

**La lectura de imágenes como proceso estratégico para desarrollar
competencias cognitivas en la edad inicial**

Ángela Yaneth Quinchía Botero & Liliam María Gómez

2016

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Tabla de Contenido

	Página
1. Índice o Tabla de Contenido	2
2. Justificación	3
3. Objetivos	5
4. Contextualización de la práctica	6
5. Marco teórico.	8
6. Metodología utilizada en la generación de la información	31
7. Descripción de la práctica	46
8. Interpretación crítica de la práctica reconstruida	49
9. Conclusiones	52
10. Prospectiva	54
11. Socialización	55
12. Bibliografía	56
13. Anexos	57

2. Justificación:

La lectura de imágenes como medio de alfabetización visual, está indefectiblemente relacionada con una derivación que dentro del ámbito de aplicación de la Pedagogía de la Educación, hasta ahora, no ha sido suficientemente valorada en espacios regionales y locales. Para el caso que nos convoca.

Si bien es cierto que diversos autores han abordado el tema en un orden científico y en un nivel meramente académico, será menester de este equipo de trabajo, sistematizar de manera praxeológica el proceso de reflexión crítico que documentamos, como es la lectura de imágenes en la primera infancia. Se trata de un ejercicio de construcción del conocimiento que recoge elementos significativos de un entorno muy específico y para referencia profesional en este estricto sentido.

La dinámica pedagógica que abordamos, se justifica en la medida que pretendemos organizar y entender las dimensiones que dan cuenta de unas circunstancias específicas que pueden ser entendidas y atendidas en el entorno que referimos, para hacer de lo pedagógico, un esfuerzo más responsable y con una profunda vocación transversal que tomamos del alma mater que nos orienta.

La construcción de conocimiento útil, más allá de los paradigmas científicos, es un esfuerzo académico de valor. Construir y entender lo que acontece en un contexto, es una forma de conocimiento científico cuya utilidad constituye un plus al conocimiento.

Este trabajo se justifica en el hecho de que el nuevo conocimiento producto de nuestra práctica de sistematización, se constituye como un referente importante para entender procesos y realidades dinámicas que ocurren y acontecen en el entorno objeto de estudio.

Más allá de una mera interpretación que abarca una población representativa, se trata de una reflexión que permite intervenir de manera activa a nivel pedagógico, una realidad muy específica, pero indudablemente necesaria.

Siempre que se perfeccione nuestra intervención como futuras profesionales en pedagogía a nivel educativo, la praxis, será la manera más adecuada de aclarar la teoría y la práctica.

3. Objetivos

Objetivo General.

Entender los procesos cognitivos de las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a través del ejercicio de lectura de imágenes como estrategia para motivar el aprendizaje en la edad inicial.

Objetivos Específicos.

Evaluar el impacto del ejercicio de lectura de imágenes en las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a través de indicadores de percepción.

Valorar el material didáctico empleado en el impacto del ejercicio de lectura de imágenes en las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a través de indicadores de resultado.

Comprobar el impacto del ejercicio de lectura de imágenes en las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a través de la comparación y valoración de los indicadores de percepción e indicadores de resultado.

Realizar un diagnóstico de las variables de percepción de las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a partir de los resultados obtenidos.

4. Contextualización de la práctica

Cualquier ejercicio pedagógico que propenda por mejorar la experiencia y los resultados en términos de educación es válido.

Ante una lectura de imágenes, un infante lee desde su realidad, su experiencia y su percepción. Esto es indiscutible. Pero, de ello se derivan cuestiones complejas cuyo origen como primer referente es: el entorno y la estimulación.

He aquí donde valoramos la sistematización que pretende entender los procesos cognitivos de las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a través del ejercicio de lectura de imágenes como estrategia para motivar el aprendizaje en la edad inicial. ¿Será que todas las niñas y niños responden de igual manera ante un estímulo? La respuesta es NO.

El solo hecho de vivir en una sociedad dominada por “iconos” hace de la lectura de imágenes un ejercicio de muy compleja interpretación.

Una imagen es un signo que incorpora diversos códigos comunicativos. Pero, ¿Reconocen los códigos de tal manera que se comprendan e interpreten de manera objetiva las niñas y niños en el entorno actual? ¿Influye la dinámica social en la interpretación de estos códigos? La respuesta es SI. Definitivamente.

Una “Carita feliz” en un ámbito de interpretación objetivo debería implicar a una niña o niño: la visión de la imagen como conjunto; el análisis del objeto y su relación interna y; la interpretación subjetiva en términos generales. No obstante, una “Carita feliz” hoy puede significar “aceptación” o “aprobación” y también “malestar” o “rechazo”. Esto se debe a que el

ámbito iconográfico de las comunicaciones a que tiene acceso una niña o un niño ha influido sobre su percepción. Con frecuencia las niñas y niños emplean una “Carita feliz” para oponerse de manera subjetiva en una conversación (como si confrontaran tal conversación de manera directa) a través de las redes sociales. Para ser más claros en este sentido, las niñas y niños hoy en día “suponen” una realidad subjetiva que no confrontan con intercambio real, sino más bien porque la “suponen” y la “viven” en ese ejercicio. Es por ello que se evidencia con mucha frecuencia una “Carita feliz” para expresar un rechazo. Por ejemplo: “Me caes mal 😊” “Eso no me gusta 😊” “No estoy de acuerdo 😊”

Si estuviéramos en un entorno dominado por el Islamismo, muy posiblemente una imagen con la cara descubierta de una mujer sería objeto de una lectura de rechazo por parte de una niña o niño. En nuestro entorno no es posible valorar esto, pues una niña o niño frente a la imagen descubierta de una mujer posiblemente valore otras cosas. Se trata de referentes culturales, sociales, económicos, políticos, familiares, de intercambio, etc., que deben ser tenidos en cuenta a la hora de valorar la lectura como tal.

Para el caso que nos convoca, valoraremos los aspectos de lectura de imágenes en este ejercicio, a partir de la experiencia con las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos.

5. Marco teórico.

Cuando los mayores esfuerzos de un sistema educativo se orientan elementalmente a la “alfabetización escolar” de las personas, es alarmante que hoy, ni siquiera eso sea vagamente cierto.

Otrora la codificación y decodificación de signos alfanuméricos y su mediana aplicación por parte de un individuo, merecía la condición de “alfabeto” o sea saber leer y escribir y realizar operaciones matemáticas simples.

Hace solo unos años era “alfabeto” cualquier individuo que codificara y decodificara con alcances comprensibles y representativos en términos de conocer, interpretar, entender y expresarse.

Hoy, las cosas no han cambiado mucho, pero ¿puede conocer, entender, interpretar y expresarse un individuo, dada la influencia iconográfica de las tendencias comunicacionales? Ya no se trata solo de los signos simbólicos del alfabeto y los números. Se trata de estructuras comunicacionales representadas a través de imágenes o iconos con profunda subjetividad y ambigüedad.

Las niñas y niños de hoy tienen una profunda influencia comunicacional que trasciende los límites de los mensajes objetivos. Esto se debe a la inmediata realidad que los confronta con la sociedad a través de la tecnología. Hace varios años para decir “Te amo” era preciso escribir o manifestar de manera directa ello. Hoy un “corazón” puede significar lo mismo o más, si se quiere. Todo depende del contexto de intercambio.

Muy claro es, que en ese contexto de intercambio, cualquier cosa puede ser interpretada. Es por ello que la comunicación para las niñas y niños hoy en día sea muy adversa y compleja a pesar de la percepción de facilidad que se escuda en la confusa dirección del mensaje. Se trata de un juego.

La lectura que cualquier niña o niño realiza de una imagen es eminentemente emotiva. Esta lectura no supera en la mayoría de las veces un nivel descriptivo. Pero, ¿Qué pasa cuando existe una preexistencia condicional de una imagen? La respuesta es preocupante: el mensaje emitido no establece relaciones comunicacionales. Por tanto la participación será accidental. Aunque los medios de comunicación que afectan las niñas y niños ofrecen una falsa sensación de intercambio, es claro que no solo el nivel de atención, percepción y cognición son ambiguas.

La representación de la realidad en las niñas y niños que se realiza a través de la lectura de imágenes como estrategia para motivar el aprendizaje en la edad inicial, debe basarse tanto en la enseñanza de la pedagogía de la imagen, como en la enseñanza de la pedagogía con imágenes.

La pedagogía de una imagen es todo aquello que la imagen puede representar en su simbolismo a nivel comunicativo. Se trata de todos los posibles mensajes que pueden asumirse a través de su capacidad de referir o transmitir un mensaje. La pedagogía con imágenes es el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite evaluar el impacto y alcance de la representación que en su simbolismo a nivel comunicativo tiene una imagen en una persona.

Dado lo anterior, es importante considerar que el hecho de que una niña o niño o cualquier individuo no asuman las diferencias entre una imagen y la realidad, lo ubica en una condición de desventaja frente al entorno.

Un educador vigente debe entender el mundo de una imagen y su referente contextual inmediato a la realidad de las niñas y niños que orienta.

Los factores que intervienen en la percepción de una imagen son: las relaciones de espacialidad; las relaciones figura fondo y; el contraste.

En las relaciones de espacialidad se recorre la imagen de izquierda a derecha por el hábito de la lectura. El peso de la imagen suele ubicarse en la parte inferior. En la relación figurafondo se perciben conjuntos organizados sobre un fondo que actúa sobre los objetos o figuras como un contexto espacial. En muchos casos el fondo le da otro significado a la figura, por lo que las relaciones de figura y fondo no son estáticas sino dinámicas y dependen del contexto que vincula a ambos. Y en el contraste se manifiesta la discriminación de los claroscuros que percibe el receptor.

Aportes de gran importancia al tema son los realizados por Jean Piaget donde se descubren los estados cognitivos desde la infancia a la adolescencia, y así mismo los divide en cuatro grandes periodos tales como la Etapa Sensoriomotora , Etapa preoperacional, Etapa de operaciones Concretas y Etapa de las operaciones Formales, para el caso en particular nos detendremos en la etapa de la preoperacional, la cual trae consigo la función simbólica, en la cual el niño utiliza los símbolos para representar objetos, lugares y personas, dándole la oportunidad de retroceder y avanzar en el tiempo. Al igual el niño en esta etapa se cuentan con características como logros del pensamiento Preoperacional, comprensión de las identidades,

comprensión de las funciones. En esta etapa se cuenta con un estadio preconceptual e intuitivo.

En la Teoría de aprendizaje de Bruner, su concepto de desarrollo intelectual tiene en cuenta diferentes fases y como primera se encuentra los patrones de crecimiento, en el cual toma en cuenta la relación estímulo-respuesta, la capacidad del niño de expresar sus ideas y deseos; en la segunda fase se tiene el papel del tutor en el desarrollo intelectual, en la cual señala la importancia de interacción sistemática y permanente entre el educando y el maestro, y por último se tiene los sistemas de representación mental inactivos que se conoce algo por medio de la acción, el icónico por medio del dibujo o la imagen y el simbólico que se emplean símbolos como el lenguaje.

