



Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en futuras maestras de Educación Infantil

Carmen Rosa García Ruiz

Universidad de Málaga

mail: crgarcia@uma.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7937-8131>

Arasy González Milea

Universidad de Málaga

mail: arasygm@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7807-4777>

RESUMEN

La Literacidad Visual Crítica es un proceso por el cual se interpretan y construyen significados a partir de textos visuales. Su práctica permite desvelar el sesgo ideológico de quien las elabora despertando la conciencia social de quien los lee. La investigación tiene por objeto conocer cómo futuras maestras de Educación Infantil entienden su práctica. La metodología utilizada es cualitativa, un estudio de caso para el que se diseña un plan formativo, a modo de proceso, en el que se inician en la lectura de imágenes, relacionándolo con la dimensión social y crítica del arte urbano. Los resultados iniciales permiten señalar distintos niveles de comprensión de su práctica, así como la dificultad que entraña interpretar el significado de las imágenes y evaluarlas críticamente. Como conclusión, se señala que un limitado número de ellas es capaz de realizar un análisis de la intencionalidad de quien crea la obra y un menor porcentaje toma conciencia de los posicionamientos ideológicos propios, aunque varias alcancen a identificar contenidos sociales relevantes a los que se aproximan desde múltiples perspectivas.

Palabras Clave: Literacidad visual crítica, arte urbano, formación inicial del profesorado, educación infantil.

Future Early Childhood Education teachers' understanding of critical visual literacy and urban art

ABSTRACT

Critical Visual Literacy is a process by which meanings are interpreted and constructed from visual texts. Its practice may reveal the ideological bias of the text's creators while awakening social consciousness in the readers. The purpose of the present research was to determine how future Early Childhood Education teachers understand this practice. The methodology used was qualitative and focused on a case study for which a training plan was designed for teachers to begin reading the images and then relate them to the social and critical aspects of urban art. The initial results reveal different levels of understanding of the practice, as well as the difficulty involved in interpreting the meaning of the images and evaluating them critically. It is concluded that a limited number of the participants can analyze the intentionality of the text's creator and a smaller percentage are aware of their own ideological positions. However, several are able to identify relevant social contents, which they consider from multiple perspectives.

Keywords: Critical visual literacy, street art, pre-service teacher education, early childhood education.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.57-66>



1. Introducción

La formación del profesorado, en escasas ocasiones requiere de la maestra de Educación Infantil cualidades que vayan más allá de una primera alfabetización, del cuidado y atención a la infancia. No es frecuente abordar la dimensión intelectual y política que puede adquirir su docencia. Cuando se afronta este enfoque para los procesos de enseñanza y aprendizaje del entorno social, se realiza una lectura de los recursos culturales de uso habitual en el aula, basado en las dimensiones de la literacidad crítica (Lewison *et al.*, 2002). En ese proceso se utilizan habitualmente textos escritos, principalmente cuentos, a pesar de que la visual es el tipo más básico de literacidad. Esta circunstancia resulta paradójica si se tiene en cuenta que cada vez se utilizan más códigos propios de esa cultura (Mirzoeff, 2003), y Sinatra (1986) advirtiera hace décadas que esta precede a la verbal y se fortalece con la experiencia en la medida que se realizan análisis críticos de imágenes.

En una inicial revisión bibliográfica sobre cómo las maestras utilizan la literacidad visual con obras de arte, encontramos que se aborda tanto desde una perspectiva instrumental (Lopotavskaja *et al.*, 2016), como para el desarrollo del pensamiento crítico (Kim *et al.*, 2017). En otros casos, incluso como herramienta para la adquisición del lenguaje en entornos multiculturales (Schmidt, 2017), todos ellos con resultados positivos incluso en la enseñanza de contenidos sociales de esta etapa educativa (Brugar y Toberts, 2017). En la investigación se quiere conocer los niveles de comprensión de la práctica de la Literacidad Visual Crítica (LVC) que se da en futuras maestras, para avanzar en procesos formativos que profundicen en la dimensión crítica que puede adquirir la Educación Infantil.

2. Literacidad crítica y Literacidad visual crítica

El pensamiento crítico, se ha asociado tradicionalmente al desarrollo de habilidades cognitivas y al uso de la lógica formal, sin atención a la particularidad del contenido a enseñar. Frente a ello, Ross y Gautreaux (2018) proponen un modelo basado en la dialéctica, con el objeto de reestructurar el pensamiento a partir de nociones como proceso y relación, para conocer los cambios y las interacciones que se producen en un contexto social determinado. En tal sentido, la literacidad crítica entendida como proceso, conduce a cuestionar discursos dominantes y presentar alternativas a los mismos. En el contexto de una sociedad dominada por la cultura visual, diferentes autores han detectado la necesidad de educar en una retórica visual (Hill, 2004) que ayude a leer imágenes para problematizar y analizar aquello que se observa (Hocks, 2003). En educación se apuesta por dotar de herramientas de pensamiento crítico que permitan valorar la verosimilitud de un texto o imagen respecto a la realidad y el mundo, tomando conciencia del proceso histórico en el que se está inmerso (Willeman, 2002). Esto implica comprender que muestran una realidad construida, no una ventana transparente a ella (Veen, 1998, citado en Duffelmeyer y Ellertson, 2005), para lo que se necesita desarrollar una conciencia retórica leyendo y creando textos o imágenes, apoyándonos en la LVC.

