

**SELLO EDITORIAL
PSYCHOLOGY INVESTIGATION
99625571**



PONENCIAS

ISBN 978-9962-5571-4-2



**COMPETENCIAS VISUALES Y EDUCACIÓN PRIMARIA:
HACIA UN PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL
LENGUAJE VISUAL.**

**VISUAL COMPETENCES AND PRIMARY EDUCATION:
TOWARDS A PROCESS OF TEACHING -LEARNING OF VISUAL LANGUAGE**

Sabrina Zöllner Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

Se examina una propuesta de diseño, implementación y evaluación de un Programa de Intervención Psicoeducativo cuyo objetivo es dotar a estudiantes de educación primaria de competencias visuales para comprender el lenguaje visual (LV). El Programa se realizó con niños de 6 a 12 años ($n = 340$) que asistían a una escuela pública de educación primaria de la Ciudad de México. Todos los grupos recibieron sesiones en aula, realizaron ejercicios y proyectos creativos además, al grupo experimental se aplicó un Taller teórico – práctico de 10 sesiones. Para conocer los efectos del Programa se utilizó un enfoque mixto e interdisciplinar para el análisis y recolección de datos. Como indicador pre y potest se diseñó un instrumento para escalar la dimensión comprensión del LV de los niños -éste consistía en elegir una de 32 cartas del juego Lotería Mexicana para luego responder seis preguntas abiertas-. Los resultados encontrados indicarían el potencial del enfoque mixto e interdisciplinar para escalar y crear un instrumento que mide la comprensión visual del LV en correlación con la comprensión lectora como capacidad cognitiva inferencial. Por otro lado, esperan contribuir a los estudios sobre la formación de competencias

visuales en educación primaria, especialmente los contextos educativos del sistema público latinoamericano.

“La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar”

(John Berger, 2000)

INTRODUCCIÓN

En el siguiente estudio se analizan los resultados preliminares de una propuesta de diseño, implementación y evaluación Programa de intervención psicoeducativo para la enseñanza - aprendizaje del «lenguaje visual» (LV) (Avgerinou, 2009; Barthes, 1990; Braden 1994). Se argumentan las implicancias teórico-prácticas de dotar al individuo de «competencias visuales» (Doelker, 2002; Hug, 2013; Müller, 2008) desde su educación primaria esperando que, a mayor competencia visual, mayor sea la capacidad de “lectura” y acceso a la dimensión de «comprensión» del LV. El procesamiento del LV no es algo espontáneo, por el contrario, se debe entrenar porque “no aprendemos a leerlo de manera profunda, no aprendemos a decodificarlo ni, mucho menos, aprendemos a construir mensajes con él” (Acaso, 2010). Turbayne (1970) al explorar la sintaxis del LV advirtió sobre la polisemia, dinamismo y pluralidad de su significación; teorizando así, la necesidad de enseñar a los seres humanos a ver y, por lo tanto, posibilitar que puedan aprender cómo ver. “...contrariamente a lo que se cree no es un lenguaje simple y directo, sino que necesita de un aprendizaje”. (Menegazzo citada en Aparici & García, 1998. p. 12).

Comprender el LV implica, en primer lugar, asumir la imagen como un lenguaje autónomo con su propia estructura y unidad de sentido: el signo icónico (Barthes, 2002; Boehm, 2011b; Pierce, 2012). En segundo lugar, que es posible descifrar sus significados ocultos y precisar información

subyacente de sus contenidos para luego atribuir un sentido propio. Ello no involucra una apreciación estética o conocimientos expertos del productor visual, pero sí involucra contar con habilidades para “leer” el contexto y la complejidad de sus formas, elementos, trazados y estrategias de expresión discursiva para reconocer tropos y retóricas (Barthes, 1990). Por lo tanto, su verdadera aprehensión implica cierto gradiente de complejidad dado que su codificación y decodificación se basa en procesos cognoscitivos superiores (Vygotsky, 1979). Así, la significación del LV tendrá variaciones en función de los referentes, prácticas, estructuras, experiencias y contexto cultural mediado por las interacciones sociales en que se sitúa el individuo (Bruner, 2000).

A través del LV incorporamos a nuestra estructura cognitiva información que en muchas ocasiones facilita la memorización para construir conocimiento ya que la memoria que disponemos para las imágenes es más potente que la memoria de las palabras (Gómez & Gavidia, 2015). De igual modo, pensamos con imágenes a la par que sentimos y reaccionamos con ellas; éstas penetran de manera directa y simultánea en nuestra experiencia psicológica al ser parte constitutiva de la memoria, sueños, emociones, miedos. Estas cuestiones plantean la importancia de las múltiples posibilidades de significación del LV almacenadas en la memoria semántica de largo plazo (Renoult et al., 2016; Tulving, 1972).

