

La necesidad de una reorientación de las prácticas alfabetizadoras en la dirección propugnada por UNESCO a través de su iniciativa MIL (Media and Information Literacy) plantea nuevos retos en el currículum de la Escuela 2.0. Uno de los aspectos destacables es la alfabetización audiovisual. En el presente trabajo presentamos una propuesta metodológica para la escuela primaria utilizando como recurso educativo el cómic. Este medio permite el desarrollo de habilidades narrativas y visuales de los escolares a través de la producción de historias mediante un formato textual que integra imágenes y palabras.

PALABRAS CLAVE: *Alfabetización mediática; Cómic; Escuela primaria; Narrativa visual.*

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Educar para la cultura visual
¿un reto o una necesidad?
Una propuesta metodológica

pp. 87-100

Blas Segovia Aguilar
Flora Racionero Siles

Universidad de Córdoba*

87

Introducción

La creciente revolución tecnológica ha propiciado la convergencia mediática (Jenkins, 2008; Osuna Acedo & Busón Buesa, 2007), fenómeno que implica la posibilidad de interacción de diferentes funciones y formas expresivas –fotografía, video, grafismo– en un mismo dispositivo tecnológico, como es el caso del ordenador o el móvil. Esta novedosa situación acrecienta la importancia que están adquiriendo los textos que integran imágenes y palabras en la cultura de los jóvenes, pues la presencia

de éstos en las producciones que se difunden a través de los nuevos medios de comunicación, como internet, los convierten en objeto prioritario de producción y consumo.

Paralelamente se está produciendo un mayor equilibrio en las actitudes que los adolescentes mantienen con las producciones mediáticas. Si con los medios de comunicación tradicionales la relación se decantaba hacia el consumo, con las posibilidades que ofrecen los nuevos medios se acrecienta el deseo de producir, manipular o remezclar los textos audiovisuales. Este desplazamiento desde la actitud de

* Blas Segovia Aguilar. Departamento de Educación. Universidad de Córdoba. E-mail: bsegovia@uco.es; Flora Racionero Siles. Departamento de Educación Artística y Corporal. E-mail: eo1rasif@uco.es. Ambos Departamentos en Avda. San Alberto Magno, s/n. 14071 Córdoba (España).

☒ Artículo recibido el 26 de noviembre de 2012 y aceptado definitivamente el 19 de octubre de 2014.

consumer hacia la de *prosumer*, requiere, desde nuestra óptica, una reflexión profunda sobre el modelo de alfabetización que se desarrolla en la escuela obligatoria, redefiniendo el concepto y las prácticas derivadas del mismo, para reorientarlo hacia un modelo de alfabetización mediática e informacional.

Diversas instituciones de carácter internacional como el Parlamento Europeo (2010), o la UNESCO (2012) a través de su iniciativa MIL (2011), coincidiendo con las apreciaciones de expertos en el campo de la educomunicación (Aparici y Osuna, 2010; Celot y Pérez-Tornero, 2009; Frau-Meigs y Torrent, 2009; Gutiérrez y Tyner, 2012; Pérez-Rodríguez y otros, 2010), vienen incidiendo en la necesidad de orientar las prácticas educativas en este sentido.

Por tanto, uno de los retos a los que nos enfrentamos en la educación formal, es cómo introducir en el currículo de la escuela infantil y primaria las prácticas alfabetizadoras que conduzcan a fortalecer la cultura visual, pues ésta es necesaria para el desarrollo de las destrezas que niños y jóvenes han de adquirir para el desarrollo de la competencia narrativa y la creación audiovisual. Desde nuestra óptica, en estas primeras etapas educativas el profesorado dispone de un recurso expresivo esencial que se adecua perfectamente a las capacidades de los niños y niñas: el dibujo.

El dibujo nos ofrece ilimitadas posibilidades para consolidar habilidades y destrezas en relación con la elaboración de narraciones con imágenes a través del cómic. Diversos autores (Arnheim, 1999; Matthews, 2002; Sáinz, 2003) defienden que el dibujo es uno de los lenguajes mediante los que el niño, desde los primeros años, expresa su mundo interior y establece relaciones con el mundo que le rodea, por lo que su utilización como recurso en los procesos de alfabetización visual resulta de gran utilidad.

En este trabajo nos centraremos en desarrollar la fundamentación metodológica para la introducción en el aula en primaria de estrategias para la consolidación de la narrativa visual, pues, desde nuestra óptica, es un elemento necesario para poder participar en las modernas formas de expresión.

