un conocimiento total de los elementos visuales, llegar a un nivel superior de conocimiento, tanto en la mente consciente como en la inconsciente, para manejarlos casi automáticamente. Deben estar allí, pero no intrusivamente: deben ser percibidos, pero no deletreados. Lo mismo que ocurre con los lectores principiantes⁴³.

La alfabetización audiovisual nos permitirá un desarrollo de criterios por encima de la respuesta natural y los gustos condicionados. Si estamos educados visualmente podremos enjuiciar lo estético, apropiado y placentero, estando por encima de las costumbres y modas impuestas. Evitando el consumismo inconsciente o un capitalismo impuesto socialmente. Esta idea está expresada por la obra artística y eslogan «I am therefore I shop» (existo, luego compro) de Barbara Kruger, la cual está analizada semióticamente por Sean Hall en su libro *Esto significa esto. Esto significa Aquello*. La alfabetización visual puede ayudar a excluir el fenómeno de las ropas del Emperador, «eleva el juicio por encima de la mera aceptación o rechazo de una formulación visual sobre una pase puramente intuitiva» (Dondis, 2008:208). Por lo tanto, evitaría una sociedad elevadamente consumista, y la presentada máxima, «existo, luego compro» no tendría significado.

En el siglo XXI, más que nunca, la imagen no es poder, su omnipresencia ha transformado nuestra relación con la realidad. Hemos dejado de tener experiencias, para captar experiencias. Los presentes en la siguiente foto, no vivieron un momento histórico, sino que lo captaron y experimentaron a través de una pantalla de una cámara. Se trata de la elección del Papa en 2005 y la actual, en 2013.



Figura 3: Fotografías de la elección del Papa en 2005 y 2013 respectivamente. Associated Press, Luca Bruno y Michael Sohn.

⁴³ (Dondis, 2008:206).

Sobre la omnipresencia de la imagen, ya en 1973, Susan Sontag explica y extrae ideas en su libro *Sobre Fotografía* de los efectos que causa esta saturación de representación icónica y del por qué es necesario educar visualmente.

La humanidad persiste irredimiblemente en la caverna platónica, aún deleitada por costumbre ancestral, con meras imágenes de la verdad. Pero educarse mediante fotografías no es lo mismo que educarse mediante imágenes más antiguas, más artesanales. En primer lugar, son muchas más las imágenes del entorno que reclaman nuestra atención. El inventario comenzó en 1839 y desde entonces se ha fotografiado casi todo, o eso parece. Esta misma avidez de la mirada fotográfica cambia las condiciones del confinamiento en la caverna, nuestro mundo. Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión⁴⁴.

Para Fontcuberta, la alfabetización audiovisual es necesaria para reconocer la manipulación a la que estamos sometidos a través de los medios y, en concreto, de la imagen fija como herramienta de distorsión de la verdad. Tanto las fotografías como los sonidos o textos son mensajes ambiguos, el sentido de los cuales sólo depende de la plataforma cultural, social e ideológica en la que están insertados. La objetividad no existe, todo es manipulación, todo es estafa, en el sentido de hacer creer a los demás en una opción de las muchas que tienen; hacer creer consiste en controlar los mecanismos de manipulación. El autor, para confirmar esta hipótesis, realizó una falsa exposición de una tribu inventada, antropológicamente imaginada, y todo aquel que la visitó creyó en su historia. Todo parecía de una veracidad inescrutable debido al cuidado de los detalles de su presentación y exhibición, a la edición del catálogo, la manipulación digital de las fotografías, todo confirmaba visualmente que aquella cultura había existido.

Es por ello por lo que Fontcuberta reafirma la necesidad de saber comprender y alertar de las trampas, «hace falta que el espectador llegue a comprender que fotografías, sonidos y textos son mensajes ambiguos, el sentido final de los cuales sólo depende de la plataforma cultural, social, institucional o política en la que se encuentran insertos» (Fontcuberta, 2011:97).

Esta ambigüedad, esta indefinición del sentido, es justamente lo que permite el juego de la manipulación. La mirada del espectador recrea siempre la significación, pero esta

⁴⁴ (Sontag, 2011:13).

mirada puede ser orientada implícitamente por el emisor en cualquier dirección, este es el mecanismo de hacer creer, de controlar la manipulación.

El autor catalán propone una teoría de contravisión, término que bien podría ser sinónimo de alfabetización visual.

La contravisión debía entenderse como la acción de ruptura con las “rutinas” (según su acepción en informática) que controlan los “programas” del pensamiento visual: actuar como un hacker atacando las defensas vulnerables del sistema. La contravisión debía pervertir el principio de realidad asignado a la fotografía y no representaba tanto una crítica de la visión como de la intención visual⁴⁵.

A lo largo de más de 50 años, durante el desarrollo de la teoría de la imagen, son muchos los expertos que han expresado la necesidad de prestar atención a los efectos del consumo icónico, y es ahora cuando se empieza a recuperar y consolidar el interés por la alfabetización visual.

⁴⁵ (Fontcuberta, 2011:129).

Capítulo 4: Diseño de la investigación y estudio de campo

4.1 Introducción a la propuesta de un modelo formativo de alfabetización audiovisual

La propuesta de un modelo formativo de alfabetización audiovisual tiene como pilares los cuatro axiomas enunciados por Floyd:

- «No cabe dudar de la existencia de un lenguaje visual.»
- «Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para pensar visualmente y aprender visualmente.»
- «Los sujetos pueden y deben expresarse visualmente.»
- «Si aceptamos la premisa de que existe un lenguaje visual, fácilmente podemos entender la noción de que este lenguaje puede ser usado para el pensamiento visual»⁴⁶.

Tras establecer estos principios, cabe desarrollar y explorar una propuesta de estructuración curricular de la alfabetización visual. El fundamento principal, sobre el que se desarrollaría este esquema evolutivo, es la combinación de la lectura de la imagen con la enseñanza de la expresión utilizando como herramienta compositiva el lenguaje visual. Producir visualmente para entender y analizar mensajes icónicos.

Nivel I: Acercamiento experiencial al universo visual: desarrollo básico del pensamiento visual

- 1.- Desarrollo y optimización de la capacidad de la captación de estímulos visuales, sonoros, olfativos, táctiles y gustativos. Evocación y reconocimiento de las imágenes mentales suscitadas.
- 2.- Iniciación creativa al concepto y características de la imagen.
- 3.- Descubrimiento de las funciones de la comunicación visual en el mundo actual.
- 4.- Clasificación de las imágenes según criterios materiales, funcionales,...

NIVEL II: Alfabetización visual básica

- 5.- Descubrimiento, aprendizaje y utilización de elementos gráficos del lenguaje visual (punto, línea, textura, plano y contorno).
- 6.- Investigación sobre las claves semánticas de estos elementos.
- 7.- Elaboración de mensajes visuales con los elementos anteriormente descritos.
- 8.- Lectura analítica e interpretativa de bocetos, dibujos, grabados y fotografías.

NIVEL III: Lecto-escritura visual

- 9.- Descubrimiento, aprendizaje y utilización del resto de los elementos del lenguaje visual (iluminación, tono, color, angulación y encuadre).

⁴⁶ (J. Floyd, 1978:4).

- 10.- Investigación sobre las claves semánticas de estos elementos.
- 11.- Lectura analítica e interpretativa de fotografías, pinturas, esculturas y publicidad de prensa y vallas.
- 12.- Elaboración de mensajes visuales mediante soporte fotográfico, pictórico y collage.
Aprendizaje práctico de nociones básicas de camarografía.

NIVEL IV: Iniciación a la pragmática visual

- 13.- Aprendizaje experiencial de los fundamentos de la gramática del lenguaje corporal.
- 14.- Aprendizaje experiencial de los fundamentos de la gramática visual.
- 15.- Análisis e interpretación de símbolos visuales.
- 16.- Aprendizaje experiencial de los fundamentos de la pragmática del lenguaje visual: dinámicas del contraste y de la estética icónica.
- 17.- Análisis experiencial de los elementos del lenguaje sonoro y de sus claves semánticas.
Elaboración de diversos tipos de programas de radio. Iniciación al fórum musical.
- 18.- Estudio de las relaciones verboicónicas. Realización de ejercicios de análisis de pies de foto y textos publicitarios. Confección de una revista escolar.
- 19.- Análisis experiencia de las formas de manipulación y persuasión visual ⁴⁷.

4.2. Enfoque metodológico I: Web *Mirades Menudes*

El objetivo de esta investigación empírica es configurar una propuesta para la enseñanza de la lectura crítica de las imágenes en los niños. El desarrollo de una aproximación a un sistema estructural y metodológico de la enseñanza en edades tempranas a través de la expresión e interpretación visual de ideas.

No pretende exponerse como solución absoluta para el control de un lenguaje visual, su exploración es sugerir una variedad de actividades de composición y análisis que tengan en cuenta el entendimiento de la sintaxis visual por los más pequeños.

El enfoque metodológico de la web *Mirades Menudes* se fundamenta en el modelo formativo CAIT para el aprendizaje. Que defiende que todas las actividades tienen como fin construir el conocimiento, procesando la información y contextualizándola con la vida real. Este formato es autorregulado, potencia la autonomía de los alumnos en la adquisición de su propio aprendizaje. La profesora dinamiza las actividades y

⁴⁷ (Ortega, 1996:155 y 156).

contenidos para conseguir la adquisición de los objetivos programados. Es interactivo, porque cada alumno construye su conocimiento de forma personal, pero este se enriquece con las aportaciones y participaciones del grupo, proporcionando otras opiniones e ideas⁴⁸.

4.2.1 Introducción y descripción del proyecto web

Parto desde mi propia experiencia al formar parte del lanzamiento en 2009 de *Mirades Menudes*. Se trata de un sitio web construido como plataforma audiovisual de contenidos didácticos. Los recursos han sido desarrollados con la colaboración de la profesora de Educación Infantil Julia Oliva García. Lleva 22 años recorriendo el camino virtual de los medios de comunicación y 33 trabajando como docente.

La plataforma web fue pensada como un espacio bidireccional de comunicación e interacción entre familia-maestra-alumno basada en la premisa “mamá mira”, de ahí el nombre de la web, expresión verbal que dispara los resortes de la comunicación con los hijos y sus capacidades transversales de explicar, pintar, narrar... Cuyo objetivo es “aprendiendo a aprender con Internet” y a desenvolverse en la sociedad *multipantalla* que nos rodea.

Mirades Menudes es introducida desde el inicio del ciclo en el aula de 3 años y pretende ser un instrumento para la complicidad y participación en el proceso de crecer, conocer y compartir con padres e hijos. Tras la presentación de esta herramienta en el siguiente apartado, se hará un estudio evaluativo de su uso por parte de alumnos y padres realizado a través de encuestas.

Esta plataforma audiovisual es un instrumento y un recurso al servicio de la enseñanza activa, la cual desarrolla dos formas de asimilación de contenidos: el aprendizaje constructivo, que forma el conocimiento de forma personal e individualizada; y el interactivo, el cual apareja el conocimiento personalmente pero a partir de los diferentes puntos de vista de cada alumno.

⁴⁸ Para más información: «El proceso de sensibilización» publicado por el Foro Pedagógico de Internet y los autores: Jesús A. Beltrán Llera, Luz F. Pérez Sánchez. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.fund-encuentro.org/pedidos_php/descargar.php?id=C01> Última revisión: 9.5.2013.

Tiene como objetivos globales:

1. Potenciar y desarrollar la expresión oral, lectura, lenguaje visual, lenguaje artístico y expresión escrita a través de contenidos audiovisuales.
2. Todos los lenguajes son importantes y necesarios en el mundo de la comunicación en el que nos desenvolvemos y facilitaremos a nuestros alumnos aquellas competencias imprescindibles para desenvolverse en un entorno cada vez más global.
3. Cambiar los procesos de aprendizaje y enseñanza facilitando recursos, herramientas y medios para que cada alumno elija su camino de forma personalizada y flexible.
4. Desarrollar habilidades y destrezas para aprender, adquirir y elaborar información.
5. Desarrollar habilidades del pensamiento crítico, aprendemos a pensar pensando.

Estos objetivos quedan recogidos en la web, en los contenidos ordenados según las unidades temáticas desarrolladas en clase y el proyecto curricular de Infantil.

El proyecto fue valorado positivamente por Radio Televisión Española (RTVE) en sus premios de Innovación Audiovisual en Internet 2010⁴⁹.

Otra manera de educar. El jurado premió a Marta Portalés y su proyecto 'Mirades Menudes', en la categoría de Educación, por proponer un encuentro virtual de profesores, padres y alumnos. El proyecto, que adapta el uso del vídeo a los más pequeños, quiere favorecer el aprendizaje de la lectura en edades tempranas e implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo su participación. Para seleccionar los proyectos ganadores entre todos los participantes, RTVE.es se rodeó de diez expertos en el mundo de la producción interactiva y la innovación audiovisual. El jurado ha estado compuesto por el director de Medios Interactivos de RTVE, Ricardo Villa; Eric Maierson, de Mediasform, que ha producido varias docenas de proyectos en los últimos años, incluyendo trabajos para National Geographic y que ha recibido nada menos que dos premios Emmy; también Efe CaKarel, fundador de MUBI, una página web de cine; o Anthony Rose, director de Tecnología en YouView, empresa que ha lanzado una plataforma abierta de televisión sobre IP que proporciona conectividad a Internet a las plataformas de televisión.