2.1. Literacidad visual crítica

La literacidad visual aborda procesos para interpretar, negociar y dar significado a la información presentada en forma de imagen. La diferencia con la LVC radica en los propósitos o posicionamiento con los que esta se aborda, su orientación hacia una lectura social y política de la imagen (Newfield, 2011).

Chung (2013) se acerca a los diferentes enfoques que se pueden dar a la LVC, centrándose en las teorías postestructuralistas, semióticas, culturales y sociales que reconocen al sujeto que aprende en la construcción activa de significados. Desde ese punto de vista, entiende el papel relevante que puede jugar para contrarrestar el consumo cultural dominante y participar en prácticas políticas y visuales activas, como deconstruir y crear imágenes o textos. En tal sentido, se desvela como una estrategia de gran valor para abordar el análisis de cuestiones sociopolíticas y promover prácticas ciudadanas democráticas.

El estado de la cuestión realizado hace una década por Rivas y Stark (2012), parte de su inicial conceptualización en los años 60, centrado en el uso de dispositivos visuales como herramientas para el desarrollo de pensamiento crítico. En su trabajo, muestran evidencias suficientes de que la LVC, en los procesos educativos, ayuda a comprender la dimensión ética de los mensajes, al otorgarles significado cultural e interpretar el contexto social en el que se elaboran. Como conclusión destacaron que su desarrollo requiere analizar e interpretar el significado de las imágenes y evaluarlas críticamente contribuyendo con ello a comprender los problemas éticos, legales, sociales y económicos que nos rodean.

Los Estudios Críticos del Discurso Multimodal nos acercan a las funciones comunicativas de diversos modos semióticos y a cómo ha cambiado nuestra forma de leer y percibir la realidad. Llevado a los recursos culturales, su lectura requiere un análisis semiótico-visual que incorpore las percepciones e interacciones de quien los elabora y consume (Machin, 2013). En este ámbito, la investigación cuenta con un largo recorrido en enseñanza de la lengua, conjugando la teoría crítica y la semiótica para abordar procesos educativos basados en principios democráticos y de equidad. Es el caso de Schieble (2014), a quien la novela gráfica le permite abordar cómo se construyen y perpetúan estereotipos ligados a la cultura asiática.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales es una estrategia utilizada principalmente en la etapa de Educación Secundaria para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión histórica, como es el caso de Long (2008).

En términos generales, diversos trabajos muestran que el arte permite establecer un diálogo con la vida y a partir de él pensar en métodos culturalmente sostenibles. Es el caso de investigaciones sobre cómo utilizar elementos culturales tradicionales para educar en la sostenibilidad. Un ejemplo interesante es el que nos aportan Adom *et al.* (2018) sobre símbolos de la Cultura Adinkra de Ghana. No menos relevante, por el cambio conceptual que introduce, es la propuesta de Haigh (2017) sobre cómo la práctica conectiva de Joseph Beuys puede ayudar a ofrecer respuestas creativas a la sostenibilidad. De esta forma, el arte se convierte en una herramienta para pensar la sostenibilidad fomentando el pensamiento sistémico (Molderez y Ceulemans, 2018) y sin perder la dimensión crítica, como encontramos en el trabajo de Adams (2016), quien invita a repensar el mundo y cómo vivimos desde el abordaje de temas sociales y culturales que permitan cuestionar prácticas que perpetúan injusticias.

En formación del profesorado para dicha etapa educativa, destaca el trabajo de Buelow *et al.* (2018), para quienes la literacidad visual permite desarrollar procesos para la comprensión del mundo a través del arte, construyendo significados a partir de la observación y el análisis de obras, con modelos como *Five Card Flickr*, *Gallery Walk* o *Critical Framing Strategy*.

La investigación no ha profundizado en qué significados otorgan las maestras a la práctica de la LVC y los niveles de comprensión que alcanzan a elaborar de la misma. El artículo surge de tal idea centrada, en este caso, en el arte urbano, partiendo de

la preocupación por cómo la imagen y los textos visuales pueden ser interpretados y criticados (Kincheloe y Weil, 2003) para conocer los problemas sociales del entorno. Un escenario para pensar críticamente, desarrollar prácticas curriculares innovadoras y experiencias ciudadanas, como han demostrado Clavijo y Ramírez (2019) con el desarrollo de prácticas multimodales para la enseñanza lingüística.

3. Diseño metodológico

La investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico (Carr y Kemmis, 1986) y a lo largo del diseño metodológico damos cuenta de los criterios de calidad utilizados (Creswell, 2013). Surge del interés por comprometer a futuras maestras de Educación Infantil en explorar la dimensión ideológica de los recursos culturales llevados al aula, dado que se encuentran por igual dificultades en la lectura de textos o imágenes así como resistencias a la hora de asumir un rol docente crítico.