La adquisición de habilidades narrativas y visuales en la infancia

La narración siempre ha estado presente en la educación de los niños y niñas pues, de acuerdo con la psicología sociohistórica, ha favorecido el acceso a la cultura desde los primeros años de la infancia. Tal y como nos clarifica Bruner (2006), “la narración es la forma de expresión que mejor comprende el niño, quizá por ser el modo habitual y más propio de la cultura popular, pues la narración es un tipo de expresión que simplifica la comprensión de la realidad, permitiendo hacer que lo excepcional se convierta en comprensible”. Esta potencialidad respecto a otras formas expresivas, refuerza el valor de lo narrativo como herramienta fundamental para una adecuada alfabetización mediática centrada en la comunicación.

La narrativa de los medios se caracteriza por la presencia de la imagen y la palabra como elementos constitutivos del discurso a través de diversas formas de significación. Cada una de estas formas de expresión tiene su sintaxis; por ejemplo, para poder realizar un cómic, el autor debe adquirir unas nociones básicas del lenguaje de las imágenes, las relaciones que establecen con las palabras escritas y la secuenciación de las mismas. De igual forma ocurre si la narración se realiza con video. Aunque ambas difieren en el resultado final hemos de tener presente que entre las dos formas de expresión hay coincidencias, pues para generar la historia estamos poniendo en práctica una de las capacidades que tiene todo ser humano como consecuencia del uso del lenguaje: la capacidad narrativa.

Por ello, cuando el niño cuenta una historia, bien sea a través de las palabras, de los dibujos o de las imágenes, está utilizando una serie de conocimientos y destrezas que va adquiriendo desde la primera infancia, para elaborar una estructura narrativa basada en una serie de estrategias cognitivas que ha aprendido y asimilado mediante el pensamiento narrativo (Santamaría y Ramírez, 1998). Para narrar, por lo tanto, hemos de tener unas habilidades y

conocimientos, y éstos son comunes para todo tipo de relatos.

Del saber al decir: aprender a contar historias con imágenes

Producir narraciones, tal y como sugiere White (1980), puede considerarse como la solución a un problema de carácter general: el problema de traducir el saber en decir. Este problema aparentemente sencillo entraña, como veremos a continuación, cierta complejidad, pues para saber contar historias el escolar ha de dominar una serie de habilidades que le permitan la elaboración del relato, que es la dimensión que dota de estructura interna a cualquier narración. Junto a ello, “el decir” supone conocer y dominar destrezas para la construcción del discurso, que, en el cómic, se caracteriza por ser un discurso particular en el que se relacionan las imágenes con las palabras.

Los aprendizajes que debemos desarrollar en la escuela primaria para favorecer la capacidad de expresarse mediante las imágenes, por tanto, deben de articularse en torno a estos dos grandes ejes que permiten la producción visual: la creación de historias y la narración mediante las imágenes. El primer caso se concreta en la descripción de “un mundo posible” regido por la coherencia y la verosimilitud, que se refleja en la elaboración del argumento; mientras que el segundo caso se traduce en la representación mediante imágenes -y en su caso palabras- de las principales acciones argumentales, organizadas en una estructura espacio-temporal.

Aprender a crear historias

En esta dimensión hemos de preocuparnos por que el escolar aprenda a elaborar los diversos elementos constitutivos de la narración: los personajes y las intenciones o metas que persiguen, las relaciones que establecen entre ellos, la definición de las acciones que suceden en la historia, la presentación y resolución del problema que les afecta. Finalmente, el niño

ha de aprender a inscribir toda esa trama en una estructura narrativa en la que descansa la temporalidad de los hechos siguiendo un modelo simplificado (introducción de la acción y personajes, nudo-planteamiento del problema, resolución de la historia). Esta ha de ser la base del argumento.

En la experiencia llevada a cabo en el CEIP Tirso de Molina de Córdoba (Segovia, 2012a), realizamos actividades destinadas a fortalecer esta dimensión de la narración entregando a los escolares series de ilustraciones que deben ordenar en una determinada secuencia. Una vez que han realizado esta actividad tienen que modelar a los personajes, distinguiendo al protagonista del que no lo es; han de personificarlos adjudicándoles nombres y han de establecer las relaciones que existen entre ellos. También han de definir los lugares y momentos en los que ocurrirán los hechos. Estas actividades se pueden realizar desde los primeros cursos de primaria, y pueden verse fortalecidas por técnicas de creación narrativa relacionadas con el cuento u otros formatos literarios propios de la infancia, como las planteadas, por ejemplo, por Gianni Rodari.