Completan el jurado el director de cine Nacho Vigalondo; Christophe Muller, el responsable del gran portal de vídeos Youtube para Europa; el director general de Red.es, Sebastián Muriel;

⁴⁹ «Mirades Menudes ganador de los Premios INVI»
<<http://www.rtve.es/alcarta/videos/television/mirades-menudes-ganador-categoria-educativa-ii-edicion-premios-invi/933845/>> Última revisión 14.2.2013

Beatriz Navas, profesora del centro La Casa Encendida en lo relacionado con el cine; y Fernando Domínguez, integrante del estudio interactivo DVEIN.⁵⁰

Este reconocimiento nacional marcó la necesidad de continuar con el trabajo y ha mostrado su impacto en la comunidad virtual mundial desde sus inicios como herramienta democratizadora de recursos educativos.

Las estadísticas marcan un sorprendente crecimiento en países de América Latina, donde la alfabetización es un reto diario. Como material base de enseñanza emplean las NNTT, Internet y páginas como *Mirades Menudes*, como demuestran las estadísticas.

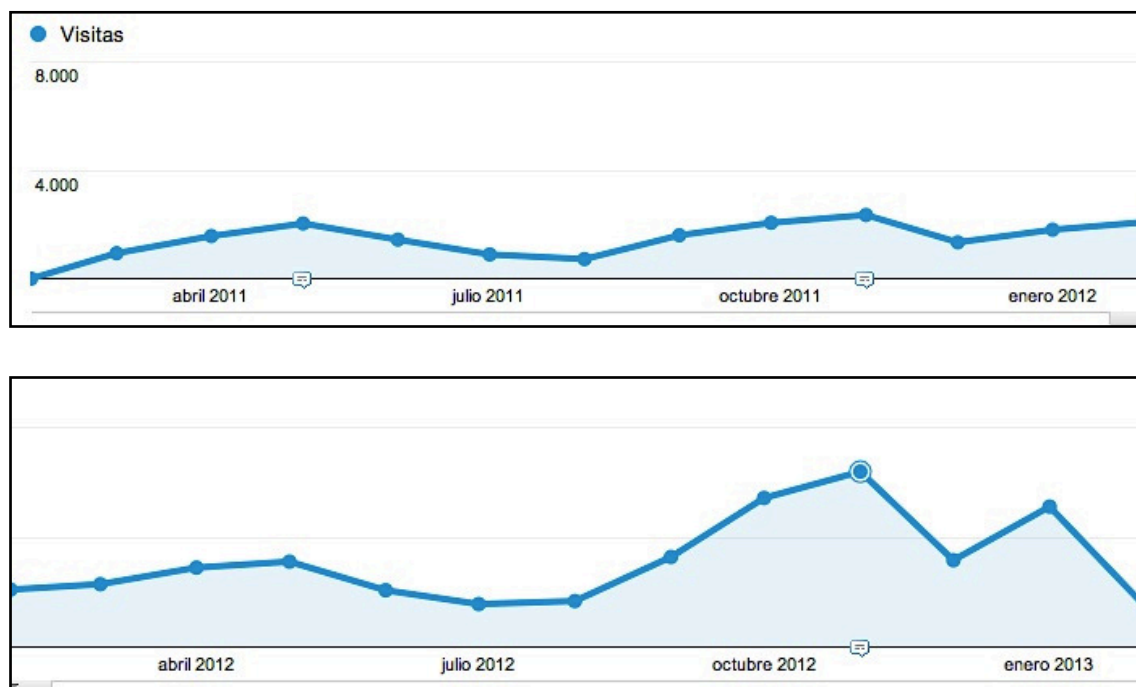


Figura 4: Gráfica del uso de la web desde abril 2011, alcanza un máximo de 8.000 visitas al día en Octubre 2012.

⁵⁰ Nota de Prensa RTVE.es 15.11.2010 <http://www.rtve.es/rtve/20101115/los-premios-invi-2010-tienen-ganadores/371329.shtml> Última revisión 14.2.2013

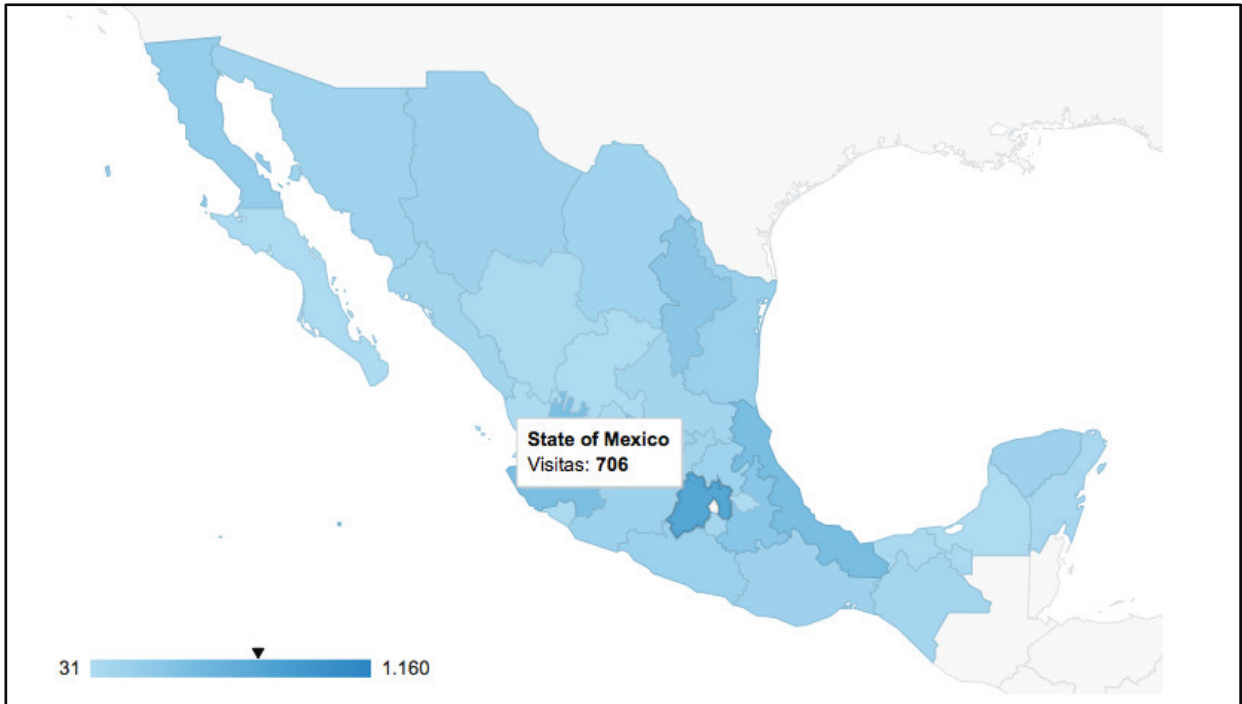


Figura 5: Como ejemplo, mapa de las visitas realizadas en los diferentes estados de México.



Figura 6: Gráfica mundial de visitas totales por país.

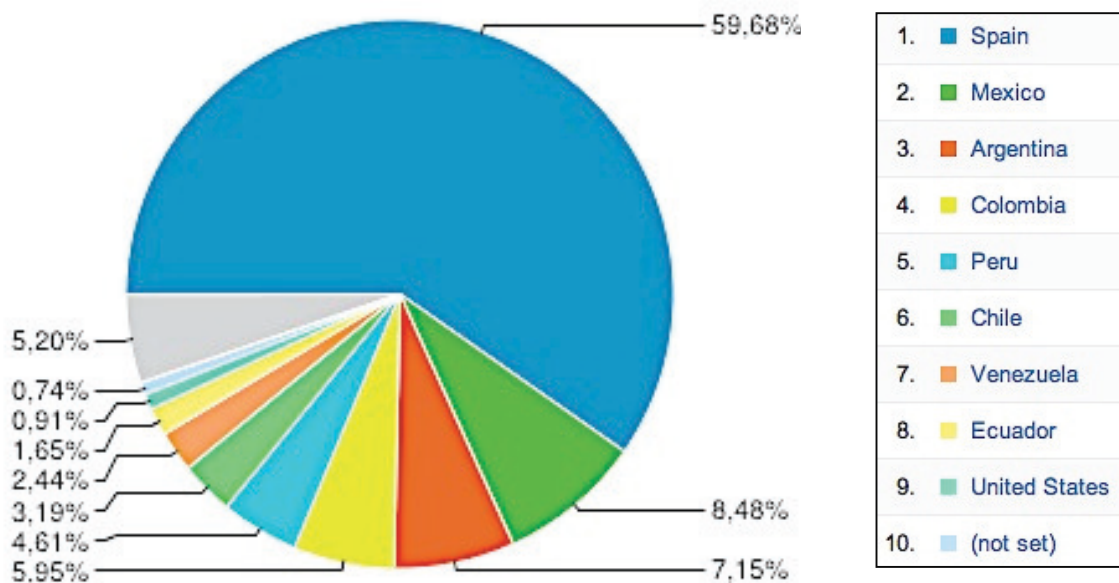


Figura 7: Porcentaje de las visitas totales mundiales.

El mapa web introducen recursos propios, combinados con programas en Red y otras actividades adaptadas a los alumnos, las cuales posibilitan su uso tanto en la escuela como en el entorno familiar, para seguir, de esta forma, un aprendizaje autónomo.

En la web se presentan una relación importante de vídeos de producción propia que sirven para explicar la experiencia desarrollada en el proceso lecto-escritor. Presentan la aplicación del método en el aula de forma clara y concisa sirviendo de modelo para la comunidad educativa e informativo para los padres/madres.

Es preciso iniciar la alfabetización audiovisual en edades tempranas, pues los propios medios de aprendizaje en la Red requieren, para navegar por la misma, las habilidades de poder descifrar códigos escritos e interpretar mensajes icónicos. La lectura de signos, letras e imágenes visuales irrumpe de forma implícita, nunca ha estado más presente la necesidad de leer críticamente el entorno y comprender los sistemas comunicativos de la vida cotidiana. Los signos, grafismos, números y letras están omnipresentes en nuestra vida. Es por ello por lo que proporcionamos e impulsamos destrezas y habilidades, para que nuestros alumnos puedan desenvolverse, no sólo fomentando su autonomía en una sociedad cada vez más mecanizada e individualista, sino también, potenciando la imaginación, la fantasía, disfrutando al entender y producir la imagen, en definitiva, como dice Antonio Rubio a «educar el ojo y endulzar el oído».

Una de las metodologías recogidas en *Mirades Menudes*, innovadora y significativa, es la enseñanza de la lectura donde la palabra es una imagen. El éxito de esta experiencia fue recogido en video-documentales, donde los alumnos de 5 años, no sólo leen, sino que obtienen velocidad lectora. Esta teoría fue desarrollada por el estadounidense Dr. Glenn Doman, el cual fundó los Institutos para el Desarrollo del Potencial Humano y es autor del libro *Cómo Enseñar a Leer a su Bebé*.

El semiólogo Sean Hall coincide con Doman. En su libro *Esto significa esto. Esto significa aquello* propone un ejercicio: «¿Por qué no es ipmotrante el odren de las lertas en etsa perugnta?» explica que, «El odren de las lertas no ipmotra prouqe no tneemos que leer cada lerta atnes de pdoer leer la palarba etnera» (Sean Hall 2007:59). La frase se podrá leer sin problemas, si la primera y la última letra están en el lugar correcto, las otras pueden estar totalmente mezcladas.

Se confirma el método de Glenn Doman, pues vemos en nuestra mente la palabra entera antes de reconocer sus partes al leer. Pero, ¿qué pasa cuando miramos una imagen? Se puede conjeturar, que un retrato de una persona «sólo puede tener un parecido real si las distintas partes de la cara están en el lugar que les corresponde con respecto al todo» (Sean Hall 2007:ídem). Como ejemplo, en el periodo cubista de Picasso, su técnica retratista incluía la gran distorsión de los detalles faciales, pero a pesar de ello, seguía conservando su parecido con el modelo. «Así pues, es posible que el aspecto general del rostro en un retrato sea más importante que la disposición exacta de sus partes» (Sean Hall 2007:ídem).

Este enfoque se puede aplicar para introducir la alfabetización audiovisual. «Las complejidades del mundo resultan del hecho de que siempre es posible dividir una cosa en sus partes constitutivas» o, a la inversa, buscar otras, relacionadas con ella, para formar un todo más amplio. Es esta la razón por la que el conocimiento de la sintaxis visual, desde una temprana edad, puede ayudar a descomponer críticamente en partes el todo que nos rodea.