A tal fin se ha diseñado un plan formativo en la asignatura obligatoria de Didáctica de las Ciencias Sociales de 8 ECTS (*European Credit Transfer System* - Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) impartida en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Se ha organizado en torno a cinco talleres orientados a familiarizarse con el marco conceptual de la literacidad crítica y la LVC, así como su desarrollo en la primera infancia:

- I. Introducción a la literacidad crítica (Gee, 2005), (McLaughlin y DeVogd, 2004).
- II. Literacidad crítica: profesorado e infancia (Rogers y Mosley, 2014), (Ortega Sánchez y Pagés Blanch, 2017).
- III. Entorno Cultural y LVC para leer la ciudad y el arte urbano (Felleman-Fattal, 2017), (Buelow *et al.*, 2018).
- IV. [Re]construcción de la tradición. Pensar los textos fuera del molde. Contrarrelatos de la posibilidad: contenido social y literacidad crítica (James y McVay, 2009), (Ensminger y Fry, 2012).
- V. Pensar los textos fuera del molde, en la práctica y en la experiencia (Lewinson, Flint y Van Sluys, 2002), (Kim y Cho, 2017).

La propuesta formativa se realiza siguiendo el marco conceptual que ofrecen Ensminger y Fry (2012) para desarrollar prácticas de literacidad visual que fortalecen la imaginación, así como Bogerts (2017), para quien el arte urbano contiene significados que se resisten a corrientes de opinión dominantes. El propósito es que las futuras maestras comprendan los significados que otorgan al arte e iniciarlas en la autorreflexión y la crítica de discursos hegemónicos, con el fin de generar cambios en la práctica de enseñar contenidos sociales y culturales en Educación Infantil.

De esa forma cumplimos con el criterio de calidad de retorno y transferibilidad a los participantes.

El foco de la investigación se ciñe a los discursos que elaboran sobre la LVC, la pregunta de la que partimos plantea cómo las futuras maestras de Educación Infantil entienden su práctica. El propósito es conocer en qué medida adoptan este constructo teórico en su discurso, para avanzar en una propuesta formativa de docentes críticas (Denzin y Lincoln, 2012). De esta forma se abordan los significados que elaboran para conocer los diferentes niveles de comprensión de su práctica y las dificultades que encuentran para interpretar los problemas que aborda el arte urbano.

El posicionamiento epistemológico es coherente con la investigación cualitativa desarrollada (Flick, 2015), con una selección de caso que responde a la finalidad de mejorar el modelo formativo. La particularidad del estudio de campo reside en que fue desarrollado durante en el curso 2019-20, en un contexto virtual, mostrando que en tiempos de COVID-19, la visita presencial al entorno urbano puede ser sustituida por la virtualidad sin mermar la calidad de la experiencia.

La muestra ha sido elegida por criterio de conveniencia, compuesta por 75 estudiantes mujeres y un único hombre, cabe destacar la homogeneidad del grupo por contar todos sus miembros con formación pre-universitaria como *Técnicos Superiores* en Educación Infantil. En concreto, habían cursado dos años de formación profesional para 0-3 años, y se encontraban en su segundo curso de formación universitaria de grado en la misma especialidad. El grupo accedió, en su totalidad, a participar de esta investigación, aceptando que sus identidades fuesen preservadas y teniendo conocimiento de que en todo momento se mantendría su anonimato, cumpliendo con un criterio de calidad clave. Se organizaron en dos grupos A.1 y A.2, subdivididos a su vez en 14 grupos de trabajo (La codificación A.1 va desde la A.1.1 hasta A.1.7 y la codificación de A.2 va desde la A.2.1 hasta A.2.7).

Los instrumentos y códigos utilizados quedan recogidos en la Tabla 1. Las grabaciones de las sesiones formativas, las notas de campo de las profesoras que imparten la materia y las producciones académicas grupales e individuales de las futuras maestras, durante y después del desarrollo de la asignatura, garantizan la triangulación de momentos e informantes en el proceso de análisis de datos, aportando una información de gran relevancia y elevado grado de pertinencia para el objeto de la investigación. En concreto, se analizan las tareas grupales 10 y 11, así como el portafolios individual elaborado al final de la asignatura. El criterio de selección responde a que en ellas se aborda, de forma directa y específica, formación en LVC.

A partir de ellas se han establecido categorías emergentes que surgen de sus discursos sobre la práctica de la LVC, a partir de la lectura que hacen de obras de arte urbano con las que crean itinerarios didácticos, en torno a una idea o concepto social, y reflexionan sobre su valor educativo. La reproducción de

Tabla 1.
Instrumentos y códigos

Producciones del alumnado	Tipo de participación	Codificación
Tarea 10	Grupal (12)	T.10.A.1n; T.10. A.2n
	Individual (2)	T.10. A.In
Tarea 11	Grupal (12)	T.11.A.1n; T.11. A.2n
	Individual (2)	T.11. A.In
Portafolios	Individual (71)	P.A.1n; P.A.2n

las narraciones es fiel a las palabras utilizadas por las personas participantes.

Siguiendo los principios éticos y de credibilidad que la investigación cualitativa requiere (Flick, 2014), los resultados se han diferenciado y agrupado por niveles de comprensión de la práctica de la LVC, con el objeto de facilitar el análisis y establecer comparaciones entre ellos. Se presentan con el apoyo de sus narrativas, reconstruyendo las estructuras que generan significados y acción, para conocerlas desde la construcción discursiva.

