



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO  
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

**LA IMAGEN NO FIGURATIVA EN EL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL,  
UNA POSIBILIDAD COMUNICATIVA**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL  
PRESENTA

**NICTÉ GABRIELA SÁNCHEZ FLORES**

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. JULIÁN LÓPEZ HUERTA  
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

MTRO. JOSÉ LUIS ACEVEDO HEREDIA  
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

DR. MARIO IVÁN SILVA DÍAZ  
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

MTRO. SERGIO ENRIQUE MEDRANO VÁZQUEZ  
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

MTRA. MIREN PIÑA VÁZQUEZ  
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



LA IMAGEN *no figurativa*  
EN EL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL,  
UNA POSIBILIDAD COMUNICATIVA

---

NICTÉ GABRIELA SÁNCHEZ FLORES



**FAD** U N A M  
FACULTAD DE  
ARTES Y DISEÑO

Con cariño a mis padres Alejandra y Manuel,  
a mi hermana Laura, a mi esposo Rafael y a toda mi familia  
por alentarme siempre a alcanzar mis metas.





## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi gratitud a mi director de tesis, el Mtro. Julián López Huerta, por su apoyo y generosa disponibilidad durante todo el proceso de investigación, así como por su confianza al permitirme elegir el camino de esta propuesta. De manera especial quiero agradecer a la Mtra. Miren Piña Vázquez por su consejo y orientación que en muchos sentidos forjaron la estructura final de este trabajo.

También quisiera agradecer al Mtro. José Luis Acevedo Heredia, al Mtro. Mario Iván Silva Díaz y al Mtro. Sergio Enrique Medrano Vázquez por su dedicación a la lectura de estas páginas y por sus acertadas observaciones que contribuyeron a fortalecer el contenido teórico-metodológico.

Quiero agradecer al Mtro. Edgar Gerardo De la Peña Solís, a la Lic. Zaira Adriana Castillo Robledo, a la Mtra. Lucero Berencie Campos Ramírez y a la Mtra. Claudia Reyes Coronilla por compartir su invaluable experiencia profesional.

De igual manera quiero agradecer al Instituto Pedagógico Felipe Villanueva por facilitarme sus instalaciones, a los padres de familia y muy especialmente a los niños que hicieron posible el trabajo experimental. También quiero agradecer a la Psicóloga Debanhi Daniela Gil Trujillo por su valiosa colaboración en el estudio de caso.

# 8 | Introducción



## 12 | CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS DE LA IMAGEN FIGURATIVA Y NO FIGURATIVA

APROXIMACIÓN DESDE LOS FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACIÓN VISUAL

### 14 | 1.1 Comprensión de la imagen como sistema de comunicación visual

- 15 | 1.1.1 Las imágenes como interpretación y representación de la realidad
- 20 | 1.1.2 Las imágenes como lenguaje visual

### 24 | 1.2 Factores determinantes en el desarrollo de los sistemas de representación visual

- 24 | 1.2.1 Factores perceptivos
- 28 | 1.2.2 Factores culturales
- 34 | 1.2.3 Factores cognoscitivos

### 39 | 1.3 La representación figurativa y no figurativa

- 42 | 1.3.1 La representación figurativa
- 44 | 1.3.2 La representación *no figurativa*
- 52 | 1.3.3 Análisis comparativo



## 60 | CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS DEL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL CON IMÁGENES FIGURATIVAS Y NO FIGURATIVAS

### 62 | 2.1 Semblanza histórica del libro ilustrado infantil en el contexto occidental

- 63 | 2.1.1 Los contenidos textuales
- 69 | 2.1.2 Los contenidos gráficos
- 72 | 2.1.3 El libro ilustrado infantil y su definición contemporánea

### 74 | 2.2 Ejemplos paradigmáticos de la no figuración en el libro ilustrado infantil

### 84 | 2.3 Modelos comunicativos con imágenes figurativas y no figurativas

- 88 | 2.3.1 Los códigos básicos del libro ilustrado infantil
- 92 | 2.3.2 Interacción entre códigos en los libros ilustrados figurativos y *no figurativos*

# ÍNDICE



98 | LA INTERPRETACIÓN INFANTIL DE LA  
IMAGEN *NO FIGURATIVA* EN EL  
LIBRO ILUSTRADO

100 | **3.1**  
**Aproximación al pensamiento infantil y  
su capacidad para interpretar imágenes**

100 | **3.1.1** Los procesos del pensamiento en la  
representación de la realidad

106 | **3.1.2** Aportaciones de las teorías de Piaget  
y Vygotsky a esta investigación

112 | **3.1.3** Entrevistas a especialistas

113 |     **3.1.3.1** Especialistas en Pedagogía y  
Psicología

126 |     **3.1.3.2** Especialista en la Enseñanza  
de las Artes Plásticas

134 | **3.2**  
**Trabajo experimental con niños  
de 8 a 10 años**

135 | **3.2.1** Entrevistas a los niños participantes

147 | **3.2.2** Ejercicios de conceptualización visual

158 | **3.2.3** Trabajo con libros *no figurativos*

158 |     **3.2.3.1** Reproducción de libros  
ya existentes

160 |     **3.2.3.2** Producción de una propuesta  
de libro infantil

176 | **Conclusiones**

182 | **Fuentes de consulta**

187 | **Anexo 1.** Índice de tablas

188 | **Anexo 2.** Índice de figuras

**Anexo 3.** CD de las entrevistas  
a especialistas

# INTRODUCCIÓN

El pensamiento es el lugar donde surgen las representaciones de todo, por lo tanto las imágenes *no figurativas* existen porque ha sido posible primero pensarlas y de acuerdo a la evidencia dejada en las cuevas por el hombre primitivo, estas imágenes han formado parte de las representaciones humanas desde hace miles de años. Los artistas plásticos que teorizaron sobre ellas a principios del siglo XX, encontraron su justificación en la expresión de sentimientos y estados emocionales intangibles, pero es posible que para el hombre prehistórico hayan tenido además alguna otra utilidad, tal como la tienen hoy para el hombre contemporáneo, ya sea como obras de arte, objetos decorativos, emblemas corporativos, señalizaciones de tránsito, en los caracteres de diversos alfabetos o en las *apps* de los teléfonos celulares, paradójicamente y a pesar de sus múltiples aplicaciones prácticas en la vida cotidiana algunas de estas imágenes continúan siendo inaccesibles al intelecto de muchos adultos y se espera que lo sean todavía más para los niños cuyos procesos cognoscitivos se encuentran aún en desarrollo.

Desde esta perspectiva, una tendencia predominantemente figurativa en la ilustración de libros para niños parece perfectamente justificada; por otra parte aunque la ilustración *no figurativa* en las publicaciones infantiles existe —y es necesario enfatizar que en una proporción ínfima—, las posibles vías de comunicación que la *no figuración* puede establecer con los niños aún no se ha estudiado de manera seria y sistemática, al menos no desde el enfoque del Diseño y la Comunicación Visual. La revisión bibliográfica sugiere que los estudios más prolíficos sobre la manera en que los niños perciben e interpretan las imágenes en los libros ilustrados se han generado en el campo de las Ciencias de la Educación, en donde el tema ha adquirido especial relevancia sobre todo relacionado a la contribución que las imágenes pueden hacer a su desarrollo cognoscitivo en aspectos como la comprensión lectora, la formación y apreciación artísticas, la educación en valores, la inclusión social, la equidad de género, etc. Desafortunadamente estos estudios se han focalizado de igual manera en las imágenes figurativas, limitación que de ningún modo impide considerarlos como el antecedente más próximo sobre el cual edificar una propuesta propia.



## INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En un principio la atención se había concentrado en el libro ilustrado, tema que ocupaba el capítulo más extenso de este trabajo, pero gradualmente el interés se trasladó a la imagen y el capítulo dedicado al libro ilustrado se redujo a la mitad, ya que éste fungía solo como uno de los muchos vehículos de comunicación donde los resultados de este estudio podían ser aplicados; cabe mencionar que las expectativas respecto al alcance comunicativo de la *no figuración* tampoco eran demasiado altas, ya que con la información disponible en la revisión bibliográfica preliminar no era posible afirmar o descartar su potencial comunicativo, se daba por hecho que los niños asimilaban mejor una propuesta figurativa, pero la indagación profunda, el análisis crítico y el trabajo de campo determinaron que la *no figuración* en realidad poseía características que podían ser aprovechadas en la construcción de mensajes visuales; sin embargo, **el desconocimiento de su capacidad comunicativa y de la comprensión infantil sobre ella han propiciado el descuido de un recurso que bien podría ampliar el campo de acción de la Comunicación Visual.**

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación es **explorar las características de la imagen *no figurativa* en el libro ilustrado infantil que pueden convertirla en un medio de comunicación visual viable para niños de 8 a 10 años<sup>1</sup>**, mediante el estudio de caso con una muestra de 15 niños procedentes de escuelas públicas y privadas, ubicadas en la Zona Metropolitana del Valle de México; así como de la identificación sistemática de tres elementos clave:

- 1) Las características comunicativas de las imágenes *no figurativas*.
- 2) Las características comunicativas del libro ilustrado infantil con imágenes *no figurativas*.
- 3) Las características del pensamiento infantil en el rango de los 8 a 10 años y su capacidad para interpretar imágenes *no figurativas*.

<sup>1</sup> Los criterios para la selección del rango de edad de la muestra se detallan en el Capítulo III de esta investigación.

En correspondencia con los objetivos anteriores; el **Capítulo I**, aborda el fenómeno de las imágenes como auténticos sistemas de comunicación o lenguajes, fundamentados en ciertos principios perceptivos, culturales y cognoscitivos que demuestran que no hay una sola forma de ver y de representar la realidad porque, entre otras cosas, los seres humanos pueden emplear para comunicarse más de un sistema de representación simultáneamente; sin embargo, todos estos sistemas solo funcionan en la medida en que obedecen a las convenciones sociales. Este capítulo finaliza con un análisis comparativo entre la figuración y la *no figuración* desde los fundamentos de la Comunicación Visual, para determinar sus similitudes y diferencias. Dicho análisis revela que todas las imágenes, más allá del aspecto que puedan exhibir, poseen idéntica naturaleza, pero al avanzar hacia la identificación del significado, **la principal característica de la *no figuración* es la falta de conexión con un referente**. A pesar de ello, los resultados permitieron concluir que **la imagen *no figurativa* es capaz de comunicar al menos de tres modos diferentes:** **1)** En la percepción de cualidades formales, **2)** Apoyada en un código auxiliar —en este caso el código lingüístico—, que solventa la función referencial que ella misma no posee, o bien, **3)** Al funcionar como un símbolo.

El **Capítulo II**, describe el comportamiento de la imagen *no figurativa* integrada al vehículo de comunicación propuesto en esta investigación: **el libro ilustrado infantil**. Este inicia con una semblanza histórica que atestigua cómo la figuración ha sido la representación predominante en las publicaciones infantiles durante al menos dos siglos, en contraposición se presentan cuatro ejemplos paradigmáticos, protagonizados por los diseñadores italianos Bruno Munari y Leo Lionni, alrededor de las décadas de los 50's y 70's del siglo XX; y más recientemente por el diseñador japonés Katsumi Komagata y la artista visual checa, Květa Pacovská, quienes motivados por diferentes inquietudes han explorado la *no figuración* en sus propuestas visuales para niños. Enseguida se hace un análisis de la evolución comunicativa de los códigos básicos del libro ilustrado infantil y como cada vez y con mayor frecuencia incorpora otros códigos que actúan simultáneamente para generar el significado, cabe aclarar que esta no es una característica exclusiva del libro ilustrado, sino de los paradigmas comunicativos de las sociedades actuales. Para finalizar, se analiza la relación texto/imagen incorporando los dos tipos de imágenes que aquí se estudian, obteniendo como resultado **cuatro modelos comunicativos**.

El **Capítulo III**, brinda una aproximación a los procesos del pensamiento humano, en especial a los procesos del **pensamiento infantil** involucrados en la representación e interpretación de la realidad —y por extensión de las imágenes—. En este capítulo se analizan las características del *pensamiento concreto* y del *pensamiento abstracto*, así como de los razonamientos lógicos que de ellos se desprenden, para posteriormente examinar las particularidades del pensamiento infantil en la etapa de desarrollo seleccionada para esta investigación y que se caracteriza por ser fundamentalmente **concreto e inductivo**. Consciente de que este conocimiento excedía los límites de mi propia disciplina, fue necesario apoyarse en un campo distinto al del Diseño y la Comunicación Visual; me refiero al de la Psicología del Desarrollo y las teorías cognitivas, por lo que además de la consulta de bibliografía recomendada, se incluyen **3 entrevistas con especialistas en Pedagogía y Psicología**. A la par se presenta **una entrevista con una especialista en la Enseñanza de las Artes Plásticas** que brinda una perspectiva más cercana a la del diseño y la ilustración. Las experiencias compartidas por los cuatro especialistas a partir de su desempeño como docentes en educación básica complementa la comprensión teórica sobre el pensamiento infantil y su capacidad para interpretar imágenes *no figurativas*.

**Esta investigación es de tipo exploratoria centrada en la respuesta del niño, el método de investigación aplicado fue el estudio de caso, por lo que al final se dan a conocer los resultados del trabajo experimental realizado con una muestra de 15 niños, mediante una entrevista, 5 ejercicios de conceptualización visual y el trabajo con 3 libros no figurativos**, de los cuales dos son reproducciones de libros ya existentes pero que hasta ese momento no se publicaban en México y un tercer libro que es de autoría propia, desarrollado en el transcurso de la investigación. Es preciso destacar la importancia del trabajo de campo llevado a cabo, ya que si el análisis teórico permitió vislumbrar las condiciones bajo las cuales la imagen *no figurativa* podía comunicar, el trabajo de campo logró la consecución definitiva de los objetivos al confrontar los supuestos teóricos con la realidad. Otra de las contribuciones más significativas de este trabajo consiste en la elaboración conceptual desarrollada por la autora y que ha sido esquematizada en las quince tablas presentadas a lo largo de las próximas líneas.