En este espacio es relativamente importante nombrar a Ana Abramowski, con su artículo el lenguaje de las imágenes y la escuela, donde resalta el auge que ha tenido las imágenes, pero así mismo hace relación entre las palabras y las imágenes, dos elementos fundamentales que como lo manifiesta la autora son “son irreductibles unas a otras pero, al mismo tiempo, están absolutamente intrincadas. Se cruzan, se vinculan, se responden, se desafían, pero nunca se confunden. Ambas se exceden y desbordan, y ahí radica la riqueza de su vínculo”. (Abramowski Ana. 2009).

Después de analizadas las teorías y artículos frente al tema, aunamos en la experiencia vivida en la sistematización de datos, con el fin de identificar y comprobar el impacto del ejercicio de lectura de imágenes en las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos, donde se realiza la evaluación de indicadores de percepción y resultados, con el fin de identificar el impacto obtenido.

La primera infancia

La primera infancia es considerada por Castañeda y Mina (2006) como “la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños desde su gestación hasta los 6 años de vida” (p. 33).

Se hace necesario entonces mencionar que existe una serie de periodos en los cuales las competencias marcan su aparición de acuerdo a los diferentes momentos del desarrollo y los procesos de aprendizaje de los niños. Los periodos son los siguientes:

De los 0 a los 2 años es un periodo en el cual el aprendizaje de los niños está mediado por la interacción con la familia, de los 3 a los 4 años se considera una etapa de iniciación de la socialización secundaria en la cual empieza a generar un encuentro fuera del núcleo familiar que aporta nuevos elementos al desarrollo y a la producción de conocimiento. Seguidamente se establece la etapa de los 4 a los 6 años en la cual los conocimientos se empiezan a impartir de un modo más estructurado, haciendo referencia al ingreso del niño al sistema educativo, hablando específicamente del ciclo de transición anterior al primer grado escolar, en el cual aparece el encuentro directo con los aspectos formales del código escrito.

Puche, Orozco, Orozco, Correa (2009) manifiestan que es necesario reconocer las capacidades de los niños y las tendencias en los momentos del desarrollo, lo que no implica una homogeneidad en los sujetos; la psicología del desarrollo cognitivo ha identificado diferentes trayectorias en la construcción del conocimiento lo que da cuenta de las particularidades y diversidad de los sujetos. Destacando que el desarrollo está inscrito en una dinámica que permite la organización y reorganización del conocimiento sobre unas competencias particulares que se descubren y potencian paulatinamente.

Por ello, el desarrollo se considera como una instancia que se configura en relación a unos elementos constitutivos en el sujeto y unos componentes que vienen del medio, en el que Puche *et al.*, (2009), plantean que éste no tiene un inicio claro ni un final aparente, vislumbrando que es un proceso expuesto a una serie de cambios en lo cual interviene una amplia gama de funciones cognitivas que se ponen marcha.

En esta misma vía es fundamental mencionar que alrededor de los 2 años deviene en el sujeto una instancia que transforma radicalmente la interacción con los otros, pues aparece la comunicación como una clara manifestación del desarrollo y la incorporación de las competencias mostrando una nueva forma de construir e interactuar con la realidad. Así lo plantea Vigotsky (1998) cuando argumenta “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (p. 13), por lo que se entiende que el sujeto concibe el mundo en relación a las palabras y conceptos que emergen de la interacción histórica y cultural en la que se desenvuelve, estos planteamientos los propone Vigotsky como una forma de participación que permite al sujeto comprender y dar significado a los componentes que aparecen en su cotidianidad, siendo el lenguaje un elemento que posee una constitución que requiere tanto de la palabra como del significado para dar sentido a la realidad y aportar al intercambio comunicativo.

De esta manera, se torna imprescindible reconocer que el proceso que se realiza para incorporar una palabra con un concepto determinado, es una construcción que se desarrolla paulatinamente y que ofrece en el niño una apuesta compleja, pues no simplemente se trata de asociar una palabra con un objeto, sino que requiere que construya el significado de la palabra a través de su desarrollo histórico y su actualidad dentro de la cultura, lo que

ofrece según Vigotsky una generalización que abre la puerta a la significación de los signos, símbolos y objetos presentes en la realidad.

De ahí que, se pueda vislumbrar la importancia que tiene la lectura como una forma de participación en el campo social, destacando que lo que se ofrece no es simplemente la capacidad de comunicarse con otros, sino que es una modalidad que permite desarrollar la entrada hacia un mundo simbólico que inserta al sujeto en la posibilidad de adentrarse en la cultura y entender cada uno de los parámetros que nacen de esta. Según los planteamientos de Vigotsky, la comprensión de las palabras, es decir, reconocer que quiere decir y a que está ligado, abre horizontes de conocimiento hacia una nueva perspectiva de los hechos que emergen de la realidad, por lo cual, el niño puede hacer parte activa de la interacción, construcción y transformación de los hechos que lo atañen. Por ello, es fundamental mencionar que no se puede reducir la lectura a una alfabetización mecánica, pues esta condición confronta los deseos y expectativas del niño con las exigencias, arbitrariedades y convenciones del lenguaje escrito. Por ello, el acercamiento a la lectura debe estar impregnado de encuentros mediados, estratégicamente establecidos y fundamentalmente afectuosos que abran la posibilidad de visualizar mundos posibles y fantásticos con los cuales el niño disfrute y construya un deseo permanente frente a la lectura, en el que intervienen diferentes tipos de signos que permitan develar los textos y sus contenidos para incorporar la lectura como una instancia que lleva al conocimiento y por tanto a la posibilidad de comprender la realidad.

La lectura de imágenes.

Leer una imagen es mirarla detalladamente para entender qué elementos la componen y cómo se organizan dichos elementos a fin de transmitir ideas y narrar historias. La imagen es un

texto y se ha considerado que los textos son conjuntos coherentes de palabras, por lo general impresas, que buscan transmitir mensajes. Sin embargo, hoy sabemos que las imágenes también son textos porque ellas también se crean con el propósito de transmitir mensajes. Por eso, las imágenes también pueden recibir el nombre de textos visuales. Todos los textos – lingüísticos, visuales, audiovisuales, musicales, etc. – son concebidos, financiados, realizados y distribuidos por personas que tienen intereses económicos e ideológicos. Por consiguiente, al leer una imagen, debemos tener siempre en cuenta que dicha imagen proviene de una o varias "mentes organizadoras" que han decidido expresar ciertas ideas de cierta manera con un propósito en mente. De lo anterior se desprende que no existen imágenes "inocentes".

La imagen también es un sistema o tipo particular de conjunto donde todos los elementos que lo componen trabajan solidariamente para cumplir un propósito. En el caso de las imágenes, los componentes del sistema textual son los elementos visuales: las líneas, las formas, los colores, las luces y las sombras, etc. Gracias a esos elementos, a su tamaño, ubicación y relaciones recíprocas, se construyen los significados que el texto visual busca transmitir. A diferencia de un conjunto cualquiera, un sistema tiene un propósito definido y, por esa razón, las partes que lo componen tienen funciones específicas y ocupan posiciones bien definidas unas respecto a las otras.

Desde esta perspectiva, un texto visual es un artefacto que sirve para producir significados. Así, nuestro trabajo cuando leemos imágenes consiste en observarlas con cuidado para tratar de entender cuáles son sus elementos constitutivos, dónde están ubicados y cuáles son sus funciones.

La lectura en la primera infancia

El desarrollo de la lectura en la primera infancia, implica la participación responsable del educador con una connotación muy singular, la cual se basa en la dinámica que conlleve al educando a construir y acercar su entorno a partir de la interpretación de su realidad.

Las convenciones sociales son inminentemente una herramienta para significar y ser significado. En este sentido, las experiencias significativas de las niñas y niños a través del lenguaje, tal y como se entiende en los términos de Solovieva, Quintanar y Flores (2007) se pueden equiparar con la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, lo cual se entiende como “la posibilidad que tiene el niño para realizar ciertas acciones y actividades, no de manera independiente, sino en colaboración con el adulto o coetáneo, quien puede animarlo, dirigirlo, explicarle, mostrarle y enseñarle” (p.73).

Cuando el educador se concibe como una guía para que el niño encuentre un medio amable en la lectura, se abre una posibilidad para que asuma nuevos elementos que no posee en su cognición.

Por otro lado, es esencial mencionar que la lectura en la primera infancia no sólo se relaciona con el desciframiento de signos lingüísticos, sino también con aquellas manifestaciones de la cultura que están alrededor de las narraciones y los signos icónicos indispensables para la interacción social y la comprensión de los deseos y sentimientos que emergen en el niño.

La relación establecida con la lectura en la primera infancia esta incontrovertiblemente influida por la interacción con padres y cuidadores, aspecto que trae consigo un encuentro que no está mediado por métodos de enseñanza ni estrategias de evaluación, sino que se desarrolla

paulatinamente como una instancia que deviene en la cotidianidad y que puede o no acercar al sujeto a dar un verdadero sentido a la lectura, o como lo menciona Reyes (1999) establecer “el sentido primordial” entendiendo este concepto como la formación y la apropiación de la lectura, con la firme intención de llevarla a una posición que permita acomodar ésta, hacia la posibilidad de acceder a la visualización de mundos posibles, la comprensión de sí mismo y del mundo exterior.

La concepción de lectura en Reyes (1999) se propone como un proceso que se desarrolla desde el primer año de vida, la autora reconoce que el proceso de interacción entre el infante y su madre demuestra que ella ha leído una sucesión de manifestaciones del niño que lo inscriben en un mundo simbólico, del cual se extraen infinidad de significados que pretenden responder a los llamados del niño, según Reyes así se muestran los primeros rasgos y manifestación de la lectura, en este caso vista como un proceso de interpretación de necesidades.

Asimismo Reyes establece que en la primera infancia aparece un primer libro que no posee una existencia como tal pero que trae consigo un mensaje que se sostiene por décadas y que se transmite oralmente, son aquellas expresiones que emergen alrededor de las palabras e historias sosteniendo un significado que comunica y empieza a edificar al sujeto, elementos que vienen de las narraciones propias de una cultura. En la medida que el niño crece y pasa el tiempo, aparece dentro del contexto familiar otra modalidad de lectura, la cual consiste particularmente en leer imágenes con diferentes expresiones y tonos, de las cuales es posible narrar historias en relación a la secuencia de las imágenes, permitiendo la posibilidad de construir significados compartidos. Este aspecto es fundamental debido a que se convierte en una forma de empezar a configurar el proceso de lectura, lo que da origen a interactuar con un

mundo estructurado en relación con lo simbólico en el cual se pueden acceder a mundos sorprendentes.