Aprender a narrar historias con imágenes

Para la adquisición de conocimientos y destrezas en esta dimensión tendremos que enseñar a los escolares a representar las acciones argumentales mediante las imágenes y las palabras. Trabajar de forma sistemática con el cómic en los diferentes cursos de la escuela primaria permite a los escolares adquirir los conocimientos, las destrezas y las habilidades necesarias para expresarse mediante la narrativa visual.

La viñeta, una solución al dilema de la representación espacio-temporal

Aunque el lenguaje del cómic puede resultar complejo, pues ha ido desarrollando una retórica sofisticada a lo largo de más de cien años

de historia, nos centraremos en la viñeta como unidad espacio-temporal en la que se concretan los principales momentos del relato.

En una página de cómic aparece una sucesión de viñetas, en la que cada una antecede y sucede a otra. Esta estructura, al igual que ocurre en otros medios de expresión que utilizan la imagen, como la fotonovela o el cine, implica el desarrollo de un discurso de carácter secuencial constituido por la interacción de los signos icónicos con los verbales, ambos regidos por unas determinadas normas o convenciones. La riqueza del cómic como medio expresivo reside precisamente en la multiplicidad de relaciones que se establecen entre uno y otro código, y el lugar predominante, en este sistema narrativo, lo ocupa la viñeta, como representación de un espacio en el que interaccionan dibujos, palabras y determinadas convenciones dando cuenta de un momento de la acción.

Desde el punto de vista formal sus características principales son: el tipo de línea que adquiere el contorno, la forma geométrica de la viñeta y el tamaño que ocupa respecto a la página. Normalmente, el contorno de la viñeta es una línea continuada; pero, en algunos casos, el contorno puede variar. En cuanto a la forma geométrica, la más utilizada es la de formato rectangular, que se articula en tiras para componer una página con un número determinado de ellas. Sin embargo, algunos dibujantes gustan de utilizar formas geométricas diversas, como pueden ser las cuadradas, trapezoidales o circulares.

El tamaño de la viñeta respecto a la página también es un constituyente que, la mayoría de las veces, se encuentra vinculado al estilo narrativo de cada autor o género. Algunos autores gustan de trazar viñetas que ocupan toda la página para introducir la narración, o incluyen varias viñetas dentro de una macroviñeta para crear la sensación de un montaje en paralelo de dos acciones que ocurren al mismo tiempo en escenarios diferentes. Sin embargo, otros autores suelen utilizar un estilo más clásico, en el que predomina una composición en base a tres o cuatro tiras por página, incluyendo tres viñetas cuadrangulares en cada una.

Como hemos mencionado, la viñeta ejerce un importante papel en la construcción de la temporalidad del relato (Ver figura 1). Ello es debido a que nos muestra una imagen que se corresponde con un instante, pero los textos incorporados introducen marcas temporales que organizan la trama narrativa dilatando la temporalidad. (Ver figura 1)

Los textos escritos que se introducen (cartelas, cartuchos, globos) actúan como organizadores temporales de la narración. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando se incorpora una cartela expresando: “*Después de tres largas jornadas...*”; pues la introducción de este texto en la viñeta modifica de forma importante la temporalidad de la acción. Si además aparecen diversos globos incorporamos un nuevo aspecto en la dimensión temporal de la viñeta, pues el orden de la lectura de los globos, así como el tiempo que el lector necesita para su comprensión, establece un doble registro temporal: el tiempo de la escena y el tiempo de la lectura.

Por tanto, la viñeta participa en la construcción de la temporalidad de la historieta en función del tipo de textos que incluye y de la cantidad de los mismos. En la mayoría de los casos, esta circunstancia afecta al ritmo de lectura, pues una narración eminentemente gráfica impone un ritmo más rápido que una en la que sobreabundan los textos escritos.

Aunque existen recursos gráficos, como las figuras cinéticas, que incorporan una cierta dimensión temporal a la instantaneidad de las figuras dibujadas, son los diferentes tipos de textos los que actúan como vectores organizadores en la temporalidad de la historia. En principio, porque el proceso de lectura de la viñeta nos obliga a establecer un tiempo real de lectura que es el invertido por el lector en realizar este proceso. En este sentido, tal y como expresa Barbieri (1993), “la imagen dura (al menos) tanto como las palabras contenidas en ella”; lo cual nos remite a la importancia de los textos escritos en la construcción de la temporalidad en el cómic.

Los textos incluidos en una viñeta afectan, desde este punto de vista, al ritmo de la historia, ya que el lector ha de establecer un proceso



Figura 1. Los textos narrativos acrecientan la temporalidad. Elaboración propia.

de reconstrucción de la misma. A mayor abundancia de textos, más lento es el ritmo narrativo; mientras que con su escasez se propicia un mayor predominio de la dimensión icónica y la narración se hace más visual y, por lo tanto, más ágil.