# Características comunicativas de la imagen figurativa *y no figurativa*

## Aproximación desde los fundamentos de la Comunicación Visual





Los fines del lenguaje visual son:

*«los mismos que los que motivaron el desarrollo del lenguaje escrito: construir un sistema básico para el aprendizaje, la identificación, la creación y la comprensión de mensajes visuales que sean manejables por todo el mundo, y no sólo por los especialmente adiestrados como el diseñador, el artista, el artesano o el esteta.»*

(Dondis, 1998, p. 11)

## 1.1 COMPRENSIÓN DE LA IMAGEN COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN VISUAL

La forma más eficaz de supervivencia se halla sin duda en la organización del esfuerzo colectivo hacia objetivos comunes, pero tal organización desde la caza en la modesta tribu hasta la especializada división del trabajo en las sociedades industriales no habría sido posible sin la invención del lenguaje, que permitió a los primeros grupos humanos pasar de la sencilla expresión gestual a formas de intercambio de información cada vez más sofisticadas. El carácter gregario del hombre y su necesidad de interactuar con los individuos de su propia especie, con otros organismos vivos y con artefactos de inteligencia artificial le han llevado a desarrollar los más variados sistemas de comunicación, entre los cuales quizás el más antiguo sea la comunicación por medio de imágenes.

Antes de que el ser humano fuera capaz de articular algún tipo de lenguaje estructurado éste ya realizaba imágenes para comunicar sus pensamientos y serían precisamente las imágenes donde las grafías de los modernos alfabetos tendrían su origen. Esta progresión evolutiva puede observarse no solo en los vestigios dejados por las civilizaciones del pasado, sino también en el desarrollo cognoscitivo de las personas, pues los niños se expresan primero, espontáneamente por medio de imágenes antes de aprender las estructuras del lenguaje hablado y escrito. La tendencia humana a producir imágenes proviene de su naturaleza simbólica, como Charles Morris (1985) lo llegaría a expresar: *«el hombre es en lo esencial el animal simbólico»* (pág. 15) y las imágenes producto suyo, obedecen a necesidades igualmente simbólicas, porque como lo señala César González Ochoa (2005): *«las imágenes [...] constituyen una manera de establecer la mediación entre el hombre y el mundo»* (pág. 32).

Esto significa que la comprensión sobre la vasta y caótica complejidad de lo que llamamos **realidad**—entendida como aquello que existe objetivamente y de forma independiente al sujeto—solo está dada a través de múltiples procesos de interpretación subjetivos y nunca por una transferencia directa e inalterada de los estímulos externos. Evidentemente existe un fundamento perceptivo importante en el modo en que las personas ven el mundo, pero aún la percepción implica la puesta en marcha de numerosos mecanismos de interpretación. En un esfuerzo por dar coherencia a los hechos de la experiencia cotidiana, el pensamiento humano traduce lo percibido en “imágenes mentales” y cabe aclarar que aunque el interés de esta investigación se centra en aquellas imágenes mentales que si pueden ser reproducidas visualmente, no

todas las imágenes mentales son por fuerza de naturaleza visual, no hay que olvidar que en la percepción participan todos los sentidos independientemente de que en una situación determinada alguno predomine sobre los demás.

En estricto sentido una **imagen mental** es un concepto, una representación psíquica y analógica del material perceptual extraído del entorno. Para Aristóteles (2000) las imágenes mentales eran como sensaciones desprovistas de materia y resaltaba que: *«careciendo de sensación, no sería posible ni aprender ni comprender»* (pág. 107); por ejemplo, imagine a una persona caminando tranquilamente a la orilla de la carretera, cuando de repente escucha tras de sí el rugido de un motor aproximándose a toda velocidad que lo obliga súbitamente a saltar al lado del camino, la reacción sucede en automático sin que exista todavía la verificación visual de la fuente específica del sonido, la reacción es provocada simplemente por la asociación mental que el sujeto ha establecido entre el evento y sus referentes sensoriales de experiencias anteriores.

### 1.1.1 LAS IMÁGENES COMO INTERPRETACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

Ya que no es posible un contacto directo con la realidad, sino solo a través de su interpretación subjetiva, todas las conexiones que las personas puedan establecer con su entorno están necesariamente mediadas y las imágenes son esas mediaciones por las cuales las personas organizan e interpretan el mundo; es decir, lo representan. De acuerdo a Jacques Aumont (1992) **representar** *«es un proceso por el cual se instituye un representante que, en cierto contexto limitado, ocupará el lugar de lo que representa»* (pág. 108), como cuando alguien frente al retrato del ser amado sabe que no se trata de él pero parece como si lo fuera, por lo que le otorga la misma carga afectiva. María Acaso (2009) también alude a este proceso de sustitución cuando analiza el concepto de **imagen** desde sus raíces etimológicas:

*«El origen etimológico del término proviene de la palabra griega eikon, que se define como “representación visual que posee cierta similitud o semejanza con el objeto al que representa”. Más tarde aparece la raíz latina imago, que se define como “figura, sombra o imitación”.*

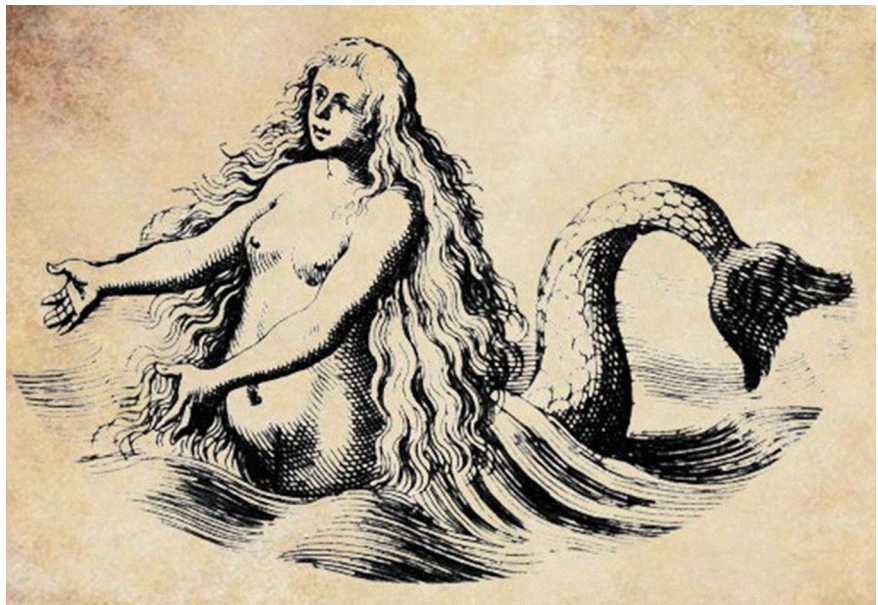
*Mientras que del primer vocablo se deriva el término castellano representar, del segundo se deriva imitar. Ambos conceptos nos remiten a un proceso de sustitución» (pág. 36).*

De esta manera, toda imagen es el resultado de un proceso interpretativo en el cual y bajo ciertas circunstancias un objeto de la realidad puede ser sustituido por ella; es decir, puede ser representado para que a nivel simbólico funcione igual que dicho objeto. Esta equivalencia en la que se basa el proceso de sustitución es lo que se denomina **relación de semejanza**, pero como se verá a lo largo de este capítulo, la “semejanza” no se vincula forzosamente con el parecido externo de las cosas sino con “un tipo de semejanza”, en el que la apariencia física es sólo una posibilidad pero nunca su condición exclusiva.

Algunas imágenes en su función representativa pueden parecer la réplica exacta de lo que representan; sin embargo, aunque toda representación parte de la realidad concreta, no es la realidad *per se*, sino una construcción de la misma que mantiene una relación de semejanza de algún tipo con lo real, incluso las imágenes ficticias mantienen, como lo señala Justo Villafañe (2006), vínculos con la realidad que: «a veces son más sólidos de lo que una primera lectura hiciera suponer.» (pág. 30). Este es el caso de los seres fantásticos como las sirenas, que no existen pero se les puede imaginar gracias a que sus elementos configurantes —una mujer y una cola de pez— sí existen en la realidad objetiva. Al objeto de la realidad que la imagen evoca en su función representativa se le conoce como **referente**.

**Figura 1.**

Sirena, grabado antiguo.





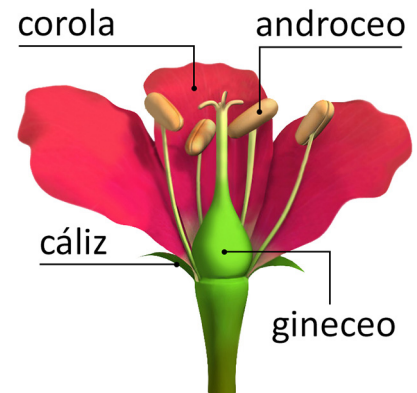
## MODELOS Y PARADIGMAS

Un **modelo** es aquello que se toma como referencia para ser imitado o reproducido, puede estar basado en la realidad o ser una idealización de esta, por eso frecuentemente se dice que las imágenes al representar una forma determinada de pensar el mundo lo modelan. De acuerdo a Villafañe, una imagen funciona como modelo de la realidad cuando los elementos y las relaciones estructurales que la componen son homólogos a los elementos y a las relaciones estructurales que componen el objeto real representado. El siguiente ejemplo propuesto por Manuel Martín Serrano ilustra muy bien esta idea: supóngase que un naturalista pretende estudiar la FLOR con el fin de comprender la reproducción de las plantas, seguramente el modelo que describiría mejor esa realidad sería una lámina botánica que contendría elementos como el cáliz, la corola, el androceo y el gineceo; ahora supóngase que un farmacéutico es el que estudia la FLOR, pero con el fin de descubrir ciertos compuestos químicos, el modelo que representaría esa otra realidad contendría elementos diferentes al de la lámina botánica, muy probablemente fórmulas químicas de albuminoides, lípidos o alcaloides.

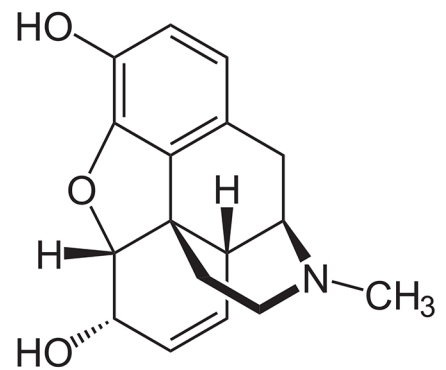
*«El naturalista y el farmacéutico es evidente que se están refiriendo a distintas “cosas”, aunque partan de un mismo objeto; los componentes que tienen en cuenta el naturalista están tomados a una escala diferente de los componentes que identifica el farmacéutico. El naturalista divide el objeto flor en unidades funcionales; el farmacéutico en unidades bioquímicas. Los componentes que son adecuados para explicar la reproducción de las plantas son inadecuados para explicar la química de la flor y viceversa.» (Martín Serrano, 1982, pág. 142).*



**Figura 2.**  
Objeto de la realidad FLOR.

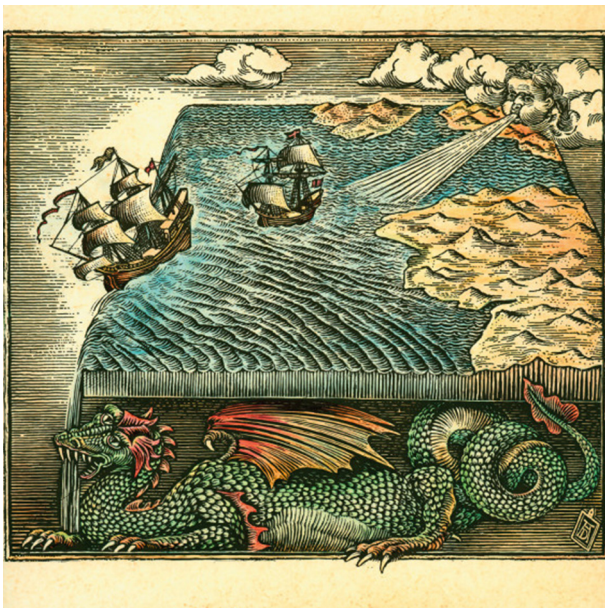


**Figura 3.**  
Lámina botánica.  
Modelo de realidad FLOR  
para un naturalista.



**Figura 4.**  
Fórmula química de la morfina.  
Modelo de realidad FLOR  
para un farmacéutico.

Ahora bien, el concepto de **modelo** puede muy bien asociarse al de **paradigma**, el cual se refiere a las ideas o creencias que una sociedad acepta como verdaderas o falsas, que condicionan su modo de percibir la realidad y de representarla, en un lugar y tiempo específicos. En los tiempos en que el paradigma de la Tierra Plana predominaba, las personas creían que en los confines del océano las embarcaciones podían precipitarse hacia el vacío infinito para encontrar ahí la muerte y así lo representaban. Hoy el paradigma de la Tierra Redonda dicta que los barcos no caen al vacío gracias a la fuerza de gravedad y la forma de representarlo es otra. Existen tantas posibilidades de interpretar la realidad como de representarla, pues lo que las imágenes hacen es mostrar distintos aspectos de lo real, pero las imágenes no solo se limitan a sustituir la realidad sino que también la crean, contribuyendo tanto a producir conocimiento como a preservarlo.



**Figura 5.**  
Paradigma de la  
Tierra Plana,  
grabado antiguo, S. XV.



**Figura 6.**  
Paradigma de la  
Tierra Redonda,  
imagen digital, S. XX.

## 1.1.2 LAS IMÁGENES COMO LENGUAJE VISUAL

Hasta aquí se ha podido vislumbrar en qué forma las imágenes, sean éstas mentales o materiales, son una especie de contenedores del conocimiento sobre la realidad interna o externa del hombre, pero en la medida en que la reflexión avanza, el estudio de las imágenes se hace cada vez más intrincado y no siempre fácil de discernir, no hay páginas que alcancen para diseccionar con minuciosidad cada uno de sus aspectos pero a pesar de esta dificultad ha sido imprescindible revisar, aunque sea de manera muy somera, algunos conceptos claves para comprender su naturaleza y funcionamiento, ya que como lo diría Maurizio Vitta (2003): «*Antes que la comunicación siempre ha estado presente la representación visual de las cosas*» (pág. 27), siguiendo esta trayectoria, ahora se analizará la afinidad entre las definiciones de “imagen” y “signo”, así como su organización en sistemas de comunicación.