En ese marco, se establece educar la capacidad de acceder al LV de acuerdo con las condiciones contextuales de la experiencia social y las particularidades fisiológicas perceptuales del individuo para que, paulatinamente, adquiera un sentido crítico sobre las formas de representación de la realidad visual y pueda reflexionar sobre la construcción de ésta. Por esta razón, el objetivo del estudio es proporcionar una examinación teórica y empírica a través de una práctica formal y

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

sistemática como el Programa, esperando que sus efectos, ayuden a los niños a integrar el manejo hábil de destrezas visuales para comprender el LV. Para ello, el tipo de imagen que se utiliza es la fotografía, puesto que al tener un mayor nivel de realismo (Llorente, 2000) alta iconicidad (Moles, 2009) o *analogom* (Barthes, 2002) respecto de su referente real, facilita la comprensión, particularmente en el caso de los niños.

Para situar y explicar los objetivos que se proponen, se revisan tres elementos contextuales o marcos dominantes relacionados entre sí. En primer lugar estaría la importancia de la imagen en la historia del hombre como expresión, forma de comunicación y “mimesis” de la realidad. Una condición que debido a los procesos de mediatización, representación y visualización, los estudios actuales refieren como la *omnipresencia* de la imagen, *logocentrismo*, *hipervisualidad* o *régimen escópico* (Bauman, 2012; Boehm, 2011a, 2011b; Jay, 1988). En ese sentido, se plantea un *giro icónico* o *pictórico* como antes fue el paradigma del *giro lingüístico* para las ciencias sociales (Boehm, 2011a; Mitchell, 2011; Rorty, 1992) y se enfatiza la necesidad de formar una *mirada crítica* como toma de posición a las formas sociales de construcción de realidad visual (Dussel & Gutiérrez, 2006).

En segundo lugar, están las transformaciones introducidas por las técnicas y tecnologías de lo digital cuya velocidad y dinamismo globalizador han afectado el intercambio de imágenes, las dinámicas producción, interacción social y comunicación de lo visual (Müller, 2008). -en muchos casos virtuales- También, están las mediaciones de los procesos de visualización del conocimiento y el uso de herramientas cada vez más sofisticadas para procesar y divulgar información. En tercer lugar, están los desafíos educativos para el presente milenio y los lineamientos que expertos en educación a nivel mundial han definido como habilidades específicas a desarrollar (Delors, 1997;

Tedesco, 2011) en que destacan cuatro competencias claves: alfabetización digital, pensamiento creativo, comunicación efectiva y alta productividad, a su vez, éstas comprenden múltiples campos específicos (Lemke, Coughlin, Thadani & Martin, 2003; Rychen & Salganik, 2003).

En ese marco, el desarrollo de destrezas visuales es un campo formativo indispensable para la extracción de información y visualización del conocimiento en todos los niveles y campos educativos (Mayer, 2014) y se vincula con las teorías de las competencias visuales y la alfabetización visual (Avgerinou, 2011; Braden, 1993; Brill & Kim, 2007). Ambos términos fueron analizados exhaustivamente junto con teorías de la imagen (Acaso, 2010; Aumont, 1992; Villafañe, 2006), la semiótica (Barthes, 1990; Pierce, 2012), la ciencia de la imagen (Boehm, 2011b), además de estudios sobre la educación de la imagen (Acaso, 2010; Aparici, 1998) y el uso de la imagen como recurso didáctico (Arizpe & Styles, 2014; Gómez & Gavidia 2015; Palmer & Matthews, 2014; Villa, 2008); permitiendo para trazar un camino teórico conceptual y graduar una taxonomía para diseñar el Programa (véase Tablas 1 y 4).

De esta manera, los estudios consultados dan cuenta de experiencias para formar competencias visuales, pero la mayoría lo hacen a nivel de educación universitaria lo que exige adamiages más complejos de producción del LV (Christopherson, 1997). Muy pocos estudios ofrecen psicométricos, categorizaciones operacionales o constructos específicos sobre cómo medir las competencias visuales mínimas y capacidades de “lectura” requeridas para comprender el LV (Vermeersch, & Vandembroucke, 2015). Así, la falta de metodologías y parámetros representa uno de los mayores retos a resolver para conducir el Programa, especialmente si se considera que la aprehensión del LV plantea diferentes nivel de dificultad. Por esta razón, se analizó la naturaleza constructiva de la comprensión, econtrando que, sin importar el tipo de signo, se centra en

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

procesos perceptivos, comunicativos y de tipo cognitivo inferencial para la obtención de información y significación (Bruner, 2000): Ello permitió la estrategia operacional de utilizar la definición de comprensión lectora entendida como:

La capacidad de un individuo para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad (SEP, 2012, p. 17).