Desde la perspectiva escolar es importante que los niños comprendan la funcionalidad de los textos en el conjunto de la viñeta, para que con su utilización sean capaces de establecer las marcas temporales que afectan de manera importante a la transición entre las diferentes secuencias que forman la narración. Tienen que diferenciar la utilidad de la cartela, un rectángulo que contiene un texto y que se sitúa en la parte superior de la viñeta, de los globos que se relacionan con los personajes.

La virtualidad de este recurso que utiliza la palabra estriba en que, a través del mismo, se puede aportar una gran cantidad de información necesaria para que el lector pueda completar la información icónica de la viñeta, eliminando la polisemia propia de la imagen *-función de anclaje-* o aportando información

complementaria para que el lector pueda construir mentalmente las elipsis lógicas de la narración *-función de relevo-*.

Además de los textos de apoyo, existen otros recursos que ayudan a construir la temporalidad del relato, como es el caso de la utilización de determinadas convenciones gráficas: el uso de relojes, letreros o los globos en sus diversas variantes. Quizá, uno de los recursos más llamativos es el globo de pensamiento, que traslada la acción a un tiempo pasado o futuro imaginado por el personaje a través de imágenes (Ver figura 2).

La viñeta, además, da constancia de un espacio, un escenario en el que se desarrolla parte de la acción. En la construcción de este espacio intervienen dos factores: uno es el tamaño y formato que adquiere la viñeta y el otro la escala en la que se representan los personajes. La posibilidad de variar el tamaño de la viñeta es una característica peculiar del lenguaje del cómic, a diferencia de lo que ocurre en otros lenguajes visuales, como el cine o la fotografía, en los que el formato está regularizado.



Figura 2. Construcción del espacio y utilización de diversas escalas en el encuadre. Elaboración propia.

Ello deriva en una mayor potencialidad creativa en el lenguaje gráfico. Incluso, la libertad de ejecución de la que dispone el dibujante, le permite crear, en un solo espacio fraccionado, varios escenarios que ocupan una sola página.

Por otro lado, en la construcción del espacio también influye la escala que utiliza el dibujante para representar las figuras que aparecen en el interior de la viñeta. En este aspecto, las convenciones utilizadas para la construcción del encuadre son comunes a las que se usan en el cine o la fotografía. La escala o planos más comunes son: los largos, que permiten mostrar a los personajes en un gran escenario o paisaje predominando éste sobre los personajes (gran plano general y plano general); el plano entero, en el que aparece la figura completa del personaje dominando sobre el escenario; los planos medios, que cortan la figura por la mitad; y los primeros planos, en los que una parte reducida de la figura ocupa el espacio de la viñeta.

Directrices metodológicas para la incorporación del cómic en la educación visual en la escuela primaria

Durante los primeros años, en la educación infantil, las narraciones orales desempeñan un

lugar importante en las actividades que se desarrollan en el aula. En la mayoría de los casos, las actividades que se derivan van acompañadas por ilustraciones de los momentos más destacables de la trama y suelen desembocar en actividades en las que el niño expresa, mediante dibujos, las imágenes mentales que ha construido a partir del relato que ha escuchado o que ha inventando.

Como se demuestra en recientes investigaciones (Jurado, 2013), a través de este tipo de actividad el niño empieza a relacionar, de manera sencilla, dos lenguajes diferentes: el lenguaje oral, procedente de la narración escuchada o leída, y el lenguaje gráfico, mediante el que representa la historia. Casi de forma automática, el pequeño dibujante incorpora en sus dibujos palabras, que se corresponden con lo que dicen los personajes (Ver figura 3). De ahí que la realización de cómics sea una consecuencia más de la simbiosis de dos tipos de materiales expresivos que forman parte de su cultura en los primeros años de la escolaridad: el lenguaje gráfico, mediante el cual se expresa desde los primeros años de su vida –junto con el juego y la palabra–, y el texto escrito, que aparece como un requerimiento del proceso de alfabetización letrada.

La creación de narraciones con imágenes va evolucionando en la escuela primaria en función de las capacidades gráficas, lingüísticas y



Figura 3. Viñeta realizada en 2º curso.

narrativas que el niño adquiere a lo largo de la infancia, y es de crucial importancia atender al correcto desarrollo de estas tres capacidades en el ámbito de la educación formal.