### IMÁGENES, REPRESENTACIONES Y SIGNOS

Se ha dicho que una imagen es una representación que supone un proceso de sustitución, en el cual se acepta que bajo ciertas condiciones puede ocupar el lugar de alguna otra cosa, pero esta definición coincide extraordinariamente con la de **signo** cuya acepción más general lo define como aquel «*objeto que por naturaleza o convención sustituye a otro*» (Diccionario de la lengua española, 2014). No obstante la afinidad conceptual, imagen y signo describen niveles de distinto orden, una imagen puede estar formada por uno o más signos, por lo que el signo sería la unidad mínima de significado contenida en una imagen, y aunque hay representaciones que pueden permanecer en el plano de lo individual, existir solo en la propia conciencia y ser, en cierto modo, no comunicables, los signos son representaciones creadas fundamentalmente para el intercambio social, tal como Vygotsky (1995) lo expone, sin los signos: «*sólo es posible el más primitivo y limitado tipo de comunicación*» (pág. 13).

Los signos también establecen vínculos de la más diversa índole con las cosas que representan y de igual manera, no necesariamente tienen que ver con su parecido con ellas, pues la función del signo no radica en parecerse al objeto sino en su capacidad para referirlo. Por ejemplo, la luz roja de un semáforo no está puesta ahí para que las personas que la vean piensen en el color rojo sino para que se detengan, por esta razón se dice que los signos son intencionados y socializados, son intencionados porque alguien los pensó de esa manera, y son socializados porque cuando alguien expresa que algo representa o que algo significa, está aceptando la preexistencia de

un acuerdo colectivo en el que se convino que así fuera, es por eso que la relación entre los signos y sus referentes no es de ningún modo natural sino una elaboración artificial cuya utilidad consiste en la posibilidad de organizarlos en “sistemas” para favorecer la comunicación humana a partir de realidades consensuadas.

## IMÁGENES, SISTEMAS Y CÓDIGOS

*«es cierto que todas las formas de representación humana pueden ser consideradas como ordenadas según un sistema. De hecho, denominar algún objeto de nuestra experiencia como una forma de representación significa que podemos percibir en él algún tipo de orden intencional, esto es, alguna forma de ordenación que sea significativa del propósito humano y en términos humanos. “Los términos humanos” son necesariamente términos del lenguaje humano.»* (Harrison, 1998, pág. 202).

De acuerdo a Villafañe (2006): *«existen en la imagen tres hechos irreductibles: una selección de la realidad, unos elementos configurantes y una sintaxis, entendida ésta como una manifestación de orden. Todo fenómeno que admita reducirse de esta manera, sin alterar su naturaleza, puede considerarse una imagen»* (pág. 30). Por su parte, Martín Serrano (1982) establece que: *«un objeto [...] puede ser analizado como un sistema, cuando sus componentes presentan las siguientes características: 1) han sido seleccionados; 2) se distinguen entre sí; 3) se relacionan entre sí»* (págs. 122-123). De las definiciones propuestas por Villafañe y Martín Serrano se desprende una interesante comparación que advierte la operatividad de las imágenes esencialmente como sistemas, porque su aspecto final ha sido el resultado de la percepción de una realidad concreta, de su interpretación, de la selección de los elementos que importa representar de ella y que han sido dispuestos en una composición según esa intención.

## Tabla 1<sup>2</sup>

Comparativo entre la definición de imagen de Justo Villafañe y la definición de sistema de Manuel Martín Serrano

Imagen	Sistema
1. Selección de la realidad.	1. Sus elementos han sido seleccionados.
2. Tiene unos elementos configurantes.	2. Sus elementos se distinguen entre sí.
3. Una sintaxis, entendida ésta como una manifestación de orden.	3. Sus elementos se relacionan entre sí.

**2** Todas las tablas presentadas a lo largo de este trabajo, fueron desarrolladas por la autora de esta investigación.

Por lo tanto, una imagen puede considerarse un “sistema” siempre que sea posible identificar en ella tres características básicas: **1)** la selección de un conjunto de elementos, **2)** un orden intencional y **3)** unas reglas de combinación que tienen el propósito de transmitir algún tipo de información. Al conjunto selecto de elementos interrelacionados que se distinguen entre sí y que se rigen por principios combinatorios también se le llama **código**, por lo tanto un código es un sistema, pero uno muy complejo, en el que no es sencillo describir la cantidad y características de sus elementos o sus interrelaciones, pues las personas pueden emplear, para comunicarse, múltiples códigos simultáneamente. De acuerdo a Umberto Eco (1986), uno de los principios de la Semiótica supone que: «*todas las formas de comunicación funcionan como emisión de mensajes basados en códigos subyacentes*» (pág. 9), esto quiere decir que las imágenes como contenedores de información implican sus propios mecanismos de codificación. El uso y dominio de cualquier código se aprende mediante la interacción social y el ejemplo más familiar es el del lenguaje, como lo señala Vygotsky (1995): «*La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo*» (pág. 13).

Al igual que una persona puede elaborar representaciones individuales que permanezcan en el ámbito de lo privado, también puede generar códigos autodirigidos sin ninguna intención comunicativa hacia otras personas, a pesar de ello se puede afirmar que aún estando solo se está en sociedad, porque los sistemas que un individuo utiliza para comunicarse consigo mismo son idénticos a los que utiliza para comunicarse con los demás. Para Vygotsky (1995) cuando una persona se habla a sí misma «*sin tener aparentemente destinatario para sus palabras, cumple también una función social de comunicación y es precisamente este tipo de lenguaje, el que al ser incorporado, interiorizado, da lugar al*

*nacimiento del lenguaje, interior»* (pág. 6) y esto es perfectamente aplicable a las representaciones y códigos personales.

## EL LENGUAJE VISUAL DE LAS IMÁGENES

La consideración de la Semiótica sobre el lenguaje como un sistema de signos autónomo, facilitó un punto de partida para las teorías visuales actuales, las cuales al transferir los modelos de análisis lingüístico al estudio de las imágenes acabarían por confirmar lo que antes solo se sospechaba, que al igual que las palabras escritas o habladas, las imágenes configuran auténticos **sistemas de comunicación**, porque a través de ellas es posible articular mensajes con diferentes finalidades, lo que las convierte en lo que María Acaso (2009) identifica como: *«el código específico de la comunicación visual»* (pág. 25) pero a pesar de que las analogías entre las imágenes y las palabras no cesan, hoy se sabe que las imágenes no son como las palabras y que no se articulan ni se rigen por el mismo tipo de reglas y principios, por lo que solo pueden ser analizadas a través de una sintaxis, una semántica y una pragmática propias.

Todo lenguaje como instrumento social y cultural de comunicación tiene como fin la expresión del pensamiento humano y el lenguaje visual de las imágenes no es la excepción. Sin embargo; como lo señala Donis A. Dondis (1998), el lenguaje visual es: *«producto de una inteligencia humana altamente compleja que desgraciadamente conocemos muy mal»* (págs. 9-10). En comparación con el lenguaje hablado o escrito, el lenguaje visual puede parecer poco estructurado y más abandonado a la intuición que a reglas claramente definidas y sin embargo existen, así como una persona aprende su propio idioma empezando por cada letra del alfabeto y luego aprende sus posibles combinaciones para formar palabras y oraciones más complejas, del mismo modo esa persona ha aprendido las convenciones de representación visual propias de su cultura, aunque quizá de una manera menos explícita y menos consciente, pero si es que la Comunicación Visual aspira a expandir el espectro de la comunicación humana mediante el entendimiento profundo de los principios que rigen la articulación de los mensajes visuales:

*«debemos pasar del campo de la pura intuición o de la realización personal, [...] a la estructuración de una gramática de las formas, que haga posible la determinación de códigos visuales aptos para la intercomunicación entre los más amplios sectores de la sociedad.»* (Dondis, 1998, pág. 5).

## 1.2 FACTORES DETERMINANTES EN EL DESARROLLO DE LOS SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN VISUAL

Las imágenes tienen un carácter dual porque en su producción convergen factores individuales-colectivos, biológicos-sociales, que dependen de los procesos fisiológicos de la percepción y al mismo tiempo de los matices culturales del pensamiento. Gracias a esta dualidad la comunicación humana ya no versa únicamente sobre el entorno natural del hombre, sino que se ha expandido hacia el universo de sus ideas y sus valores. Por esta razón y antes de continuar, las próximas líneas las dedicaré a esbozar algunos principios que rigen la percepción visual y cómo ésta es modificada por los factores culturales y cognoscitivos del pensamiento.

### 1.2.1 FACTORES PERCEPTIVOS

La percepción humana involucra un conjunto de procesos sensoriales y neuronales en los que los estímulos captados por los sentidos viajan en forma de impulsos eléctricos a través del sistema nervioso hasta el cerebro, ahí son procesados, organizados y traducidos en información vital, pero la percepción no solo permite captar impresiones del mundo exterior sino que orienta el comportamiento en consecuencia. Todos los organismos vivos poseen mecanismos perceptivos similares, pero el ser humano destaca por la complejidad de las operaciones realizadas en su cerebro para tratar el dato sensible, tales como:

*«la exploración activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el completamiento, la corrección, la comparación, la solución de problemas, como también la combinación, la separación y la puesta en contexto.»*  
(Arnheim, 1986, pág. 27).

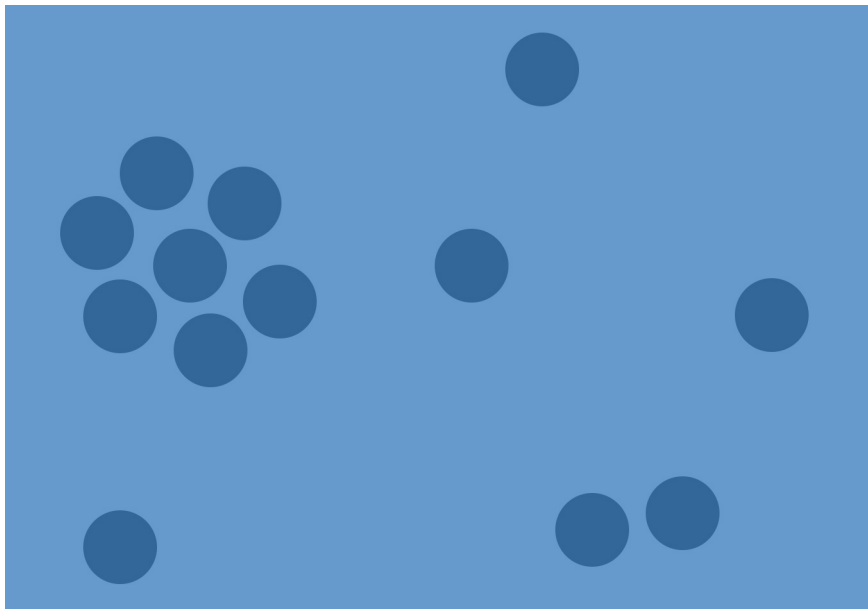
Del conocimiento que se tiene sobre esos procesos y de la percepción visual en general se pueden extraer cinco principios fundamentales:

#### **1) El funcionamiento fisiológico del órgano visual es el mismo en todos los seres humanos**

Los experimentos realizados por la Gestalt a principios del siglo XX en materia de percepción visual y después replicados por otros campos de conocimiento, demostraron que los mecanismos perceptivos que posibilitan el reconocimiento de cualquier objeto



de la realidad están presentes también en el reconocimiento general de las imágenes y que ante ciertos estímulos visuales el ojo tiende a reaccionar, en todos los casos, siempre de la misma manera, independientemente de la cultura de pertenencia y por supuesto, exceptuando a los individuos con deficiencias visuales, sean estas congénitas o adquiridas. Una de esas reacciones es; por ejemplo, la tendencia del ojo a agrupar los elementos que se encuentran más próximos entre sí, como si se trataran de una sola unidad (Principio de Proximidad).



**Figura 7.**

Principio de Proximidad de la Gestalt.

## 2) La percepción es selectiva

El ser humano es capaz de percibir, simultáneamente, una gran cantidad de estímulos, como sonidos, olores, la temperatura y la intensidad lumínica del entorno, pero la atención consciente que le dedica a cada estímulo no es la misma, sino que depende de la prioridad que le otorgue a cada evento. La percepción es selectiva y no podría ser de otro modo pues de no ser así, el cerebro sobre estimulado acabaría en estado de shock o de nula significación. El cerebro filtra y discrimina mucha de la información que recibe y decide que se queda en el consciente y que se va al inconsciente. De igual forma ocurre cuando un individuo observa con atención algún objeto, a semejanza de la lente de una cámara, lo enfoca y lo separa de la continuidad perceptiva, entonces el objeto emerge revelándose con nitidez, mientras que el resto permanece desenfocado. El ojo realiza de manera natural una **selección de la realidad**, tan importante en la percepción como en los sistemas de representación.

### Figura 8.

Selección de la realidad en la percepción visual o efecto de “fondo y figura”.



### 3) La percepción es inductiva

Percepción y pensamiento permanecen en constante retroalimentación, los sentidos recogen información del entorno, el cerebro la procesa en una estructura lógica y coherente, procede a su verificación, vuelve a percibir y vuelve a procesar en un ciclo sin fin, *«a no ser que el caudal sensorial permanezca presente, la mente no tiene con qué pensar»* (Arnheim, 1986, pág. 15). Aunque puede parecer que la percepción es deductiva porque el entorno se percibe inicialmente como una totalidad, el salto hacia la selección de detalles individuales es tan inmediato que sugiere que la percepción es más bien inductiva, al menos en los primeros años de vida, pues los niños consideran cada experiencia de forma independiente para después descubrir los principios generales que las rigen a todas. En el Capítulo III se dedica un espacio más amplio al tema de los razonamientos inductivo y deductivo, indispensables en el desarrollo cognoscitivo y la resolución de problemas cotidianos como la interpretación de imágenes.