De esta forma, la definición se categorizó a partir de la convergencia entre los signos lingüísticos e icónicos y se construyó una escala para medir la comprensión del LV en tres competencias: describir, interpretar y significar. Asimismo, se tomó en consideración la pauta “el arte de ver” propuesta por el Museo de Toledo (2014) para explicar a los niños la gradualidad de los aprendizajes como se explica en la Tabla 1.

CONGRESOS PI

MÉTODO

by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

La presente investigación tiene un diseño de tipo semiexperimental de grupo control no equivalente, transversal y correlacional de acuerdo con la clasificación de McMillan y Schumacher (2005). Por lo tanto, primaron criterios de disponibilidad y accesibilidad para realizar el Programa

y no hubo asignación aleatoria de los sujetos. La organización de los grupos fue la habitual a la jornada de clases, de una hora, y los niños estaban en una situación de aprendizaje real. Para validar las estrategias y efectos del Programa se utilizó un enfoque mixto para el análisis y recolección de datos, y fueron recolectados en un tiempo único de diez meses.

PARTICIPANTES

Los participantes fueron 340 estudiantes de educación primaria de 6 a 12 años, seleccionados de manera no probabilística intencional (McMillan & Schumacher, 2005). Como hubo oportunidad de acceder a toda la población escolar, se aprovechó de hacer mediciones, ejercicios y proyectos creativos con los todos los grupos de primero a sexto grado, conformando un grupo control de 286. El grupo experimental fue de 54 estudiantes distribuidos en un grupo de tercero y otro grupo de quinto grado. Las variables de contraste de la muestra: edad y género, se analizaron para determinar los efectos del Programa asociados a la madurez cognitiva de los niños y al procesamiento semántico respectivamente (Soriano, Fumagalli, Shalóm, Barreyro, & Martínez-Cuitiño, 2018).

Los participantes del Programa concurrían a una escuela pública de educación primaria ubicada en el centro de la Ciudad de México, éste es un barrio fundacional y uno de los más antiguos de la Zona Metropolitana y se caracteriza por su alto valor histórico - patrimonial y por albergar una gran actividad comercial, política y financiera. En éste habitan 16,263.2 personas por kilómetro cuadrado, cantidad que, en comparación con otras Zonas, tiene la densidad más alta de acuerdo con datos del Consejo Nacional de la Población (2012). La elevada concentración de la población

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

indicaría una mayor demanda de recursos sociales y servicios públicos; aspecto que se condice con entrevistas al cuerpo directivo de la escuela, quienes mencionaron una alta demanda de matrículas, las que, en los últimos tres años ha incrementado y se ha diversificado en cuanto al perfil socioeconómico producto de la movilidad laboral y desplazamiento estratégico en el sector.

INSTRUMENTOS

Para medir los efectos del Programa antes de iniciar las actividades, se evaluó el nivel de comprensión del LV de todos los grupos. La tarea tenía una duración de 15 a 20 minutos y se realizaron dos aplicaciones en sesiones distintas, se utilizó el juego tradicional de Lotería Mexicana como se muestra en la Figura 1. En la primera aplicación, se pidió que guardaran todo y sólo tuvieran lápiz y goma para poder iniciar el juego. Se presentaron dos tarjetas grandes cada una tenía 16 cartas, 32 cartas en total. Se preguntó si todos conocían el juego, se pidió que observaran con atención las 32 cartas y que identificaran algunas de éstas, luego se dio la siguiente instrucción: “Del total de 32 cartas, elijan sólo una, la que más les guste, pero sólo una carta”. Se entregó una hoja que tenía las siguientes instrucciones: “Hay 32 figuras con cartas de la lotería mexicana, elige sólo una de ellas y cuando tengas tu elección, escribe el número que le corresponde y responde las siguientes preguntas: ¿Qué ves? ¿Qué significa para ti? ¿Qué crees que ocurre en la carta, qué te hace decir eso? A cada pregunta se asignó un espacio de seis líneas para desarrollar la respuesta. Se entregó la prueba a cada uno de los estudiantes y grupalmente se fue guiando cada una de las preguntas, marcando instrucciones para orientar las respuestas. Al finalizar se preguntó si alguien tenía dudas o comentarios. Para la segunda aplicación se recordó: “Vamos a volver a jugar con el juego de Lotería Mexicana. Todos deben recordar la carta que eligieron porque tienen

que utilizar la misma. Les voy a entregar sus hojas de respuestas y deberán responder tres preguntas”. Se anexó una nueva hoja que tenía las siguientes preguntas: ¿La carta que elegiste es mexicana? ¿Por qué? Ahora vuelve a revisar las 32 cartas y responde, de todas las figuras ¿Cuál es la carta más mexicana y por qué? ¿Cuál es la carta menos mexicana y por qué?