En los primeros cursos de la Educación Primaria, en los que se inicia la denominada etapa esquemática del grafismo (Sáinz, 2003), el escolar puede representar en series de viñetas la secuencia temporal de una narración que ha escuchado y realizar autónomamente relatos gráficos basados en eventos personales. Estos relatos visuales suelen completarse incorporando textos escritos vinculados a los personajes. Estos textos no obedecen a las normas propias del lenguaje del cómic, aunque obedecen a ciertas convenciones como son el uso de los globos (Segovia, 2010).

Más tarde, sobre los diez años, se desarrolla de forma llamativa la capacidad para la elaboración de historietas. El grafismo ha evolucionado de forma importante, incorporando la representación del escenario y los detalles que rodean a los personajes. Un rasgo a destacar es que los protagonistas se organizan en la viñeta manteniendo una cierta armonía y relacionán-

dose entre ellos. Pero el gran avance se realiza en la representación de la figura humana, que va ganando en variedad, dentro de los esquemas que dominan su ejecución. Incluso al final de esta etapa, cercanos a los doce años, se aprecian representaciones en las cuales se fracciona la figura humana utilizando diversas escalas de planos para la representación de los personajes. Este deseo de representación realista de la figuración se acompaña de un uso cada vez más naturalista del color.

Paralelamente, el niño ha incorporado una serie de destrezas en la escritura que favorecen la presencia de textos en la viñeta: es capaz de representar mediante los globos mensajes de texto que pertenecen a los diálogos de los personajes; así los monólogos, que caracterizaban sus producciones anteriores, se convierten en conversaciones entre dos personajes; y, si ha trabajado durante estos años el lenguaje del cómic, es normal que incluya con coherencia las intervenciones del narrador, los diferentes modelos dialogales entre los personajes y las convenciones propias de este código, como, por ejemplo, las onomatopeyas, los ideogramas o las líneas cinéticas.

Respecto a la construcción del espacio en el dibujo de la viñeta, la evolución está determinada por las etapas a las que hemos aludido anteriormente. Durante los siete, ocho y nueve años se producen cambios en el modo de percibir el espacio y de expresarlo: el niño descubre que entre los objetos que componen el espacio percibido se establecen una serie de relaciones y, en sus dibujos, intenta plasmar sus concepciones de las relaciones espaciales, aunque las soluciones que da son básicamente individuales y creativas debido, sobre todo, a la dificultad de construir la tridimensionalidad. Pero esta preocupación por la representación del espacio redundará en una mayor preocupación en la composición, cuidando, en mayor medida, la relación de las figuras con el escenario. Las figuras y los objetos se distribuyen, pues, de forma más equilibrada en la escena, tomando como referencia la línea de suelo y la progresiva aparición del horizonte.

Como hemos podido comprobar (Segovia, 2011), en ese momento los tipos de planos utilizados en el encuadre, salvo raras excepciones, son planos largos –el gran plano general, el plano general o el plano entero. La angulación, o punto de vista que asume el observador de la escena, es el denominado normal o medio, que presupone la mirada desde la altura de los ojos, por lo que las figuras aparecen representadas frontalmente.

Otro de los retos con los que nos encontramos para la representación del espacio en estas edades es la profundidad, pues supone dar constancia de las tres dimensiones del espacio real en la bidimensionalidad del soporte de papel. La perspectiva, en sus diferentes modalidades, es el procedimiento que culturalmente se utiliza para su plasmación, aunque los niños y niñas de diez y doce años raramente dominan los procesos cognitivos y perceptivos que posibilitan el uso de estos mecanismos gráfico-espaciales. Esto no impide que desarrollen una amplia gama de soluciones subjetivas para la representación de la profundidad como paso previo al dominio de la perspectiva, cuestión a la que el profesorado debe atender con una orientación adecuada. Para resolver esta cues-

tion, el niño acude a una serie de mecanismos gráficos que utiliza sistemáticamente (Figura 4), como son: la disminución del tamaño de las figuras alejadas, la reducción proporcional en la relación persona-objeto, la superposición de los elementos de la escena, la aparición de representaciones parciales, el trazado de líneas en el suelo y los cambios de tonalidades cromáticas (Sáinz, 2003). (Ver figura 4)

En este deseo del escolar para caminar hacia el realismo, hemos de interpretar el progresivo cuidado para establecer unas adecuadas relaciones en las proporciones de los personajes y los objetos, sustituyendo el subjetivismo, que dominaba anteriormente, por una mayor objetividad en las representaciones. Así mismo, esta exploración de corte realista, que impregna los avances en la percepción del entorno cercano, le induce a incorporar otras dos características en la representación de las figuras y los objetos en el espacio: por un lado, la aceptación de las cualidades del espacio topológico, que influyen en la utilización de las normas del encuadre y propician que determinadas figuras u objetos no se presenten nada más que parcialmente; y por otro, la ocultación parcial de los objetos por la superposición de otros que ocupan diferentes planos de profundidad en la escena dibujada.