Hemos podido cambiar en el centro los procesos de aprendizaje e interactuar con Internet al contar en las aulas de E.I. con pizarra digital, proyector y ordenador con conexión en Red. También disponemos de un rincón con dos ordenadores, adaptados los teclados al alumnado. El modelo que tomamos como referencia es aprender con

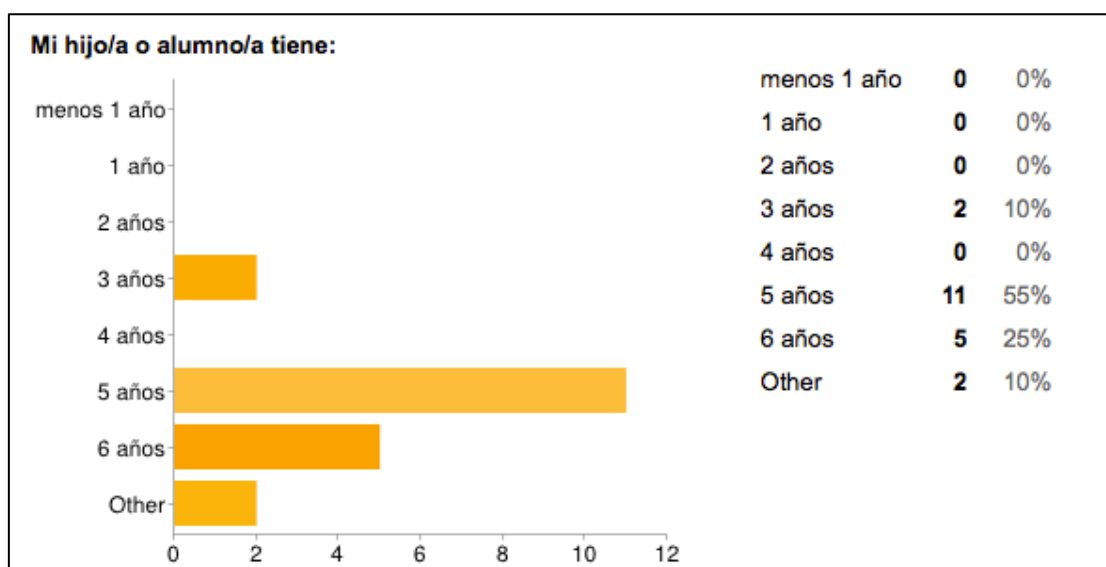
tecnología, el modelo CAIT, activo constructivo, situado, interactivo y auto-regulado que nos obliga a cambiar nuestras acciones y a rediseñar la educación.

La web *Mirades Menudes* es una herramienta que se usa diariamente en el aula sobre la pizarra digital. Los distintos recursos compilados clasificados están al alcance no sólo de las familias, sino también de otros internautas.

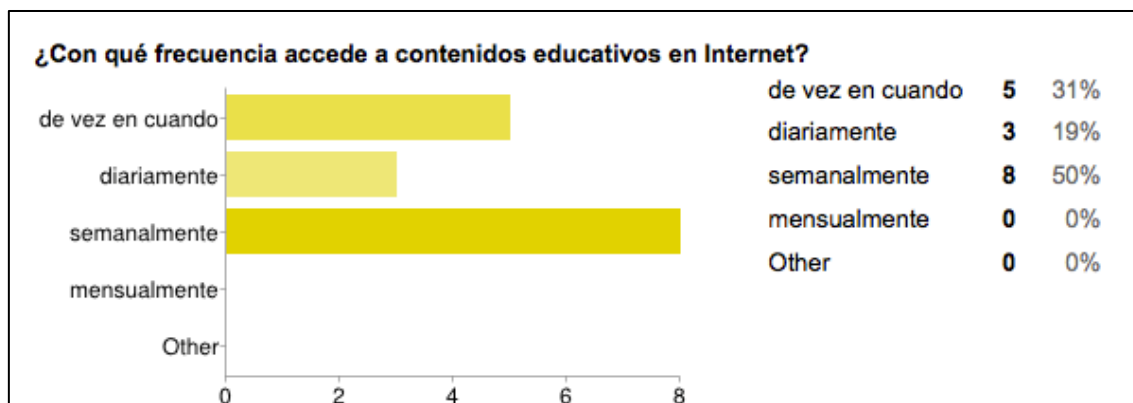
Esta plataforma es, desde su creación, dinámica y cambiante, creciendo continuamente en recursos y ampliando la selección de materiales seleccionados por su criterio formativo y educativo. Tiene apartados definidos y otros se renuevan de forma continua para aportar actualidad e información. Otro de los objetivos es presentar los trabajos de los alumnos y alumnas, los verdaderos protagonistas de *Mirades Menudes*, que junto a ella crecen, conocen y comparten.

4.2.2 Evaluación y Valoración de la web *Mirades Menudes*

A los padres de la clase de 5 años de Educación Infantil del C.E.I.P. Villar Palasí se les pidió la colaboración en una encuesta sobre el uso de los medios por parte de los infantes y la evaluación de la web de aula como experiencia educativa durante los tres años del ciclo. De los 25 tutores, 16 han respondido al cuestionario. En esta sección resaltaremos los datos que más han sorprendido. Muchos de los padres que no han contestado es, porque no utilizan Internet.



El 50% de los encuestados acceden a contenidos educativos en Internet de forma semanal y un 19% diariamente.



A pesar de que el uso del ordenador sigue siendo la herramienta predominante, un 20% del acceso a recursos educativos por parte de los niños se realiza a través del móvil, la tableta y el libro electrónico, tecnologías representativas de la sociedad *multipantalla* en la que vivimos.



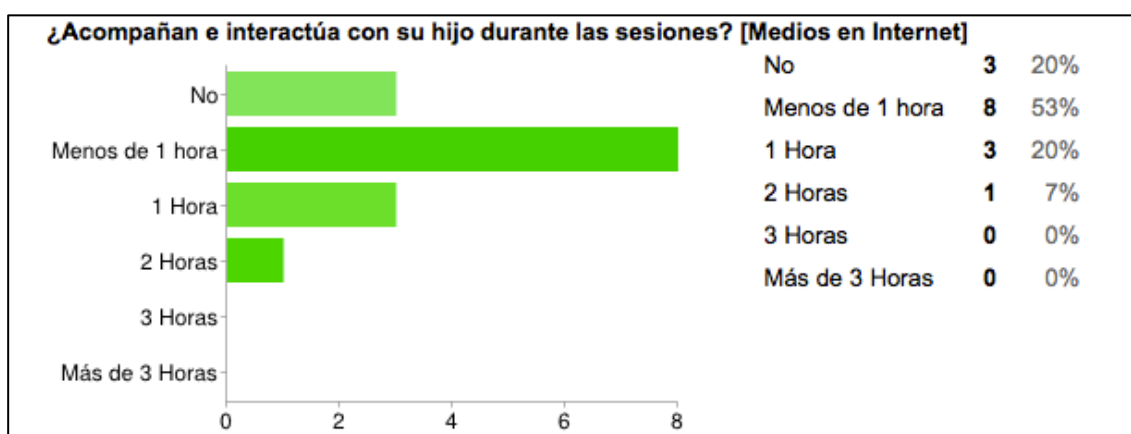
De los 16 tutores, tan sólo 2 personas consideran que la tecnología puede tener una influencia errónea en la educación de su hijo:

Desinterés por parte del niño ante el ordenador.	0	0%
No quiero que pase tanto tiempo delante de pantallas.	1	25%
Protección ante la vorágine de nuevas tecnologías.	1	25%
No considero que este uso desarrolle sus capacidades e inteligencia	0	0%
Saturación de anuncios inapropiados	0	0%
Other	2	50%

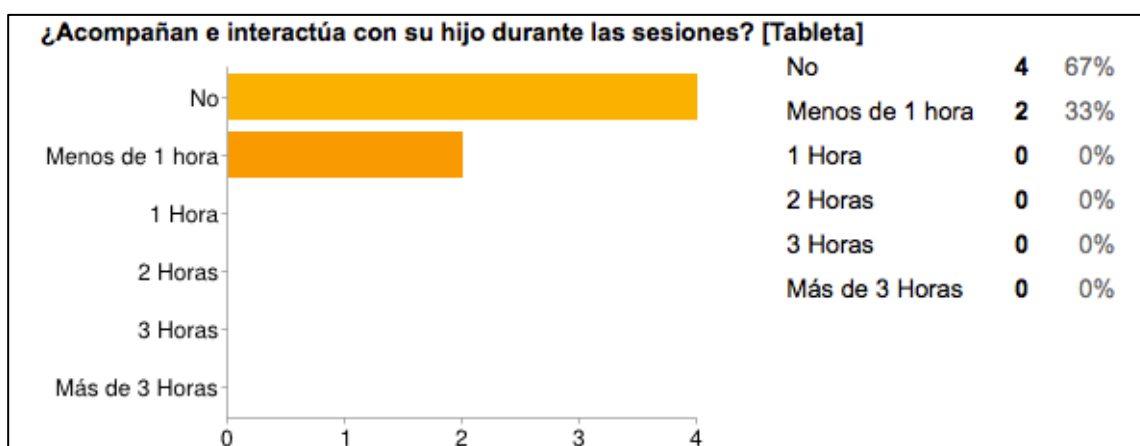
Sorprende, que los medios se utilicen equitativamente como herramienta formativa y de ocio.

herramienta de trabajo (hacer cosas...)	7	21%
formativo, para aprender	13	39%
ocio y entretenimiento	13	39%
Other	0	0%

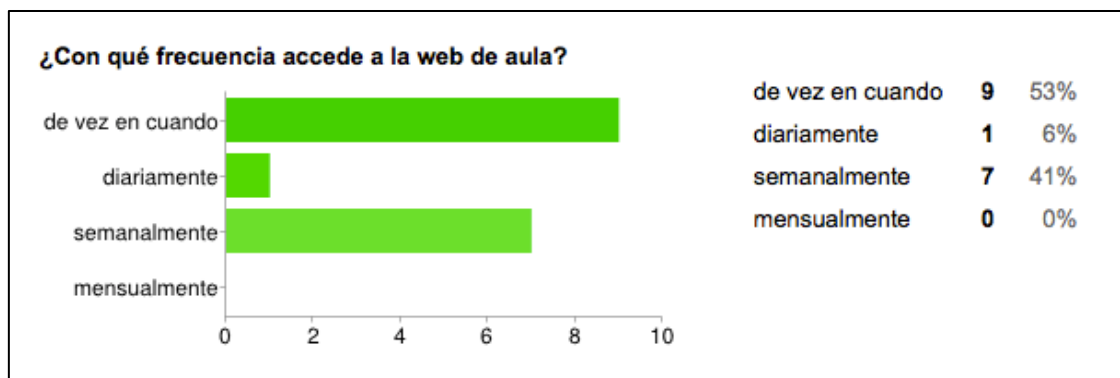
3 de los 16 alumnos de 5 años no necesitan ser acompañados para saber navegar por Internet, este dato muestra las habilidades de navegación que han adquirido. Al no estar acompañados por supervisión parental, este apunte debería despertar la preocupación ante el consumo indebido de contenidos no aptos para ellos.



En el caso del empleo de la tableta, 4 de los 16 niños interactúan de forma independiente a través de las aplicaciones. Este uso muestra la destreza del infante a la hora de manejar pantallas táctiles y el atractivo de estas herramientas para el aprendizaje. Como se trata de aplicaciones instaladas, sin acceso directo a Internet, se reduce el riesgo de exposición a contenidos no apropiados.



Como evaluación del uso de la web *Mirades Menudes*, cabe destacar, que un 47% accede a ella de forma continua, aunque todavía hay un 53% que no entra a menudo.



Los contenidos que más interesan a los padres son, en primer lugar las actividades realizadas por sus hijos y en segundo lugar, el material extracurricular que puedan extraer de la web. Como muestran los siguientes datos:

las actividades y talleres realizadas por mi hijo/hija	13	32%
los contenidos pedagógicos	11	27%
los juegos educativos	8	20%
la sección de cortometrajes	6	15%
el blog	3	7%

La siguiente tabla determina el grado de identificación del niño con la web del aula.

Cuando la presenta a su amigos / familiares la denomina como suya	5	17%
Le gusta las actividades en las que ha participado.	10	34%
Se siente orgulloso de sí mismo por tener una presencia en Internet.	4	14%
Le gusta verse y enseñar los trabajos y las fotos que forman parte de él.	8	28%
Ninguna de las opciones se aplica, no se siente identificado.	2	7%
Other	0	0%

En cuanto a las destrezas adquiridas a través del uso de la web *Mirades Menudes*, la gran mayoría ha aprendido durante estos tres años a emplear el ratón o el dedo como herramienta de navegación, y aproximadamente la mitad, reconocen las interfaces de las plataformas más empleadas para la búsqueda de contenidos por Internet, como serían el servidor Google, Youtube o la televisión a la carta de RTVE.

Manejar el ratón.	15	21%
Utilizar el dedo en una pantalla táctil.	10	14%
Saber salir y entrar en aplicaciones en ordenador.	14	19%
Saber salir y entrar en aplicaciones en teléfono/tablet.	7	10%
Utilizar el servidor de búsqueda Google.	9	13%
Encender y apagar hardware (Ordenador, teléfono,...)	8	11%
Navegar por programaciones a la carta (Clan TV, Youtube,...)	9	13%

4.3. Enfoque metodológico II: Unidad didáctica de alfabetización audiovisual en el aula de Educación Infantil

Las actividades desarrolladas en el aula de Educación Infantil con alumnos de 5 años se han seleccionado de una forma intuitiva y lúdica, sin tener un referente de actividades sistemáticas para el aprendizaje o el estudio de la imagen.

En el mercado existen métodos y recursos del proceso lecto-escritor, que han sido evaluados por expertos de campos interdisciplinares y comprobados de forma empírica. Un estudio tan exhaustivo no ha sido realizado todavía en el campo de la alfabetización audiovisual, es por ello por lo que no existen métodos sistemáticos para la enseñanza de la sintaxis visual.

Esta investigación empírica tiene el objetivo de configurar una propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura crítica de las imágenes y la expresión visual de ideas en edades tempranas.

No pretende dar una solución al estudio del lenguaje visual, pero sí sugerir una variedad de actividades de composición y análisis que tengan en cuenta el entrenamiento y entendimiento de la sintaxis visual.

La metodología utilizada para la introducción de la sintaxis visual y el diseño de las actividades está íntimamente relacionada con la forma de trabajar del modelo CAIT.