En otra instancia, las dinámicas de la lectura en el núcleo familiar propuesta por Reyes (1999), dan cuenta de la lectura de cuentos tradicionales en la primera infancia, el cual se resalta como un fenómeno de gran importancia que lleva al sujeto a viajar en el tiempo, a pensar, soñar y recrear lugares que nunca ha visto y que tal vez nunca verá pero que mediante la expresión y las narraciones de los educadores pueden traer a su pensamiento en forma de representación.

Del mismo modo es la oportunidad de estructurar modos de sentir, entender, proyectar e introyectar emociones y sentimientos que aparecen en los diferentes cuentos, se enseña a los niños que la realidad está compuesta por un devenir que trae consigo felicidad o tristeza pero que en últimas existe una manera de pensar la posibilidad de superar cada obstáculo que se presenta, un legado que viene impreso en los cuentos infantiles.

Casi que la lectura de cuentos en la primera infancia permite no sólo ofrecer el sentido “primordial” frente a la lectura sino a la propia vida. Lo cual lleva al sujeto a reconocer una posición que muestra como la vida tiene una orientación y una trama, comprendiendo el valor y la complejidad de ésta, para entender que es un proceso que se elabora paulatinamente expuesto a constantes devenires que necesariamente deben ser abordados con perseverancia. A esto hay que agregar que los padres como educadores en el proceso de la lectura acercan la posibilidad de construir la dinámica que posee ésta, lo cual se lleva a cabo mediante espacios afectuosos y significativos en los que se hacen narraciones de cuentos, poemas e historias que implícitamente traen consigo la posibilidad de que los niños reconozcan como suenan las palabras, que tonalidad tienen y por lo tanto que significado se puede extraer de ellas. De la

misma forma permite a los niños comprender que las características de los textos, por ejemplo, la organización gramatical y sintáctica, los tipos de textos y la estructuración de los géneros discursivos, la intención en el discurso, entre otros. De esta manera, Reyes (1999) denomina lo que hasta el momento se ha venido mencionando como un proceso que hace parte de una primera etapa que acerca al niño a las dinámicas de la lectura, lo cual está estrechamente relacionada con la mediación de padres o cuidadores que traen consigo la posibilidad de construir y fortalecer el sentido de la lectura siendo los adultos los encargados de impartir estas primeras nociones sobre lo que representa leer.

Por lo anterior es imprescindible ofrecer la debida importancia a la lectura de cuentos infantiles y a toda la actividad que fomente esa competencia, ya que es un fenómeno que permite acceder a la comprensión del mundo que el niño empieza a descubrir, siendo esto fundamental pues la lectura aparece en un contexto familiar y en estrecha relación con los padres, pues la lectura de imágenes se origina en un espacio familiar lejano a los principios normativos convencionales que más adelante asentarán desde una noción afectiva cuando la sociedad se los exija.

Es así que leer antes de poder realizar una lectura autónoma o en palabras de Vasco (2010) “leer sin saber leer” es el camino que permite al sujeto encontrar en la lectura un espacio en el cual no sólo puede aprender, sino que es una fuente que permite disfrutar trasegando por ideas, historias y mundos fantástico que dan otra noción de lo que cada uno en un determinado momento llamará su realidad o que también podrá posibilitar en algunos casos la configuración y transformación de la identidad del lector, que vienen desde la voces de los textos y las narraciones hechas por las personas que acompañan el proceso de lectura.

Es importante destacar que la identidad del ser humano se construye en espacios de reflexión y debate con los textos y extraer de sus contenidos elementos que orientan al niño hacia diferentes emociones y sentimientos, situación que permite abrir el camino para erigir y transformar su existencia y por ende el vínculo con la realidad.

De esta manera, Larrosa (1996) concibe que: la aventura de la auto interpretación es interminable y conducirá a donde no estaba previsto, a la conciencia de que el yo no es sino una continúa creación, un perpetuo devenir, una permanente metamorfosis. Y esta metamorfosis tendrá su arranque y fuerza impulsadora en el proceso narrativo e interpretativo de la lectura y la escritura (p. 482).

Por ello la lectura en la primera infancia se debe considerar como una caja de herramientas que para algunos podrá ser la fuente principal de la construcción de una identidad, expuesta a un constante movimiento que proporciona un sentido de vida que nace a partir de la interacción y el diálogo con las palabras, de ahí se debe considerar la importancia y la pertinencia que trae consigo potenciar la competencia lectora desde el mismo nacimiento.

Por consiguiente, es preciso mencionar que son los adultos con su experiencia dentro de la cultura los que permiten al sujeto identificar para luego comprender cada uno de los fenómenos que aparecen como novedosos en el mundo del niño, son ellos los que abren la posibilidad de insertar al sujeto en el mundo del lenguaje con la intención de adentrarse en la comprensión y significación que deviene de la realidad, representada y establecida por unos parámetros sociales y culturales definidos históricamente. De forma similar lo menciona Duran (2002) cuando plantea “para llegar a entender la relación entre realidad y representación, la ayuda de los adultos es imprescindible” (p.41). Esto quiere decir, que es la mediación de los otros lo que acerca al sujeto a reconocer que en primera instancia los dibujos no son la realidad

pero que aparecen representándola, de ahí que ellos se inserten en un contexto en lo cual lo simbólico deviene como una instancia común y necesaria a la vida de cada sujeto.

Asimismo, el adulto es el que enseña mostrando al niño en un contexto de imágenes y signos que esconden toda clase de sorpresas, sentimientos y emociones que empiezan a estructurar el carácter y la perspectiva del sujeto, de ahí que se entienda que estos adultos son los que en primera instancia descifran y develan el significado que trae consigo un signo icónico o lingüístico.

Sin embargo paulatinamente el niño adquiere la capacidad de “reconocer”, un concepto que especifica Durand (1982, citado en Duran 2002) como una de las tres funciones esenciales para establecer una lectura de la realidad y de los contenidos que de ella devienen, entendiendo el concepto de “reconocer” como la capacidad que adquiere el sujeto de identificar y comprender un signo como un ente del cual brota un significado y con ello se advierte también la aparición de un mensaje, aspecto que empieza a develar el mundo del lenguaje como un fenómeno indispensable para comprender todo aquello que viene inmerso en la realidad. Otra de las funciones resaltadas por Duran (2002) que permiten realizar una lectura significativa en la primera infancia se refiere a la “identificación del niño consigo mismo” esto permite vincular emociones y sentimientos que llevan al sujeto a ver en los personajes de un cuento o en las imágenes de un libro la muestra recreada de la felicidad, la ira o la tristeza como fenómenos que no son ajenos a cada uno y a las situaciones que vivirán en algún momento. Para ello es de suma importancia que el adulto se acerque, perciba y muestre que entiende el sentimiento que emerge del niño, con la intención de que configure la idea que la realidad está contenida en un mundo simbólico y que desde él se puede empezar a trasegar y a comprenderse a sí mismo y a la realidad, lo que permitirá constituir el “sentido primordial”

engendrando el amor y la pasión por la lectura, de lo cual aparece la posibilidad de encontrar en los personajes y en los escenarios que aparecen dentro de los cuentos, pensamientos y situaciones que permitan al niño identificarse con estos elementos que lo llevan a negociar desde los textos la construcción de su realidad, orientando la comprensión de sí mismo y la manera de entender e interactuar con los demás. De acuerdo con esto, es posible mencionar otra de las funciones indispensables que el niño alcanzará con la ayuda y atención de un adulto o par más capacitado, esta función se refiere a la imaginación, entendida como la capacidad que adquiere un sujeto para representar situaciones que un signo icónico o lingüístico no muestran explícitamente, sin embargo es posible realizar una representación mental que interrelaciona conocimientos y vivencias los cuales permiten dar cuenta de nuevas situaciones que no están evidenciadas en una escena, dibujo o de manera alfabética.

Por ello Duran (2002) manifiesta que a la hora de ofrecer un libro a un niño se debe hacer de una forma especial, ya que no se puede creer que las imágenes y los colores llamativos son suficientes y pertinentes para dar a conocer o imaginar la realidad, la cual trae consigo una infinidad y variedad de mensajes, por ello un libro para niños debe poseer desde los colores más llamativos y resplandecientes hasta los más oscuros y rústicos, pues en la cotidianidad ellos aparecen con mucha frecuencia.

Así mismo, las imágenes o temáticas deben mostrar como en el transcurso de la vida se sufren altibajos, evidenciados en emociones tales como la felicidad, la ira, la tristeza y el miedo, siendo estados que son inherentes al ser humano por lo tanto aparecen y desaparecen constantemente, por ello es indispensable desde la primera infancia conocerlos para aprender a controlarlos (Reyes, 1999). Por ello, el reconocimiento de las diferentes características y tonalidades en un libro, pueden ser la primera experiencia para mostrar que la realidad está

sumergida en múltiples matices que permean y afectan al sujeto en el transcurso de sus vivencias, por tanto es indispensable estimular la imaginación del niño con la intención que recree y anticipe mundos posibles y fenómenos que sólo mediante ésta competencia podrá experimentar. De esta forma, es necesario aclarar que todo lo que se viene mencionando es posible entenderlo como lectura, puesto que el desarrollo de estas actividades está vinculada en una instancia que pretende primero comprender múltiples eventos, que incluyen percepciones de la vida cotidiana, narraciones, signos icónicos y lingüísticos que necesariamente son dotados de sentido para configurar su pertinencia y utilidad en la construcción e interacción con la realidad.

Para argumentar lo que se ha venido mencionando Jolibert (2010) plantea que la lectura es un fenómeno que debe ser considerado desde el inicio en relación a la comprensión, referida desde un aspecto situacional, por lo que se puede entender este concepto de manera amplia siendo fundamental el acompañamiento y dinámica que ofrecen los adultos educadores, pues ellos contribuyen a que los niños puedan entender y comprender los diferentes eventos y situaciones que subyacen en la realidad, llegando a la posibilidad de construir y transformar activamente el conocimiento. En esta vía Jolibert (2010) propone que leer es una condición que se realiza mediante una amplia gama de procesos cognitivos, lo cual permite inferir que es una actividad que dinamiza la comprensión de la realidad para interactuar de una manera eficiente en ella, acogiendo tanto la interacción con textos escritos como con otros fenómenos.

De la misma forma esta autora refiere que la lectura está asociada a la afectividad y a las relaciones sociales, por lo que es indispensable la mediación de los cuidadores o agentes educativos, ya que estas personas se convierten en una fuente directa para incentivar y fomentar el entendimiento de la realidad mediante la comprensión y reflexión de ella, de ahí

que, sea indispensable también dotar los primeros momentos de socialización con una amplia gama y variedad de símbolos icónicos y lingüísticos expuestos de manera diversa y agradable, con la intención de mostrar al niño la infinidad de elementos que trae consigo la lectura. Lo cual es importante realizarlo para mostrar y recrear escenarios insospechados o como lo menciona Pineda (2007) la lectura a los niños “les hablan de mundos ya no existentes, o incluso inexistentes, de “mundos posibles” que ellos pueden explorar por medio de su imaginación” (p. 14) siendo importante resaltar, que el acercamiento a la lectura en la primera infancia está estrechamente ligado a los proceso de comprensión, que en últimas lleva al niño a entrar en dialogo con diversos pensamientos y emociones que lo introducen en la posibilidad interactuar con el conocimiento que aparece en la realidad, lo que configura formas de sentir y pensar.