Descubrir que un objeto puede cubrir a otro es importante, porque implica reconocer la existencia del mismo. A partir de este hecho, la composición adquiere una mayor complejidad, ya que el niño la realiza conjugando la superposición de figuras con el tamaño relativo de las mismas, y todo ello en relación con la profundidad de la escena.

Todos estos avances en el dominio del lenguaje gráfico favorecen que, en las producciones infantiles, se produzca una mayor complejidad en la elaboración del encuadre de la viñeta, incluyendo, progresivamente, los planos intermedios y los planos cortos junto a los que venía utilizando.

Con respecto a la angulación, otro de los elementos del encuadre, predomina la representación que se corresponde con el punto de vista normal o angulación media, aunque se dan casos en las que aparecen escenas elaboradas utilizando

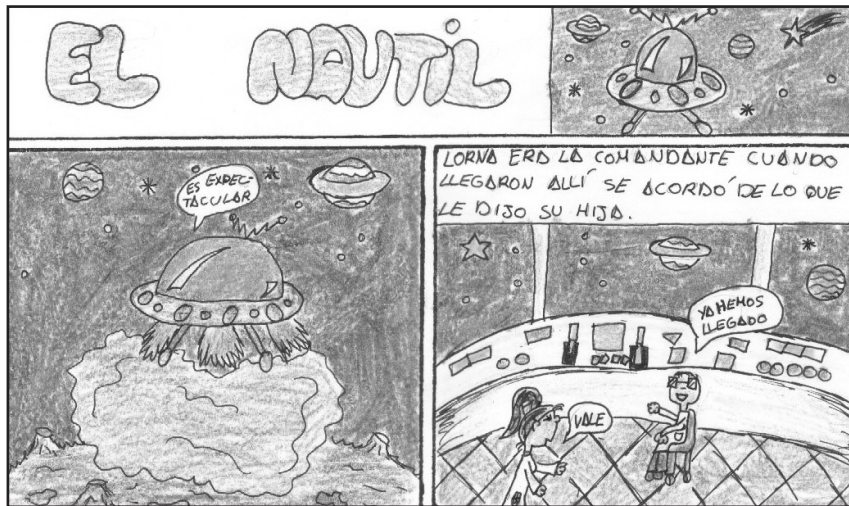


Figura 4: Representación de carácter realista en 3^{er} ciclo de primaria.

el punto de vista diferente; sin embargo, es difícil de encontrar debido a las dificultades técnicas que presenta.

El estilo gráfico y la composición de las escenas cambia de manera radical sobre los doce años, cuando el escolar entra en la denominada etapa del realismo visual (Sáinz, 2003) ya finalizando la escolaridad primaria. En estos años, desarrolla el afán por una ejecución más naturalista de los dibujos, pero también aparece una mayor actitud crítica por la obra realizada, así como un creciente interés por temáticas con una dimensión social.

Respecto a la elaboración de la dimensión temporal de la historieta, la mayor o menor complejidad viene determinada por diversos factores: la edad del autor, su dominio de los procedimientos narrativos y las experiencias significativas adquiridas a partir del contacto con los textos narrativos.

En cualquier caso, resulta determinante el desarrollo de la competencia narrativa para crear historias. Tal y como hemos desarrollado en otros trabajos (Segovia, 2009; 2012b), el aprendizaje de nociones que favorecen el desarrollo de la secuencialidad narrativa y la coherencia de la estructura interna del relato (presencia de personajes, exposición de las metas y las intenciones que inciden en las acciones

que desarrollan, relación con el contexto, etc.) es una tarea que ha de tratarse como un contenido de aprendizaje desde los primeros años de la escolaridad.

En los primeros cursos de Educación Primaria, podemos apreciar que las dificultades para organizar y construir el relato determinan de forma importante el resultado del cómic. La intensidad con la que el niño se afana en la elaboración de la imagen en la viñeta supera a la que destina para la creación de los textos. La prioridad del pequeño se centra en representar una sucesión de momentos claves de la historia, aquellos que para él resultan ser significativos, por lo que las elipsis narrativas son importantes. Este hecho se explica en primer lugar por las dificultades que tiene en el dominio de la escritura, y en segundo lugar porque, en la mayoría de los casos, el principal destinatario de la historieta es el mismo autor. Aún no se ha conseguido un grado de madurez cognitiva suficiente para tener en presente al lector posible –“lector en fábula”, como lo llama Eco (1993)- a la hora de la creación del cómic.