4.3.1 Introducción y descripción de la unidad didáctica de alfabetización visual

La unidad didáctica de la imagen se ha desarrollado en el aula como una actividad más dentro del currículo durante el primer y segundo trimestre del curso escolar, con una periodicidad semanal. En cada sesión se observa, que la construcción del pensamiento o idea es acumulativo, a través de las aportaciones de cada alumno. Las intervenciones posteriores suman y explican los conocimientos que progresivamente se van construyendo. En esta sección, no sólo se describen los ejercicios pertenecientes a la unidad didáctica, sino que se presentan los resultados extraídos de cada actividad y se interrelacionarán con la teoría de la imagen expuesta en el marco teórico.

Durante el desarrollo de todo el taller, el alumnado de 5 y 6 años ha ido evolucionando en la descripción de las imágenes, estructuración de las frases, en la observación, atención, interés y curiosidad. Aprenden a exteriorizar, de manera cada vez más clara, su procesamiento perceptivo de la información. Parten de la experiencia y vocabulario personal, ampliándolo y modificándolo con las aportaciones del grupo y la lectura de las sugerentes imágenes e iconos que se visionan.

Este estudio empírico ha conllevado una documentación de texto escrito y audio de cada participante en las diferentes sesiones. El registro de audio es metódico y continuo, el alumno se pone al frente de la clase delante de un micrófono fijo y habla. Se realiza de esta forma por las dificultades de la volumetría de la clase y los medios utilizados, que no permiten el registro de toda una sesión de forma continua con cierta calidad. A pesar de las dificultades técnicas, la expresión de los alumnos es totalmente libre y espontánea.

Una de las ventajas de esta actividad, y del sistema de registro de audio, ha sido que los niños son conscientes del uso del micrófono y la grabadora. Su disposición para hablar delante de la clase, asumiendo y reconociendo su propia voz, ha sido útil para trabajar el miedo escénico, valorar sus aportaciones al grupo y fortalecer la autoestima personal.

La unidad didáctica sirve como reflexión sobre la dificultad de aprender a leer las imágenes. Tras la finalización de las actividades, los propios alumnos valoran que ahora miran con más atención, también les gusta descubrir las ilusiones ópticas basadas en la teoría de la Gestalt escondidas en el mundo que les rodea habitualmente.

4.3.2 Valoración teórica de la unidad didáctica

4.3.2.1 Extrapolación de una realidad para convertirla en imagen.

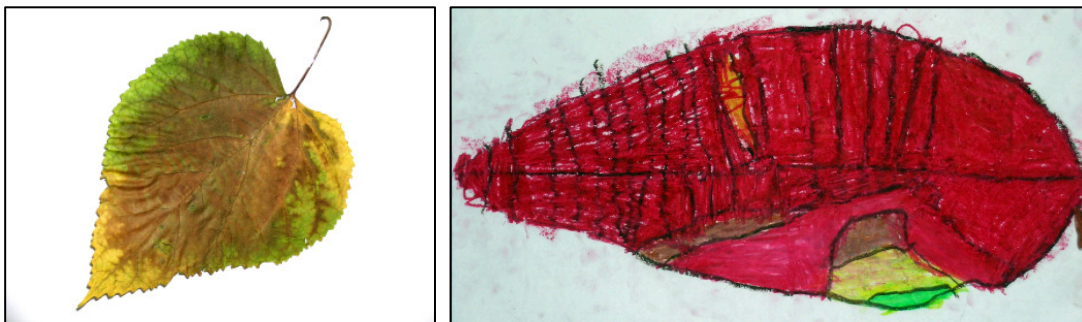
Mapas cognitivos de Neisser.

Partimos de un objeto real, una hoja de morera, para realizar su imagen. A partir de aquí surgió la necesidad de representar el objeto real mediante un dibujo con colores, formas y textura. El resultado es una imagen que refleja nuestra percepción del objeto real y nuestra interpretación depende de los conocimientos registrados anteriormente. Dichos registros formarían parte de la teoría de los mapas cognitivos de Neisser presentados en el marco teórico.

A la hora de exponer el trabajo en clase, las observaciones de los alumnos son de una gran diversidad e interpretación. Tienen clara la diferencia entre objeto real y representación, en este caso, se trataría de su propia interpretación de la realidad a través de una ilustración. Para los infantes la «percepción de un objeto es un proceso constructivo dotado de esquemas anticipativos, que preparan al perceptor o aceptar ciertos tipos de información más que otros y a explorar la información disponible»⁵¹.

Algunos de los resultados a destacar son:

- Hoja completamente verde: imagen estándar de hoja que el alumno tiene.
- Roja: figuración del objeto real, plasma el recuerdo de una realidad sensorial diferente a la creada en el ambiente de clase.
- Los modelos que más se asemejan: mezclan intensamente colores pardos, verdes, rojizos, para que el grado de iconicidad sea el mayor posible.
- Hojas simétricas y fragmentadas: los nervios de las hojas son representados en casi todas las imágenes. Se realiza la percepción y extrapolación de la línea como elemento morfológico de la imagen elemental presentada por Dondis.



⁵¹ <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/Contrastes/008/Contrastes008-08.pdf>

4.3.2.2 Líneas y Puntos Kandinsky

Introducción y análisis de los elementos artísticos

La pintura ha evolucionado mucho a lo largo de los últimos años, pero no vamos a realizar un estudio ni un análisis completo academicista en tanto a la composición y utilización de las superficies, ni tan siquiera un análisis de los elementos artísticos. Vamos a realizar intervenciones reconociendo los elementos más básicos utilizados en toda obra artística, y que forman parte de cualquier imagen o arte gráfico.

Actividades con los elementos básicos:

- El Punto

Conocemos el punto a través de los textos escritos y, desde nuestra propia escritura en el aula de cinco años, es un signo que representa el cierre de un texto, de una idea; también una pausa, un silencio; un nexo de unión entre las distintas frases.

Hemos utilizado la imagen del punto totalmente aislada, en un plano, jugando con puntos de distintas cantidades y diferentes tamaños.

- La línea recta

Descubrimiento de los tipos básicos de líneas geométricas: vertical, horizontal, diagonal.

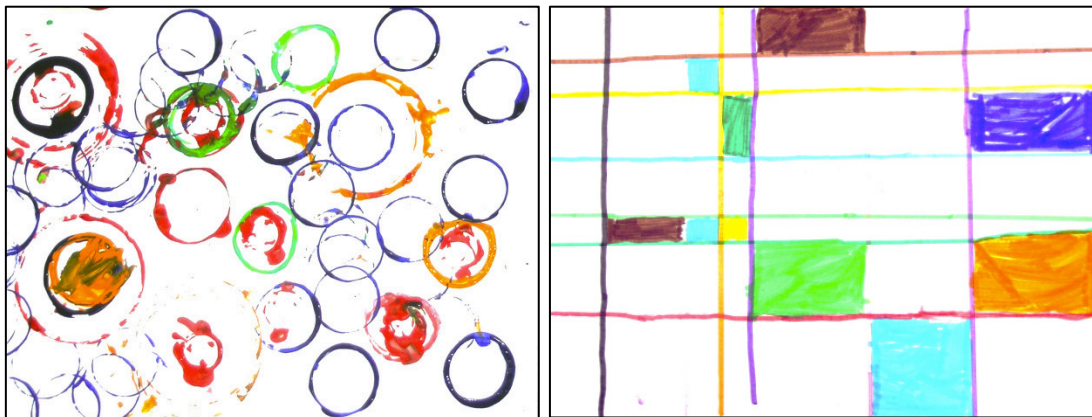
Se construyen formas complejas con verticales y horizontales, cuadrados y rectángulos, que conforman en sí mismos otros planos. Al pintarlos descubrimos su espacio. Cada obra es distinta y depende de la composición de los elementos simples, la línea recta.

- El círculo

Como generador de un plano y la utilización de la líneas curvas, circunferencia. Hemos realizados combinaciones geométricas con estos elementos con distinto tamaño y color.

- El cuadrado

Partiendo del plano realizar distintas composiciones con cuatro elementos y con los colores contrarios blanco-negro.



Hemos trabajado el cuento *Picture This* de Moll Bang, por ser una aplicación práctica de los elementos básicos, realizando la observación y análisis de cómo funcionan las imágenes. La representación, nada realista, utiliza líneas horizontales, verticales, oblicuas, formas curvas y puntiagudas que representan los personajes de la historia y expresan las tensiones, miedos de los receptores, los alumnos que lo ven y escuchan.

Todas las actividades han sido planificadas y presentadas con la disección de los distintos elementos básicos que conforman toda imagen. Desconocíamos las obras de los pintores y artistas que han utilizado estos elementos en sus obras y con posterioridad al observar las obras de los maestros, hemos reconocido cierta similitud entre nuestros ejercicios y sus pinturas. Cada vez que observamos fotografías, ilustraciones de nuestros cuadernos de trabajo, reconocemos y analizamos las líneas, puntos...que la conforman.

Cada obra refleja las inquietudes artísticas y destreza personal del alumno, proyectando sus características propias. Apreciamos el equilibrio de los elementos en la composición, observamos dos objetos en el mismo plano vemos más cercano al más grande, las relaciones figura-fondo, teoría de la Gestalt.

Somos más conscientes que todos los elementos básicos los utilizamos libremente en nuestras propias creaciones, dibujos libres sobre acontecimientos cotidianos, representación al natural de árboles del patio, representación de la figura humana en

nuestros retratos o de nuestra familia, compañeros... Asombrándonos a veces de su percepción e interpretación de la realidad cotidiana⁵².

4.3.2.3 Análisis de una imagen e interpretación: Cartel de una exposición.

Leyes de la Gestalt

Los alumnos están capacitados para poder leer y distinguir las letras mayúsculas y las imágenes que aparecen en el cartel de Helmut Federle. Aunque todavía no pueden definir e interpretar la disposición espacial, para poder opinar sobre diseño y composición.

Elegimos esta imagen por su estructura y aparente sencillez, pero puede ser difícil reconocer las letras porque hay una distinta disposición del fondo y figura en cada mitad del cartel.



Por una parte, se pueden ver las letras “H” y “F”, y por otra, éstas pueden no ser percibidas, y aparentemente sólo ver líneas y cuadros. Esta ambivalencia depende de la voluntad del individuo que lo mira y de su interpretación personal.

Según la teoría de Hebb, la ley de la figura-fondo, es una de las primeras en ser percibida durante edades tempranas. Señala que la figura se percibe como una unidad autónoma que sobresale del fondo, y ello ocurre en primer lugar y con independencia al

⁵² Bibliografía de la actividad: *Punto y línea sobre el plano* como contribución al análisis de los elementos visuales de Kandinsky y *Picture This. How Pictures Work* de Molly Bang.

Este último visible en: <http://www.nhsdesigns.com/pdfs/graphic_ss_picture-this.pdf>

reconocimiento de la figura con sus propiedades asociativas a formas reconocibles, efecto propiciado por los mapas cognitivos de Neisser. Hebb llama a la primera operación de percepción «unidad primitiva», y a la segunda y «identidad figurada...» (Cuatrecasas, 1981:25).

Los alumnos realizan una descripción de los elementos que la componen, y que reconocen, describen las formas, letras y color de la imagen presentada. Todos ellos excepto dos reconocen como figura la letra mayúscula “H”, negra. El fondo visualizado como la superficie blanca, y sobre éste la forma de la letra “H” en negro. Al haber sido trabajada la letra, y comúnmente ésta siempre aparece escrita en negro, sobre fondo blanco, conscientemente han sabido identificarla. La F, en cambio, fue identificada por menos de la mitad de la clase.

El 50% de los alumnos describen, en mayor o menor grado, los elementos más pequeños, detalles del cartel de la exposición (lugar, patrocinio...), situados abajo a la derecha en el cuadrado negro.

La respuesta a la segunda pregunta ¿qué representa?¿qué piensas que es?, depende de sus conocimientos o informaciones previas. Algunos pensaron que era un cuadro, una minoría, sí percibió que se trataba de un elemento publicitario.

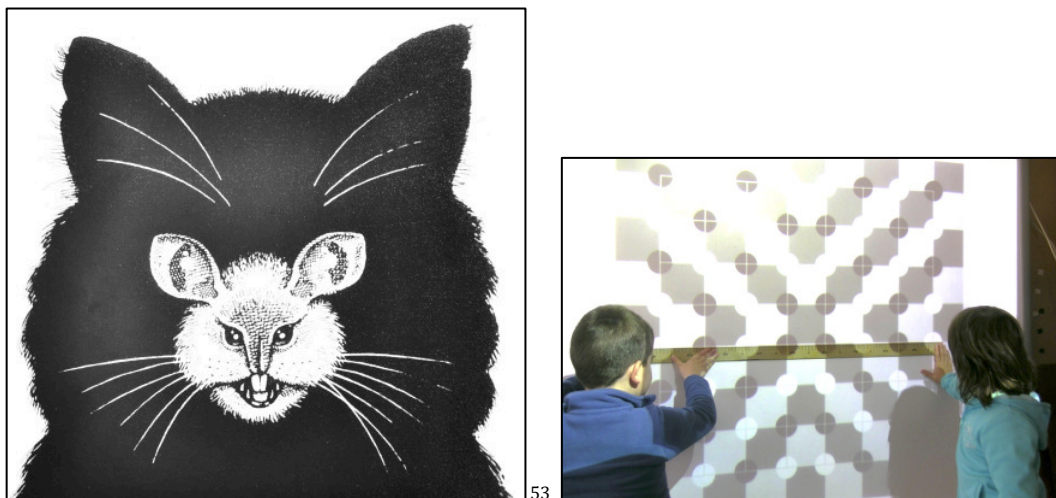
4.3.2.4 Estudio de ilusiones ópticas. Estimulación de nuestra capacidad perceptiva.