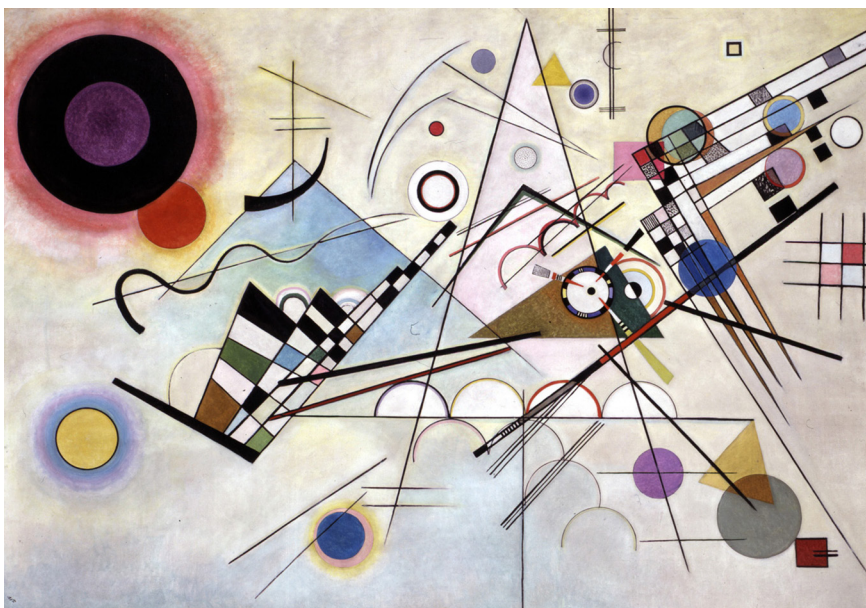


**Figura 9.**

La forma en que los niños exploran su entorno y lo aprenden desde los primeros años de vida es fundamentalmente inductiva.

#### **4) El cerebro humano organiza lo que percibe siempre de la forma más sencilla posible**

Este es el principio más importante descubierto por la psicología de la Gestalt, se le conoce como el Principio de Pregnancia y opera no solo a nivel perceptivo sino también cognoscitivo. El cerebro percibe más rápido y comprende mejor las formas sencillas, estables, equilibradas y simétricas como el círculo, el cuadrado y el triángulo equilátero, antes que las formas irregulares y rebuscadas, que le resultan más confusas. La simplificación es el resultado de la actividad ordenadora del pensamiento humano.



**Figura 10.**

Las formas más simples se perciben primero, por eso se dice que tienen mayor pregnancia.

*Composición 8* de Vasily Kandinsky, 1923.

## 5) Percibimos cualidades formales antes que codificaciones culturales

Una vez que el objeto es separado del entorno perceptivo, se escudriñan en segundos sus cualidades visibles como el color, el contorno, la luminosidad, la textura, el tamaño, su ubicación en el espacio, su proximidad o lejanía, esto quiere decir que existe un reconocimiento primario de los objetos, por breve que pueda ser ese instante, en el que se perciben solo las cualidades formales antes que los significados culturales atribuidos a esas cualidades. Por ejemplo, el color azul suele tener atributos espirituales en la mayoría de las sociedades humanas pero la connotación religiosa específica asociada a ese color varía según la cultura de la cual se trate, a pesar de ello todas las personas son capaces de reconocer el color azul en su forma puramente cromática independientemente del valor simbólico que le otorguen.

### Figura 11.

De izquierda a derecha. Rama, avatar del dios Visnú en el hinduismo; la Virgen María en el cristianismo y la Estrella de David en el judaísmo.



### 1.2.2 FACTORES CULTURALES

La visión tiene entonces un fundamento fisiológico importante, pero como lo señala González Ochoa (2005), a partir de ahí: «*deja de ser un fenómeno natural para convertirse en un fenómeno cultural*» (pág. 14). La forma de pensar la realidad inevitablemente influye en la forma de representarla visualmente, como recita la célebre frase de Stephen Covey (2003): «*Vemos el mundo no como es, sino como somos nosotros o como se nos ha condicionado para que lo veamos*» (pág. 14). Las diferencias entre

las representaciones visuales a todo lo largo y ancho del planeta son consecuencia directa de la diversidad cultural humana, ya que todos los sistemas de representación se encuentran afectados de algún modo por las ideas, las creencias y las intenciones de las personas, como lo evidencia Charles Harrison (1998) a propósito de las representaciones visuales:

*«un cuadro compuesto de líneas verticales y horizontales trazadas con regla [será] de diferente clase que otro realizado con líneas y manchas de color a pulso. Estas diferencias estilísticas estarán relacionadas, en cierta manera, con las diferencias en las creencias.» (pág. 204)*

## SEMEJANZA, VERACIDAD Y FIDELIDAD

El común de las personas tiende a privilegiar las propiedades imitativas de las imágenes, de tal manera que una imagen solo puede ser representación de algo si se le parece suficientemente, siguiendo a González Ochoa (2005): *«uno de los supuestos del sentido común que ha llegado a convertirse en una evidencia es que la visión nos da una imagen literal del mundo»* (pág. 5), pero esto solo es parcialmente cierto, pues como lo llegaría a expresar Umberto Eco en algún momento, no existe tal cosa como representar la realidad tal cual o el parecido natural de la imagen. Las relaciones de semejanza entre las imágenes y sus referentes existen pero poco tienen que ver con la creencia común, el grado de semejanza que una imagen puede alcanzar es relativo y está sujeto a los parámetros culturales de lo que significa “ser semejante”.

Ninguna imagen es réplica exacta del objeto que representa, así como la percepción es selectiva, la representación también lo es, porque supone la selección solo de los elementos esenciales del objeto, lo que importa conocer de él, por lo tanto, aún la imagen más hiperrealista se encuentra limitada a la hora de reproducir todos y cada uno de los detalles del objeto original, pese a lo mucho que pueda acercarse. La siguiente escultura del artista australiano Ron Mueck lo ejemplifica muy bien, la escultura impresiona por el asombroso parecido que guarda con los jóvenes que sirvieron de modelo, pero aún así se puede distinguir que se trata solo de una representación y no de los individuos de carne y hueso, pues no es posible reproducirlos en su totalidad, empezando porque la representación carece de vida y movimiento en términos biológicos.

### Figura 12.

*Pareja joven* de  
Ron Mueck, 2013.  
Escultura hiperrealista en  
silicona y otros materiales.



La correspondencia entre una imagen y su referente no se reduce a la imitación de la apariencia externa, para que una imagen pueda considerarse representación fiel no necesita en términos objetivos, parecerse en todos los aspectos al original, basta con que se parezca, en términos subjetivos, en algún aspecto. Así la imagen se descubre como algo distinto del objeto pero con la capacidad de ocupar su lugar y su mérito comunicativo radica en lograr que el observador reconozca en ella al original, en su capacidad para sustituirlo y que el espectador acepte tal sustitución como legítima, entonces la imagen se vuelve verídica y fiel, como Juan Fló (2010) lo explica: *«No entendemos en este caso “verídico” o “fiel” en el sentido en el que hablamos de la fidelidad de un retrato a cierto rostro particular sino de la capacidad que la imagen tiene de hacernos ver algo»* (pág. 24).

A propósito de lo que significa “ser semejante” en diferentes culturas, Diego Lizarazo relata una anécdota ocurrida entre el antropólogo Franz Boas y el pueblo Haida<sup>3</sup>: Boas había tomado la fotografía de un oso y después la había mostrado a algunos miembros del pueblo Haida, pero para ellos la representación occidental era extraña, tanto como las tallas en madera Haida, tridimensionales y estilizadas –que representaban al oso por su frente, reverso y costados–, lo eran para el antropólogo: *«En contraste con la representación haida la fotografía cortaba en tajos la integridad del animal, destruía sus partes, seccionaba quirúrgicamente el cuerpo, diseccionaba la naturaleza con una violencia inadvertida por sus productores»* (Lizarazo, 2009, pág. 13).

**3** Nación indígena ubicada en el noroeste de Canadá y el estado norteamericano de Alaska.

La fotografía era tan semejante al oso como lo era la talla en madera, la diferencia básica estaba en los elementos que cada cultura consideró que eran más importantes de representar y la forma que escogieron para hacerlo. No es que los Haida no supieran como se ve un oso en su ambiente natural, por supuesto que sí, pero simplemente eligieron representarlo de otra manera. La fotografía, paradigma de la representación realista occidental resultó insuficiente para representar la realidad en el pensamiento Haida.



**Figura 13.**  
Arriba. Representación  
fotográfica occidental.

**Figura 14.**  
Abajo. Representación  
tridimensional Haida.



## RELACIONES DE SEMEJANZA

Cuando se trata de interpretar imágenes es inevitable comenzar buscando “a qué se parecen”, pero ya que lo semejante es una construcción cultural, que obedece a la dimensión de lo simbólico más que a la dimensión de lo físico, entonces las relaciones de semejanza que las personas puedan establecer entre las imágenes y sus referentes son mucho muy diversas, basta con recordar las llamadas figuras retóricas del pensamiento y para ilustrarlo se presentan las cuatro *formas de homología* propuestas por Julio Amador Bech (2008, pág. 91):

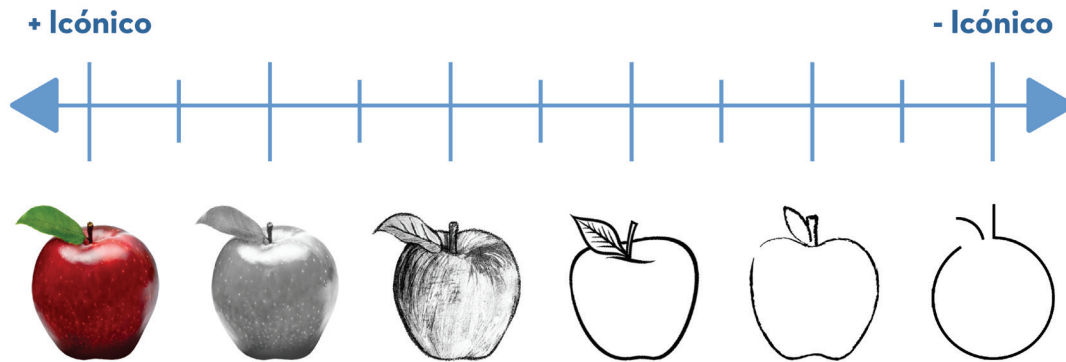
- 1) **Homología material:** Asociación entre dos cosas pertenecientes al mismo orden de realidad, que comparten características físicas similares. Por ejemplo; el fuego y el sol, porque ambos emiten luz y calor.
- 2) **Homología causal:** Asociación entre dos cosas del mismo orden de realidad en la que una se asume como la causa de la otra considerada como el efecto. Por ejemplo; el sol y su contribución a la producción de las buenas cosechas, permite reconocerlo como dios benefactor.
- 3) **Homología extensiva:** Asociación entre dos cosas en la que los atributos de una pueden ser transferidos, por procedimiento metonímico, a la segunda. Por ejemplo; la fortaleza atribuida a la figura de un león.
- 4) **Homología proyectiva:** Asociación de causalidad entre dos cosas pertenecientes a órdenes de realidad diferentes, en la que una se explica a partir de la otra. Por ejemplo; atribuir una catástrofe natural a la ira de Dios.

## EL SIGNIFICADO DE LO ICÓNICO

El fenómeno conocido como **iconicidad** define la relación de semejanza que una representación visual guarda con su referente, de acuerdo a esto una imagen es más icónica si se parece suficientemente a su referente y menos icónica si es más difícil de asociarla con él, esto es lo que se denomina **grado de semejanza icónica** y para explicarlo los especialistas han recurrido a la esquematización en **escalas de iconicidad**, la más emblemática es la propuesta por Abraham Moles compuesta por 12 grados y un grado 0, por su parte Justo Villafañe propone una escala de 11 niveles basada en la de Moles y María Acaso emplea una escala que ocupa solo 3 niveles, pero independientemente del número



de categorías que cada especialista considere todas las escalas se encuentran limitadas por los dos mismos extremos, el **grado máximo de figuración (más icónico)** y el **grado máximo de no figuración (menos icónico)**.



**Figura 15.**  
Escala de iconicidad.

Cabe mencionar que independientemente del grado de iconicidad, todas las imágenes por igual poseen un referente en la realidad. Ahora bien, el signo que más se asemeja a su referente se denomina **signo icónico**, pero como ya se ha tenido oportunidad de demostrar esta semejanza no siempre depende de la apariencia física, sino que, como lo explica María Acaso (2009), este tipo de signo: «*ha perdido parte de las características físicas del original, sin dejar de mantener una relación de semejanza con lo representado*» (pág. 40) y este es el sentido que en esta investigación se le dará a lo icónico, tomando en cuenta que aún en las imágenes calificadas de “no icónicas” o “no figurativas” –supuestamente porque no hacen referencia a ninguna cosa–, existe un reconocimiento primario de elementos tan concretos como el color que pueden ser nombrados en términos precisos y ser asociados a algún significado. En todo caso, si es que estas imágenes pueden ser icónicas, lo serían de la pura forma, por lo que no es del todo errado decir que un círculo amarillo representa simplemente a un círculo amarillo.

### 1.2.3 FACTORES COGNOSCITIVOS

El conocimiento sobre el mundo visible no está dado por su mera contemplación o por la transferencia directa y pasiva de los estímulos sensoriales, sino por su interpretación, los seres humanos son ávidos constructores de la realidad y aunque el conocimiento no es innato en ellos, la capacidad de aprenderlo sí. Platón distinguía dos tipos de conocimiento que en ciertas circunstancias podían alcanzar alguna validación social, se trata de la *doxa* y la *episteme*. La primera tendría su origen en una creencia u opinión subjetiva, que puede ser compartida socialmente pero carece de rigor analítico y fundamento científico; la segunda sería el verdadero conocimiento, obtenido mediante el análisis meticuloso y sometido a estrictos procesos de comprobación.

Toda la información sensorial captada del entorno debe ser verificada en el mismo lugar donde se obtuvo, en la realidad; no obstante, no todo el conocimiento obtenido de la experiencia práctica es por fuerza verdadero, existen numerosos ejemplos de cómo los sentidos pueden conducir al error, por esta razón pensadores como Platón insistían en la precaución con la que debían tratarse los datos sensoriales, venidos del “mundo de las apariencias”. Y así como no todo conocimiento basado en la experiencia práctica es necesariamente verdadero, tampoco puede afirmarse que toda creencia es fruto de la ignorancia, sino que a falta de otra explicación esa creencia se convierte en la mejor opción.

### PARADIGMAS DE REPRESENTACIÓN, ORIGEN Y TRANSFORMACIÓN

Antes de que la ciencia se instituyera formalmente, los fenómenos naturales se explicaban a través de mitos, en la antigua Grecia; por ejemplo, la explicación para la trayectoria que describía el astro solar todos los días era que el dios Helios (el Sol), viajaba diariamente en un carro tirado por caballos de fuego hasta desaparecer en el horizonte y que por la noche atravesaba el inframundo para retornar nuevamente al día siguiente. La explicación científica actual establece que el Sol no es un dios sino una estrella y que no es transportado en un carro sino que su aparente desplazamiento obedece a que la Tierra gira alrededor de él y no al revés, pero para los antiguos griegos la creencia en Helios cruzando los cielos era absolutamente verídica.