La triangulación la entendemos como una estrategia que contribuye a tejer un complejo sistema de interpretación desde la consistencia teórica a la lógica del análisis de los datos, así como en la presentación de resultados (Díaz-Bazo, 2019).

4. Resultados

En la presentación de resultados se opta por definir diferentes formas de entender la práctica de la LVC, en función de la finalidad que le otorgan, cómo desarrollarla y la dimensión social y cultural del arte urbano. Establecemos cuatro categorías o niveles de comprensión: transmisión, decodificación, interpretación, acción. Se han elaborado partiendo de Duffelmeyer y Ellertson (2005), a través de las cuales se transita por entender que las personas tienen, a partir de los sentidos, acceso a una realidad total y fidedigna, hasta contemplar la existencia de un “velo ideológico” (Mitchell, 2002) que media a modo de “ventana a la realidad” (Veen, 1998, como se citó en Duffelmeyer y Ellertson, 2005) cumpliendo con el requisito de triangulación teórica.

a. Nivel de transmisión: trabajar e inculcar un contenido-mensaje

En el primer nivel de comprensión sobre qué es la LVC y qué implicaciones tiene su enseñanza, el discurso hace énfasis en el acto de transmitir, trabajar e inculcar, dando ese propósito a su práctica.

Se hace especial énfasis en los contenidos sociales, los valores, la cultura y el arte en sí mismo, incluso en destrezas y habilidades para fomentar la creatividad y la imaginación.

“Pensamos que este tema nos ayudará a mostrarles a los niños/as de su importancia y nos ayudará a interiorizar valores como el respeto, empatía, etc... con la derivación de contenidos, como, por ejemplo: el reciclaje o el abandono de animales, el respeto a lo que nos rodea... [...]” (T.11.A.2.2).

En este nivel de interpretación más bajo, las futuras maestras entienden que las prácticas para el desarrollo de la LVC y la literacidad crítica son en sí mismas un contenido. Incluso, se encuentran evidencias en las que perciben que éstas son equivalentes a la enseñanza en valores y a los valores en sí mismos. “En mi opinión, este tipo de actividades despiertan el pensamiento crítico del alumnado, ya que intentan transmitir un mensaje relevante que, por lo general, se encuentra oculto en nuestra sociedad” (P.A.1.1. DH).

A pesar de que, para desarrollar la LVC han de plantearse prácticas democráticas como debates o asambleas, en este nivel se instrumentalizan para el desarrollo del pensamiento crítico, como medio para despertar la curiosidad e interés, en lugar de que sirvan para potenciar el desarrollo de una conciencia crítica a través de prácticas que logren involucrar al alumnado.

“El arte motiva y fomenta la creatividad, imaginación con imágenes u obras a través de temáticas, puedes crear “conflictos cognitivos”, es decir, debates, donde puedan replantearse

porque el autor lo pintó así o hacer cuestiones que salga de su molde y compartiendo con sus compañeros, despertara su curiosidad e interés” (P.A.2.4.GO).

Por último, en este nivel se detectan reminiscencias de un discurso estandarizado, muy arraigado en maestras de Educación Infantil en su periodo de formación inicial. Si bien el regocijo, el disfrute, el desarrollo de la capacidad imaginativa y la creatividad son partes esenciales de la adquisición de un aprendizaje significativo, incorporan una serie de términos vaciados de significados en su discurso y, a veces, resulta complicado resignificar el lenguaje para crear nuevos sentidos y con ellos pensar en una educación más allá de lo conocido e incorporado. “Partiendo de unas preguntas para que el alumnado pueda profundizar un poco más en el tema, trabajando así la creatividad y la literacidad visual” (T.11.A.2.6).

La “diversión”, la “creatividad” y la “imaginación” se alzan como muros en el lenguaje y ha supuesto una traba para romper con viejas costumbres y culturas escolares tradicionales. Estos tres elementos, vinculados a la práctica de la LVC, se desvelan como el fin último por encima de la conciencia crítica, esto es, se trabaja sobre el pensamiento para el desarrollo de la creatividad e imaginación, y no al revés.

b. Nivel de decodificación: un mensaje a ser leído

Supone un nuevo nivel de expansión de la capacidad comunicativa en la medida que se puede aprender a codificar y decodificar mensajes en un lenguaje artístico; se interpretan las formas, los colores y las figuras. La diferencia principal entre el nivel anterior y este es que tienen la idea de que el lenguaje puede ser representado en diversas formas, y descubren que el artístico es una nueva manera de comunicarse. Es por ello que el significado de texto se ve expandido y empiezan a ver que este no solo se presenta en forma de escrito, sino que también se atribuye el término a productos auditivos, visuales, gestuales, etc., esto es, comienzan a percibir la dimensión semiótica del lenguaje y la comunicación.

“Mi papel como docente en la literacidad visual, será enseñarles a disfrutar las obras, enseñarles a leer las obras, proponerles un diálogo dirigido de la observación, pero también dar la oportunidad de que transmitan qué sentimientos producen esas obras de artes”. (P.A.2.2.GB).