Leyes de la Gestalt

Para esta actividad se emplea como libro base *El ojo habla* del autor Al Seckel. Se analizan las imágenes llamadas ilusiones ópticas en cada sesión, éstas pertenecen a los ejemplos representativos de las Leyes de la Gestalt, y se presentan a los alumnos a través de la pizarra digital, sin descubrir el título para realizar una primera aproximación e interpretación. La profesora realiza preguntas para centrar la mirada en la ilusión perceptiva como objeto de estudio. Hace reflexionar sobre la observación y posible definición de la imagen, y provoca de esta forma nuevas aportaciones del grupo.

Las imágenes seleccionadas para la actividad están constituidas con efectos visuales que provocan la alteración de los procesos ordinarios de percepción. Los alumnos se sorprenden y confunden, al obtener cada uno resultados diferentes porque cada uno mira

desde una diferente perspectiva. Como ejemplo trabajado, el dibujo del gato, que esconde un ratón.



Este ejercicio ayuda a focalizar la atención cada vez que perciben una imagen, a mirarla de una forma más analítica, cuestionando cada vez más su enfoque y punto de vista. El proceso ha realizar por los alumnos en el aula se encamina hacia el análisis de la imagen, expresar opiniones, lanzar hipótesis y construir entre todos una afirmación como respuesta. Han aprendido que los mensajes icónicos pueden ser portadores de múltiples significados, definición realizada en la sección de la semiótica visual.

4.3.2.5 Completar imágenes

Esta actividad está inspirada por el libro *Look Again* de la autora americana Tana Hoban. En el estudio de las imágenes fotográficas hemos introducido el concepto de *encuadre*, seleccionando partes de la fotografía centrando nuestra mirada en el pequeño rectángulo de la cartulina negra. Desplazándola aprendemos a ver los detalles, seleccionar el motivo central de la imagen, a ocultar el fondo...

Para realizar una filmación hemos aprendido a encuadrar con tubos de cartón -papel higiénico, rollos de cocina, carteles enrollados-, que nos han permitido observar las zonas que se sitúan delante de nuestro vídeo imaginario. Descubrimos el efecto zoom al

⁵³ (Seckel, 2002: 32).

aproximarnos al sujeto, limitando el campo y resaltando los primerísimos planos, la nariz, el ojo...

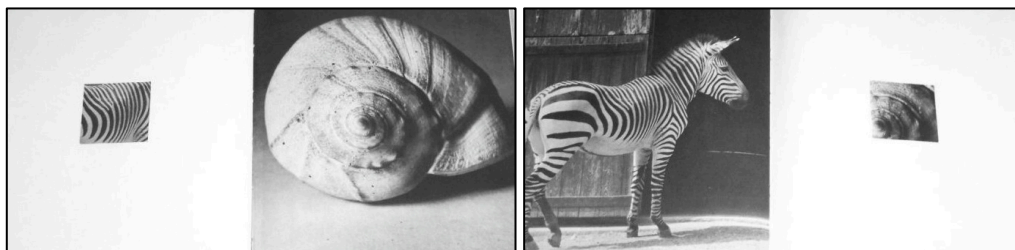
El ejercicio de clase se realiza a partir de imágenes reales, como fotografías de revistas, y los alumnos tienen la tarea de completarlas. Si ésta es de personas, acaban el esquema corporal y lo sitúan en un espacio-fondo. Al finalizar se expone la forma de ejecución y las reflexiones de la actividad, elaborando textos explicativos y pequeñas narraciones.

Nos centramos en ver la imagen en el plano general del folio, mirar con atención colores, composición, situación. Nos hacemos preguntas del tipo ¿qué nos transmite?, indagamos en la información que nos proporciona la imagen, para después abordarla y completarla, a veces surgen nuevas formas de representación completamente diferentes al referente del que, en principio, partíamos.

Los alumnos suelen identificar las figuras masculinas con el padre y las femeninas con la madre, reflejan en ellos los sentimientos positivos o negativos, que coinciden con las experiencias del ambiente familiar. En cambio, las imágenes de paisaje o construcciones -casa, ciudad- no tienen una asociación tan inmediata con su entorno.

Con esta actividad, leemos las imágenes de una forma distinta a la cotidiana, ya que las alteramos y jugamos con ellas.

Discriminamos la figura - el fondo. Aprendemos a mirar y describir los elementos y los mensajes que transmiten. También, a entender los conceptos de primer plano, detalle, escena..



⁵⁴ Tana Hoban. Ven una parte del todo en la primera página, tienen que adivinar que es, y en la segunda hoja se revela. Teoría Gestalt.

4.3.2.6 Esto significa esto. Esto significa aquello.

Estudio de la semiótica

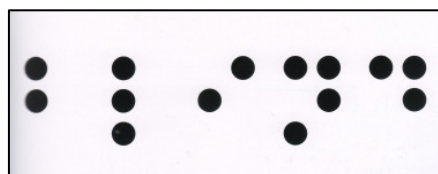
Para la elaboración de esta actividad partimos de la explicación de la teoría de la semiótica reflejada en el libro de Sean Hall *Esto significa esto. Esto significa aquello*. Extrajimos unas cuantas secciones representativas de éste, y resentamos a la clase de 5 años de Educación Infantil una selección de imágenes.

Los signos están en todos los lugares, forman parte de nuestra sociedad y ésta los crea. Los estudiamos, porque son importantes para desarrollarnos, algunos configuran códigos y lenguajes propios, como las señales de tráfico, el lenguaje Braille, símbolos establecidos para identificar establecimientos... Toda imagen puede significar algo más que su mera representación; los signos nunca se encuentran aislados, su significado depende del contexto en el que se leen y se interpretan. Aprenderemos a leer sus mensajes, a interpretar y comprender sus significados.

Desde la práctica docente, consideramos el estudio de la semiótica como punto de partida.

- Aprender a mirar y estimular la capacidad perceptiva.
- Potenciar la atención en un estímulo visual concreto.
- Analizar las imágenes, expresar opiniones y lanzar hipótesis.
- Construir entre todos/as la idea o respuesta, de forma acumulativa, sumando las distintas ideas e interrelacionándolas.
- Realizar afirmaciones de lo observado en el proceso de investigación colectivo.
- Realizar comparaciones. descubrir, reafirmarse y ampliar el vocabulario específico de la alfabetización visual.
- Escuchar las ideas de los demás para construir nuestra propia argumentación.
- Verbalizar y exponer la opinión individual perdiendo el miedo escénico.
- Expresar sentimiento y emociones. Empatía y reconocimiento de los sentimientos en los otros.

Pueden entender lo que significan estos puntos, los reconocen como sistema de lenguaje y comunicación para personas ciegas y lo localizan en los botones de los pisos de los ascensores.



La serie forma parte de una palabra, en este caso es: “ciego” en lenguaje braille (Hall, 2012:11).

Hemos utilizado el concepto y las imágenes de semiótica trabajando la simbología y significado de los signos, porque no se recogen en ningún apartado de nuestro currículum escolar. El aprendizaje activo ha servido para interpretar y reinterpretar, pensar y repensar los significados que se encuentran en cada una de las imágenes, así como los signos que nos rodean en la vida diaria.

La clase se ha sentido en ocasiones un poco desorientada ante algunas imágenes, dada su complejidad. Como ejemplo, el mapa de los Inuit (incluido en el Anexo III) fue todo un reto mental.

Se detecta una predisposición positiva en la alfabetización visual y una mayor reflexión al abrir interrogantes para descubrir y entender el medio que les rodea. xLas actividades anteriormente realizadas con la imagen, han posibilitado una mayor implicación y motivación al evaluar en esta sección los signos y símbolos pertenecientes a la semiótica.

Como dato curioso, en la lectura del texto de la página 59 del libro *Esto significa esto. Esto significa aquello*, pudimos leer todas las palabras correctamente, pues los alumnos las leen como una imagen y no ven la disposición errónea de las letras en cada palabra. Esto reafirma el método de lectura Glenn Doman, la metodología utilizada en el aula para aprender a leer y la hipótesis de este trabajo de investigación sobre el estudio de la imagen y la alfabetización visual en edades tempranas.

4.3.2.7 Contar un cuento con elementos a través de la técnica *Scanography*

La actividad *Contacontes*, realizada en el aula de cinco años, parte de un proyecto previo de dinamización lectora *Cada día un cuento*⁵⁵, llevada a cabo durante los tres años de escolarización del alumnado. Para poder completar esta actividad de creación fotográfica, contábamos con un amplio repertorio de historias de tradición oral y cuentos más innovadores almacenado en nuestra memoria durante los tres años de Educación Infantil.

⁵⁵ Más información en la web *Mirades Menudes* <<http://infantilvivers.jimdo.com/contar-cuentos-cuenta/>>
Última revisión: 15.5.2013.

La implicación de las familias ha sido fundamental, así como el entusiasmo de los alumnos. Elegían su cuento preferido y seleccionaban los objetos básicos para que los demás lo pudieran reconocer y contar, sin poder emplear figuras de personajes.

Al presentar en clase de forma progresiva los objetos, todos, teníamos que realizar un proceso mental complicado para anticipar la idea y título del cuento. La información visual recibida, se cotejaba con los mapas cognitivos establecidos en los últimos tres años, relacionando iconos y símbolos con las historias y cuentos populares almacenados en nuestro cerebro. Tras el proceso de observación icónica, definido anteriormente a través de los estudios de Villafañe y Mínguez, los miembros de la clase, lanzaban sus hipótesis al aire, y juntos descubrían razonando el título del cuento.

A través del proceso *Scanography*, representación de objetos a través de la utilización de un escáner, capturamos los objetos más representativos en una fotografía. Es la primer vez, que a través del medio fotográfico, los alumnos crearon un mensaje visual, asociando imagen-narración, expresaron su propia valoración y punto de vista del cuento escogido a través de una representación icónica.

En la técnica *Scanography* se aprecia una imagen distinta a la realizada con la cámara fotográfica, no hay perspectiva ni profundidad de campo, la iluminación también cambia. El escáner capta imágenes en dos dimensiones, y nosotros colocamos elementos en tres dimensiones, el resultado es mágico. Como ejemplo, observar la Figura 8. Con la técnica del escáner aportamos una nueva forma de ver, la imagen obtenida no está dibujada, pero lo asemeja. No es exactamente una fotografía, pero reproduce fielmente el volumen y textura de los objetos.

Nos hemos iniciado en los procesos de abstracción de un concepto o idea al representarlos con una sola imagen. Los alumnos nos sorprendieron cuando presentaron la imagen para *El Patito feo*, pues se trataba de seis taponos azules y uno rojo, para nuestra sorpresa, muchos la asociaron con el libro *Un Punto Rojo* del autor David A. Carter⁵⁶, pero la gran mayoría, sí lo relacionaron con la historia de *El Patito Feo*.

⁵⁶ Había sido trabajado en clase hacía tiempo. <http://www.combeeditorial.com/es/libro/un-punto-vermell_50006260/ca/> Última revisión: 15.5.2013



Figura 8: Contar un cuento con elementos a través de la técnica *Scanography*

4.3.2.8 El cine antes del cine. Imágenes en movimiento

En la unidad *Los juegos y juguetes*, del segundo trimestre, al aula se aportan juguetes para compartir, explicar su funcionamiento y disfrutar de ellos. Este año se aportaron artefactos antiguos para presentárselos a los alumnos: un caballo de cartón, una cocina de hojalata, una muñeca y un Cinexin.

Antes de presentar el curioso proyector de cine, se realizaron una serie de actividades como introducción a la definición de las imágenes en movimiento. Los ejercicios ligados a la imagen audiovisual complementan nuestro proyecto de estudio.

Realización de un taumatropo:

Taumatropo, el origen epistemológico proviene del griego “thauma”, que significa maravilla, y “tropos”, acción de girar. Es un juguete que reproduce el movimiento mediante dos imágenes, fue inventado por John Ayrton Paris en 1824.

Se trata de un círculo de dos caras, que se ha de hacer girar rápidamente, las impresiones de los dos dibujos hacen que el espectador vea una tercera donde se unen las imágenes. De esta forma, se da movimiento a dos imágenes estáticas, éstas se superponen por el efecto del giro.

Las dos imágenes se pegan en un círculo, para facilitar la rotación, éste se adhiere a un palo de bambó, que al frotar con las dos manos, girará para conseguir que “el pez entre dentro de la pecera”.

Libro de animación:

Es un libro que contiene una serie de imágenes que evolucionan o progresan gradualmente en las distintas páginas. Si las páginas se pasan rápidamente, las imágenes parecen animarse simulando un movimiento y apreciando una secuencia.

Los distintos libros se han realizado con la ayuda de las familias para recortar y montar los distintos fotogramas⁵⁷.

⁵⁷ Las imágenes de esta actividad han sido obtenidas del libro *Aprender con los medios de comunicación de los autores* K Tyner y D. Lloyd.

Los alumnos sugirieron y entendieron, que el libro se animaba al pasar rápidamente las hojas, al dotarlas de movimiento.

En cambio, el taumatropo es para ellos magia, ya que no encuentran una explicación posible.

El Cinexin como objeto de observación les ha llamado la atención, por su antigüedad, manejo, visión reducida y dibujos arcaicos. No son capaces de establecer una relación con su referente actual, porque están acostumbrados a dibujos de animación en alta definición, a todo color y, en algunos casos, en 3D.

Estableciendo por parte de la profesora la equivalencia con el cine actual, han entendido el origen del cine, donde un par de imágenes fijas, por “arte de magia” cobran vida. De esta forma, iniciamos su imaginario personal en la prehistoria del cine.