**Figura 16.**  
Representación mítica  
del dios Helios.

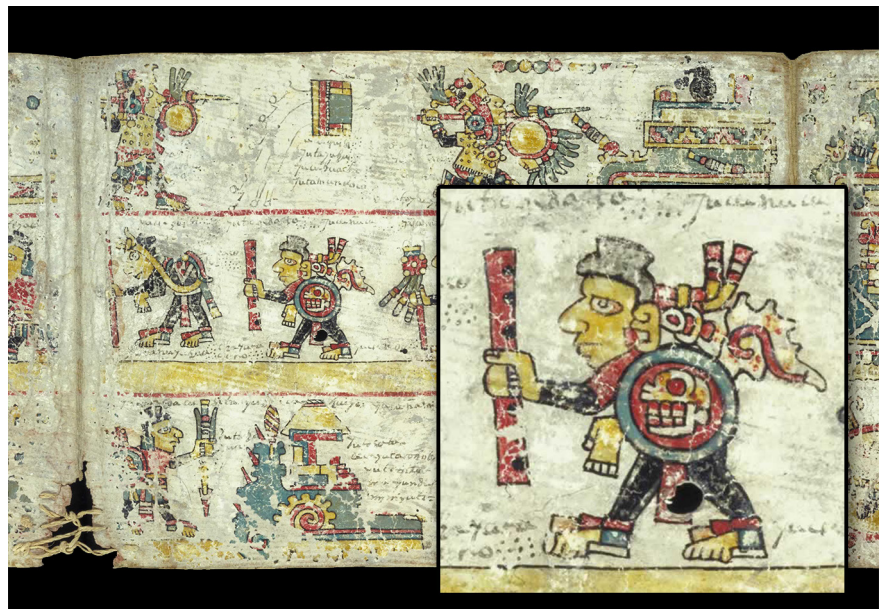
Entonces, ¿La percepción de la realidad condiciona la forma de representarla o son los sistemas de representación los que modifican la percepción de la realidad?, para Diego Lizarazo (2009) son ambas: *«las miradas, propias de un espacio cultural, contribuyen a construir las imágenes pero, a su vez, las imágenes, propias de un espacio cultural, contribuyen a construir las miradas.»* (pág. 9). Además, el conocimiento no es estático e inmutable, por lo que las convenciones culturales que determinan las representaciones visuales tampoco. Las *reglas epistémicas* (González Ochoa, 2005, pág. 10), la *lógica imaginaria* (Amador B., 2008, pág. 23) o *las leyes que brotan de la estética del momento* (Beuchot, 2007, pág. 24) influyen sin duda en los paradigmas de representación visual en tanto que las ideas que les dieron vida prevalecen o se abandonaban, cuando el universo gnoseológico cambia, los paradigmas de representación también. Las transformaciones en los paradigmas de representación ocurren por la integración, voluntaria o impuesta, de nuevos conocimientos y cabe mencionar que esa transición siempre es gradual:

*«la creación de nuevos paradigmas no surge de revoluciones que ignoran las antiguas creencias y concepciones. El paradigma involucra la lectura crítica de la realidad en un ambiente de competición en el que la verdad no se concibe como algo inmutable.»*  
(Rodríguez B., 2004, págs. 4-5)

## UN EJEMPLO CERCANO: LOS CÓDICES PREHISPÁNICOS Y LOS CATECISMOS CRISTIANOS

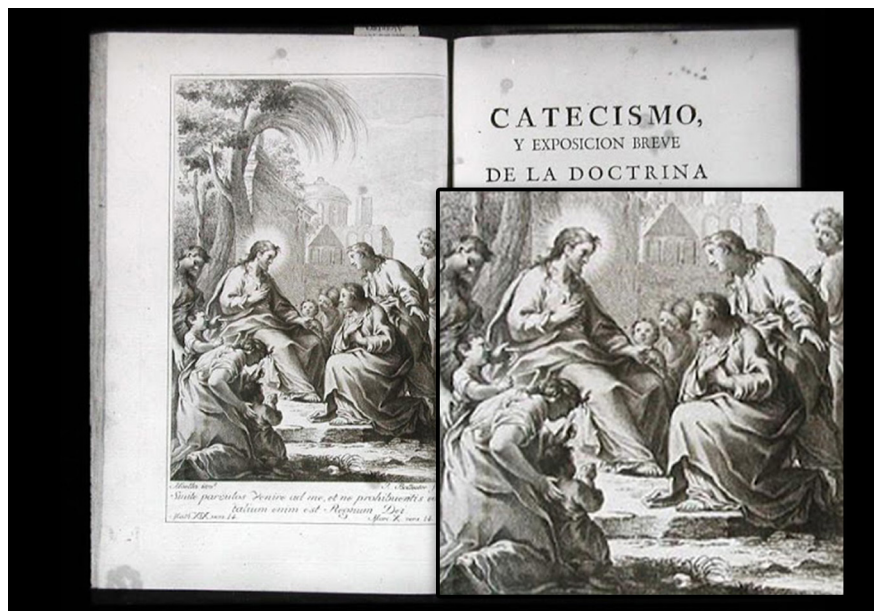
En México, el código prehispánico o *amoxtli* tenía funciones rituales, calendáricas y de memoria histórica importantes para toda la comunidad, se sabe que a los niños se les enseñaba como leerlos y buena parte de la población entendía los signos pintados en él. En el siglo XVI, después de la conquista militar europea llegaron las órdenes religiosas con el objetivo de erradicar las viejas creencias e imponer la nueva fe cristiana. El principal problema era el lenguaje, así que los frailes franciscanos idearon un sistema de imágenes basado en los pictogramas del *amoxtli* para poder comunicarse con los nativos. Estos sistemas se conocen como *Catecismos Testerianos* en honor a su inventor y promotor Fray Jacobo de Testera. Los catecismos se componían por imágenes sencillas que describían los preceptos cristianos básicos, posteriormente se les agregarían descripciones fonéticas del náhuatl utilizando el alfabeto castellano, los catecismos probaron su eficacia y cuando se hubo evangelizado a la mayor parte de la población autóctona, las autoridades eclesiásticas prohibieron su producción y exhortaron a los frailes a enseñar la doctrina totalmente en castellano.

**Figura 17.**  
Detalle.  
*Códice Colombino, S. XII.*





**Figura 18.**  
Detalle. *Catecismo Testeriano*  
para indígenas de Fray Pedro  
de Gante, 1520.



**Figura 19.**  
Detalle. *Catecismo de la*  
*doctrina cristiana* del Padre  
Jerónimo Martínez de Ripalda,  
1618.

## LA TRANSICIÓN HACIA NUEVAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN

Luego de la evangelización inició una severa imposición de las formas de representación europeas que devino en el paulatino desplazamiento de las formas de representación autóctonas. Se funda la Escuela de Artes y Oficios de San José de los Naturales (Escalante G., 1998, pág. 53) donde los artesanos indígenas recibirían instrucción en los cánones renacentistas para producir, a partir de ese momento, las imágenes para los libros y los templos cristianos. La transición no fue fácil ni inmediata, los artesanos indígenas tardaron en asimilar las nuevas formas de representación, plasmando extrañas formas híbridas en las que mezclaban los estilos antiguos con los nuevos, manifestaciones que hoy se conocen como Arte Tequitqui, término acuñado por José Moreno Villa para referirse a la influencia europea en las representaciones indígenas tras la conquista; un ejemplo de ello son los frescos del Ex Convento Agustino de Malinalco en el Estado de México, donde se puede apreciar, entre los diversos motivos naturalistas, la representación de un conejo, cuyo cuerpo es más similar a las representaciones europeas mientras que la cabeza parece una reminiscencia del glifo *tochtli*, uno de los símbolos del calendario azteca.

### Figura 20.

Abajo a la izquierda.  
Representación prehispánica  
del conejo (*tochtli*).  
*Códice Laud*, S. XVI.

### Figura 21.

Abajo a la derecha.  
Representación colonial.  
*Mural del Ex Convento*  
*Agustino de Malinalco*, S. XVI.



### 1.3 LA REPRESENTACIÓN FIGURATIVA Y NO FIGURATIVA

De la consulta bibliográfica y la síntesis conceptual de diversas fuentes fue posible concluir que lo figurativo y lo *no figurativo* son características atribuidas a las imágenes en función del parecido que guardan con sus referentes, por lo tanto una imagen es figurativa si en ella se puede reconocer fácilmente al objeto que representa y es *no figurativa*<sup>4</sup> si no hace referencia a ninguna realidad objetual. De los dos grupos de imágenes, las primeras son las más familiares porque en occidente han ocupado un espacio muy amplio en la historia de las representaciones. Puede decirse que hasta el siglo XIX la representación predominante en el contexto occidental había sido la figurativa, pero las subsecuentes transformaciones en el universo epistemológico, derivadas de la expansión colonialista europea y el contacto con culturas hasta entonces desconocidas, así como los adelantos tecnológicos, la invención de la fotografía y el cinematógrafo, el surgimiento de las vanguardias artísticas y el advenimiento de las escuelas de diseño condujeron, hacia la primera década del siglo XX, a nuevas formas de pensar las imágenes y con ello a las primeras manifestaciones *no figurativas*; sin embargo, se trató más de un redescubrimiento que de una invención moderna, ya que las pinturas rupestres descubiertas en cuevas de todo el mundo dan testimonio de la coexistencia de ambas formas de expresión desde épocas prehistóricas, constituyéndose así en las formas básicas de representación humana.

**4** Las imágenes *no figurativas* son más conocidas como imágenes *abstractas*; sin embargo, en el apartado 1.3.2 se ofrece una breve explicación de por qué se ha preferido utilizar el primer término en lugar del segundo.



**Figura 22.** Imagen figurativa de un bisón. Cueva de Altamira, España. Antigüedad de 15,000 ó 12,000 años.

### Figura 23.

Imagen *no figurativa*. Cueva de las Monas, México. Datada hacia el 500 d. C.



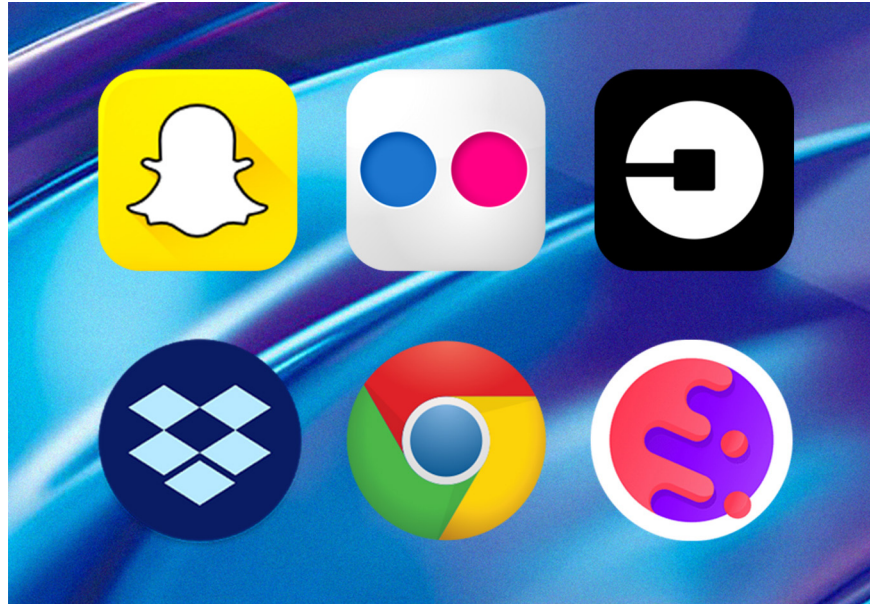
Por otro lado, la confrontación entre los dos grandes paradigmas ideológicos, económicos y políticos del siglo XX —capitalismo y socialismo—, definieron todos los aspectos de la vida de la época, incluyendo los medios de comunicación y las expresiones artísticas; mientras que en occidente prevaleció la tradición figurativa; en los países de Europa del Este comenzó un movimiento de avanzada y de ruptura con el pasado que apostó por la *no figuración*. Sin embargo, las primeras manifestaciones *no figurativas* en el mundo moderno trajeron consigo una gran polémica entre las academias, los museos, la crítica periodística y sobre todo entre el común de la gente, porque perturbaron el modo habitual de ver, incluso provocaron el descrédito de aquellos que las propusieron como forma de expresión; pero con el paso del tiempo terminaron por integrarse al imaginario colectivo y hoy pueden hallarse conviviendo en perfecta armonía con las representaciones figurativas en distintos medios y soportes.

La llamada era de la información del siglo XXI ha generado las condiciones para el uso globalizado de la *no figuración*, en los emblemas corporativos de las compañías de software y contenido digital, en los iconos de las redes sociales y en las *apps* de los dispositivos electrónicos indispensables en la vida cotidiana actual, todos ellos signos altamente simplificados que no poseen ningún parecido cualitativo con el mundo real y sin embargo lo representan. De esta manera *figuración* y *no figuración* conforman dos modelos de realidad alternativos en la construcción de mensajes visuales que, como se tendrá oportunidad de examinar más adelante, comparten principios generales.





**Figura 24.**  
Anuncio publicitario.



**Figura 25.**  
Aplicaciones de  
teléfono celular.

### 1.3.1 LA REPRESENTACIÓN FIGURATIVA

De los principios expuestos previamente en el apartado 1.2.1 de este mismo capítulo se puede inferir que la **figura** es la forma precisa que se percibe de un objeto, que lo destaca del entorno perceptivo y que lo distingue de otros objetos; por consiguiente, una imagen es figurativa si es posible identificar en ella a su referente; por ejemplo, al observar la siguiente ilustración, puede decirse con certeza que se trata de una ciudad y no de una granja o de un bosque, porque la propia imagen ofrece los elementos necesarios para ello: calles amplias, edificios altos, aglomeración de autos, anuncios luminosos, un tren urbano sobre un puente elevado, etc.



**Figura 26.**

*La niña de rojo* de  
Roberto Innocenti, 2013.