Precisar que, inicialmente la prueba consideraba solo una aplicación y tres preguntas para evaluar las habilidades de descripción, interpretación y significación personal. Sin embargo, luego de la primera aplicación, se identificó que la pregunta ¿Qué crees que ocurre en la carta? ¿Qué te hace decir eso? Si bien, recuperaba información sobre un análisis interpretativo de los elementos, generaba una narración imaginada por lo niños, es decir, se abría a conocer el potencial de generar una idea y en los niveles más altos de respuesta, de inventar una situación. Por lo tanto, se estimó como un reactivo para medir la creatividad y conocer los niveles de apropiación semántica de los niños. Además, se estimó necesario ampliar las preguntas sobre interpretación ya que las características del estímulo visual centrado en una figura, objeto y/o personaje, presentaba ciertas dificultades para conocer cómo los niños establecían relaciones y organizaban inferencialmente la información. Por lo tanto, se agregaron tres nuevas preguntas para determinar el nivel de interpretación en relación con las otras cartas del juego. Finalmente, la pregunta ¿La carta que elegiste es mexicana? Permitió determinar el estilo cognitivo de dependencia o independencia de campo (DIC) del procesamiento del LV, en tanto, las asociaciones perceptuales y cognitivas de los niños mostraron una tendencia a elegir la carta número 16, la bandera. Esta tendencia se explica por las condiciones particulares del sistema educativo mexicano de primaria, en que la bandera tiene una práctica cotidiana de alta carga valórica y semántica asociada a la noción de mexicanidad. De este modo, los niños que respondieron la bandera fueron calificados como dependientes de campo, en tanto que los niños que seleccionaron otras cartas mostraron rasgos propios del estilo

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

cognitivo de independencia de campo como son percepción analítica, ideas divergentes y capacidad de discriminación de las partes del todo. (Witkin, Goodenough, & Oltman, 1979).

Antes de capturar y sistematizar las respuestas, éstas fueron revisadas y algunas fueron eliminadas en bases a los siguientes criterios: cuestionarios sin identificación, cuestionarios con todas las respuestas en blanco, respuestas ilegibles, más de dos respuestas repetidas o iguales. En lo que respecta a los proyectos creativos, ejercicios y tareas realizadas durante el Programa, éstos fueron examinados y evaluados por su desempeño, de acuerdo a una rúbrica que consideró los mismos criterios de calificación que se muestran en la Tabla 2 y correspondiente a la hoja de calificación para medir la comprensión del LV.

PROCEDIMIENTOS

Para implementar el Programa, se contactó al cuerpo directivo de la institución quienes aprobaron la propuesta de trabajo en la escuela, luego fue solicitada una autorización formal a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Antes de iniciar la intervención con el grupo experimental, se informó por escrito a los padres en qué consistía y se les pidió que firmaran un consentimiento informado, además de solicitar autorización para hacer fotografías y retratos de los niños. El Programa consideró los estándares de confidencialidad y procedimiento estipulados en el código de ética de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007).

El diseño del Programa se hizo de acuerdo con las características específicas del espacio educativo -actores escolares, normativas, carga administrativa, currículo, programas

extraescolares - se incluyeron adecuaciones para el contexto de la población estudiada, las que fueron identificadas en la fase exploratoria y consideraron los siguientes criterios:

- Actitudinales para mejorar dinámicas de interacción, disposición, interés, normas, valores, creencias.
- Conceptuales para mejorar principios, términos, didácticas y ejercicios
- Procedimentales para distribuir tiempos, instrucciones y procedimientos.

La planeación del Programa se organizó en cinco etapas siguiendo la calendarización escolar para el período 2017-2018 como se muestra en la Tabla 3. En la primera fase, de diagnóstico, el objetivo fue reconocer factores que pudieran incidir en las mediciones a la comprensión del LV, o bien, afectar el desempeño del grupo y/o de los estudiantes durante el Programa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas al cuerpo directivo y maestras de grupo, además, se aplicaron cuestionarios a los maestros y se realizó observación no participante a los doce grupos de la escuela para identificar la interacción del docente con el grupo y reconocer redes de socialización entre pares. Se complementó con notas de campo y registro fotográfico como indicadores observables de estilos, dinámicas y organización interna de los grupos.

Para la segunda fase, de inicio del Programa, se aplicó un pretest a todos los grupos de la escuela. La fase coincidió con la celebración escolar de Día de Muertos y se aprovechó para realizar una actividad de introducción al Programa y presentación del trabajo para el proyecto creativo 1. Éste tenía por objetivo conocer la forma de representación y significado personal que los niños le atribuyen a la celebración. Se solicitó un trabajo de técnica libre, y para guiar a los

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

niños de 6 a 8 años, se pidió utilizaran plastilina. Se incluyeron seis sesiones en aula con el objetivo de acompañar el trabajo de los estudiantes y se finalizó con una exposición de socialización y exhibición de los proyectos creativos de Día de Muertos para toda la comunidad escolar.