El nivel interpretativo es todavía rudimentario porque entienden que existe una verdad absoluta y una realidad única que es aprehendida por el artista y que puede ser volcada en una obra, siendo el papel del receptor o espectador el de decodificar el mensaje para acceder a esa verdad única. Esto se traduce en una ceguera ideológica que no contempla la posibilidad de la mediación de creencias, prejuicios, contextualización espacial y temporal y, mucho menos, una intencionalidad por parte del artista o creador del mensaje, de moldear ideas que obedezcan a intereses concretos. Tampoco se contempla que el mismo acto de ver está mediado por la socialización, como si la cultura sirviera de umbral perceptivo que hace ver aquello para lo que se está inculturizado e ignorar aquello que es ajeno. “De la última imagen nos ha llamado la atención la desigualdad que se dispone en el planeta a nivel económico y de derechos, donde podemos ver representadas monarquías o simplemente partidos políticos” (T.11.A.1.3).

Guarda relación este nivel con el anterior en el hecho de que el alumnado considera que dos elementos que son condición *sine qua non* para que este proceso de interpretación del arte se

produzca son la imaginación y la creatividad. Anteriormente, se mencionaban como fin último de la práctica de la LVC y, en este caso, las consideran destrezas imprescindibles a poseer por sí mismas para lograr decodificar el mensaje que el autor quiere compartir con su obra. En el discurso están presentes términos como leer el arte, leer la obra, comprender, entender, incluso “extraer significados”, denotando que la significación de la obra, entre artífice y receptor es la misma.

“Comprender lo que veamos, extraer significados, comprender las obras artísticas del entorno y darle sentido a lo que hemos leído con anterioridad [...] desarrollando un discurso donde compartiremos todo lo aprendido y cómo nos hemos sentido durante la visita, de esta forma el niño aprenderá a leer el arte de la ciudad, además de, proyectarse y verse a sí mismo en la sociedad.” (P.A.1.1. AL).

El significado, para este grupo de participantes, es algo que ya viene dado, se establece entre el significado y la realidad una relación inequívoca y el análisis y la interpretación del código son las vías para acceder a un significado pre-existente.

“Esta actividad también me ha hecho pararme cuando voy por la calle y veo alguna obra de arte, mirar cada detalle para poder hacer una interpretación de ella, nunca antes me había parado a analizar una pintura para extraer su significado, simplemente me había ceñido a decir si me gustaba o no. (P.A.1.3.BR).

Entonces, este significado, del que se da por hecho que es pre-existente, también es interpretado como una verdad que muestra el creador de la obra, a la que se puede acceder haciendo intentos fallidos de decodificación del mensaje. Entienden que, si son muchas las versiones e interpretaciones de una misma obra, la mayoría está errando en su análisis y este fallo conduce a no tener acceso a la verdad mostrada por el artista. En el siguiente ejemplo, vemos como se incorpora la noción de intencionalidad, pero no con el propósito de conocer la ideología subyacente al discurso visual creado por el artista, sino con ánimo de decodificar el mensaje desde el mismo emisor.

“Observamos y reflexionamos sobre lo que pensamos que ocurre pero casi nunca llegamos al inicio de la historia que el autor quiere transmitir, ya que cada persona busca significados diferentes a la única realidad [...] una vez corregida la actividad nos dimos cuenta de las barbaridades que escribíamos, es decir las historias variaban mucho según los ojos que lo miran, nunca nos situamos en los mismo valores que el autor, aunque sí me gustaría destacar que en ocasiones nos hemos acercado demasiado a ello” (P.A.1.3.RM).

Considerando que la tarea era grupal, el futuro profesorado que se encontraba en este nivel tuvo dificultades para mostrar el fruto de su análisis en un documento unificado, teniendo en cuenta que si los miembros de un grupo tenían visiones diferentes e interpretaciones que contrastan respecto a las obras, esto se traducía en un obstáculo para acceder a esa única verdad presentada por el artista.

“Pude ver como mis compañeras de grupo y yo teníamos una interpretación diferente a las imágenes, nos dejamos llevar por la imaginación. Al terminar, observamos los títulos de cada una de ellas y como el autor tenía otra intencionalidad y otra visión de la misma” (P.A.1.3.LG).

En este nivel de decodificación, se encuentran tímidos atisbos de conciencia crítica que insinúan, de forma parcial o indirecta la existencia de un velo ideológico, que media entre la persona y su percepción de la realidad, para poner en duda la obra como fuente de verdad (Mitchell, 2009). Un ejemplo de ello se encuentra cuando argumentan que niños y niñas, en su primera infancia, tienen mayor facilidad para ver imágenes y textos visuales desde otras perspectivas porque su mirada no está condicionada como la de las personas adultas. Con condicionamiento, se refieren al sesgo ideológico de la socialización, lo que Groeling (2013) entiende como forma de describir la realidad basada en un sistema de creencias propio. No obstante, aún no son capaces de materializarlo en el discurso. Igualmente, la incorporación de la multiplicidad de perspectivas o puntos de vista a la hora de analizar un texto, en los siguientes casos lleva a plantear que están empujando por eclosionar en niveles más complejos de análisis ideológico y discursivo.

“Aprender sobre la literacidad crítica ha sido un punto de inflexión a la hora de ver cuentos, obras, o las pinturas que analizamos de Picasso. Ya no solo lo observo desde el punto de vista de quien lo lee queriendo disfrutarlo, si no que sabiendo más o menos, intento buscarle un por qué o un cómo” (P.A.2.3.CO).