En el grupo de las representaciones figurativas podemos encontrar –según las escalas de iconicidad– una amplia gama de estilos, desde las representaciones que alcanzan una máxima destreza imitativa en la apariencia externa de los objetos referenciados, sean estos lugares, animales, personas o cualquier otra cosa, como en el *hiperrealismo*, la *fotografía* o el *realismo fantástico*, hasta las representaciones que recurren a la deformación o simplificación de los objetos sin prescindir de los rasgos que permitan su clara identificación, como en el *dibujo animado*, la *caricatura* y algunos *pictogramas*.



**Figura 27.**  
Ilustración de libro infantil.  
*Baby's visitors* de Ernest  
Nister, S. XIX.



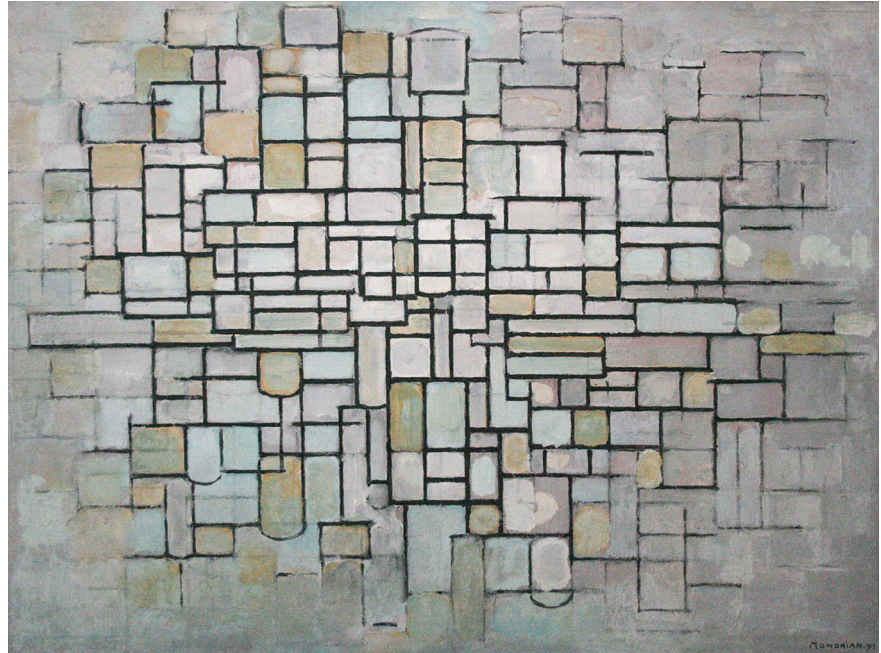
**Figura 28.**  
Tira cómica.  
*Calvin y Hobbes* de  
Bill Watterson, S. XX.

### 1.3.2 LA REPRESENTACIÓN *NO FIGURATIVA*

Si lo figurativo es el tipo de representación que facilita el reconocimiento del referente, lo opuesto sería lo *no figurativo*, aquello que no guarda semejanza formal con ningún objeto de la realidad y que como diría Charles Harrison (1998): «*no tiene unas pretensiones aparentes de ser una imagen de ninguna escena, cosa o persona*» (pág. 189), como en la siguiente pintura:

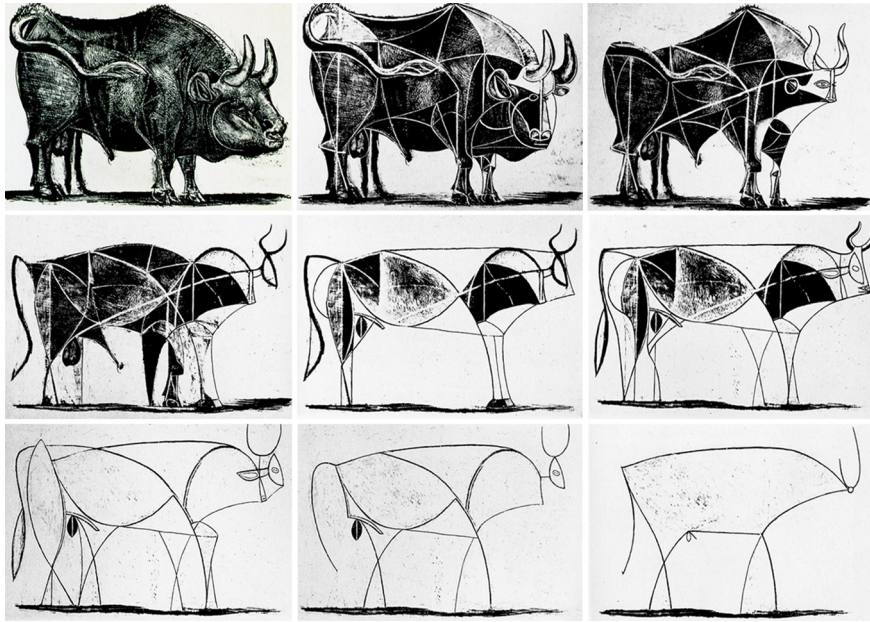
**Figura 29.**

*Composición en azul, gris y rosa* de Piet Mondrian, 1913.

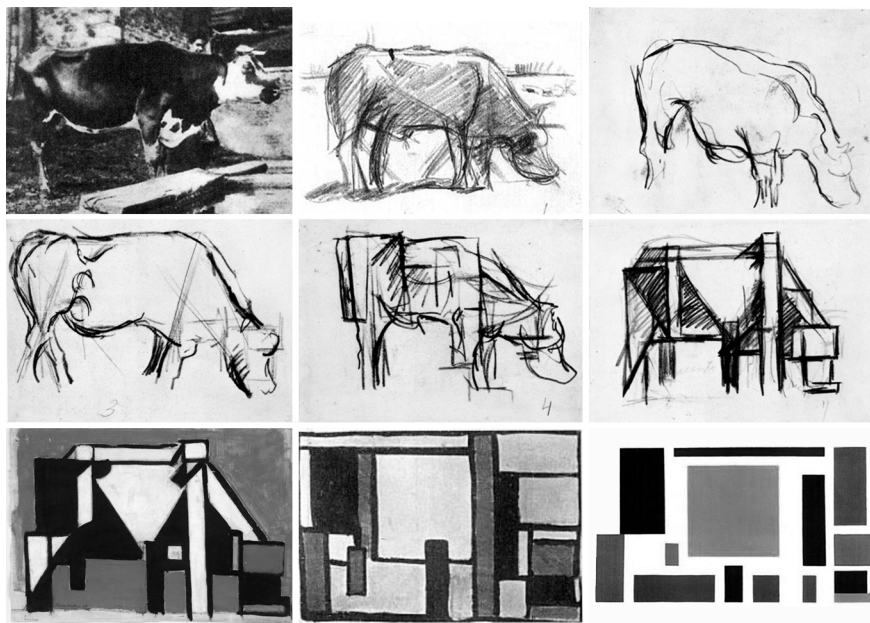


### LO ABSTRACTO Y LA ABSTRACCIÓN

A las imágenes donde la conexión con el referente se ha perdido se les describe con mayor frecuencia como **abstractas**, pero el término “abstracto” puede, como lo sugiere Harrison (1998, pág. 189), utilizarse en dos sentidos, en primer lugar describe una **cualidad** de ciertas imágenes en las que se han suprimido las características reconocibles, pero también alude al **proceso** de abstracción o de síntesis por el cual precisamente se han suprimido esas características. Para comprenderlo mejor se presentan los estudios de los artistas Pablo Picasso y Theo van Doesburg, que a partir de una imagen figurativa, ya sea el dibujo de un toro o la fotografía de una vaca, van simplificando su forma hasta terminar en una imagen donde ya no es posible reconocer al original.



**Figura 30.**  
*El toro* de Pablo Picasso,  
 1945-1946.



**Figura 31.**  
*Composición (La Vaca)* de  
 Theo van Doesburg, 1917.

Si un individuo observara atentamente la última secuencia de imágenes (**Fig. 31**) seguramente podría conectar la primera imagen con la última y reconstruir las intenciones que llevaron al resultado final, y quizá hasta logre ver a la vaca, pero si fuese confrontado únicamente con la última imagen sin la información que provee la secuencia completa, ese individuo difícilmente podría decir con certeza de qué se trata.

## IMAGEN ABSTRACTA O IMAGEN NO FIGURATIVA

Antes del siglo XX el término “abstracto” ya se usaba en el campo de la Filosofía y de las Matemáticas para describir ciertas operaciones del pensamiento humano, pero es a comienzos de ese mismo siglo que empieza a asociarse con las representaciones visuales. La abstracción entendida como **operación mental** es un proceso cognoscitivo en el que alguna característica del objeto es aislada o extraída conceptualmente con el propósito de examinarla y aprender sobre ella, analógicamente, la abstracción como **representación visual** también implica una selección de características o elementos relevantes, por lo que puede decirse que toda representación, incluida la figuración, es esencialmente una abstracción que cumple funciones similares a las de las operaciones mentales. Justo Villafañe (2006, págs. 41-43) opina que imágenes tan simplificadas como los pictogramas, los esquemas, los organigramas y algunos tipos de señalización sacrifican la forma realista en virtud de evitar la distracción y cumplir con una función pragmática informativa. De este hecho se desprende que la abstracción no solo se relaciona con una forma de representación, sino con los procesos mentales que determinan la producción de dicha representación, para hacer esa diferenciación **se ha preferido utilizar el término “abstracto” cuando se hable de una dimensión del pensamiento humano y “no figurativo” cuando se trate de una representación visual**; no sin antes aclarar que en esta investigación se reconocen ambos términos como sinónimos, que la abstracción es un nivel icónico esencial y que existe una larga tradición histórica por la cual ciertas imágenes, particularmente las de origen artístico, se identifican ya, en el imaginario colectivo, como abstractas, por lo que se ha conservado el término “abstracto” solo para referirse precisamente a las representaciones artísticas.

### ALGUNAS REPRESENTACIONES NO FIGURATIVAS

Las imágenes *no figurativas* también abundan en la vida cotidiana, a partir de la revisión de diversas fuentes de información he reunido varios ejemplos, los cuales presento en la siguiente propuesta clasificatoria:

#### 1) Garabateo infantil

De acuerdo a Lowenfeld y Brittain (1980, págs. 119-144), una de las etapas evolutivas del dibujo infantil, es la llamada “etapa del garabateo”, que comprende los 2 a 4 años de edad aproximadamente y en la que se pueden distinguir tres grandes fases:

**Fase 1. Garabateo sin control o desordenado:** El niño no controla sus movimientos, realiza trazos con todo el brazo o incluso moviendo todo el cuerpo; la elección de los colores, la posición y la dirección de los trazos son aleatorios; el niño puede ejercer gran fuerza sobre el soporte de dibujo, posiblemente ni siquiera lo mire, lo rompa y hasta se salga de los límites, porque el niño no pretende representar nada, su interés se concentra solo en la sensación que le produce el movimiento (ver **Fig. 32**).

**Fase 2. Garabateo controlado:** El niño adquiere progresivamente más control sobre sus movimientos, primero desde el codo, después desde la muñeca, la mano y los dedos; también existe mayor coordinación entre el ojo y la mano, el niño descubre que hay una relación entre el movimiento y la huella del trazo; la elección de los colores, la ubicación y dirección de los trazos dejan de ser aleatorios y el niño intenta darles un significado (ver **Fig. 33**).

**Fase 3. Garabato con nombre:** Finalmente, el niño tiene control total de su mano, combina formas reconocibles con otras que no lo son y empieza a darles nombres, cabe mencionar que estas formas “reconocibles” son, como Vygotsky lo consideró, las formas aprendidas en el medio sociocultural, como la casita formada por un triángulo sobre un cuadrado que los niños aprenden desde el preescolar (ver **Fig. 34**).



**Figura 32.**  
Garabateo desordenado.

**Figura 33.**  
Garabateo controlado.



**Figura 34.**  
Garabato con nombre.



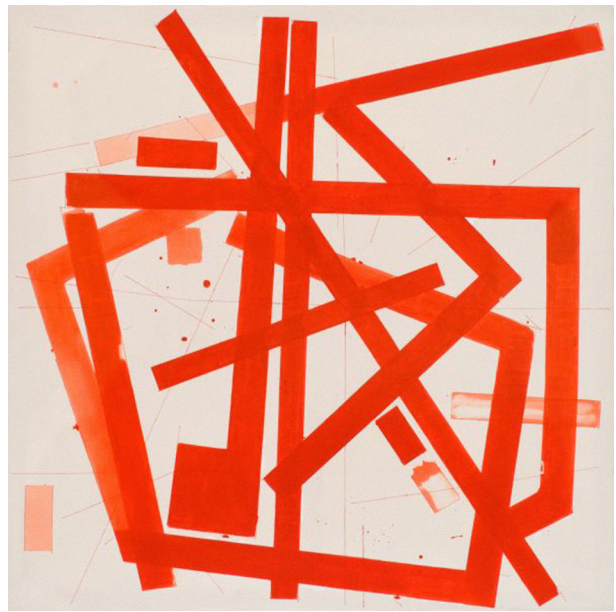


## 2) Artísticas abstractas

Surgen a principios del siglo XX como reacción a las tradiciones artísticas figurativas predominantes hasta ese momento, en algunos casos las representaciones se inspiran en el mundo visible, en otros intentan representar el mundo interno, emocional o espiritual del artista, y en otros genuinamente no pretenden representar nada más que una **composición**. Estas imágenes se pueden clasificar a modo general en *abstracciones orgánicas*, si sus formas sinuosas recuerdan a los objetos de la naturaleza y en *abstracciones geométricas*, si en ellas predominan los ángulos y las líneas rectas. Otros tipos de abstracción pictórica son: el *expresionismo abstracto*, el *orfismo*, el *suprematismo*, el *arte neoplástico*, el *constructivismo*, el *op art*, el *action painting*, el *informalismo* y el *tachismo*.



**Figura 35.**  
Abstracción orgánica.  
*Punctuation, Seuil* de  
Květa Pacovská.



**Figura 36.**  
Abstracción geométrica.  
*Časoprostor 1* de  
Květa Pacovská.

Algunas de estas representaciones comparten las mismas motivaciones que el garabateo infantil, como el *action painting* que se interesa únicamente en la pura expresión plástica, en el puro registro de la acción al pintar sin pretender representar nada más.