Para cerrar la fase, en el mes de enero al regreso de vacaciones de fin de año, se realizó un Laboratorio de Lenguaje Visual en dos sesiones. El objetivo era que los niños pudieran fortalecer competencias visuales y, además, pudieran contrastar las diferencias entre los procesos recepción y producción visual. Por esta razón, a través de un taller teórico -práctico los niños observaron 14 fotografías, algunas a color y otras en blanco y negro. Se les pidió observar detalladamente para capturar información e intentar de identificar aquello que veían: lugar, elementos centrales, situación, intención. Luego se les pidió preparar preguntas para la fotógrafa, además, se les pidió adivinar cómo sería su aspecto y personalidad tomando como referencia lo que expresaba en su trabajo. En la sesión siguiente los grupos tuvieron oportunidad de conocer personalmente a la fotógrafa autora de las obras: Julisa Álvarez¹ y pudieron hacerle preguntas, (re)observar y analizar las fotografías conjuntamente. El propósito era que los niños pudieran conocer la historia del proceso técnico y creativo detrás de la captura fotográfica: decisiones, limitaciones e intenciones.

La tercera etapa, de intervención de grupos experimentales, consistió en la administración del proceso de enseñanza -aprendizaje de competencias visuales para acceder a la lectura y comprensión del LV y se realizaron 10 sesiones como se muestra en la Tabla 4. Para diferenciar el tratamiento con el resto del Programa se tituló Taller Ojo de Águila, en alusión a la agudeza de su sistema visual y se planteó como un desafío del Taller: “estar atentos, con los ojos bien abiertos y concentrados”, remarcando las diferencias entre los actos de ver y mirar como niveles más

¹ <https://www.julisaalvarezfoto.com>

básicos de procesamiento visual y la observación como el nivel más alto. En esta fase también se realizó el segundo proyecto creativo del Programa que coincidió con la celebración del aniversario de la escuela en el mes de febrero. El objetivo fue que los niños exploraran, contemplaran, (re)significaran e hicieran una interpretación personal de uno de los murales de la escuela². También, se evaluaron las capacidades de percepción y recuperación de información visual, planteando la reflexión sobre cuánto observan y conocen la escuela como lugar que visitan a diario.

En la cuarta fase, de observación final, se aplicó un postest a todos los grupos de la escuela, también se consideró como una oportunidad para probar material, estímulos y evaluar niveles de complejidad, fluencias perceptuales, aplicaciones procedimentales. Entre las tareas específicas implementadas con cada uno de los grupos fue posible: secuenciar, categorizar, ordenar y contrastar niveles narrativos, semánticos, de proximidad, de iconicidad y complejidad. Para finalizar, en la quinta etapa del Programa se profundizaron, verificaron y acotaron los datos recopilados. Posterior al proceso de sistematización y análisis, se elaboró un reporte final sobre el trabajo realizado y recomendaciones en pos de apoyar al cuerpo directivo y docente en la formación de competencias visuales.

CONGRESOS PI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un Programa de enseñanza - aprendizaje del LV mediante la dotación de competencias visuales desde la educación primaria del individuo, enfrenta varios desafíos, especialmente si se realiza en

² Una de las particularidades de la escuela primaria donde se realizó el Programa es que es un establecimiento antiguo, con más de 90 años, por lo tanto, tiene un gran valor histórico, arquitectónico y cuenta con murales que son considerados patrimonio artístico.

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

el sistema público de educación primaria. Por un lado, la capacidad de significar y acceder al código del LV tiene variaciones en función de los referentes, prácticas, estructuras, experiencias y contexto cultural mediado por las interacciones sociales en que se situá el individuo (Brunner, 2000) En el caso de los niños, esos referentes ocurren en las actividades cotidianas y ambientes naturales de la escuela, hogar y comunidad. Por esta razón, un Programa de estas características, cuyo foco es la dimensión comprensión, debe plantearse a partir del universo visual del niño y el escenario específico donde se implementará y adecuar sus materiales, estímulos y didácticas tanto al currículo como a la línea base que presenten los niños. El trabajo, además, debe considerar una gradualidad para la maduración y asimilación de las competencias visuales enseñadas, siendo recomendable su mayor extensión temporal; de modo que sea posible garantizar su sistematización y práctica constante para que el niño pueda adquirir, paulatinamente, la capacidad de percepción, observación, reconocimiento de información y procesamiento del LV hasta lograr una significación propia sobre las formas de representación de la realidad visual que le rodean.