La práctica de la LVC se entiende como el aprendizaje de una nueva forma de comunicación que implica aprender a “leer” para profundizar, comprender y entender la obra de arte. El código debe ser descifrado sin reparar en la naturaleza del mensaje, aunque existen atisbos de posibles sesgos ideológicos en la percepción de la realidad, pero sin llevarlo a su discurso ni a evidenciar conciencia crítica.

c. Nivel de Interpretación: identificar la intencionalidad de enviar el mensaje

En este tercer nivel de interpretación, las futuras maestras toman conciencia de que la obra o texto está configurada por un individuo con una intencionalidad concreta. La creación artística ya no es solo un mensaje para ser leído o decodificado, es el medio mediante el cual el artista, con una intención, muestra una cara de la realidad que él o ella quiere que se vea.

“La manera de trabajar esta tarea me pareció muy interesante y llamativa, nunca pensé que se pudiera “leer” una obra [...] Los artistas con sus creaciones buscan transmitir mensajes, ideas, emociones, críticas... pretenden llegar a las personas de una manera especial, a través de los colores y formas que utilizan. Los autores de las pinturas no hacen esto sin tener ningún motivo, sino que lo hacen con un significado” (P.A.2.1.OL).

En este nivel entienden que, a pesar de que esa cara de la realidad que muestra la obra es elegida por el artista en lugar de otra, la intencionalidad es mostrar una fracción de una realidad completa, total y verdadera. No se plantean que pueda existir una mediación, una construcción social de lo que se ve o se elige mostrar, se cuestionan por qué el artista muestra un aspecto de ésta en lugar de otro, se habla de intencionalidad, sin profundizar en cuál puede ser esta.

Encontramos ejemplos concretos en los que, además de entender que la obra ha sido creada por un artista que buscaba transmitir un mensaje, se muestra un matiz de interpretación

del arte urbano como medio de resistencia social o como instrumento económico. Comienzan a incorporarse nociones relativas a la cultura, la sociedad, la política y, al fin y al cabo, los intereses subyacentes al discurso, lo cual nos lleva a plantearnos que avanzan en sus reflexiones para aproximarse cada vez más a la toma de conciencia de que todo discurso tiene detrás una ideología.

“Podemos llegar a la conclusión de que con este retrato además de resaltar el papel de las mujeres es una búsqueda hacia la paz. Podemos presagiar por lo tanto que esta imagen representa un fin político [...] como el propio artista persigue con sus obras, muchos de los carteles están inspirados en el comunismo de este país como búsqueda de provocación constante” (T.11.A.1.4).

El discurso sobre la práctica de la LVC que elaboran las futuras maestras de Educación Infantil pone el énfasis en interpretar, en desvelar la intencionalidad de quien compone la obra para conocer el trasfondo ideológico y social de la misma.

d. Nivel de acción: generar respuesta crítica ante la intencionalidad del mensaje

En el último nivel de comprensión de la práctica de la LVC, la identificación del mensaje y temática genera una respuesta crítica. En él se apela a la responsabilidad de asumir un rol activo que implica repensar y reelaborar el mensaje a modo de contra-relato, contra-discurso o contra-narrativa, ofreciendo ejemplos de cómo pasar a la acción.

“Todo esto me ha hecho comprender que la literacidad crítica es el medio para desarrollar una conciencia crítica, que te hace repensar sobre tu identidad y te permite transformar la sociedad, por lo que como futura docente, en vez de decirle a mi alumnado que es lo que deben de hacer o pensar (como desgraciadamente se hace), crearé espacios en los cuales el alumnado reflexione sobre lo que piensan y sienten, sobre lo que son y cómo actúan... en definitiva, haré que problematizen y desafíen sus pensamientos.” (P.A.1.4.PL).

No obstante, se encuentran evidencias claras de elaboración de una conciencia crítica, de que se llegue a identificar el velo ideológico que media entre la realidad y la interpretación de la realidad por parte del artista, plasmada en su obra.

A modo de resumen, mostramos en la Tabla 2 los diferentes niveles de comprensión práctica de la LVC que logran alcanzar futuras maestras de Educación Infantil cuando conectan la dimensión social y cultural del arte urbano con problemas sociales del entorno.

5. Discusión y conclusiones

La presentación de resultados ha profundizado en los significados que las futuras maestras elaboran de la LVC, permitiendo establecer diferentes niveles de comprensión de la práctica y su conexión con problemas sociales del entorno. Se ha expuesto con el objeto de avanzar en una propuesta relevante para formar en prácticas educativas críticas y con el propósito de promover su transferibilidad.

A lo largo del artículo se puede contemplar la relación que establecen las futuras maestras entre el arte urbano y el análisis de contenidos sociales como las desigualdades o la libertad. Sus interpretaciones dan testimonio de que le otorgan la propiedad

de ser un lenguaje, y sus análisis les permiten aproximarse al entorno a través de manifestaciones artísticas.

Los resultados reflejan que la formación para el desarrollo del pensamiento crítico, junto con el análisis de producciones culturales en la ciudad, permite que futuras maestras se aproximen a una mayor comprensión de la realidad social y del lenguaje artístico. Esto invita a potenciar la práctica de aproximarse a él desde una perspectiva crítica, identificando problemas sociales que inciden de forma directa o indirecta en el contexto próximo.