Consideraciones sobre la lectura de imágenes.

Algunas consideraciones respecto a la lectura de imagen que es importante abordar para permitir una suficiente ilustración sobre la importancia de nuestro trabajo son las siguientes:

Para Aparici, R., & Matilla, A. G. (2010).

Señala que en este nivel se trata de utilizar los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma de usar los medios en las instituciones educativas es la más difundida, como una extensión de la lección oral o la lección escrita, olvidándose, normalmente, que los medios de comunicación están muy presentes en la vida de los niños y los jóvenes, hasta el punto que este sector de la población posee una cultura

audiovisual propia que es necesario tener en cuenta a la hora de plantearse qué hacer con ella en el aula. (p. IX)

Aprender desde la aprehensión es sin lugar a dudas una de las mejores maneras de llegar al mejor aprovechamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Dependiendo de la forma como las instituciones educativas usen los medios, será el nivel de cohesión que contenga el desempeño de la construcción cognitiva. La dimensión cognitiva de las niñas y niños en proceso de formación, como ya se había mencionado, inicia con la lectura de imágenes en su hogar y con sus padres o cuidadores. En este sentido la articulación de esa lectura preconcebida debe ser amena y amable para las niñas y niños dentro de los esquemas y convenciones de evaluación y desempeño que se implementen dentro del aula de clase.

Para Pomareta, J. A. (2008).

Plantea que el hombre, por naturaleza, siempre ha relacionado el sonido con su fuente productora lógica. De ese modo ha sido capaz de comprender, en una teoría conductivista, que el sonido del relincho siempre corresponde a la imagen de un caballo... Nuestra mente puede crear esas correspondencias sin necesidad de ver físicamente al caballo (p. 18).

El hombre siempre ha relacionado el sonido con una fuente productora lógica y esto es muy importante en el ejercicio de la lectura de imágenes en la primera infancia. La asociación de imágenes y secuencias se facilita con el apoyo de sonidos que correspondan a la imagen. Lógicamente en las etapas previas la asociación del sonido de un ladrido será coherente con la imagen de un perro y posteriormente con el desarrollo de habilidades podemos asociar ciertos sonidos musicales con estados de ánimo o con señales incidentales del medio ambiente o

entorno de una imagen, es decir, su fondo. Por ejemplo el perro puede hallarse en un bosque donde está a punto de llover y el viento nos indica esta situación a través de sonidos. Nótese la importancia de los aportes de Pomareta (2008) y su coherencia con lo señalado por Aparici& Matilla (2010) sobre el uso de medios audiovisuales.

Para Baeza, M. E. R. (2006).

Plantea con respecto a la lectura de imágenes que en efecto, una de las derivaciones del acelerado desarrollo de la tecnología massmediática digital ha sido, sin duda, la explotación de sus posibilidades técnicas, con sus obvias repercusiones sociales y culturales. Hoy, frente al tradicional texto lineal se yergue, con incontenible profusión, el texto icónico: avalancha de mensajes masivos con marcado predominio de la imagen, y con ello nuevas formas de sentir, pensar, saber y como consecuencia lógica de vivir. (p.13)

Los medios de comunicación social o mass media, como radio, televisión, prensa y redes sociales digitales tienen un gran poder de influencia sobre la percepción de las cosas. Los iconos a que nos vemos obligados a leer y usar como convenciones conceptuales de estados de ánimos, procesos, cosas, etc., nos obligan a realizar una lectura de imágenes que ya hoy a través de la tecnología involucra a los infantes. Las tablets, los teléfonos móviles inteligentes y los sistemas operativos informáticos se basan en la lectura de imágenes. La tecnología y quienes la producen en este sentido han sabido aprovechar el concepto e importancia de la lectura de imágenes, pues sus posibilidades técnicas son infinitas. Aquí encontramos coherencia con los aportes de Pomareta (2008), Aparici& Matilla (2010) frente al uso de medios audiovisuales en la lectura de imágenes..

Para Millán, J. A. (2001).

Propone que la lectura es una habilidad de un tipo muy desarrollado: de hecho es la suma de varias habilidades psicológicas que se adquieren y ejercitan a edad temprana. (p. 23)

Leer es una habilidad que se adquiere desde la edad temprana y es producto del desarrollo de muchas destrezas que se ejercitan desde la interpretación de “lo que se ve” y su asociación o relación que sobre “lo visto” se racionalice desde la cognición. Las imágenes constituyen el primer elemento con el que un ser humano desde el momento que nace, tiene una relación de intercambio. Un infante asociará una situación de bienestar o malestar con la imagen que inmediatamente sea constante como referente. Posteriormente el infante esperará sensaciones de placer o displacer frente a la confrontación con la imagen referenciada aunque no se realice una intervención que le afecte. Es por esto que de cierta manera se explica el llanto de un niño con el mero hecho de ver el rostro de una persona. Desde los aportes de Millán (2001) es muy clara la incidencia que tiene el proceso de lectura de imágenes como estrategia para desarrollar competencias cognitivas en la edad inicial y sobretodo porque en el aula se proponen unas condiciones de desempeño que evidencian una lectura condicionada. El educador debe actuar con delicadeza y sensibilidad, pues la influencia que tal como lo plantea Baeza (2006) tienen los medios de comunicación y la tecnología, pueden ser un polo opuesto de interpretación a la hora de evaluar una lectura. Esto hace más difícil la labor de evaluación, pues si bien es cierto que existen lecturas objetivas, el desarrollo posteriormente debe permitir la crítica, la construcción y la escritura.

Para Aguaded Gómez, J. I., & Pérez Rodríguez, M. A. (1995).

El autor expone que la lectura de imágenes es un trabajo que implica todos los sistemas comunicativos que emplea el lenguaje audiovisual y ha de convertirse en uno de los ejes centrales del proceso enseñanza-aprendizaje. Plantea además, sobre la lectura crítica de imágenes, que si la realidad es interpretada de manera subjetiva a través de la imagen, se hace necesario que como lectores, recorramos el proceso contrario: de la imagen a la realidad, analizando los contenidos, las intenciones y los valores sociales que el emisor de la imagen ha querido transmitir, mediante unos canales y formas específicas. (p. 66)

A través de una imagen se representa una realidad de manera subjetiva. Por ello, en la lectura de imágenes es muy importante reconocer que la interpretación debe hacerse en sentido contrario, es decir, leer una realidad a partir de imagen. Mas claramente se hace necesario que la lectura explique un suceso, describa una situación o diferencie una cosa de otra. Es por ello que Aguaded Gómez, J. I., & Pérez Rodríguez, M. A. (1995) exponen que la lectura de imágenes es un trabajo que implica todos los sistemas comunicativos que emplea el lenguaje audiovisual y ha de convertirse en uno de los ejes centrales del proceso enseñanza-aprendizaje.

Valorando los aportes de los autores mencionados hasta aquí es necesario advertir la importancia de la calidad y características de los medios audiovisuales empleados en la lectura de imágenes. Teniendo en cuenta que el proceso perceptivo cuenta con tres pasos: recepción, interpretación y respuesta, es necesario reconocer que en el esfuerzo de valorar todos los sistemas comunicativos que pueden incidir en la “recepción”, por ejemplo, dependen del ojo y por tanto es necesario valorar las características de una imagen en cuanto al color, la nitidez, la intensidad, el contraste, la profundidad, el material sobre el que se expone, la simplicidad o complejidad de los objetos en la imagen y la cantidad de ellos.

Considerando la “interpretación” es necesario valorar aspectos tales como el reconocimiento y familiaridad que las niñas y niños tengan con las imágenes. El contexto dentro del que estos se desenvuelven puede permitirles reconocer ambientes internos o familiares y externos como la calle, una iglesia, el bosque, etc. Los colores pueden contener preconceptos adquiridos que influyen en la interpretación. Por ejemplo el color negro puede estar asociado con el luto. Todo ello influye en la interpretación.

Y por último, si consideramos la “respuesta”, es necesario destacar que la respuesta dependerá en su mayor proporción de la recepción y la interpretación. Si ofrecemos a los infantes imágenes reales más cercanas a la realidad, se favorece la imaginación. Esto no ocurre por ejemplo con los dibujos que normalmente en fases previas permiten la identificación, definición y reconocimiento. Los dibujos animados de la televisión llaman mucho la atención infantil por la velocidad, el color y la luz, pero están muy lejos de lograr un proceso reflexivo, interpretativo, contemplativo y de respuesta que implica la lectura de imágenes en términos objetivos.

Para Alonso y Matilla. (1990)

Proponen una interesantísima reflexión para el análisis integral de las imágenes, centrada en la búsqueda de sistemas, relaciones significativas y códigos simbólicos. La lectura de imágenes se explica esencialmente desde dos teorías: la *tipográfica*, que sigue un método similar a la lectura de textos verbales, comenzando con el ángulo superior izquierdo, descendiendo franja a franja; y la *lectura gestáltica* que dé la impresión global obtenida por el primer golpe de vista, va centrándose en los diferentes núcleos de interés. En todo caso, el proceso de interpretación y reinterpretación de la imagen ha de fundamentarse en descubrir diferentes códigos, para desvelar el sentido múltiple y connotativo que ésta

generalmente tiene. <<Espacialidad, gestualidad, escenografía, simbología, luz color, mediación instrumental y relaciones entre los elementos representados determinan el resultado ultimo de la comunicación, matizados por el contexto informativo más o menos próximo>> (p. 66).

El análisis integral de la lectura de imágenes implica una incorporación didáctica y pertinente que permite identificar las suficientes variables que inciden en la recepción, interpretación y respuesta de las niñas y niños en la edad inicial, para hacer del ejercicio en el aula, una extensión coherente y concordante con la dinámica individual, pero sin apartarse de la extensión social que convoca a los seres humanos. Por tanto los códigos equivalentes en la lectura de textos y la primera impresión que se tiene ante una imagen no son procesos independientes sino más bien complementarios.

Las instituciones educativas deben respetar el proceso lógico y natural de la lectura para facilitar intencionalmente los procesos de percepción e interpretación que van más allá del mero hecho de descifrar signos y símbolos. Cuando se evalúa la forma como se descifran los signos y símbolos en la edad inicial, se vuelve carente de significado para las niñas y niños por su inmediato referente acorde a las experiencias vividas fuera del aula.