Por lo anteriormente dicho, como líneas futuras, un eje a evaluar es la enseñanza-aprendizaje del LV con profesores o maestros de grupo para que ellos puedan generar actividades constantes que impliquen la inclusión de prácticas y dinámicas en el aula que combinen contenidos concretos y simbólicos para el uso de competencias visuales. Con todo, este estudio, al situar su intervención en las particularidades del contexto educativo latinoamericano, específicamente en la Ciudad de México, busca ser un aporte al utilizar un enfoque mixto y transdisciplinar para escalar los efectos de un proceso de enseñanza - aprendizaje de competencias visuales y medir la dimensión de comprensión del LV en correlación con la estrategia operacinal de la comprensión lectora en sus niveles describir, interpretar y significar. También, espera avanzar en el camino teórico-metodológico de asignar propiedades de LV a la imagen, esperando aportar un nuevo enfoque para

entender el fenómeno de la imagen por sobre los usos didácticos, mediadores, tecnológicos, comunicacionales y artísticos -estéticos a los que suele circunscribirse en el ámbito educativo.

CUADROS Y TABLAS.

Tabla 1.

Gradualidad comprensión del LV

<i>Nivel</i>	<i>Dominio</i>	<i>Características</i>	<i>Tareas</i>
Intuitivo, Subjetivo	Explicito	Ver: Lectura inicial, global, sintética y de primeras impresiones	Recuperar información Reconocer elementos Enumerar y describir
Sintáctico, Denotativo, Figurativo	Inferencial	Mirar: Lectura analítica, expresiones, sentidos, evidencias, códigos, mensajes, funciones, pragmática y recuperación detalles, retórica -narrativa	Relacionar información Vincular elementos Identificar composición Analizar estructura Reconocer función y propósito del autor Atribuir sentido e interpretar
Semántico, Connotativo, No figurativo	Abstracto	Observar: Lectura reflexiva, latente, crítica, asociativa, de evocación y recuperación simbólica y de juicios propios	Precisar retórica y contenido información Asociar sintaxis y semántica Atribuir sentido propio mensaje visual Reflexionar y significar

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN



Figura 1

Se utilizaron dos tarjetas de 1.50 de largo por 1 metro de ancho, con 4 x 4 cartas pintadas de color brillante, que mostraban un total de 32 cartas del juego tradicional Lotería Mexicana. Además, de ser un estímulo lúdico y próximo al universo visual del niño, las imágenes seleccionadas muestran personajes y objetos que son “iconos” para la cultura mexicana ya que es un juego ampliamente conocido y difundido porque es una adaptación del juego de mesa bingo de 1960, entonces su uso es común en celebraciones, ferias y reuniones familiares.

Tabla 2

Hoja de calificación ordenada gradualmente por dificultad de reactivos y niveles de puntuación

<i>Competencia</i>	<i>Pregunta</i>	<i>N° Reactivo</i>	<i>Niveles</i>	<i>Puntuación</i>	
Describir	¿Qué ves?	1	Número de elementos que reconoce	No responde	0
				Uno o dos	1
				Tres	2
				Cuatro	3
				Cinco o más	4
		2	Conceptos	No responde	0
				Elemento poco claro, ambiguo	1
				Elemento concreto	2
				Elemento detallado	3
				Elemento detallado con evidencia propia, específicos, inusual	4
		3	Argumentación	No responde	0
				Nombra y enumera sustantivos	1
Articula oraciones y/o frases completas	2				
Frases detalladas con adjetivos en sus oraciones	3				
Frases detalladas con adjetivos y características propias y opiniones en sus oraciones	4				
4	Composición	No responde, no refiere	0		
		Refiere planos y/o posición de los elementos	1		
		Refiere paleta cromática	2		
		Refiere información compleja sobre elementos composición (figurativo)	3		
		Refiere emoción, sensaciones, símbolos, metáforas (no figurativo)	4		
Interpretar	¿La carta que elegiste es mexicana?	5	Número de elementos que relaciona	No responde	0
				No relaciona, poco claro	1
				Integra un elemento	2
				Integra dos elementos	3

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

			Integra más de dos elementos	4
	6	Sentido	No responde	0
			Vago no precisa motivo	1
			Recupera información elementos o integra otras cartas	2
			Recupera información elementos o integra otras cartas por relaciones de contraste o semejanza	3
			Recupera información elementos o integra otras cartas por relaciones de contraste o semejanza. Usa evidencias, recupera detalles,	4
	7	Análisis	No responde	0
			Vago, impreciso	1
			Reconoce organización elementos usos narrativos	2
			Reconoce narrativa, funciones, propósito usos retóricos	3
			Reconoce y relaciona detalladamente elementos, objetos, narrativa, estilos discursivos e intenciones. Integra asociaciones simbólicas.	4
Interpretar	8	Número de elementos que relaciona	No responde	0
			No relaciona, poco claro	1
			Integra un elemento	2
			Integra dos elementos	3
			Integra más de dos elementos	4
	9	Sentido	No responde	0
			Vago no precisa motivo	1
			Recupera información elementos o integra otras cartas	2
			Recupera información elementos o integra otras cartas por relaciones de contraste o semejanza	3
			Recupera información elementos o integra otras cartas por relaciones de contraste o semejanza. Usa evidencias, recupera detalles,	4
	10	Análisis	No responde	0
			Vago, impreciso	1
			Reconoce organización elementos usos narrativos	2