4.3.2.9 Realización de un cortometraje: Video retrato

El cortometraje realizado en el aula de Educación Infantil de 5 años *Uno-Múltiple* ha sido seleccionado para participar en el Encuentro Audiovisual de Jóvenes del 28 Festival Internacional *Cinema Jove* de Valencia.

En la clase de Educación Infantil trabajamos con contrarios: alto-bajo, dentro-fuera, abierto-cerrado, muchos- pocos... Aprendemos a entender las ideas explicando unas con otras, sus contrapuestas. Todos estos conceptos nos acompañarán en nuestro crecimiento, formación y reflexión. Nos permitirán estructurar nuestra mente y desarrollar un pensamiento más complejo. Éstos los asociamos con imágenes creando y formando nuestro imaginario personal.

Hemos trabajado en el aula dos conceptos: uno - múltiple. La unidad, la clase, tiene características propias y particulares, la vemos, la percibimos y la sentimos como una sola cosa, independiente del número de alumnos que la forman. Existen otras aulas con otras personas, con circunstancias y proyectos similares, pero nunca será la misma clase. Si en lugar de tomar la clase, nos fijamos en los elementos que la componen, la multiplicidad, alumnos. No vemos una unicidad, sino una gran variedad de estudiantes diferentes.

Somos uno y múltiple, somos lo que hacemos y lo que nos pasa, olvidarlo nos condena a la soledad. En los otros, con los demás y contra todos nos hacemos a nosotros mismos, distintos e irrepetibles.

Detrás del pronombre personal “yo” se esconde necesariamente el “nosotros”. Detrás de la bolsa de papel se esconde nuestra apariencia y al romperla nos descubrimos en los otros. Ellos, los niños y niñas saben todavía lo que muchos ya habíamos olvidado y nos lo recuerdan. Nos sentimos una persona con identidad propia y, a la vez, varias, contradicción imposible como la convivencia a la que estamos obligados⁵⁸. Como Heráclito afirmó «no escuchándome a mí, sino a la razón, sabio es reconocer que todas las cosas son una».



Figura 9: Fotogramas del cortometraje *Uno-Múltiple* realizado por el aula de 5 años de Educación Infantil del C.E.I.P. Villar Palasí.

⁵⁸ Conceptos trabajados a partir de la idea del libro de: Oscar Brenifier y Jacques Després. Editorial SM, 2008, *NI SÍ NI NO*.

Capítulo 5: Conclusiones

Desde el nacimiento estamos rodeados de imágenes, signos e iconos de forma continua. Antes de hablar y comunicarnos, recibimos todo tipo de estímulos visuales, por esta razón y desde la experiencia diaria en el aula, vemos factible y demostrada la hipótesis del trabajo que es objeto de estudio.

Partiendo de mi propia experiencia y de la observación documental de la docente Julia Oliva García, en el aula de 5 años del C.E.I.P. Villar Palasí, y tomando los resultados de las entrevistas exploratorias integradas en el trabajo de campo, se confirma que la aplicación de la alfabetización audiovisual favorece el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas en los estudiantes. El diseño de los cuestionarios responde a la necesidad de verificar la hipótesis de partida, así como de hacer frente a la validación del uso de la web *Mirades Menudes* como herramienta educativa. Se corrobora que el uso didáctico de vídeo, fotografía y artes representacionales incrementa la actividad de un reconocimiento de la sintaxis visual.

Las actividades realizadas dentro de la unidad didáctica *Visual Literacy* y el uso de la Web *Mirades Menudes* seducen la mirada en la rutina del día a día, deleitan tanto a nivel estético, como a nivel reflexivo, porque su contemplación da paso a preguntas e interrogantes.

La idea general de la acción realizada en Educación Infantil es producir para entender. Partiendo de nuestras rutinas de aprendizaje marcadas por la unidad didáctica de alfabetización visual, hemos pretendido reflexionar y recoger las distintas aportaciones e ideas que se plantean, tanto a nivel plástico, como a través de la sintaxis visual. Tomamos como referente el libro *Punto y línea sobre el plano* de Vasili Kandinski, y producimos y realizamos actividades, que pasan a formar parte de la unidad didáctica para iniciar al alumnado en el estudio de la sintaxis visual. En la Web *Mirades Menudes*, se documentan dos proyectos de forma amplia y con detalle: *Mirant Miró* y *Warhol*. A través de talleres hemos puesto en marcha el “producir para entender”, en el sitio web, se se recogen actividades y reflexiones sobre la utilización y la producción de imágenes.

Los resultados valorados y explorados en el capítulo anterior, el punto 4, demuestran la validez del modelo formativo propuesto. El estudio de la imagen tendría que estar integrado de forma sistemática en el aula, sin embargo, no conocemos ningún método que posibilite a los educadores un programa o secuenciación de actividades de la

sintaxis visual en la actualidad. En el caso de la sintaxis verbal, sí que existen y están desarrollados.

Los autoridades educativas, filósofos, pensadores, pedagogos y representantes de los medios son a día de hoy los responsables de investigar, legislar y planificar los programas educativos. Actualmente ha crecido la conciencia ante el auge de los medios, y es por ello por lo que se ha puesto en marcha el proyecto MEDIA auspiciado por la Comisión Europea e impulsado por la UNESCO, para que, finalmente, los contenidos formativos de alfabetización audiovisual sean elaborados y formalizados para su aplicación en el currículum educativo y se potencien estas competencias en los individuos desde Educación Infantil hasta la Universidad. La pregunta que nos hacemos es: ¿estará este modelo educativo disponible antes de que esta generación *multipantalla* salga de las escuelas? o ¿el uso inadecuado de las nuevas tecnologías -sin una interpretación y decodificación crítica- marcará un analfabetismo visual irremediable?

Mientras la alfabetización visual no sea implantada en la escuela, es necesaria la creación de una conciencia de los efectos nocivos que puede producir un mal uso de las tecnologías. Es por ello por lo que la tarea educacional en el ámbito familiar y escolar debe potenciar a los individuos la capacidad de saber elegir y decidir lo que quieren ver y por qué. Sobre todo, cuando los medios y las nuevas tecnologías están presentes en la sociedad, en la escuela y en el entorno familiar, y se les considera una herramienta de trabajo y de adquisición de conocimientos, pero a su vez, son usados como instrumento de ocio. Por esta razón, hay que educar la mirada para un análisis crítico, poseer una alfabetización visual que nos permita que todo aquello que vemos, usamos y utilizamos, es decir, todo lo relacionado con el aprendizaje, entretenimiento y diversión, nos enriquezca como personas críticas, creativas, innovadoras y positivas.

La alfabetización visual debe recoger todos los cambios producidos en las nuevas tecnologías relacionadas con la imagen, adaptando e incorporando las investigaciones tecnológicas a las tareas educacionales y formativas de la sociedad, para que el individuo sea protagonista de su propia formación, preparación y educación.

Capítulo 6: Bibliografía

- ALBA, I. (2012): «Detrás de la cámara» en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, n° 424, Barcelona, pp. 76-77.
- BARTHES, R. (1986): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Barcelona, Paidós.
- BRISTOR, V.J. and DRAKE, S.V. (1994).«Linking the Language Arts and Content Areas Though Visual Technology», en *T H E journal*, n° 22.2, pp. 74-78.
- CUATRECASAS, J. (1981): *Psicología de la percepción visual*, Universidad de Texas, E.E.U.U.
- DÍAZ JIMÉNEZ, C. (1993): *Alfabeto Gráfico. Alfabetización Visual*, De La Torre, Proyecto Didáctico Quirón.
- DOMAN, G. (1994): *Cómo enseñar a leer a su bebé*, México D.F., Editorial Diana.
- DONDIS, D. A. (2008): *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Barcelona, Gustavo Gili S.L.
- DUBOIS, P. (1986): *El acto fotográfico*. Paidós, Barcelona.
- ELKINS, J. (2008): *Visual Literacy*, Routledge Taylor & Frankcis Group.
- ENTZ, S. (2009): *Picture This: Photography Activities for Early Childhood Learning*.
- FELDMAN, E. B. (1976) *Visual Literacy, Journal of Aesthetic Education*, 10.
- FLOID, J (1978): «Visual literacy, a vital skill in the process of rethorical criticism», Paper presented a the *Anual Meeting of Southern Speech Communication Association*, Atlanta, Georgia, E.E.U.U.
- FONTCUBERTA, J. (2011): *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona, Gustavo Gili S.L.
- GIROUX, H. A. (2001): *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HALL, S. (2007): *Esto significa esto. Esto significa Aquello. Semiótica: guía de los signos y su significado*, Barcelona, BLUME.
- HENSON, K. y ELLER, B. (2000): *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*, México, Cengage Learning Editores.
- HILARA ÁLVARO, R. (2012): «Alfabetización audiovisual en el aula», en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, n° 424, Barcelona, pp. 67-69.

JIMÉNEZ, M. C. (2005): *El ensayo fotográfico como Diseño de Información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social*. México, Universidad de las Américas Puebla.

Compilación LÓPEZ BLASCO, A. (1991): *¿Qué Miras? Textos. Primer Congreso Internacional sobre Infancia, Juventud y Comunicación Audiovisual*, Valencia, Generalitat Valenciana.

MEYER, P. (2008): *Herejías*. México, Fundación Pedro Meyer.

ORTEGA CARRILLO, J. A. y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1996): *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*, Fundación Educación y Futuro.

PÉREZ TORNERO, J. M (2008): «La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática», en Revista *Comunicar*, n° 31 volumen XVI, Andalucía, pp. 15-25.

RIDDLE, J. (2009): *Engaging the Eye Generation: Visual Literacy Strategies for the K-5 Classroom*, E.E.U.U., Stenhouse.

ROSENZVAIG, E. (1997): *La Cepa: arqueología de una cultura azucarera*, Universidad de Texas, Editorial Letra Buena.

SAN MARTÍN ALONSO, A. (2012): «Las siete vidas de las imágenes en las aulas », en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, n° 424, Barcelona, pp. 47-49.

SECKEL, A. (2002) *El ojo habla*, Madrid, H. Kliczkowski.

SEGOVIA AGUILAR, B. (2012): «Aprender a narrar con imágenes, en Primaria», en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, n° 424, Barcelona, pp. 60-63.

SENSAT, R. (2012): *Documentar, una mirada nueva*, Barcelona, Octaedro.

SIERRA CABALLERO, F. (2012): «El sector audiovisual y la educomunicación. La enseñanza como espacio de innovación cultural», en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, n° 424, Barcelona, pp. 57-59.

SONTAG, S. (2011): *Sobre la fotografía*. Barcelona, Debolsillo.

VILLAFANE, J. y MÍNGUEZ, N. (1996): *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid, Paraninfo.

ANEXOS

I. Reseña histórica de las aportaciones bibliográficas españolas a la alfabetización audiovisual

En España se han publicado una serie trabajos que podemos considerar como introductorios de los estudios sobre el tema *Visual Literacy*.

Es necesario hacer una recapitulación en orden cronológico de las actividades y aportaciones bibliográficas más destacadas realizadas en España en relación a la alfabetización audiovisual.

1977:

- José Luis Rodríguez Diéguez escribió *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Realizó su trayectoria laboral como profesor de Didáctica en la Universidad de Valencia. Su investigación se centra en las experiencias relacionadas con la utilización del cómic como vehículo de contenido, aprovechando su carácter atractivo para el niño. También estudia la publicidad y las variables que contribuyen a describir el mensaje publicitario en la enseñanza. En su escrito aborda el problema de la asimilación del acto sémico y el didáctico.

1981:

- Luis Alonso Matilla y Miguel Vázquez Freire son autores de *Los Teleniños*. Buscan la respuesta a la pregunta ¿cómo se relacionan los niños y los jóvenes con la televisión? Abordan el debate de los problemas derivados del consumo de la oferta televisiva por parte de niños y jóvenes. También analizan los hábitos de los espectadores no adultos. Ambos teóricos creen en la necesidad de que padres y educadores deben entender y orientar las relaciones de sus hijos y alumnos con las emisiones televisivas.
- Roberto Aparici, Agustín Carcía Matilla y Valdivia iniciaron en la UNED la publicación de sus estudios con el libro *La Imagen*.

1983:

- Lorenzo Vilches, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona publicó *La lectura de la imagen*, en la que plantea la hipótesis la imagen como texto. Las imágenes, en la comunicación de masas, se transmiten en forma de textos

culturales. Estos textos revelan al lector su propia imagen. Vilches estudia el fenómeno de la recepción, él lo denomina teoría de la lectura de la imagen. Descubre el modo de acceso que tiene el espectador a los diferentes niveles de coherencia y competencia textuales y cómo se construye la interacción entre un autor y un lector sobre la base del texto visual. Como base teórica emplea las tendencias teóricas de los años ochenta: la investigación de la semiótica textual, la pragmática moderna, la psicología y la retórica.

El modelo práctico que presenta Vilches, es presentado como una metodología analítica, que tiene como marco la teoría de la lectura de la imagen. Presenta actividades de examen de la secuencialidad y temporalidad cinematográficas, el comportamiento de la imagen en la información televisiva y las modalidades manipuladoras de la fotografía en la prensa.

- Román Gubern, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, escribió *La imagen y la cultura de masas*. El autor es un referente en el mundo académico de la teoría de la imagen, y fue un pionero en la publicación de estudios sobre las posibilidades transmisoras de conocimiento del cómic, el cine y la televisión.

1984

- Miguel Ángel Santos Guerra elaboró en su manual *Imagen y Educación* la mayor recopilación conceptual interdisciplinar de la imagen fija publicada en español. Analiza principalmente los lenguajes de la imagen, su denotación y su connotación.