La lectura puede realizarse utilizando diferentes niveles de interpretación y pueden ser valorados por el educador mediante diferentes respuestas. Con los más pequeños se debe ofrecer una lectura de imágenes cargada de lúdica y sonidos. Con el avance del proceso se apoya la lectura de imágenes con canciones y reconocimiento asociado. Posteriormente se realiza un énfasis en la respuesta de percepción a una narración corta o larga y que permite reconocer habilidades y destrezas lectoras con un mayor nivel de comprensión y retención.

6. Metodología

Para sistematizar el trabajo de lectura de imágenes como proceso estratégico para desarrollar competencias cognitivas en la edad inicial, se realizaron ejercicios de lectura de imágenes con niñas y niños de la institución educativa Pelicanos de la ciudad de Medellín. Los ejercicios se basaron en tres principios que sustentan la dimensión de desarrollo integral del ser humano.

El principio de la integridad: La Educación en la primera infancia o educación preescolar, además de continuar y reafirmar los procesos de socialización y desarrollo que los niños y las niñas traen de su casa, los introduce al mundo escolar y les crea condiciones para continuar en el, potenciando sus capacidades a partir del desarrollo de todas sus dimensiones como seres humanos para que logren desenvolverse digna, plana, autónomo y libremente.

El principio de participación: La participación hace referencia a la vinculación activa, consciente y permanente de la familia, la sociedad y el Estado, como comunidad educativa, con el objeto de garantizar a los niños y a las niñas su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

El principio de la lúdica: El juego es el principal dinamizador de la vida del educando, principalmente, del educando de preescolar. Mediante el juego, el niño y la niña construyen conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, fomenta habilidades de comunicación y se apropia de normas.

Consideramos que la evolución de la niña o el niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez, los cuales no son independientes sino complementarios.

Es por ello que en su dimensión Cognitiva como base y en sus dimensiones Creativa, Motriz, Lenguaje y Creativa, se respeta la autonomía interpretativa a través de unos parámetros de evaluación objetivos del ejercicio de la lectura de imágenes.

La muestra objeto de estudio se conformo a partir de la selección aleatoria de niñas y niños con edades entre tres y cinco años. El total fue de 9 niñas y nueve niños, para un total de 18. Justificamos la sistematización de la práctica con esta muestra dado que se pretende evaluar la realidad singular de las niñas y niños dentro de ese rango de edad que dispone la institución educativa Pelicanos de la ciudad de Medellín.

Por otro lado, justificamos los criterios de selección de la muestra en razón a que entre los 3 y 5 años de edad, el pensamiento de los niños experimenta una gran evolución. Esto es porque las experiencias del niño con su entorno son cada vez más ricas. El inicio de la escolarización, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo psicomotor potencian el desarrollo cognitivo en esta etapa. Además, la cognición se desarrolla rápidamente en esta etapa. Según Piaget, un referente en el estudio de la psicología infantil, los niños de entre 3 y 5 años se encuentran en un estadio cognitivo pre operacional, también llamado de inteligencia verbal o intuitiva. Piaget lo denomina pre operacional porque es anterior al pensamiento lógico u operacional.

Nos sustentamos entonces en la pregunta ¿Cómo piensa un niño entre los 3 y los 5 años?

El pensamiento pre operacional del niño se caracteriza por varios aspectos:

Los niños utilizan entre los 3 y 5 años un pensamiento basado sobre todo en la percepción a través de los sentidos. No puede deducir las propiedades que no observa de los objetos. Este

pensamiento todavía no es un pensamiento lógico. Se caracteriza por ser un pensamiento simbólico, utilizando la fantasía y la creatividad...

El pensamiento del niño de 3 a 5 años es egocéntrico. El niño es el centro, es la referencia y el punto de partida. No conoce otras perspectivas diferentes a la suya. Cree que todo el mundo piensa, siente y percibe de la misma manera que él. Se focaliza en un solo aspecto de la situación, obviando puntos de vista diferentes.

No relaciona estados iniciales y finales de un proceso, ignora las transformaciones intermedias. Esto quiere decir que sólo comprende lo que ve en el momento. Para el niño de 3 a 5 años siempre es así, las cosas no cambian.

Establece lazos causales entre fenómenos por proximidad (por ejemplo, creer que tener sueño siempre implica que se acerca la noche).

Cree que todo tiene una causa (por ejemplo, si alguien me lastima, yo siento dolor). No entienden que algo pueda ocurrir por azar.

Cree que todo está construido artificialmente por el hombre o por un ser superior (por ejemplo, la playa se ha construido porque la arena está cerca del agua).

En este orden de ideas se consideran las anteriores variables como integrales para efectos de conclusión dentro del proceso de sistematización y se procede a diseñar el instrumento de medición. A nivel técnico se diseñó una Planilla de Registro Valorativo, cuyo objetivo como instrumento de medición, es la evaluación e interpretación de variables específicas que inciden en la lectura de imágenes.

Las características que se valoraron para la evaluación de la muestra objeto del estudio con base a la Figura 1., son las siguientes:

Tipo de imagen: Dibujo ilustrado a todo color

Formato: Imagen con profundidad impresa en papel a todo color

Tipo de plano: Plano general con fondo

Elementos predominantes: Tres personajes. Caperucita Roja, El Lobo Feroz y un Conejo.

Objeto de la imagen: Interpretación de las situaciones en el cuento

Actividad realizada con la imagen: Preguntas posteriores acerca del cuento con base en la imagen

Referentes: Calificación del rol del personaje, objetivo del personaje en el cuento y estado de ánimo del personaje dentro de la imagen.

Procedimiento: se narró el cuento de La Caperucita Roja y El Lobo Feroz (Anexo 1) de manera elocuente y con énfasis en las características y roles de los personajes.

La medición a través del cuestionario se realizó con un equipo evaluador integrado por las dos titulares de este trabajo y cuatro docentes de la Institución educativa Pelicanos.

Se dividió el grupo de nueve niñas y nueve niños en tres grupos. O sea tres grupos de seis. Esto con el fin de que una vez terminada la narración del cuento, se abordara inmediatamente a la niña o niño con las preguntas del cuestionario, basados en una imagen específica que cada integrante del equipo de evaluación entregó al evaluado antes de iniciar las preguntas.

La narración del cuento se realizó con cada uno de los tres grupos y se presentaron dos imágenes en su momento oportuno así:



Figura 1. Imagen presentada al inicio del cuento y base de la medición.



Figura 2. Imagen presentada en el intermedio del cuento como apoyo.

Al terminar el cuento se procedió a presentar la Figura 1 para formular de manera individual las siguientes preguntas:

Pregunta 1. Por la expresión de Caperucita Roja consideras que ella es:

- a) Buena
- b) Mala
- c) No sabe / No responde

En esta pregunta se pretende determinar la ubicación referencial de la condición de Caperucita Roja dentro del cuento a partir de la imagen presentada.

Pregunta 2. Por la expresión del Lobo Feroz consideras que él es:

- a) Bueno
- b) Malo
- c) No sabe / No responde

En esta pregunta se pretende determinar la ubicación referencial de la condición del Lobo Feroz dentro del cuento a partir de la imagen presentada.

Pregunta 3. Por la expresión del Conejo consideras que él es:

- a) Bueno
- b) Malo
- c) No sabe / No responde

En esta pregunta se pretende determinar la ubicación referencial de la condición del Conejo (que no tiene referencia dentro del cuento, pero figura en la imagen) dentro del cuento a partir de la imagen presentada.

Pregunta 4. La casa en el fondo de la imagen corresponde a la casa de:

- a) Caperucita Roja
- b) Lobo Feroz
- c) Conejo
- d) Abuelita
- e) No sabe / No responde

En esta pregunta se pretende determinar la correspondencia referencial de ubicación de los personajes dentro de la imagen con referencia al cuento.

Pregunta 5. ¿Cuál era el objetivo de Caperucita Roja en el Cuento?

- a) Visitar su abuelita
- b) Tener cuidado con el Lobo Feroz
- c) No sabe / No responde

En esta pregunta se pretende determinar la intención del personaje “Caperucita Roja” dentro de la imagen con referencia al cuento para identificar la interpretación referencial y circunstancial.

Pregunta 6. ¿Cuál era el objetivo del Lobo Feroz en el Cuento?

- a) Comerse a Caperucita Roja para quitar su hambre
- b) Encontrarse con Caperucita Roja en el camino
- c) No sabe / No responde

En esta pregunta se pretende determinar la intención del personaje “Lobo Feroz” dentro de la imagen con referencia al cuento para identificar la interpretación referencial y circunstancial.

Pregunta 7. ¿Cuál era el objetivo del Conejo en el Cuento?

- a) Ser amiga de Caperucita Roja
- b) Ser amigo del Lobo Feroz
- c) No tenía objetivo
- d) No sabe / No responde

En esta pregunta se pretende determinar la intención del personaje “Conejo” dentro de la imagen con referencia al cuento para identificar la interpretación referencial y circunstancial.

Pregunta 8. ¿En qué etapa del cuento se ubica la imagen?

- a) Al principio del cuento
- b) Al final del cuento
- c) En la mitad del cuento
- d) No sabe / No responde

En esta pregunta se pretende determinar la ubicación temporal de la imagen con respecto al cuento para identificar la capacidad de memorización referencial.

Resultados del ejercicio

Los resultados del ejercicio se documentaron en la Tabla 1 (anexo 2) Tabulación de resultados de valoración en el ejercicio de lectura de imágenes y en la Tabla 2 (anexo 3) Estadísticas de los resultados del ejercicio de lectura de imágenes.

El análisis de los resultados es el siguiente:

En la “Pregunta 1. Por la expresión de Caperucita Roja consideras que ella es:” se presentan los siguientes resultados:

El 100% de los evaluados considera que Caperucita Roja es buena por su expresión y tomando como referente el cuento.

En la “Pregunta 2. Por la expresión del Lobo Feroz consideras que él es:” se presentan los siguientes resultados:

El 44% de los evaluados considera que el Lobo Feroz es bueno por su expresión dentro de la imagen, pero posiblemente no toman como referente el cuento y hacen una lectura subjetiva de la imagen.

El 33% de los evaluados responde que el Lobo Feroz es malo por su expresión y es posible que tomen como referencia de juicio la memoria del cuento. Su lectura es satisfactoria y acertada porque diferencian dentro de la lectura de imagen la expresión del Lobo Feroz que es amigable en contraste el referente del cuento que es contraria. Se toma como conclusión que en esta variable el 33% de los evaluados realizan una construcción acertada con base referencial al cuento y la interpretación de la imagen. Se trata de evaluados con capacidades por encima de los promedios del ejercicio.

El 22% de los evaluados no sabe o no responde. Esto se debe a que existe un cierto nivel de racionalidad cuyo límite propio de la edad, no es capaz de distinguir entre dos variables por comparación. Por ello, si bien la expresión del Lobo Feroz es amigable, el referente del cuento es contrario a eso. Se trata de evaluados en proceso satisfactorio de lectura de imágenes que representan el 22% y suman a un 33% con lectura satisfactoria para un total de 55% de éxito en el ejercicio de lectura de imágenes.