CONGRESOS PI
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

			Reconoce narrativa, funciones, propósito usos retóricos	3
			Reconoce y relaciona detalladamente elementos, objetos, narrativa, estilos discursivos e intenciones. Integra asociaciones simbólicas.	4
Significar	¿Qué significa lo que ves?	11 Procesamiento LV	No responde	0
			Concepto central muy básico, ambiguo o poco coherente	1
			Sintetiza idea o concepto central mensaje	2
			Asociación ideas y elementos para determinar concepto central mensaje	3
			Juicio propio a partir de una reflexión argumentada y personal sobre el concepto central mensaje	4
12 Valoración			No responde	0
			Ambigua poco clara	1
			Evalúa en base a una reflexión propia o conocimientos específicos	2
			Evalúa forma de representación	3
			Evalúa e integra opinión simbólica, subjetiva de los elementos denotativos para recuperar y connotativos del LV para evaluar la forma de representación.	4
Creatividad	¿Qué crees que ocurre en la imagen?	13 Apropiación semántica	No responde	0
			Respuesta ambigua	1
			Respuesta precisa y acotada a la información explícita	2
			Respuesta argumentada idea propia	3
			Respuesta extendida, relato y narración inventada	4
Estilo Cognitivo	¿Cuál es la más mexicana, por qué?	14 Dependiente/ Independiente campo	No responde	0
			Carta N ° 16: Bandera	1
			Otra carta	2
			Argumento detallado, coherente	3
			Argumento extendido, coherente, conocimiento e información analítica para explicar su respuesta	4

CONGRESOS PI

by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Tabla 3

Fases del Programa de Comprensión del Lenguaje Visual calendario escolar 2017-2018

<i>Fase</i>	<i>Mes</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Actividades – Instrumentos</i>
F1	Ago. Sep. Oct.	Diagnóstico: recopilación datos iniciales	Reuniones de coordinación. Entrevistas Cuestionarios. Observación no participante de los grupos.
F2	Nov. Dic. Ene.	Inicio Programa: pretest y recopilación datos básicos	Medición Inicial - Pretest. Proyecto creativo M día de muertos y 6 sesiones en aula. Exposición de Trabajos. Laboratorio visual de 2 sesiones.
F3	Feb. Mar.	Intervención: tratamiento grupos experimentales y recopilación datos básicos	Taller ojo de Águila de 10 sesiones. Proyecto creativo Conozco mi escuela y 2 sesiones en aula.
F4	Abril. May.	Observación final: actividades específicas y recopilación datos finales	Medición final -Postest. Cuaderno tareas libre elección grupos experimentales. Tareas específicas por grupos: secuenciar, categorizar, interpretar, iconicidad, complejidad.
F5	Jun.	Cierre Programa	Reporte final y recomendaciones.

Tabla 4

Secuencias Taller Ojo de Águila grupo experimental

<i>Sesión</i>	<i>Competencia y Objetivos</i>	<i>Contenidos y Acciones</i>
S1	Evaluación inicial: Presentación del Taller	Se aplica pretest y se explican los objetivos y actividades del Taller. Se pregunta por expectativas.
S2	Describir: Analizar la propia imagen	Retrato, representación, autoreflexión, realidad versus creación. Registro en parejas de fotografía de retrato.
S3	Describir: Qué vemos y qué no	Yo soy, diferenciar entre las características físicas y de personalidad y/o intereses. Guía.

S4	Percepción: Agudizar el sentido visual	Mi escuela, exploración del espacio escolar, contemplación, agudizar la mirada, reevaluar el cotidiano. Proyecto creativo 2.
S5	Percepción: Entender el sentido visual	Ver, mirar y observar como actos perceptuales diferentes, ejemplos, ejercicios de percepción. Guía.
S6	Interpretar: Activar la mirada crítica	Mundo visual, qué imágenes nos rodean, qué imágenes llaman nuestra atención y por qué. Creación de collage
S7	Interpretar: Reconocer funciones, discursos y propósitos	Comunicación visual, símbolos, estereotipos, funciones de las fotografías. Juego de análisis de la publicidad.
S8	Significar:	Cómo leer imágenes. Ejercicios y juegos a partir de una manzana.
S9	Significar: Integrar lo aprendido	Diseño y Dibujo de anuncio publicitario.
S10	Medición final: Cierre del Taller	Se aplica post y se resume lo aprendido en el Taller. Se hace una evaluación al taller y autoevaluación a los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2010). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

Aparici, R. G., A.G. (1998). *Lectura de imágenes* (Vol. 2): Ediciones de la Torre.

Arizpe E. y Styles M. (2014). *Lectura de imágenes Los niños interpretan textos visuales*. México: Editorial Fondo de cultura Económica.