**Figura 37.**  
*Convergence* de  
Jackson Pollock, 1952.



### 3) Símbolos

Un **símbolo** es un signo que no guarda semejanza con su referente pero que se mantiene unido a él por convención social, a través de los símbolos es posible expresar ideas o conceptos profundos que en ocasiones pueden ser muy complejos y no hay límite para la cantidad de significados que un símbolo puede contener; por ejemplo, la bandera de un país no solo refiere a un territorio geográfico sino también a la identidad de las personas que ahí viven, a su idiosincrasia, a su pasado y a la cultura que comparten.



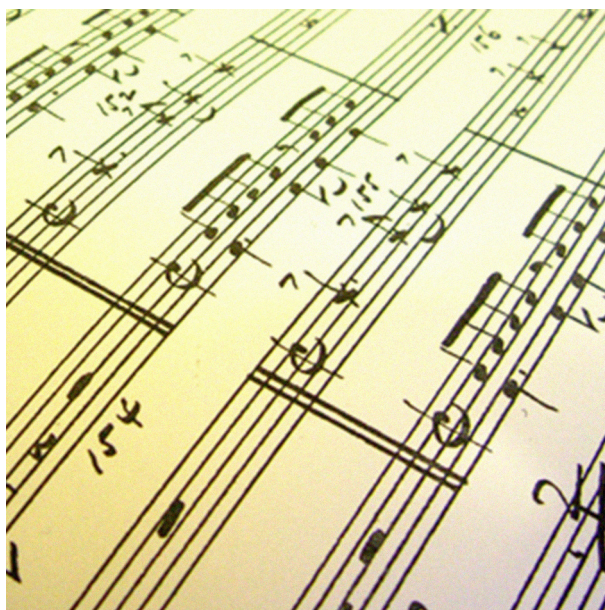
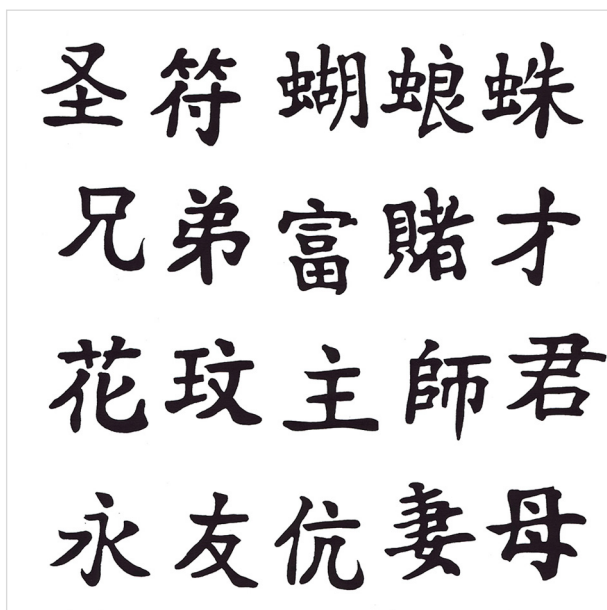
**Figura 38.**  
Bandera de Corea del Sur.

#### 4) Sistemas de comunicación no figurativos

Algunos sistemas de comunicación evolucionaron de versiones figurativas a otras *no figurativas* como los *alfabetos*, el *lenguaje matemático* y la *notación musical*, que no poseen ningún parecido evidente con la realidad y a pesar de ello la representan, porque su valor no está dado en función del parecido físico con las cosas sino por la mediación del acuerdo social.

**Figura 39.**  
Abajo a la izquierda.  
Alfabeto chino.

**Figura 40.**  
Abajo a la derecha.  
Notación musical.



**Figura 41.**  
Lenguaje matemático.

$$f_{a,\sigma^2}(\xi_1) = \frac{(\xi_1 - a)}{\sigma^2} f_{a,\sigma^2}(\xi) = \frac{1}{\sqrt{2\pi\sigma^2}}$$

$$\int \frac{\partial}{\partial \theta} f(x, \theta) dx = M \left( T(\xi) \cdot \frac{\partial}{\partial \theta} \ln L(\xi, \theta) \right)$$

$$\int \left( \frac{\partial}{\partial \theta} \ln L(x, \theta) \right) \cdot f(x, \theta) dx = \int T(x) \cdot \left( \frac{\partial}{\partial \theta} \frac{f(x, \theta)}{f(x, \theta)} \right)$$

$$\frac{\partial}{\partial \theta} \int T(x) f(x, \theta) dx = \int \frac{\partial}{\partial \theta} T(x) f(x, \theta)$$

### 1.3.3 ANÁLISIS COMPARATIVO

A grandes rasgos ya se han podido observar las características generales de las imágenes figurativas y *no figurativas*, pero ha llegado el momento de examinarlas más de cerca a fin de conocer sus similitudes y diferencias al representar y comunicar; para ello propongo el siguiente análisis comparativo. Es oportuno mencionar que para este análisis se han descartado las imágenes *no figurativas* que intencionalmente no pretenden representar nada, considerando únicamente aquellas que si tienen la intención de representar algo pero que a causa del proceso de abstracción el referente se ha perdido o es difícil de identificar.

### CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El análisis comparativo implicó la aplicación de criterios comunes a los dos tipos de imágenes sin importar su grado de iconicidad o abstracción, el marco teórico proporcionó los conceptos necesarios para ello, como son: *percepción de cualidades formales, representación, referente, modelo de realidad, relación de semejanza, grado de iconicidad, signo icónico, signo simbólico, código, codificación y composición*, los cuales fueron reorganizados en **tres niveles perceptuales de reconocimiento**, considerando que la percepción es un proceso de retroalimentación constante, presente en todos los niveles de interpretación de una imagen y que involucra numerosos procesos cognoscitivos como la exploración activa, la memoria, el completamiento, la verificación, la simplificación, la clasificación, la puesta en contexto, entre otros.

**Tabla 2**

Niveles perceptuales de reconocimiento de una imagen

<b>1<sup>er</sup> Nivel</b>	Reconocimiento sensorial de cualidades formales.	
<b>2<sup>do</sup> Nivel</b>	Posee un referente en la realidad, sea éste identificable o no.	
	Grado de semejanza icónica.	
	Tipo de representación.	Icónica. Simbólica.
<b>3<sup>er</sup> Nivel</b>	Estructura compositiva.	Selección de la realidad.
		Elementos configurantes.
		Relaciones de orden y combinación.
	Grado de codificación.	Sencillo.
		Complejo.
	Desciframiento.	Menos equivoco.
Más equivoco.		

**1<sup>er</sup> Nivel: Reconocimiento sensorial de cualidades formales**

Reconocimiento descriptivo de la pura experiencia sensorial «*sin más mediación que las variables físicas del estímulo*» (Villafañe, 2006, pág. 41), supone el reconocimiento primario de cualidades formales como el contorno, el color, el tamaño o la proporción antes que la identificación del significado culturalmente codificado, pues como lo expresa Maurizio Vitta (2003): «*las imágenes son primero objetos empíricos antes que conceptos*» (pág. 50). Ambos tipos de imágenes cumplen con este nivel de reconocimiento.

**2<sup>do</sup> Nivel: Relación de semejanza imagen/referente**

Toda imagen independientemente de su grado de iconicidad posee un referente en la realidad, pero, ¿En qué grado es posible reconocerlo? En este punto, la imagen figurativa tiene ventaja porque es altamente descriptiva y en consecuencia posee un grado de semejanza icónica igualmente alto, lo que causa un efecto de sustitución inmediata. Por esta razón puede representar a nivel icónico y también simbólico. En contraste, la imagen *no figurativa* tiene un grado de semejanza icónica muy bajo, no porque no tenga nada a que parecerse, sin duda se pueden establecer numerosas asociaciones especulativas; sin embargo, no se puede determinar con certeza, por lo tanto es incapaz de representar a nivel icónico, pero sí puede hacerlo a nivel simbólico.

**Tabla 3**2<sup>do</sup> Nivel perceptual de reconocimiento

Modelo de realidad	Posee un referente en la realidad	Grado de semejanza icónica	Tipo de representación	
Imagen figurativa	✓	Alto	Icónica	Simbólica
Imagen no figurativa	✓	Bajo	✗	Simbólica

Si la imagen *no figurativa* fuese capaz de representar a nivel icónico lo haría en dos sentidos: en el nivel de reconocimiento perceptivo de la pura cualidad formal, donde el color amarillo representaría simplemente al color amarillo, o bien, al redirigir su naturaleza simbólica hacia lo icónico, porque una vez que se le ha asignado un significado y éste es reconocible por cierta cantidad de usuarios, deja de ser abstracta, es susceptible de establecer relaciones de semejanza con lo que representa y de que las personas se apropien icónicamente de ella. En ese sentido algunas imágenes *no figurativas* son incluso más concretas que los conceptos que representan, como el símbolo de un corazón, que es menos abstracto que el concepto mismo del amor.

### 3<sup>er</sup> Nivel: Reconocimiento del significado cultural

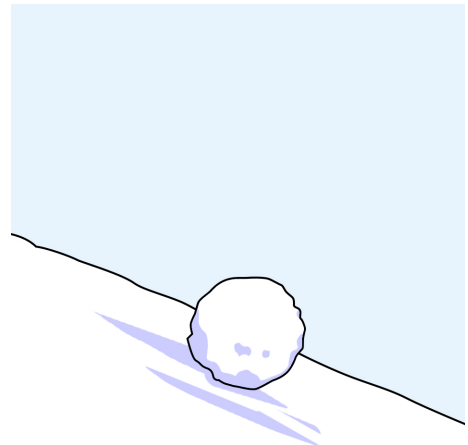
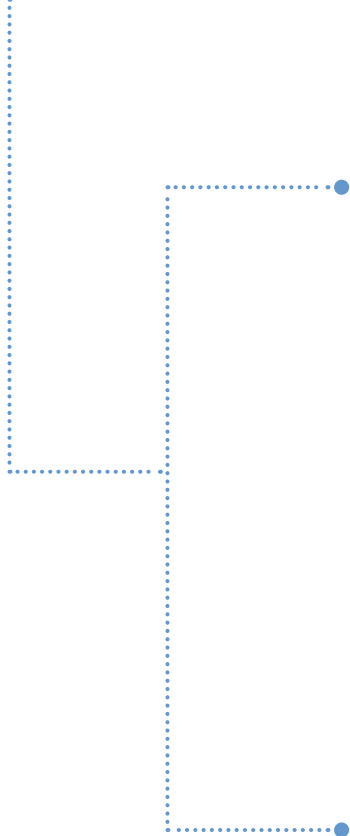
Depende de los sistemas de representación empleados para transmitir el significado, así como de las asociaciones que el espectador establezca entre la imagen, sus referentes culturales y sus experiencias personales, que deriva en la correcta o incorrecta interpretación de lo representado. He dividido este nivel de reconocimiento en tres aspectos: **1)** Estructura compositiva, **2)** Grado de codificación y **3)** Desciframiento.

#### 1) Estructura compositiva

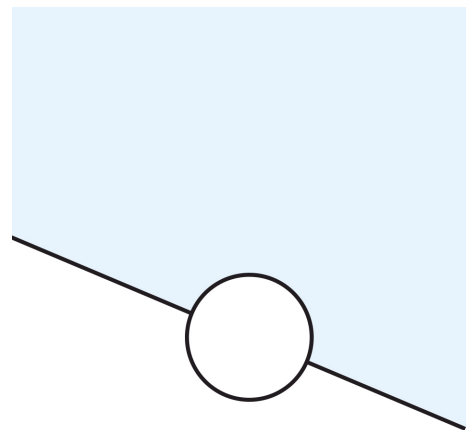
La representación es posible gracias a que la imagen posee, de acuerdo a Justo Villafañe (2006): «*equivalentes estructurales de cualquier situación de la realidad*» (pág. 35). Los **equivalentes estructurales** brindan la información elemental para que la conceptualización mental se produzca. Si se quiere representar por ejemplo; una bola de nieve rodando por la ladera de una montaña, los resultados en una imagen figurativa como en una *no figurativa* serían de hecho muy similares, porque los principios compositivos (selección de la realidad, elementos configurantes, relaciones de orden y combinación) que las rigen son exactamente los mismos, para ilustrarlo propongo el siguiente ejemplo:



**Figura 42.**  
Bola de nieve rodando por la ladera de una montaña.



**Figura 43.**  
Equivalentes estructurales en una imagen figurativa.



**Figura 44.**  
Equivalentes estructurales en una imagen *no figurativa*.

## 2) Grado de codificación

La rapidez con la que una imagen puede descifrarse depende del conocimiento sobre los códigos o sistemas de representación empleados en ella, es verdad que una imagen puede ser interpretada aún sin conocer los códigos de representación, pero para que exista la comunicación es necesario que, tanto emisor como receptor conozcan y utilicen los mismos códigos. La imagen figurativa tiene un grado de codificación sencillo, porque generalmente obedece a convenciones sociales de representación. En cambio la imagen *no figurativa* tiene un grado de codificación complejo, debido a que el proceso de abstracción y la selección de los elementos configurantes dependen de las decisiones personales del emisor y que pueden ser completamente arbitrarias.

## 3) Desciframiento

Aunque la imagen figurativa no escapa a la relatividad interpretativa, su naturaleza altamente descriptiva hace que su codificación sea sencilla y su desciframiento menos equivoco. Por el contrario, la naturaleza de la imagen *no figurativa* hace que su codificación sea compleja y que el desciframiento de su significado sea siempre más equivoco.

**Tabla 4**

3<sup>er</sup> Nivel perceptual de reconocimiento

Modelo de realidad	Estructura compositiva	Grado de codificación	Desciframiento
Imagen figurativa	✓	Sencillo	Menos equivoco
Imagen <i>no figurativa</i>	✓	Complejo	Más quivoco

De los resultados anteriores se puede concluir, como lo hace Justo Villafañe (2006), que: «*Todas las imágenes poseen idéntica naturaleza; los hechos que las definen son los mismos [...] y, sin embargo, la apariencia que una imagen pueda presentar constituye un nuevo e importante elemento de diferenciación que conviene analizar y definir*» (pág. 44). Los dos tipos de imágenes comparten principios generales: **1)** En ambas existe un reconocimiento sensorial de cualidades formales, **2)** Ambas poseen un referente en la realidad sea reconocible o no, y **3)** Ambas tienen estructuras homólogas a sus referentes, que se articulan siguiendo las mismas reglas compositivas, como se observó en las **Figuras 42, 43 y 44**. La diferencia básica entre ellas se encuentra en la selección de los



elementos configurantes y su grado de codificación, que a su vez determinan el grado de semejanza icónica que facilita o dificulta su asociación con un referente concreto.