En la “Pregunta 3. Por la expresión del Conejo consideras que él es:” se presentan los siguientes resultados:

El 100% de los evaluados considera que el Conejo es bueno por su expresión, pero se deduce que no se toma como referente el cuento. Aunque muchos de los evaluados hicieron énfasis agudo en la interpretación y respuesta, se hace imposible determinar la naturaleza de la respuesta que en este caso es acertada en la totalidad de los evaluados.

En la “Pregunta 4. La casa en el fondo de la imagen corresponde a la casa de:” se presentan los siguientes resultados:

El 67% de los evaluados respondió que la casa corresponde a Caperucita Roja, lo cual obedece más bien a una interpretación y respuesta referencial y no circunstancial, pues en la imagen no puede determinarse a quien corresponde la casa por simple inspección.

El 33% de los evaluados respondió que la casa corresponde a la Abuelita, lo cual puede obedecer a una interpretación y respuesta referencial basada en una interpretación temporal que no puede ser calificada como acertada o no. Más bien se trata de una reflexión crítica muy interesante frente a la lectura de imágenes que realizan los evaluados.

En la “Pregunta 5. ¿Cuál era el objetivo de Caperucita Roja en el Cuento?” se presentan los siguientes resultados:

El 89% de los evaluados respondió que el objetivo de Caperucita Roja era visitar a su abuelita, lo cual, determina la capacidad de memorización y referenciación con base en el ejercicio del cuento y no en la interpretación de la imagen.

El 6% de los evaluados respondió que el objetivo de Caperucita Roja era tener cuidado con el Lobo Feroz, lo cual puede obedecer a una capacidad interpretativa referencial muy aguda, pues se trata de una referencia objetiva con juicio de valor muy acertada dentro de la referenciación del cuento y no de la imagen. Se concluye que este porcentaje de evaluados puede presentar desarrollos singulares a nivel interpretativo y por ende sobresalientes.

El 6% de los evaluados no respondió o no sabía cuál era el objetivo de Caperucita Roja. Esto puede obedecer a una interpretación de la imagen sin referenciación del cuento.

En la “Pregunta 6. ¿Cuál era el objetivo del Lobo Feroz en el Cuento?” se presentan los siguientes resultados:

El 78% de los evaluados respondió que el objetivo del Lobo Feroz era comerse a Caperucita Roja para quitar su hambre, lo cual, determina la capacidad de memorización y referenciación con base en el ejercicio del cuento y no en la interpretación de la imagen.

El 11% de los evaluados respondió que el objetivo del Lobo Feroz era encontrarse con Caperucita Roja en el camino, lo cual puede obedecer a una capacidad interpretativa referencial muy aguda, pues se trata de una referencia objetiva con juicio de valor muy acertada dentro de la referenciación del cuento y no de la imagen. Se concluye que este porcentaje de evaluados puede presentar desarrollos singulares a nivel interpretativo y por ende sobresalientes.

El 11% de los evaluados no respondió o no sabía cuál era el objetivo del Lobo Feroz. Esto puede obedecer a una interpretación de la imagen sin referenciación del cuento.

En la “Pregunta 7. ¿Cuál era el objetivo del Conejo en el Cuento?” se presentan los siguientes resultados:

El 67% de los evaluados respondió que el objetivo del Conejo en el cuento era ser amigo de Caperucita Roja, lo cual indica que se trata de una interpretación que obedece a la lectura de la imagen sin referenciación del cuento. Esto puede obedecer a que en la imagen la expresión del Conejo es amigable y confronta a Caperucita Roja. Esta lectura tiene un nivel de complejidad avanzado y se considera normal el resultado obtenido.

El 17% de los evaluados respondió que el Conejo en el cuento no tenía un objetivo, lo cual indica que se trata de una interpretación que obedece a la lectura de la imagen con referenciación del cuento. Esto puede obedecer a que en la imagen la expresión del Conejo es amigable y confronta a Caperucita Roja, pero es notoria la reflexión referencial que permite a este porcentaje de evaluados dar cuenta de un nivel de agudeza interpretativa y de respuesta con relación al ejercicio. Esta lectura tiene un nivel de complejidad avanzado y se considera sobresaliente el resultado obtenido.

El 17% de los evaluados no respondió o no sabía qué objetivo tenía el Conejo en el cuento. esto indica que se trata de una interpretación que obedece a la lectura de la imagen con referenciación del cuento a pesar de la duda. Es claro para este porcentaje de evaluados que en la imagen la expresión del Conejo es amigable y confronta a Caperucita Roja, pero es notoria la reflexión referencial que permite la duda expresada como un vestigio del nivel de agudeza interpretativa y de respuesta con relación al ejercicio. Esta lectura tiene un nivel de complejidad avanzado y se considera normal el resultado obtenido.

En la “Pregunta 8. ¿En qué etapa del cuento se ubica la imagen?” se presentan los siguientes resultados:

El 72% de los evaluados respondió que la imagen se ubica temporalmente al principio del cuento. Esto indica una lectura coherente con la imagen y la posibilidad de referenciación con el cuento. En términos generales se valora la representatividad porcentual del resultado como una reflexión interpretativa y de respuesta crítica.

El 17% de los evaluados respondió que la imagen se ubica temporalmente en la mitad del cuento. Esto indica una lectura representativa de reflexión y respuesta con un nivel de racionalidad agudo, pues la lectura de la imagen no permite diferenciar expresamente la primera imagen de la lectura oral con respecto a la lectura de imagen. En términos generales se valora esta proporción de evaluados como sobresaliente con respecto al mayor porcentaje que respondió que la imagen se ubica al principio del cuento.

El 11% de los evaluados no respondió o no sabía en qué etapa del cuento se ubicaba la imagen. Esto indica una lectura singular de reflexión y respuesta con un nivel de racionalidad más agudo con respecto a las respuestas de todo el grupo evaluado, pues en realidad la lectura de la imagen no tiene referencia objetiva en un espacio temporal o circunstancial dentro del cuento. En términos generales se valora esta proporción de evaluados como superior con respecto al mayor porcentaje que respondió que la imagen se ubica al principio del cuento o a quienes respondieron que se ubica en la mitad del cuento.

En términos generales se considera satisfactorio el ejercicio y el instrumento de medición empleado cumplió con las necesidades de información, pues se logró evaluar el impacto del ejercicio de lectura de imágenes en las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a través de indicadores de percepción; se valoró el material didáctico empleado en el impacto del ejercicio de lectura de imágenes en las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a través de indicadores de resultado; se comprobó el impacto del ejercicio de lectura de imágenes en las

niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a través de la comparación y valoración de los indicadores de percepción e indicadores de resultado y; se realizó un diagnóstico de las variables de percepción de las niñas y niños del Centro Educativo Pelicanos a partir de los resultados obtenidos. Todos los anteriores objetivos específicos se cumplen de manera sistemática dentro del ejercicio sin necesidad de señalar los elementos técnicos que constituyen los indicadores que permiten medir las variables. De una u otra forma se encuentran tácitos los criterios objetivos de medición y se concluye que a nivel metodológico se cumplieron todos los objetivos del trabajo.

7. Descripción de la práctica

A partir de un grupo compuesto por nueve niñas y nueve niños con rangos de edades entre los tres a cinco años, todos ellos alumnos de la Institución Educativa Pelicanos de la ciudad de Medellín, se realizó un ejercicio de lectura de imágenes con el fin de entender los procesos cognitivos propios de este rango de edad y sustentar la importancia de este tipo de ejercicio como estrategia para motivar el aprendizaje en la edad inicial.

Partiendo de que en la lectura de una imagen participa el productor de la imagen, el texto icónico y el lector, se valora la importancia de cada uno de ellos dentro del ejercicio. La producción de la imagen debe contener elementos objetivos que permitan medir las variables referenciales de la imagen como un conjunto de ideas y no como una simple ilustración. De allí que el material didáctico no necesariamente debe ser generoso en cantidad sino más bien en calidad. Por otro lado el texto icónico debe estar acorde a las características y rasgos propios de la edad de las niñas y niños que realizan el ejercicio. Es aquí donde de dinámica del educador con los estudiantes implica una gran responsabilidad que va más allá de la lúdica y la recreación. Si bien es cierto que estos aspectos permiten hacer más amable y sensible la participación, también es cierto que la lectura debe indicar rasgos de la evolución cognitiva o dificultades. Por último, el lector que son las niñas y niños, realizan lectura de imágenes de una manera espontánea desde que nacen y que a lo largo de sus primeros años se halla íntimamente fundamentada en el intercambio con su entorno cotidiano.

Para la realización del ejercicio con las niñas y niños se determinó que la lectura de imágenes se realizaría a través de la narración de un cuento corto y con el mínimo apoyo

audiovisual de mucha calidad que permita la medición de unas variables específicas valoradas a través de un cuestionario. Con esto se pretende demostrar que no es necesario saturar de elementos audiovisuales un ejercicio como la lectura de imágenes para motivar el aprendizaje. Es más, consideramos que la valoración de los avances cognitivos de niñas y niños en edad inicial es mucho más objetivo cuando se estima la calidad de los recursos de apoyo y no su cantidad. El educador debe ser un estratega muy eficiente con los recursos para lograr una valoración objetiva de los indicadores de logro en cada ejercicio. Muchas veces el uso de la tecnología como apoyo pedagógico representa para las niñas y niños un juego que limita la objetividad del educador para realizar un seguimiento de la evolución de logros.

A nivel metodológico se eligieron dos imágenes de alta calidad icónica, correspondientes al cuento de La Caperucita Roja y El Lobo Feroz. La primera imagen (Figura 1) contiene elementos estratégicos medibles a través de un cuestionario que se realizó al terminar la narración del cuento. La segunda imagen (Figura 2) se presentó a las niñas y niños durante la narración del cuento, pero solo se constituye como un elemento de apoyo visual referencial.

El ejercicio real de lectura de imágenes se realiza entonces a partir de la reconstrucción del cuento con base a la primera imagen (Figura 1) a través del cuestionario, pues aunque ya las niñas y niños habían realizado una lectura durante el cuento, se diseñó el cuestionario partiendo de las características cognitivas propias de las niñas y niños de tres a cinco años.

Una vez se realizaron los registros de las nueve niñas y nueve niños a través de la Planilla de Registro Valorativo se tabularon los datos y se interpretaron los resultados.

La práctica realizada dentro de un marco sistemático y documentada en este trabajo, constituye un objeto de estudio con interpretaciones teóricas en muchos ámbitos de aplicación

para la educación en la edad inicial. La transformación pedagógica de un ejercicio simple de lectura de imágenes en la edad inicial, se constituye como una estrategia para motivar el aprendizaje y valorar los logros cognitivos de manera responsable en las instituciones educativas.