1985:

- José Antonio Ortega compiló el primer método de alfabetización visual para personas adultas, *Alfabetización audiovisual y desarrollo de la inteligencia*. Un programa de intervención didáctica basado en el estudio empírico realizado en Andalucía durante el inicio de los años ochenta.
- Manuel Alonso Erausqui contribuyó al estudio de la alfabetización con la tesis doctoral *Análisis de imágenes estáticas*, imposible de localizar hoy en día.

- Justo Villafañe con su publicación *Introducción a la teoría de la Imagen* pretende establecer los fundamentos básicos de lo que puede ser una metodología en el estudio de la imagen. El escrito atiende fundamentalmente a los dos procesos generales inherentes a la naturaleza de la iconicidad: la percepción y la representación. El primer proceso como responsable de todas las operaciones de selección de la realidad que implica la imagen, y, el segundo, como manifestación icónica de dicha selección. Villafañe pretende establecer una teoría de la imagen como análisis icónico enfocando su estudio en las diferencias de ésta otras formas de comunicación, como serían la literatura, la música... El autor hace una aportación a la teoría general de la imagen y a los fundamentos y principios que rigen la comunicación visual. En la segunda mitad de los años ochenta sus aportaciones se consideraron revolucionarias, ya que existían pocos indicios de estudio en nuestro país y muy pocos en el mundo occidental.

1987:

- Roberto Aparici, Agustín García Matilla aportaron en su compilación *Lectura de Imágenes* el diseño de una interesante propuesta metodológica para leer la imagen, así como el primer plan de formación de educadores visuales. Los autores tratan de explicar la naturaleza del proceso por el que se identifica la representación con lo representado. Los autores basan su premisa en la idea de que los medios de comunicación pueden servir para facilitar el aprendizaje. Analizan las posibilidades que ofrece la imagen como objeto de estudio dentro del aula presentando dos presupuestos metodológicos de diferente perspectiva: los medios audiovisuales como apoyo crítico y enriquecedor, y como objeto de estudio en sí mismo.

1988:

- José Antonio Younis, en su escrito *El niño y la cultura audiovisual* desarrolla los aspectos concretos de percepción de las imágenes audiovisuales por parte de la audiencia infantil. El teórico trata de revelar las relaciones entre los

jóvenes como actores sociales y las diferentes instituciones sociales mediadoras de información.

1989:

- Santos Zunzunegui es autor de valiosos estudios sobre semiótica visual. Destaca su trabajo *Pensar la imagen*. A finales de los ochenta se produce una inflación de estudios sobre la imagen, y el autor propone centrar el suyo propio sobre los aspectos discursivos de las prácticas icónicas, propone una aproximación a la imagen como lenguaje. Plantea la premisa de la transmisión de la información y la cultura por una vía predominantemente visual.

1990:

- Manuel Alonso y Luis Matilla son autores de una propuesta de lectura integral de la imagen fija en su trabajo *Imágenes en acción - Análisis y práctica de expresión audiovisual en la escuela activa*. El libro aborda la incorporación de las prácticas audiovisuales a las distintas actividades educativas. Tras una parte teórica de introducción, los autores presentan las distintas funciones y propiedades de la comunicación creada a través de la producción de imágenes propias, la utilización del sonido y la recreación sonora, la secuenciación de imágenes, el empleo de clips en movimiento y la interacción de los distintos medios expresivos.
- Carmen Díaz publica su método *Alfabeto Gráfico* de alfabetización y educación perceptiva en edades tempranas.

1994

- Santos Zunzunegui publica *Paisajes de la forma: ejercicios de análisis de la imagen*. Es un libro de reflexión teórica y de análisis práctico. Desarrolla una poética visual aplicable tanto al cine como a la fotografía y se detiene en autores concretos (Buñuel, Erice, Fernán-Gómez) o en fotógrafos como Fontcuberta.

II. Preguntas realizadas durante la encuesta sobre el uso de los medios por parte de los niños y el uso de la web *Mirades Menudes*

Con esta serie de preguntas se quiere recoger una sincera evaluación de la web *Mirades Menudes* y compilar un estudio sobre el uso de las nuevas tecnologías por los más pequeños.

Los resultados de las preguntas son totalmente anónimos, por ello le ruego conteste de la forma más sincera posible.

***Obligatorio**

Eres *

- madre/padre
 profesor/a
 madre/padre y profesor/a
 Otro:

Mi hijo/a o alumno/a tiene: *

- menos 1 año
 1 año
 2 años
 3 años
 4 años
 5 años
 6 años
 Otro:

Nuestro acceso principal familiar a Internet es *

- en casa
 en el trabajo
 por el móvil
 en lugares públicos (biblioteca, cafés...)
 Otro:

¿Con qué frecuencia accede a contenidos educativos en Internet? *

- de vez en cuando
 diariamente
 semanalmente
 mensualmente
 Otro:

¿A través de qué medio accede a contenidos educativos? *

- móvil
 tablet
 ordenador
 libro electrónico
 Otro:

¿Utilizan como premio la tecnología? En caso afirmativo, ¿Cuáles?

- Sí
 No
 -----Videoconsola
 ----- Televisión
 ----- Ordenador
 -----Teléfono
 Otro:

¿Acompañan e interactúa con su hijo durante las sesiones?

	No	Menos de 1 hora	1 Hora	2 Horas	3 Horas	Más de 3 Horas
Televisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medios en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordenador (Juegos, aplicaciones,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libro electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qué destrezas tiene su hijo a la hora de manejar nuevas tecnologías?

- Manejar el ratón.
 Utilizar el dedo en una pantalla táctil.
 Saber salir y entrar en aplicaciones en ordenador.
 Saber salir y entrar en aplicaciones en teléfono/tablet.
 Utilizar el servidor de búsqueda Google.
 Encender y apagar hardware (Ordenador, teléfono,...)
 Navegar por programaciones a la carta (Clan TV, Youtube,...)
 Otro:

Web Mirades Menudes

En esta sección se harán preguntas específicas sobre la web de clase <http://infantivivers.jimdo.com/>.

¿Con qué frecuencia accede a la web de aula? *

- de vez en cuando
 diariamente
 semanalmente
 mensualmente

¿Qué contenidos son los que más le interesan? *

- las actividades y talleres realizadas por mi hijo/hija
 los contenidos pedagógicos
 los juegos educativos
 la sección de cortometrajes
 el blog
 Otro:

¿Cuáles son los apartados que menos le atraen y por qué? *

En qué medida la web cree que puede mejorar las competencias de su hijo o alumno. *

	Sí	No
Mayor autonomía en el uso del ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje de lectura con Método Glenn Doman	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender a interactuar con recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo de memoria a través de Bits de inteligencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Potencia la creatividad unidad didáctica de Miró y Warhol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimula imaginación a través de cuentos / animaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En qué medida la web cree que puede mejorar las competencias de su hijo o alumno. *

	Sí	No
Mayor autonomía en el uso del ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje de lectura con Método Glenn Doman	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender a interactuar con recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo de memoria a través de Bits de inteligencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Potencia la creatividad unidad didáctica de Miró y Warhol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimula imaginación a través de cuentos / animaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué mejoraría de la web? *

- Orden de contenidos.
- Me gustaría que se me informara cada vez que hubiera un contenido nuevo.
- Más explicaciones sobre las secciones de la web.
- Mejorar navegación de secciones y subsecciones
- Otro:

¿Considera su hijo que la web de aula es un proyecto realizado en conjunto? *

- Cuando la presenta a su amigos / familiares la denomina como suya
- Le gusta las actividades en las que ha participado.
- Se siente orgulloso de sí mismo por tener una presencia en Internet.
- Le gusta verse y enseñar los trabajos y las fotos que forman parte de él.
- Ninguna de las opciones se aplica, no se siente identificado.
- Otro:

¿Qué le aporta a usted como padre/madre o profesor/ profesora el uso de la web? *

III. Ejercicios de la Unidad Didáctica *Visual Literacy*

A) Ejemplos perceptivos de ilusiones ópticas

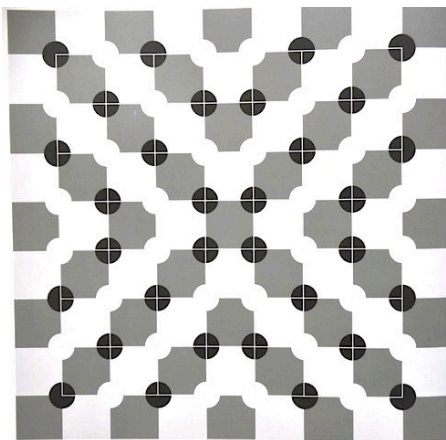
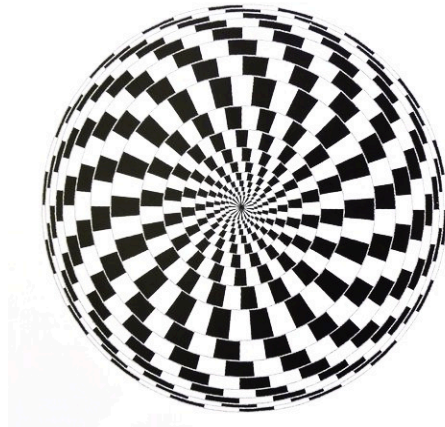
Aceptamos todo lo que vemos como real y consideramos que nuestro ojo no nos engaña de ahí la necesidad de presentar a los alumnos/as una serie de imágenes que reciben el nombre de ilusiones ópticas.

Las ilusiones ópticas son imágenes que provocan en el espectador sensaciones visuales en las que se altera la realidad de lo que se percibe, induciendo a nuestra mente a extraer conclusiones sobre lo que ve, contradictorias con la realidad de lo que se observa.

Se pueden agrupar según el efecto que provocan:

Forma: Se perciben distorsionadas o distintas de cómo son en realidad. Se percibe una espiral, la ilusión se desvanece al ocultar la mitad de la ilustración. Se trata de una serie de círculos concéntricos.

La espiral de Kitaoka – página 28

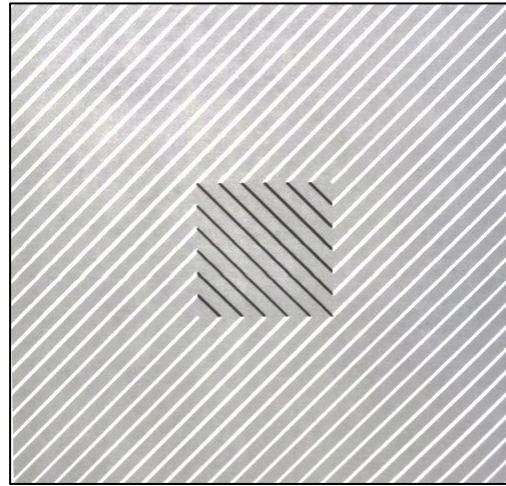


Forma: Se perciben distorsionadas o distintas de cómo son en realidad. Las líneas son rectas aunque las percibimos curvas.

Líneas onduladas – página 92

Color: Es una ilusión por asimilación, el gris del cuadrado del centro es igual al gris del resto de la imagen.

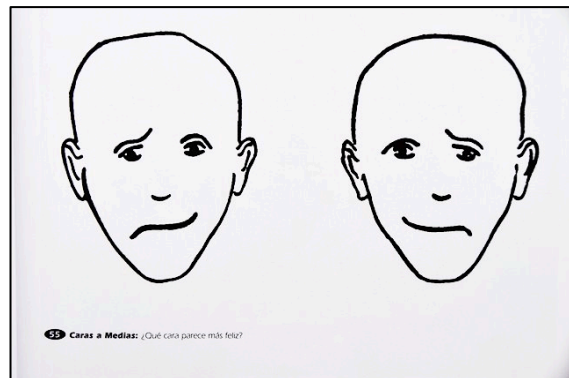
Ilusión por asimilación – página 138



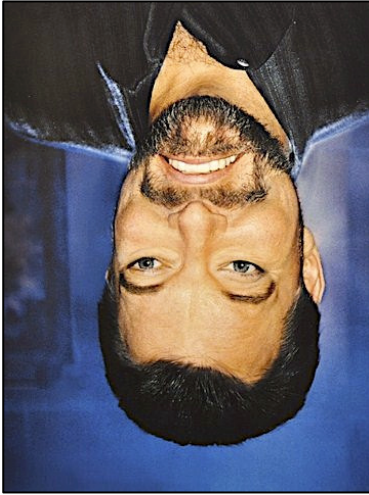
Movimiento: Las imágenes parecen moverse aunque partimos de imágenes fijas.

Enigma – página 9

Expresión: Tendemos a ver la cara de la derecha con una expresión más feliz que la de la izquierda, a pesar de ser simétricas. La expresión de la imagen de la izquierda impacta más a nuestro sistema perceptivo. Existe controversia de si el hemisferio derecho del cerebro domina en la percepción de los estados anímicos de los rostros que miramos.



Caras a medias – página 69

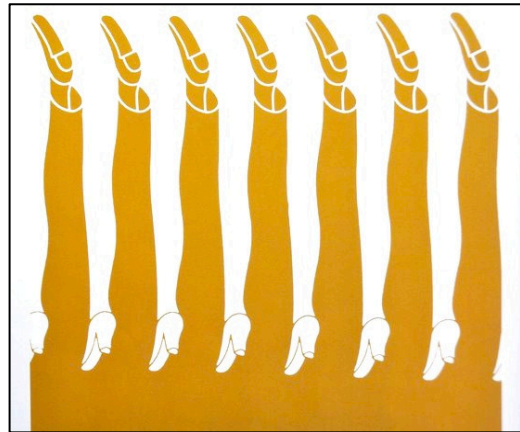


Expresividad: Existen zonas específicas en nuestro cerebro que procesan la información de las expresiones faciales, incluida su identidad, la expresión emocional, el sexo y la dirección de la mirada. Debido a que únicamente tenemos experiencia de caras situadas boca arriba, nos resulta difícil interpretar la expresividad de las caras invertidas.