Aumont, J. (1992) *La imagen*, Barcelona, Paidós.

Avgerinou, M. D. & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30 (2) 1-19.

Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

- Barthes, R. (2002). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes; imágenes gestos, voces*. Barcelona Paidós.
- Bauman, Z. (2012). *Vida de consumo*: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, J., Blomberg, S., & Fox, C. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Boehm, G. (2011a). El giro icónico. Una carta entre Gottfried Boehm y W. J. Thomas Mitchell (I). A. G. Varas (Ed.), *Filosofía de la imagen* (pp. 57-70): Universidad de Salamanca.
- Boehm, G. (2011b). ¿ Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes. A. G. Varas (Ed.), *Filosofía de la imagen* (pp. 87 - 106): Universidad de Salamanca.
- Braden, R. A. (1993). Twenty-Five Years of Visual Literacy Research.
- Brill, J. M., & Kim, D. y. B., R. M. (2007). Visual Literacy Defined—The Results of a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Christopherson, J. T. (1997). The Growing Need for Visual Literacy at the University. *Journeys toward Visual Literacy: Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association*. 28th, Cheyenne, Wyoming, October,
- Consejo Nacional de la Población (2012). *Distribucion territorial de la población*. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Distribucion_Territorial_de_la_Poblacion

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Compendio.* Santillana.

Doelker, C. (2002). *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Dussel, I. & Gutiérrez., D. (2006). *Educación de la mirada: políticas y pedagogías de la imagen.* Ediciones Manantial.

Gómez, V., & Gavidia, V. (2015). Describir y dibujar en ciencias. La importancia del dibujo en las representaciones mentales del alumnado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3) 441- 455.

Jay, M. (1988). Scopic Regimes of Modernity. H. Foster (Ed.), *Vision and Visuality.* (pp. pp.3 - 27): The New Press.

Hug, T. (2013). Competencia mediática y alfabetización visual. Hacia consideraciones más allá de las alfabetizaciones. *Razón y Palabra* (82), 32-30.

Llorente Cámara, Enrique. (2000). Imágenes en la enseñanza. Barcelona.: *Revista de Psicodidáctica*, 9. Universidad del País Vasco.

Mayer, J. (2014). Visual Literacy across the Disciplines. *Research within the Disciplines* (2), 277-299. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual.* Pearson

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

- Moles, A. (2009). *La imagen comunicación funcional*. México: Trillas.
- Müller, M. G. (2008). Visual competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual Studies*, 23(2), 101-112.
- Palmer, M. S., & Matthews, T. (2014). Learning to see the infinite: Measuring visual literacy skills in a 1st-year seminar course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1-9.
- Pierce, C. S. (2012). *Obra filosofica reunida (Vol. 1)* (D. McNabb, Trans.). In *Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica*. (Reprinted from: Nathan Houser, Christian Kloesel).
- Renoult, L., Tanguay, A., Beaudry, M., Tavakoli, P., Rabipour, S., Campbell, K., . . . Davidson, P. S. (2016). Personal semantics: Is it distinct from episodic and semantic memory? An electrophysiological study of memory for autobiographical facts and repeated events in honor of Shlomo Bentin. *Neuropsychologia*, 83, 242-256.
- Rorty, R. (1992). *The linguistic turn: Essays in philosophical method*: University of Chicago Press.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Evaluación Nacional de logro Académico en Centros Escolares de Educación Media Superior. Manual para Docentes y Directivos*. México: Dirección General Adjunta de Programas Especiales, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código Ético*. México: Trillas

Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación* 55, 31-47.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization Memory*. New York: Academic Press.

Turbayne, C.M. (1970). The syntax of visual language. C.M. Williams & J.L. Debes (Eds.), *Proceedings of the first national conference on visual literacy*. New York: Pitman.

Villa, N. H. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes opuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207-225.

Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*: Pirámide.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2015). Kids, take a look at this! Visual Literacy Skills in the School Curriculum. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 106-130.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Witkin, H. A., Goodenough, D. R., & Oltman, P. K. (1979). Psychological differentiation: current status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (7), 1127-1145.

doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1127>

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

RESEÑA

SABRINA ZÖLLNER ROJAS

Estudiante de doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo, Programa de Postgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Máster en Comunicación y Cultura, Universidad de Sevilla, España. Licenciada en Comunicación Social, Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC), Chile. Investigadora y consultora en instituciones públicas y privadas en temas de educación. Coordinación y realización de talleres de habilidades comunicacionales en adultos, jóvenes y niños. Desarrollo y aplicación de instrumentos de investigación cualitativa. Experiencia en diagnóstico y diseño de estrategias comunicacionales. Líneas de investigación: Educación, Psicolingüística, Comunicación, Cultura y Estudios Visuales.



CONGRESOS PI
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION



CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

QUERÉTARO, MÉXICO
2019