El primer reto es construir una estructura temporal adecuada, en consonancia con los cánones aprendidos a partir de las historias escuchadas a los adultos, leídas en la narrativa infantil o visionadas en los medios de comunicación;

para ello, es importante tener en cuenta que los modelos narrativos cercanos al niño, como los relatos biográficos, son los más asequibles, pues su estructura temporal es más sencilla que la de las historias de ficción.

En estas historietas, los globos que aparecen tienen la función de plasmar, en un primer momento, una especie de monólogo del autor a través del personaje representado. Más tarde, incorpora los diálogos entre dos personajes, aunque de una manera tan simple que se reduce a la intervención de uno de ellos y a la contestación del que le acompaña.

Hacia los diez años, el niño comienza a realzar la escena con una mayor complejidad y ello se manifiesta en la aparición de la voz del narrador a través de las cartelas y la incorporación de diálogos completos entre dos personajes. Igualmente se incorporan con facilidad convenciones gráfico-fonéticas como las onomatopeyas e ideogramas comunes, por ejemplo corazones, estrellas, etc. La diferenciación de las intervenciones del narrador y de los personajes en la viñeta es por lo tanto un elemento a tener en consideración.

La ruptura de la estructura lineal del relato rara vez ocurre por propia iniciativa, siendo en los años de la Educación Secundaria, con alumnado que mantiene una actitud positiva respecto de la expresión gráfica o que es lector habitual de cómics, donde encontramos el uso de recursos narrativos que alteran el montaje lineal.

Consideraciones finales

Desde el punto de vista educativo es necesario afrontar con urgencia un cambio en el modelo de alfabetización, sobre todo en la educación obligatoria. Atendiendo a su dimensión sociocultural, la alfabetización, únicamente centrada en la lectura y escritura de la palabra resulta insuficiente para dar respuesta a las necesidades derivadas de los nuevos modelos textuales que predominan a raíz de la revolución tecnológica y los procesos de convergencia mediática. De acuerdo con Wells

(2001) se han producido importantes modificaciones en la esfera cultural que afectan, entre otras cuestiones a:

a. la gran variedad de textos y funcionalidad de los mismos;

b. la indudable relación existente entre la alfabetización, el pensamiento y la cultura; por lo que una adecuada alfabetización es una poderosa herramienta de interpretación y análisis que favorece el pensamiento crítico y la posibilidad de intervenir sobre la realidad;

c. la gran variedad de modelos de simbolización que utilizan los medios de comunicación tradicionales y modernos, entre los que destaca una progresiva importancia de los textos en los que se integran las imágenes con las palabras y los sonidos;

d. la necesidad de entender los procesos de escritura, con los códigos que sean, como productos de un contexto cultural determinado, que en la actualidad se caracteriza por la creciente interacción de niños y jóvenes con las pantallas.

En consecuencia, la alfabetización mediática debe de integrar cuatro ejes de trabajo: la lectura y comprensión de los textos mediáticos (relación con los textos de otros), la elaboración de textos (expresión mediante las propias producciones), la difusión de los mismos (participación en los entornos mediáticos) y la valoración crítica de los textos (posicionamiento y adecuación en relación con el contexto social). Pero, ¿cómo iniciar estos aprendizajes desde los primeros años de la escuela primaria?

Sin duda, educar para la cultura visual es uno de los requisitos de este nuevo modelo de alfabetización que venimos defendiendo, pero el desarrollo de estos cuatro ejes que hemos trazado, en los primeros años de la escolaridad, exige una adecuación del medio utilizado y del material expresivo inherente al mismo. Por ello, el cómic es un recurso educativo especialmente apropiado para tal fin, pues facilita el desarrollo de aspectos relacionados con los cuatro ejes descritos, aunque resulta evidente que se deben de incorporar otros modelos textuales desde los que trabajar en esta dirección, como son la fotografía o las películas de animación.

En este sentido, el profesorado ha de planificar actividades que incidan en:

- Las capacidades perceptivas, que permiten entender y apreciar los relatos icónico-verbales.

- Las destrezas y conocimientos necesarios para la comprensión y valoración estética de los cómics. Es necesario enseñar a leer las imágenes desde los primeros años de la escolaridad.

- Los conocimientos y procedimientos para favorecer los procesos de producción de cómics en función de los aprendizajes y procesos madurativos del alumnado, teniendo especial cuidado en la evolución del lenguaje gráfico en estas edades. En este sentido, es indispensable enseñar a crear historias y como contarlas a través del dibujo y la palabra.

- Los conocimientos y estrategias que permiten las prácticas comunicativas de los escolares, adecuando el texto a la finalidad pretendida y conociendo los posibles canales de difusión.