La capacidad de interpretar el entorno a través de la mirada, entendiéndolo como una construcción social y cultural, conlleva la posibilidad de educarla desde una perspectiva crítica, mediando en ese proceso lo que Mitchell (2002) llama *velo ideológico*. Educar en cultura visual implica ser conscientes del discurso que subyace en la obra y del sesgo ideológico que media en la interpretación, asumiendo un rol activo al generar narrativas. De esta forma, se contribuye a superar el discurso y la retórica tradicional de la escuela (Welch, 1999), con apoyo de un nuevo estilo cognitivo o sesgo sensorial, como lo califica Logan (2002), que permita leer y decodificar el arte para adentrarse en la ética de los contenidos sociales. No obstante, la principal conclusión que se puede extraer es que el futuro profesorado ha reiterado mayoritariamente la idea de una aparente transparencia del texto, una visión ingenua de la realidad, sin tomar conciencia de qué valores y creencias median entre su visión y la realidad, que la ventana a través de la cual se ve el mundo no es transparente (Duffelmeyer y Ellertson, 2005).

De ello se deduce que el plan formativo ha de avanzar en visibilizar prácticas de injusticia, tomar conciencia de la existencia de silencios y personas silenciadas con la práctica de la LVC. Las competencias que deben desarrollar futuras maestras y maestros para realizar una lectura entre líneas del texto visual, ha de tender a identificar la intencionalidad del autor o autora, hacer dialogar las representaciones artísticas con elaboraciones propias, abriendo así espacios de debate y la posibilidad de desarrollar conciencia social.

La investigación educativa ha demostrado que con 5 años no hay limitaciones cognitivas para aprender a cuestionar la cultura hegemónica (Sanjuán y Ballarín, 2019). La formación del profesorado en LVC, lejos de imponer una mirada crítica en edades tempranas, analiza el sesgo ideológico de los recursos culturales para valorarlos desde diferentes puntos de vista y mediar en el desarrollo de representaciones sociales propias.

Conjugar en educación la teoría crítica y la dimensión semiótica del lenguaje, como se plantea al principio de este trabajo, se presenta como una oportunidad para desarrollar la LVC permitiendo abordar procesos educativos basados en principios democráticos y de equidad que obedecen a los de una formación docente orientada a crear una sociedad más justa.

6. Referencias bibliográficas

- Adams, J. (2016). Sustainability in arts education. *International Journal of Art and Design Education*, 35(3), 294-295. <https://doi.org/10.1111/jade.12126>
- Adom, D., Opoku, M., Newton, J. y Yeboah, A. (2018). Adinkra cultural symbols for environmental sustainability education in Ghana. *World Environment*, 8(2), 36-46. <https://doi.org/10.5923/j.env.20180802.02>
- Bogerts, L. (2017). Mind the trap: street art, visual literacy, and visual resistance. *Street Art and Urban Creativity Scientific Journal*, 3(2), 4-10. <https://doi.org/10.25765/sauc.v3i2.76>

Tabla 2.
Niveles de comprensión práctica de la LVC en futuras maestras de Educación Infantil

Nivel de comprensión	LVC	Sirve para	Texto/discurso	Finalidad de la lectura	Cómo se desarrolla	Dimensión social y cultural AU
Transmisión	Herramienta	Extraer información No adquiere dimensión crítica	Verdad/realidad cuentan con significados previos a la lectura Resta capacidad de interpretación a quien lee	Admite una lectura única No contempla dimensión ideológica del texto/discurso	Imaginación y creatividad	Contenido o forma de comunicación que transmite un mensaje social y ayuda a observar el mundo, sensibiliza sobre sus problemas Aprendizaje a modo de destreza, capacidad y habilidad para leer
Decodificación	Método	Decodifica mensajes	El medio que ameniza la lectura	Desvelar un mensaje oculto sin detenerse en la dimensión ideológica del mismo	Debate ayuda a observar y desarrollar capacidades, destrezas, creatividad e imaginación, curiosidad e interés	Espejo en el que nos vemos como sociedad Nivel inicial de conciencia crítica Ceguera ideológica, no median creencias, prejuicios, contextos o intencionalidad en la lectura
Interpretación	Práctica interpretativa	Busca la intencionalidad de quien crea el mensaje	Representación de la verdad/realidad a partir de la cual se construyen significados Detrás hay ideología	La interpretación de lo representado permite elaborar ideas propias	Crea espacios de reflexión para leer, pensar y sentir No se pregunta por aquello que no está representado	Inicial conciencia social crítica AU instrumentalizado con fines económicos y forma de resistencia social Emergen nociones sociales, culturales o políticas que acercan a temáticas como cultura de paz, libertad, diversidad, igualdad, cuidado medioambiental, etc.
Acción	Práctica social emancipatoria	Proceso o forma de pensar que utiliza la palabra y el diálogo Discusión crítica y aprendizaje dialógico	Recurso cultural mediado por la intencionalidad de quien lo crea y lo lee	Cuestionan creencias propias pensando problemas sociales o invisibilidades desde diferentes perspectivas Crear textos/ discursos alternativos para modificar representaciones sociales injustas, visibilizar problemas o personas	Práctica dialógica con la que se analiza la intencionalidad del texto/discurso dominante desvelando el sesgo ideológico de quien lo elabora Deconstrucción para mostrar cómo manipula conciencias	Problematiza la forma de pensar y anima a repensar la identidad propia y de otras personas: quiénes somos y cómo actuamos Transformación social requiere una respuesta crítica a modo de contra-relato Despertar de la conciencia social crítica