El límite de los educadores responsables de iniciar a las niñas y niños en la edad inicial depende más bien de una planeación objetiva de los elementos de apoyo pedagógico que en cualquier caso deben ser estrategias objetivas que articulen a las niñas y niños dentro del entorno escolar que enfrentarán. De una valoración objetiva depende una estimulación proactiva que realmente motive el aprendizaje.

8. Interpretación crítica de la práctica reconstruida

La lectura de imágenes constituye una herramienta polivalente en el ejercicio pedagógico. Las estrategias que motivan el aprendizaje en las niñas y niños durante la edad inicial son un reto cada vez más difícil de asumir dentro de un entorno viciado por la tecnología. El aprendizaje de cada ser humano debe sustentarse en el intercambio con otros seres humanos, pues a lo largo de la vida son los seres humanos con quienes integramos la sociedad. Es contradictorio que los avances tecnológicos pretendan suplantar la experiencia de intercambio -dentro del proceso de aprendizaje- que implica la reciprocidad de los seres humanos en la edad inicial con otros seres humanos. La motivación por aprender se deriva de una necesidad de intercambio en la edad inicial y resulta evidente que las niñas y niños en proceso de formación no harán sociedad con la tecnología o las máquinas sino con otros seres humanos. Si bien es cierto que los avances tecnológicos resuelven muchas veces de manera práctica y en términos de eficiencia muchas de las tareas cotidianas, no es admisible que desde la edad inicial se motive el aprendizaje a partir de soluciones tecnológicas. ¿Qué resultado se obtiene de enseñar a las niñas y niños las operaciones matemáticas a través de una calculadora en la edad inicial?

La dimensión cognitiva de cada ser humano se fortalece a través de ejercicios que traen como consecuencia habilidades y destrezas. No se concibe hacer uso de una calculadora por ejemplo para sumar “ $1 + 1$ ” con el objetivo de determinar el resultado. Lo que sí se concibe, es la importancia de motivar el aprendizaje en la edad inicial de las magnitudes para este caso. Por inocuo que parezca, el mero hecho de que una niña o niño en edad inicial conciba las unidades

como una magnitud y pueda sumarlas, restarlas, multiplicarlas o dividir las, le permite desarrollar habilidades y destrezas que van muchísimo más allá de la simple operación matemática. Es por ello que consideramos que debe valorarse objetivamente el material didáctico y pedagógico tradicional utilizado en las aulas en oposición a los implementos tecnológicos que pretenden de una u otra forma “hacer más fácil la labor del docente” y pretenciosamente “ser medios pedagógicos” pero que limitan irresponsablemente el proceso de desarrollo cognitivo de habilidades y destrezas en la edad inicial. No podemos tampoco sustentar la carencia de valor que a nivel pedagógico pueda tener la tecnología como medio, pero si tenemos muy claro que en la edad inicial es más bien un obstáculo.

Desde el momento en que un ser humano llega a este mundo, tiene indefectiblemente que confrontar un intercambio constante. Al principio, para satisfacer necesidades básicas y posteriormente para comunicarse. En ese esfuerzo, la significación del intercambio desde el comienzo de la edad inicial tiene absoluta trascendencia en la socioafectividad, motricidad, creatividad y lenguaje como ejes del proceso cognitivo que permite a un ser humano integrarse y complementar la sociedad. En este sentido, ya muchos autores han señalado y descrito los rasgos y características científicamente aceptados en niñas y niños a lo largo de la edad inicial.

En el ejercicio uno de los aspectos más significativos lo constituye el hallazgo de resultados con criterios de diferenciación referencial que indican rasgos sobresalientes en un porcentaje representativo de niñas y niños para las características promedio de su rango de edad con respecto a la media del grupo evaluado. Si bien las necesidades de información fueron desde la concepción y diseño del instrumento de medición, la verificación de rasgos característicos a través de la lectura de una imagen con alta calidad iconográfica, las expectativas se superaron con mucha ventaja, pues los resultados dan cuenta de unas destrezas y habilidades en las niñas y

niños evaluados que permiten concluir que existen diferencias representativas a nivel cognitivo en el ejercicio de lectura de imágenes.

Por lo anterior, si las necesidades eran evaluar objetivamente el desempeño cognitivo de un grupo de niñas y niños en el ejercicio de lectura de imágenes, se concluye que las necesidades en este sentido implican medidas pedagógicas tendientes a estimular las capacidades cognitivas sobresalientes de las niñas y niños con resultados superiores, pues hoy en día la educación responsable tiende a ser personalizada por las diferencias de capacidad.

Finalmente consideramos que es preciso redefinir los instrumentos pedagógicos que permiten proponer estrategias para motivar el aprendizaje. Es decir, valorar objetivamente los elementos que se emplean en el aula para generar un valor pedagógico y no un conjunto de juguetes que permiten la lúdica en clase.

9. Conclusiones

Con respecto a los objetivos propuestos se superaron las expectativas del ejercicio pues se reconoce el gran potencial de la lectura de imágenes como estrategia para fomentar el aprendizaje.

Al confrontar los resultados observados y los rasgos propios de niñas y niños de tres a cinco años de edad, se halló elementos diferenciales que no estaban contemplados, tales como el avance cognitivo de unos porcentajes representativos de niñas y niños que realizan una lectura de imágenes con una estructura referencial avanzada. Además se contribuye con estos hallazgos a la satisfacción de necesidades pedagógicas en el ejercicio docente.

Los paradigmas del sistema pedagógico de educación en la edad inicial y sobretodo en la aplicación de proyectos educativos formales en etapas escolares de primaria y secundaria tienden a promover una media de capacidades. Esto se debe a que como pertenecemos a una sociedad estructurada, los estándares de derecho parten de la base media colectiva para delimitarse. Se trata entonces de un gran vacío que en el esfuerzo científico de muchos autores, motiva una educación basada en el intercambio de experiencias propias de cada individuo y su estimulación en términos de evolución y progreso. No obstante de lo anterior concluimos que la lectura de imágenes es un ejercicio a través del cual se puede implementar estrategias que permiten motivar el aprendizaje en la edad inicial.

Con la realización del ejercicio de lectura de imágenes se concluye que es imprescindible la planeación objetiva de los recursos pedagógicos, con el fin de valorar de manera confiable la medición de logros a nivel cognitivo en niñas y niños.

El carácter complementario que tiene la imagen como elemento visual puede ser apoyado por otros elementos como los sonidos y la música. También puede ser posible la integración de elementos tecnológicos o informáticos que dinamicen la labor pedagógica, pero consideramos que el intercambio de las niñas y niños con sus educadores y con ellos mismos es importante dentro del proceso de aprendizaje y no debería involucrarse elementos tecnológicos interactivos para la lectura de imágenes.

10. Prospectiva

Es posible transformar esta práctica para obtener mejores resultados. También es posible realizar el ejercicio con niñas y niños de edad inicial en etapas diferentes a los tres y cinco años. Además es posible realizar el ejercicio de lectura de imágenes mediante un proceso más estructurado, en distintos momentos y con niñas y niños con capacidades especiales o disfunciones cognitivas.

Con base en las enseñanzas que quedan tras la realización del ejercicio de lectura de imágenes con niñas y niños de edad inicial entre tres y cinco años, vale la pena considerar un estudio más amplio y con variables ambiciosas. Por ejemplo realizar el estudio en niñas y niños de instituciones educativas de varios estratos socioeconómicos. Lo anterior con el fin de observar y analizar los rasgos hallados en la lectura de imágenes que tienen que ver con el entorno que afecta a cada niña y niño o si no tiene nada que ver este factor.

Vale la pena inclusive realizar un trabajo de campo que implique la medición del logro en la lectura de imágenes con diferentes niveles de complejidad. Esto permite analizar la evolución del proceso cognitivo y la motivación por el aprendizaje.

11. Socialización

Es muy importante compartir la experiencia ganada a través de la realización de este trabajo. Por ello se propone la divulgación libre sin fines comerciales a través de medios impresos o digitales bajo una licencia de Creative Commons que permita el intercambio pero reconociendo la autoría del trabajo.

Disponer este tipo de trabajos en la red es tal vez la mejor forma de divulgarla, pues se trata de un conocimiento que enriquece y complementa experiencias similares a estudiantes y profesionales en diferentes áreas del conocimiento.

12. Bibliografía

Aparici, R., & Matilla, A. G. (2010). Lectura de imágenes (Vol. 2). Ediciones de la Torre.

Baeza, M. E. R. (2006). Lectura de imágenes. Plaza y Valdés.

Arizpe, E., & Styles, M. (2004). Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales. Fondo de Cultura Económica.

Silva, A. (1989). Lectura de imágenes: de la imagen a la imaginación social (Doctoral dissertation).

Iser, W. (1989). El proceso de lectura. Estética de la recepción, 149-64.

Aparici Marino, R., & García Matilla, A. (1989). Lectura de imágenes. Ediciones De la Torre, 2ª ed., Madrid.

Pomareta, J. A. (2008). Las imágenes del sonido (2a edición corregida): Una lectura plurisensorial en el arte del siglo XX (Vol. 39). Univ de Castilla La Mancha.

Millán, J. A. (2001). La lectura y la sociedad del conocimiento. Federación de Gremios de Editores de España.

Aguaded Gómez, J. I., & Pérez Rodríguez, M. A. (1995). La imagen de la imagen.

13. Anexos

Anexo 1.

Cuento de Caperucita Roja y el Lobo Feroz

Caperucita Roja y el Lobo Feroz

Había una vez un **Lobo Feroz** que tenía mucha hambre. Empezó a pensar cómo podría comer y se acordó de una niña que pasaba todos los días por un camino cercano a su guarida, la llamaban **Caperucita Roja** porque se paseaba con una capa de color rojo.

Mientras tanto, la pequeña Caperucita Roja se disponía a visitar a su abuelita como todos los días y se despidió de su mamá con un beso. Su Mama le dijo:

-Ten cuidado con el lobo del bosque y no te detengas. Llevas en la cesta queso, miel, uvas, galletas y dulces para tu abuelita que está enferma y necesita compañía.



Caperucita iba por el camino recogiendo flores y cantando cuando se apareció el Lobo Feroz y le dijo:

-¿Donde vas Caperucita?

-Voy a casa de mi abuelita a llevarle esta cestita porque está enferma.

-Muy bien, dijo el lobo, sigue tu camino.

Entonces el lobo que conocía un sendero secreto se fue corriendo para llegar a la casa de la abuelita antes que Caperucita.

El lobo llegó a la casa de la abuela y tocó en la puerta:

-Toctoc

-¿Quién es? dijo la abuela.

-Soy Caperucita.

-La abuela, creyendo que era caperucita de verdad, abrió la puerta.

Entonces entró el Lobo y se la comió de un solo bocado.