Cara invertida – página 59

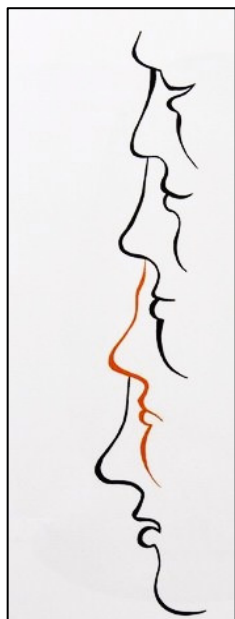
Imagen ambigua: Se produce alternancia según mires arriba o abajo entre piernas de hombre y piernas de mujer. SHIGO FUDUNKA.

Piernas ambiguas – página 126



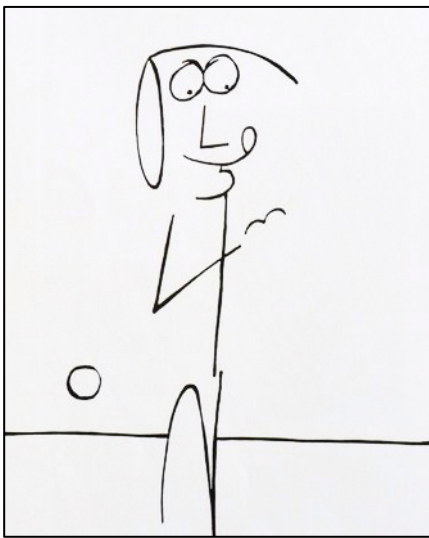
Dibujo ambiguo: Los ojos se convierten en boca.

El ojo en la boca – página 63



Inversión del proceso perceptivo: Mirando la ilustración vemos como miran hacia la derecha e inmediatamente después hacia la izquierda los peces.

Escuela de peces – página 79



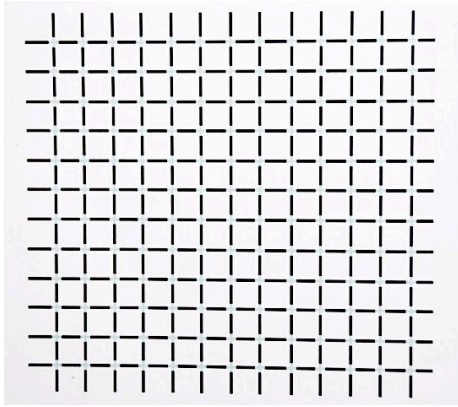
Discriminación de los números: Los números están ensamblados del cero al nueve a excepción del tres que está suelto.

Número tres en libertad – página 88

Cuadro imposible: ¿El jinete está delante o detrás del árbol?

Carta blanca, de René Magritte – página 98





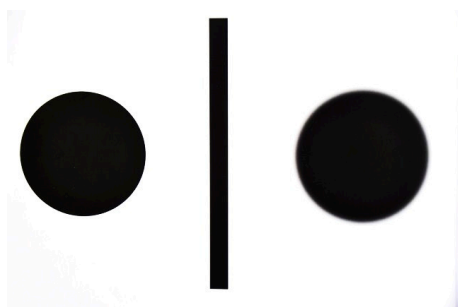
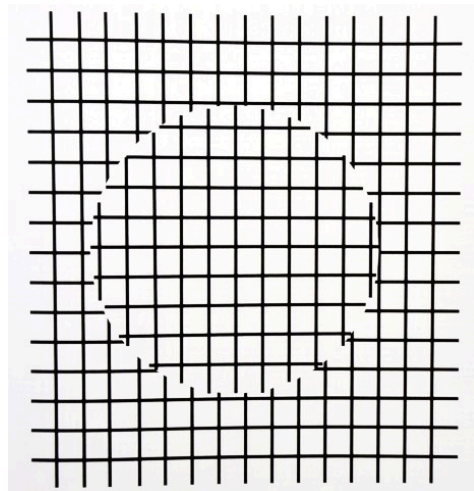
Asimilación del color y contornos ilusorios:

Las intersecciones negras son sustituidas por cruces azules. Parece que el azul se expande hacia el exterior y forma discos transparentes que se superponen a las cruces. Los contornos ilusorios se aprecian gracias al cambio de color de las líneas y el color se expande o rellena en una superficie uniforme con una intensidad concreta.

Efecto Neón – página 102

Completar: No tenemos una información nítida del contorno del círculo, pero lo reconstruimos.

Ilusión de círculo – página 121

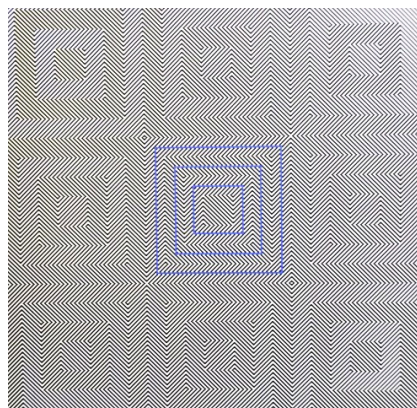


Contorno confuso: El círculo de la derecha no parece tan oscuro como el izquierdo aunque sean del mismo color. El contorno difuminado parece más claro que el nítido y la información acerca de los contornos se transmite al resto de la superficie del círculo.

Contornos confusos de Kanizsa – página 78

Formas distorsionadas: Los tres cuadrados azules del centro no parecen alineados entre sí, colocados sobre ese fondo. Las líneas irradiantes y otros fondos con figuras geométricas, pueden distorsionar nuestra percepción de las formas y las líneas. En este caso los cuadrados perfectos, no lo parecen.

Un giro al cuadrado triple de Reginald Neal
– página 136



Condicionamiento: Al decir diez veces la palabra blanco y realizar la pregunta, se asocia la palabra con el animal. Cuando se equivoca y contesta la palabra leche, quiere decir en realidad agua.

Ilusión láctea – página 159

Imágenes extraídas del libro *El ojo habla* del autor Al Seckel. Páginas: 9, 28, 32, 59, 61, 63, 69, 77, 78, 79, 88, 92, 98, 102, 121, 126, 136, 138 y 159.

B) Ejemplos para la enseñanza de la semiótica

Signos e imágenes que son objeto de estudio del libro *Esto significa esto. Esto Significa Aquello* del autor Sean Hall⁵⁹.

Mapa de la tribu Inuit

El mapa es muy abstracto para ellos, pero sí que asocian el significante, con una escultura, como objeto de madera.

Se les explica que es un mapa para orientarse en los accidentes geográficos de la línea de costa. Siendo un objeto de reconocimiento táctil, de madera, que flota, es impermeable y duradero.

Página 13



Página 21

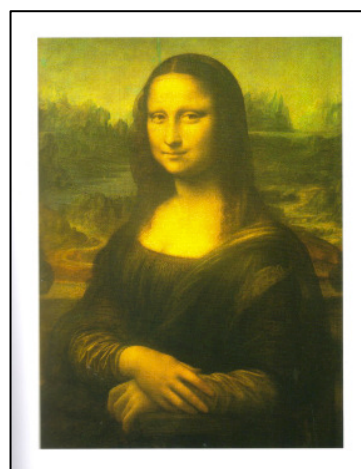
El cuadro lo reconocen como una obra de arte. Al preguntarles quien lo pudo realizar nombraron a los pintores que se habían trabajado en el aula: Warhol, Miró, Kandinsky. Alguien dijo que se trataba de un gato.

La conclusión es que averiguar quien realiza la obra influye en el espectador a la hora de valorarla.

Cuadro realizado por un chimpancé, llamado “Congo”, fue estudio del psicólogo conductista, Desmond Morris.

Los alumnos observan que en la expresión facial la boca esta hacia arriba y deducen que su estado de ánimo es estar contenta.

Mona Lisa de Leonardo da Vinci.

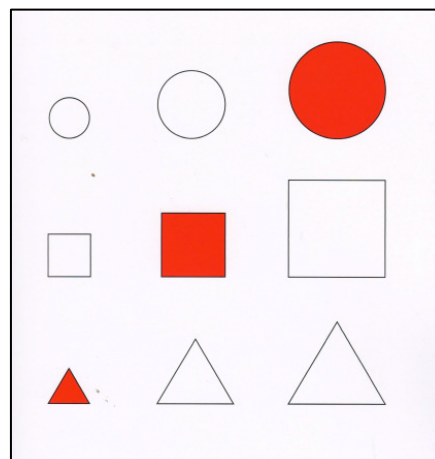


Página 25

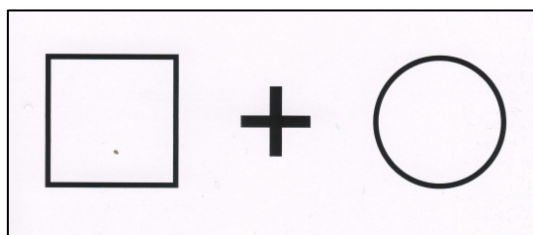
⁵⁹ Imágenes de esta sección extraídas de las páginas: 13, 21, 25, 35, 51, 55, 57, 75, 85, 123, 59

¿Cuáles son los objetos más similares de este conjunto?

Las respuestas fueron variadas, pero reseñaron las figuras que tienen la misma forma y destacaron las tres del mismo color. Reseñando lo que más les llama la atención o aquello que más les interesa.



Página 35



Página 47

Si se añade un cuadrado a un círculo.
¿Obtendrá un círculo cuadrado?

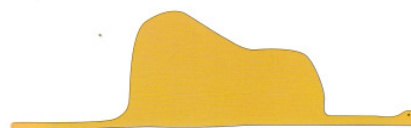
Este planteamiento es literalmente imposible, pero hubo respuestas.

Algún alumno intentó realizar el círculo cuadrado, viendo que era imposible. Todas estas acciones estimulan nuestro pensamiento para resolverlas.

¿Qué representa este dibujo?

Montaña, dinosaurio, sombrero... una alumna a la que le habían leído el cuento de *El principito*, de Antonie de Saint-Exupéry, dijo que era una serpiente.

La respuesta y explicación fue fascinante para el resto de la clase. Se demuestra, cómo nos influye la alfabetización visual, según la imaginación que acumulamos con nuestras experiencias y vivencias.



Página 51



Esto no es una pipa, de René Magritte. –
Página 55

¿Hay una pipa en esta figura?

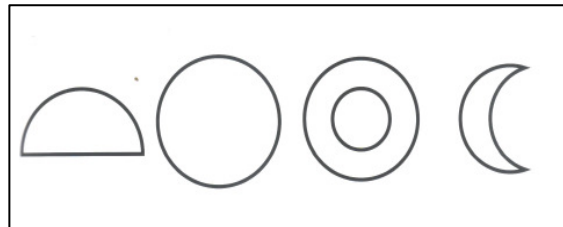
La mayoría de las respuestas coinciden en que no es una pipa, es una imagen o cuadro de una pipa.

En este caso lo que es verdadero y falso no es evidente, pues normalmente designamos con palabras tanto los objetos reales como su representación.

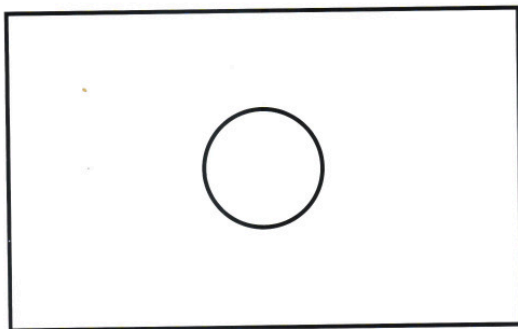
¿Qué forma es diferente de las demás?

No son iguales, son círculos, no hay una luna...

Detectar diferencias no siempre es fácil.



Página 57



Página 75

¿Qué representa esta imagen?

Un círculo, un vaso, un agujero, una pelota...

La imagen es muy simple, pero la percepción del objeto que descubren los niños es fruto de su interpretación de aquello que cree ver. El círculo y el vaso pueden estar situado o dibujado en una mesa. El agujero puede ser de una pared y la pelota puede estar situada en el suelo.

¿Puede identificar un grupo de dos estrellas y otro grupo de tres estrellas?

La primera observación esta en el espacio en blanco entre los dos grupos de estrellas. Se establecen los grupos por proximidad.

Sólo una alumna observa que se pueden hacer grupos de color, rojas y negras.



Página 85

¿Cuántas palabras hay en esta caja?

Al leer la palabra nos induce a contestar que hay muchas. Cuando en realidad hay cuarenta y ocho elementos, que son una sola palabra: “MUCHAS”.

MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS
 MUCHASMUCHASMUCHASMUCHAS

Página 123

¿Por qué no
 es ipmotrante
 el odren de
 las lertas en
 etsa perugnta?

Página 59

¿Puedes leer esto?

Podemos decir que los alumnos más aventajados en el proceso lector, no tuvieron dificultad para leer este texto.

Podía leer la palabra entera correctamente pues la leen como una imagen. Esto es posible por el método de lectura y la metodología utilizada en el aula, leemos palabras y cada palabra es una imagen⁶⁰.

⁶⁰ Teoría basada en el Método de Lectura Glenn Doman.