- Brugar, K. y Toberts, K. (2017). Seeing is believing: promoting visual literacy in Elementary Social Studies. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 262-279. <https://doi.org/10.1177/0022487117696280>
- Buelow, S., Frambaugh-Kritzer, C. & Au, C. (2018). Communicating like an artist: disciplinary literacy instruction in elementary visual arts. *Literacy Research and Instruction*, 57(3), 232-254. <https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1453896>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Routledge.
- Castellví Mata, J. (2019). Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores. M. J. Hortas, A. Días y N. de Alba (Eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 431-438). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Chung, S. (2013). Critical visual literacy. *The International Journal of Arts Education*, 11(2), 1-36.
- Clavijo Olate, A. y Ramírez Galindo, L. (2019). *Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá*. UD Editorial.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz-Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>
- Duffelmeyer, B. y Ellertson, A. (2005). Critical visual literacy: multimodal communication across the curriculum. *A Journal of Language, Learning and Academic Writing*, 1-13. <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2006.3.2.02>
- Ensminger, D. C. y Fry, M. L. (2012). A conceptual framework for primary source practices. *The Educational Forum*, 76(1), 118-128. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.627984>
- Felleman-Fattal, L. (2017). Action research in preservice teachers' arts-integration pedagogies for social justice teaching and learning. *Childhood Education*, 93(1), 66-72. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1275244>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Morata.
- Groeling, T. (2013). Media bias by the numbers: challenges and opportunities in the empirical study of partisan news. *Annual Review of Political Science*, 16, 129-151. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-040811-115123>
- Haigh, M. (2017). Connective practices in sustainability education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences. Engineering, Vocational and Environmental Aspects* (7), 4, 6-30. <http://doi.org/10.24368/jates.v7i4.16>
- Hill, C. (2004). Reading the visual in college writing classes. In Carolyn Handa (Ed.). *Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook* (pp. 107-130). Bedford/St. Martin's.
- Hocks, M. (2003). Understanding visual rhetoric in digital writing environments. *College Composition and Communication*, 54(4), 629-656. <https://doi.org/10.2307/3594188>
- James, J. y McVay, M. (2009). Critical literacy for young citizens: first graders investigate the first thanksgiving. *Early Childhood Education J*, 36, 347-354. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0296-6>
- Kim, So Jung y Cho, H. (2017). Reading outside the box: exploring critical literacy with Korean preschool children. *Language and Education*, 31(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1263314>
- Kincheloe, J. y Weil, D. (Eds.) (2003). *Image and education: teaching in the face of the new disciplinarity*. Peter Lang.
- Lewis, M., Flint, A., y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <http://www.jstor.org/stable/41483258>
- Logan, R. (2002). The five ages of communication. *Explorations in Media Ecology*, 1(1), 13-20. https://doi.org/10.1386/eme.1.1.13_1
- Long, T. (2008). The full circling process: leaping into the ethics of history using critical visual literacy and arts-based activism. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 498-508. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.6.6>
- Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraut, S., Novak, L. y Sheer, S. (2016). Not just a pretty picture: visual literacy education through art for young children. *Journal of Documentation*, 72(6), 1197-1227. <https://doi.org/10.1108/JD-02-2016-001>
- Machin, D. (2013). What is multimodal critical discourse studies? *Critical Discourse Studies*, 10(4), 347-355. <https://doi.org/10.1080/17405904.2013.813770>
- McLaughlin, M. y DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós
- Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1(2), 165-181. <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Akal.
- Molderez, I. y Ceulemans, K. (2018). The power of art to foster systems thinking, one of the key competencies of education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 186, 758-770. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.03.120>
- Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 81-94. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1art5.pdf>
- Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.118>
- Ravas, T. y Stark, M. (2012). Pulitzer-Prize-Winning Photographs and visual literacy at the University of Montana: a case study. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, 31, 34-44.
- Ross, W. y Gautreaux, M. (2018). Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 47(4), 383-386. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.383-386>
- Rogers, R. y Mosley, M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis. Pedagogical and research tools for teacher researchers*. Taylor & Francis.
- Sanjuán, M. y Ballarín, M. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5 años. *Ondina/Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 3, 105-140.
- Schieble, M. (2014). Reading images in American born Chinese through critical visual literacy. *English Journal*, 103.5, 47-52.

- Schmidt, C. (2017). Thrown together: incorporating place and sustainability into early literacy education. *International Journal of Early Childhood*, 49, 165-179. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0192-6>
- Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*. Charles C. Thomas.
- Welch, K. (1999). *Electric rhetoric: classical rhetoric, oralism, and a new literacy*. MIT Press.
- Willeman, P. (2002). Reflections on digital imagery: of mice and men. In Martin Rieser y Andrea Zapp (Ed.), *New screen media: cinema/art/narrative* (pp. 14-29). British Film Institute.