Cogió un camisón y un gorro de la abuela y se metió en la cama.



Después llegó Caperucita Roja y tocó a la puerta:

-Toctoc

-¿Quién es? pregunto el lobo con su voz.

-Pero que ronca estás abuelita, dijo Caperucita.

El lobo se tapo con la manta de la cama hasta los ojos.

Caperucita se acercó a la cama y le dijo a su abuela:

-Abuelita, que orejas más grandes tienes.

-Son para oírte mejor nietecita.

-Abuelita, que manos más grandes tienes.

-Son para acariciarte mejor.

-Abuelita, que ojos más grandes tienes.

-Son para verte mejor.

Entonces Caperucita preguntó:

-Abuelita, que dientes tan grandes tienes.

-¡Son para comerte mejooooor!

El lobo saltó de la cama y de un solo bocado se comió también a Caperucita. Por suerte, cerca de la casa había unos cazadores que oyeron los gritos y corrieron a la casa.

Mataron al lobo y le abrieron la barriga de donde pudieron sacar vivas a Caperucita y a su abuelita.

Y colorín colorado... este cuento se ha acabado...

Anexo 3.

Tabla 2. Estadísticas de los resultados del ejercicio de lectura de imágenes

VARIABLES	Su ma tor ia	Porcent aje	ANÁLISIS
Pregunta 1. Por la expresión de Caperucita Roja consideras que ella es:			En la 'Pregunta 1. Por la expresión de Caperucita Roja consideras que ella es:' se presentan los siguientes resultados:
a) Buena	18	100%	El 100% de los evaluados considera que Caperucita Roja es buena por su expresión y tomando como referente el cuento.
b) Mala	0	0%	
c) No sabe / No responde	0	0%	
Pregunta 2. Por la expresión del Lobo Feroz consideras que él es:			En la 'Pregunta 2. Por la expresión del Lobo Feroz consideras que él es:' se presentan los siguientes resultados:
a) Bueno	8	44%	El 44% de los evaluados considera que el Lobo Feroz es bueno por su expresión dentro de la imagen, pero posiblemente no toman como referente el cuento y hacen una lectura subjetiva de la imagen.
b) Malo	6	33%	El 33% de los evaluados responde que el Lobo Feroz es malo por su expresión y es posible que tomen como referencia de juicio la memoria del cuento. Su lectura es satisfactoria y acertada porque diferencian dentro de la lectura de imagen la expresión del Lobo Feroz que es amigable en contraste el referente del cuento que es contraria. Se toma como conclusión que en esta variable el 33% de los evaluados realizan una construcción acertada con base referencial al cuento y la interpretación de la imagen. Se trata de evaluados con capacidades por encima de los promedios del ejercicio.

c) No sabe / No responde	4	22%	El 22% de los evaluados no sabe o no responde. Esto se debe a que existe un cierto nivel de racionalidad cuyo límite propio de la edad, no es capaz de distinguir entre dos variables por comparación. Por ello, si bien la expresión del Lobo Feroz es amigable, el referente del cuento es contraria a eso. Se trata de evaluados en proceso satisfactorio de lectura de imágenes que representan el 22% y suman a un 33% con lectura satisfactoria para un total de 55% de éxito en el ejercicio de lectura de imágenes.
--------------------------	---	-----	---

Pregunta 3. Por la expresión del Conejo consideras que él es:

a) Bueno

18	100%	El 100% de los evaluados considera que el Conejo es bueno por su expresión, pero se deduce que no se toma como referente el cuento. Aunque muchos de los evaluados hicieron énfasis agudo en la interpretación y respuesta, se hace imposible determinar la naturaleza de la respuesta que en este caso es acertada en la totalidad de los evaluados.
----	------	---

b) Malo

0 0%

c) No sabe / No responde

0 0%

Pregunta 4. La casa en el fondo de la imagen corresponde a la casa de:

En la 'Pregunta 3. Por la expresión del Conejo consideras que él es:' se presentan los siguientes resultados:

En la 'Pregunta 4. La casa en el fondo de la imagen corresponde a la casa de:' se presentan los siguientes resultados:

a) Caperucita Roja	12	67%	El 67% de los evaluados respondió que la casa corresponde a Caperucita Roja, lo cual obedece más bien a una interpretación y respuesta referencial y no circunstancial, pues en la imagen no puede determinarse a quien corresponde la casa por simple inspección.
b) Lobo Feroz	0	0%	
c) Conejo	0	0%	
d) Abuelita	6	33%	El 33% de los evaluados respondió que la casa corresponde a la Abuelita, lo cual puede obedecer a una interpretación y respuesta referencial basada en una interpretación temporal que no puede ser calificada como acertada o no. Más bien se trata de una reflexión crítica muy interesante frente a la lectura de imágenes que realizan los evaluados.
e) No sabe / No responde	0	0%	
Pregunta 5. ¿Cuál era el objetivo de Caperucita Roja en el Cuento?			En la 'Pregunta 5. ¿Cuál era el objetivo de Caperucita Roja en el Cuento?' se presentan los siguientes resultados:
a) Visitar su abuelita	16	89%	El 89% de los evaluados respondió que el objetivo de Caperucita Roja era visitar a su abuelita, lo cual, determina la capacidad de memorización y referenciación con base en el ejercicio del cuento y no en la interpretación de la imagen.

b) Tener cuidado con el Lobo Feroz	1	6%	El 6% de los evaluados respondió que el objetivo de Caperucita Roja era tener cuidado con el Lobo Feroz, lo cual puede obedecer a una capacidad interpretativa referencial muy aguda, pues se trata de una referencia objetiva con juicio de valor muy acertada dentro de la referenciación del cuento y no de la imagen. Se concluye que este porcentaje de evaluados puede presentar desarrollos singulares a nivel interpretativo y por ende sobresalientes.
c) No sabe / No responde	1	6%	El 6% de los evaluados no respondió o no sabía cual era el objetivo de Caperucita Roja. Esto puede obedecer a una interpretación de la imagen sin referenciación del cuento.

Pregunta 6. ¿Cuál era el objetivo del Lobo Feroz en el Cuento?

En la 'Pregunta 6. ¿Cuál era el objetivo del Lobo Feroz en el Cuento?' se presentan los siguientes resultados:

a) Comerse a Caperucita Roja para quitar su hambre	14	78%	El 78% de los evaluados respondió que el objetivo del Lobo Feroz era comerse a Caperucita Roja para quitar su hambre, lo cual, determina la capacidad de memorización y referenciación con base en el ejercicio del cuento y no en la interpretación de la imagen.
b) Encontrarse con Caperucita Roja en el camino	2	11%	El 11% de los evaluados respondió que el objetivo del Lobo Feroz era encontrarse con Caperucita Roja en el camino, lo cual puede obedecer a una capacidad interpretativa referencial muy aguda, pues se trata de una referencia objetiva con juicio de valor muy acertada dentro de la referenciación del cuento y no de la imagen. Se concluye que este porcentaje de evaluados puede presentar desarrollos singulares a nivel interpretativo y por ende sobresalientes.

c) No sabe / No responde	2	11%	El 11% de los evaluados no respondió o no sabía cual era el objetivo del Lobo Feroz. Esto puede obedecer a una interpretación de la imagen sin referenciación del cuento.
--------------------------	---	-----	---

Pregunta 7. ¿Cuál era el objetivo del Conejo en el Cuento?

En la 'Pregunta 7. ¿Cuál era el objetivo del Conejo en el Cuento?' se presentan los siguientes resultados:

a) Ser amigo de Caperucita Roja	12	67%	El 67% de los evaluados respondió que el objetivo del Conejo en el cuento era ser amigo de Caperucita Roja, lo cual indica que se trata de una interpretación que obedece a la lectura de la imagen sin referenciación del cuento. Esto puede obedecer a que en la imagen la expresión del Conejo es amigable y confronta a Caperucita Roja. Esta lectura tiene un nivel de complejidad avanzado y se considera normal el resultado obtenido.
b) Ser amigo del Lobo Feroz	0	0%	

c) No tenía objetivo	3	17%	El 17% de los evaluados respondió que el Conejo en el cuento no tenía un objetivo, lo cual indica que se trata de una interpretación que obedece a la lectura de la imagen con referenciación del cuento. Esto puede obedecer a que en la imagen la expresión del Conejo es amigable y confronta a Caperucita Roja, pero es notoria la reflexión referencial que permite a este porcentaje de evaluados dar cuenta de un nivel de agudeza interpretativa y de respuesta con relación al ejercicio. Esta lectura tiene un nivel de complejidad avanzado y se considera sobresaliente el resultado obtenido.
----------------------	---	-----	--

d) No sabe / No responde	3	17%	El 17% de los evaluados no respondió o no sabía qué objetivo tenía el Conejo en el cuento. esto indica que se trata de una interpretación que obedece a la lectura de la imagen con referenciación del cuento a pesar de la duda. Es claro para este porcentaje de evaluados que en la imagen la expresión del Conejo es amigable y confronta a Caperucita Roja, pero es notoria la reflexión referencial que permite la duda expresada como un vestigio del nivel de agudeza interpretativa y de respuesta con relación al ejercicio. Esta lectura tiene un nivel de complejidad avanzado y se considera normal el resultado obtenido.
--------------------------	---	-----	---

Pregunta 8. ¿En qué etapa del cuento se ubica la imagen?

a) Al principio del cuento

13 72%

En la 'Pregunta 8. ¿En qué etapa del cuento se ubica la imagen?' se presentan los siguientes resultados:

El 72% de los evaluados respondió que la imagen se ubica temporalmente al principio del cuento. Esto indica una lectura coherente con la imagen y la posibilidad de referenciación con el cuento. En términos generales se valora la representatividad porcentual del resultado como una reflexión interpretativa y de respuesta crítica.

b) Al final del cuento

0 0%

c) En la mitad del cuento

3 17%

El 17% de los evaluados respondió que la imagen se ubica temporalmente en la mitad del cuento. Esto indica una lectura representativa de reflexión y respuesta con un nivel de racionalidad agudo, pues la lectura de la imagen no permite diferenciar expresamente la primer imagen de la lectura oral con respecto a la lectura de imagen. En términos generales se valora esta proporción de evaluados como sobresaliente con respecto al mayor porcentaje que respondió que la imagen se ubica al principio del cuento.

d) No sabe / No responde

2 11% El 11% de los evaluados no respondió o no sabía en que etapa del cuento se ubicaba la imagen. Esto indica una lectura singular de reflexión y respuesta con un nivel de racionalidad más agudo con respecto a las respuestas de todo el grupo evaluado, pues en realidad la lectura de la imagen no tiene referencia objetiva en un espacio temporal o circunstancial dentro del cuento. En términos generales se valora esta proporción de evaluados como superior con respecto al mayor porcentaje que respondió que la imagen se ubica al principio del cuento o a quienes respondieron que se ubica en la mitad del cuento.