- El desarrollo de criterios individuales y colectivos para la valoración crítica de los cómics que leen y producen los escolares.

Desde nuestra óptica, la metodología que se desarrolle con esta finalidad debe de tener presente que una de las claves para aprender a narrar con imágenes en la infancia es la de resolver la tensión entre el deseo de representar la viñeta, como espacio narrativo por excelencia, y la necesidad de plasmar el recorrido temporal del relato a través de las de viñetas necesarias.

El hecho de que la materia expresiva del cómic sean el dibujo y la palabra favorece que en el proceso de creación los escolares puedan conjugar el dominio de la técnica gráfica, la aportación de información a través de la escritura y la participación en un formato textual en el que se relacionan sincréticamente imágenes y palabras. Por otro lado, la relación que niños y niñas mantienen con el grafismo, las historietas o las series de animación como productos de los medios dirigidos a estas edades, favorece la relación emotiva con este modelo textual. En este sentido hay que destacar el valor que la narración les proporciona, pues, como hemos venido defendiendo a lo largo de este trabajo, ésta es una herramienta

que permite la relación del sujeto con la cultura a través del pensamiento narrativo.

REFERENCIAS

- APARICI, R., y OSUNA, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- ARNHEIM, R. (1999). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- BARBIERI, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental, mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- CELOT, P. y PÉREZ-TORNERO, J.M. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy and an undersanding of how media literacy level in Europe should be assessed*. Brussels: European Comision.
- ECO, U. (1993). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo* (3ª ed.). Barcelona: Lumen.
- FRAU-MEIGS, D. y TORRENT, J. (2009). Políticas de educación en medios: hacia una propuesta global. *Revista Comunicar*, 32, 10-14.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, 38, 31-39.
- JENKINS, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JURADO, T. (2013). *Análisis de los procesos narrativos verbales e icónicos en los escolares de cinco años. Estudio en centros educativos de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- LOWENFELD, V. (1989). *El niño y su arte* (1ª ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- MATTHEWS, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós.

- OSUNA, S. y BUSÓN, C. (2007). *Convergencia de medios. La integración tecnológica en la era digital*. Barcelona: Icaria.
- PARLAMENTO EUROPEO (2010). *Alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital*. En <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES>>. (Consultado el 26 de noviembre 2012) .
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A., AGUADED, J.I. y MONESCILLO, M. (2010). Hacia una integración curricular de las TIC en los centros educativos andaluces de Primaria y Secundaria. *Bordón*, 62(4), 7-23.
- SÁINZ, A. (2003). *El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
- SANTAMARÍA, A. y RAMÍREZ, J.D. (1998). La narración como modo de pensamiento. En M.D. Valiña y M.J. Blanco (Eds.), *Psicología del pensamiento*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- SEGOVIA, B. (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(5), pp. 1-11.
- SEGOVIA, B. (2011). *La narrativa visual en los cómics infantiles*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- SEGOVIA, B. (2012a). Aprender a narrar con imágenes, en Primaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 60-63.
- SEGOVIA, B. (2012b). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la escuela primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 375-399.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. In W.J.T. Mitchell (Ed.). *On narrative*. Chicago: The University Chicago Press, pp. 5-27.
- WILSON, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Revista Comunicar*, 39, 15-24.

ABSTRACT

Educating visual culture, challenge or necessity? A methodological proposal

The need for a reorientation of literacy practices in the direction propounded by UNESCO through its initiative MIL (Media and Information Literacy) poses new challenges in the curriculum of the School 2.0. One of the highlights is media literacy. In this paper we present a methodology for primary school using the comic as an educational resource. This medium allows the development of narrative and visual skills of the students through the production of stories by means of a textual format that integrates images and words.

KEYWORDS: *Media Literacy; Comic; Primary School; Visual Narrative.*

RÉSUMÉ

Éduquer pour la culture visuelle: un défi ou une nécessité? Une proposition méthodologique

La nécessité d'une réorientation des pratiques d'alphabétisation dans le sens préconisé par l'UNESCO à travers son initiative MIL (Media and Information Literacy) pose de nouveaux défis dans le curriculum de l'école 2.0. Un des points forts est l'éducation aux médias. Dans cet article, nous présentons une méthodologie pour l'école primaire utilisant la bande dessinée comme une ressource éducative. Ce milieu permet le développement de compétences narratives et visuelles des élèves grâce à la production d'histoires, en utilisant un format textuel qui intègre des images et des mots.

MOTS CLÉ: *Éducation aux médias; Bande dessinée; École primaire; Narration visuelle.*