## HACIA UN CAMINO PARA LA COMPRESIÓN DE LA IMAGEN NO FIGURATIVA

Las imágenes, dice Maurizio Vitta (2003): «*viven del reflejo de nuestra mente*» (pág. 45), es ahí donde nacen las representaciones de todo, la mente consciente o no, participa activamente en la construcción de la realidad, porque es el espectador quien proyecta sus propias categorías de conocimiento e impone sus ideas a la materia perceptible; sin embargo, figuración y *no figuración* corresponden a distintas dimensiones del pensamiento humano, por lo que no representan de la misma manera ni transmiten el mismo tipo de información, entonces valdría la pena preguntarse: ¿Cómo puede ser aprovechada esa diferencia?

En el mundo occidental, el arraigo histórico a la figuración es muy fuerte y tiene sólidos fundamentos: Por un lado, la aproximación más natural e instintiva hacia las imágenes se basa en la búsqueda de semejanza con lo que se conoce, con lo que es familiar; porque persiste la necesidad humana de la certeza en los sentidos y de la confianza en una visión literal de mundo, lo que a su vez tiene sustento en los mecanismos biológicos de supervivencia. Por otro lado, el aprendizaje humano depende, desde que se nace, de la experiencia con la realidad concreta, incluso una buena parte del pensamiento adulto —como se tendrá oportunidad de revisar más adelante—, seguirá dependiendo de ello. La figuración funciona en correspondencia con todos estos principios y de ahí su mérito comunicativo; sin embargo, también presenta sus propios problemas:

- No puede representar la realidad tal cual, mucho menos ser su copia fiel, de hecho muchas imágenes figurativas no pretenden serlo intencionalmente.
- Ni siquiera el grado máximo de iconicidad garantiza la transmisión íntegra del mensaje visual, numerosos estudios han demostrado que aún la imagen más realista puede generar interpretaciones equivocadas y significados imprevistos.
- Algunas civilizaciones del pasado como la griega, alcanzaron el máximo realismo en sus representaciones, pero tan pronto lo consiguieron, lo abandonaron en favor de representaciones más idealizadas.

- La figuración ofrece modelos aspiracionales que no muestran el mundo como es; sino cómo se supone que es, o debería ser, por lo que la exactitud con la que puede representar la realidad es cuestionable.

La selección, clasificación y simplificación de la realidad es la actividad ordenadora del pensamiento humano y existe en todos sus niveles operativos: A **nivel perceptivo** por ejemplo, aunque los seres humanos son capaces de percibir diversos estímulos simultáneamente, la atención consciente que le dedican a cada estímulo no lo es, el cerebro separa del continuo perceptivo y procesa solo los estímulos prioritarios. Algo similar ocurre a **nivel representativo**, así como no es posible percibirlo todo tampoco es posible representarlo todo, la función de las imágenes se limita a extraer de la realidad solo los rasgos que importa conocer, en ese sentido toda representación es en esencia una abstracción, aún la figuración. Finalmente, a **nivel cognoscitivo** el cerebro simplifica la información sensorial que recibe, aislando las características perceptibles más generales de los objetos y las organiza en categorías básicas o representaciones lógicas a las que llamamos “conceptos” y que permiten adquirir una comprensión más profunda sobre la realidad. Por lo tanto, la forma humana de conocer el mundo es siempre a través de su simplificación.

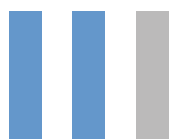
Las imágenes *no figurativas* son congruentes con los procesos simplificadores de la mente y existen porque sin duda cumplen alguna función puesto que las personas, aunque no sean conscientes, conviven con ellas todo el tiempo y las emplean en diversas aplicaciones prácticas; paradójicamente se han convertido en sinónimo de lo indefinible y lo ambiguo, lo que indica que hay algo en ellas que no se ha comprendido bien, algo que se está pasando por alto, porque nuestro pensamiento todavía no se ha desarrollado lo suficiente en esa dirección. La aproximación a este tipo de imágenes exige una posición diferente acerca de lo “semejante” y exige, desde una perspectiva comunicativa, argumentos que expliquen cabal y convincentemente, más allá de la pura intuición, cómo conjuntos ordenados de líneas, formas y colores son capaces de influir por sí mismos en la sensibilidad y el pensamiento de las personas.

El camino recorrido hasta aquí ha dado ya sus primeros frutos y da cuenta de cómo las imágenes, más allá de su aspecto, son proyecciones de una forma particular de entender la realidad y puesto que no existe una sola forma de entenderla, tampoco existe una sola forma de representarla. El Capítulo I proporcionó una

radiografía detallada de la imagen *no figurativa* que ha permitido concluir que a pesar de su complejidad interpretativa es capaz de comunicar al menos en tres modos diferentes:

- 1)** En el nivel perceptivo y expresivo de la pura cualidad formal, ya que elementos visuales como el color o la textura pueden ser nombrados en términos precisos y asociados a ciertas sensaciones y significados, ya sea por sí solos o articulados en una composición.
- 2)** Siempre que logre reconectarse con su referente mediante el apoyo de un código auxiliar que haga la función referencial que ella misma no posee, ya que sin éste su capacidad comunicativa se limita al nivel perceptivo de cualidades formales.
- 3)** Al convertirse gradualmente en un signo portador de significado, que al ser compartido y socializado sea identificable por un gran número de usuarios y pueda de esta manera prescindir de un código auxiliar que guíe su significado.

# Caraterísticas comunicatvas del libro ilustrado infantil con imágenes figurativas y *no figurativas*





---

*«Ya sea en forma lúdica o formal  
compartir y legar el conocimiento  
a las nuevas generaciones,  
siempre ha sido y será  
el motor en las publicaciones infantiles.»*

(Padilla M., 2014)

---

## 2.1 SEMBLANZA HISTÓRICA DEL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL EN EL CONTEXTO OCCIDENTAL

El **libro ilustrado infantil** tal cual se le conoce hoy es un producto relativamente reciente, su historia abarca apenas dos siglos y su origen está ligado al de la literatura para niños, la cual de acuerdo a la opinión generalizada de los especialistas aparece simultáneamente en diversos países a finales del siglo XVIII y se desarrolla de manera exponencial durante los siglos XIX y XX. El desarrollo de una literatura pensada y escrita exclusivamente para niños fue resultado de diversos factores socioculturales, tecnológicos y económicos que coincidieron en lo que algunos autores llaman “la invención de la infancia” (Lyons, 2012, págs. 494-495). En la Edad Media; por ejemplo, los niños no tenían distinciones especiales del resto de la población, en cuanto el niño era capaz de comer y de vestirse por sí mismo se le incorporaba a las tareas del hogar y a las fuerzas de trabajo, pero en el siglo XVIII las antiguas costumbres serían sustituidas por los ideales humanistas del movimiento intelectual, filosófico y cultural más importante de la época: la **Ilustración**<sup>5</sup>, el cual contribuiría en gran medida a forjar las condiciones sociales e ideológicas para el nacimiento de la literatura infantil, al otorgar a la educación un papel preponderante para erradicar todos los problemas de la sociedad, por lo que se empezaría a prestar más atención a los niños y gradualmente éstos se emanciparían del trabajo adulto, llegando a constituir un grupo socialmente diferenciado con necesidades propias.

**5** Es pertinente aclarar que la palabra “ilustración” se encuentra asociada tanto a este movimiento como a las representaciones visuales que acompañan los libros infantiles; sin embargo, ambas acepciones no tienen una correlación directa, por esta razón cuando se hable del movimiento intelectual, la palabra se escribirá con la inicial en mayúscula y cuando se trate de las representaciones visuales en las páginas de los libros, la palabra se escribirá en minúsculas.

Los avances tecnológicos como la mecanización de la imprenta, el desarrollo de los medios de transporte como el ferrocarril y de los medios de comunicación como el correo, permitieron la producción y distribución masiva de libros, en tiempos más cortos y a precios más económicos, lo que a su vez propició el acceso a la lectura a un mayor número de personas, así como la diversificación de los mercados, como lo señala Martyn Lyons (2012): «*De pronto florecieron las revistas para niños y otros tipos de literatura destinados a satisfacer las inquietudes pedagógicas de las familias educadas*» (pág. 490), en cuanto a los niños de clase obrera su inmersión en la lectura tardaría un poco más, pues su educación sería «*secundaria con respecto a las necesidades de la economía familiar*» (Lyons, 2012, pág. 491).

## 2.1.1 LOS CONTENIDOS TEXTUALES

### 1) Contenidos religiosos y educativos

En principio, las necesidades del lector infantil se reconocieron solo en un sentido educativo, el aspecto recreativo no era una prioridad y el contenido no se editaba en versiones para lectores de distintas edades, sino que niños y adultos compartían las mismas lecturas. Tal empresa estaba a cargo del clero, quién determinaba el tipo de literatura más apropiada y otorgaba los permisos para que se pudiera imprimir, reproducir y circular. Las primeras lecturas para niños fueron catecismos y libros de oración, destinados a fomentar el culto religioso y las buenas costumbres. Se sabe que hasta el siglo XIX, en países católicos como protestantes, se enseñaba a leer y a escribir con la Biblia (Lyons, 2012, pág. 494). Paralelamente se publicaron abecedarios y silabarios, conocidos como *cartillas*, para contribuir a la enseñanza inicial de la lectura.



**Figura 45.**

*Silabario metódico de San Miguel.* Antigua Imprenta de E. Murguía, 1843.

Uno de los primeros silabarios utilizados en México que constaba de solo 8 hojas en las que se distribuían 38 lecciones. Tenía un costo económico y se usaba tanto en escuelas religiosas como en escuelas laicas.

## 2) Las fábulas, una enseñanza ancestral

La consolidación de los ideales humanistas durante la Ilustración llevaron a la separación de la Iglesia del Estado por lo que la demanda de literatura pedagógica laica se hizo cada vez más urgente y para satisfacerla los editores echaron mano de las **fábulas**, género que consistía en narraciones breves donde los personajes, por lo regular animales, representaban las virtudes o los vicios de los hombres y a menudo concluían en finales aleccionadores llamados *moralejas*. Las fábulas se popularizaron durante la Edad Media, pero en realidad constituían un género narrativo mucho más antiguo, algunas fábulas como las del Panchatantra indio o las de Esopo que databan del siglo II y IV a. C. respectivamente, fueron traducidas a diversos idiomas, reinventadas y adaptadas en los siglos posteriores en obras como *Calila y Dimna* (S. XIII), *El libro de los gatos* (S. XIV), *El Conde Lucanor* (1335) y el *Isopete historiado* (1476); pero quizá las publicaciones más famosas de este tipo son las *Fábulas* (1688) de La Fontaine, las *Fábulas* (1781) de Samaniego y las *Fábulas selectas* (1784) de Thomas Bewick.

### Figura 46.

*Fábulas* de  
Jean de La Fontaine, 1688.

# FABLES CHOISIES,

MISES EN VERS

Par M. DE LA FONTAINE,

*Et par luy revuës, corrigées & augmentées.*

TOME PREMIER.



A PARIS,  
Chez DENYS THIERRY, rue S. Jacques,  
ET  
CLAUDE BARBIN, au Palais.

M. DC. LXXVIII.

AVEC PRIVILEGE DU ROY.



**FABULAS**  
**EN VERSO CASTELLANO**

PARA EL USO  
DEL REAL SEMINARIO BASCONGADO

POR  
**D. FELIX MARIA SAMANIEGO**

DEL NUMERO  
**DE LA REAL SOCIEDAD BASCONGADA**  
**DE LOS AMIGOS DEL PAIS.**

PUBLICANSE DE ORDEN DE LA MISMA SOCIEDAD.

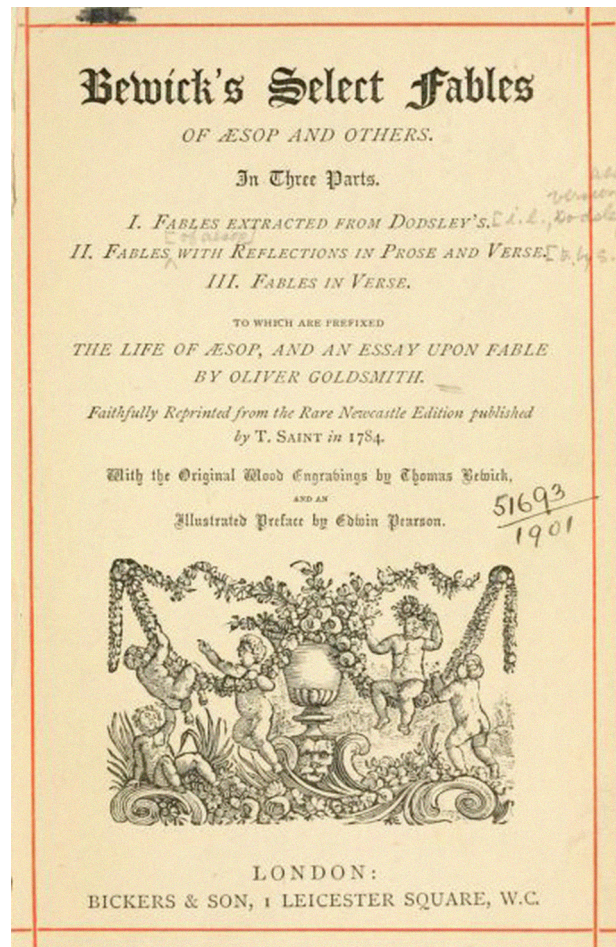
---

*Duplex libelli dos est: quod risum movet,  
Et quod prudenti vitam consilio monet.*  
Phedr. Fab. Prolog. Libr. 1.

---

CON LAS LICENCIAS NECESSARIAS  
EN VALENCIA, Y OFICINA DE BENITO MONFORT  
AÑO MDCCLXXXI.

**Figura 47.**  
*Fábulas de*  
Félix María Samaniego, 1781.



**Figura 48.**  
*Fábulas selectas de*  
Thomas Bewick, 1784.

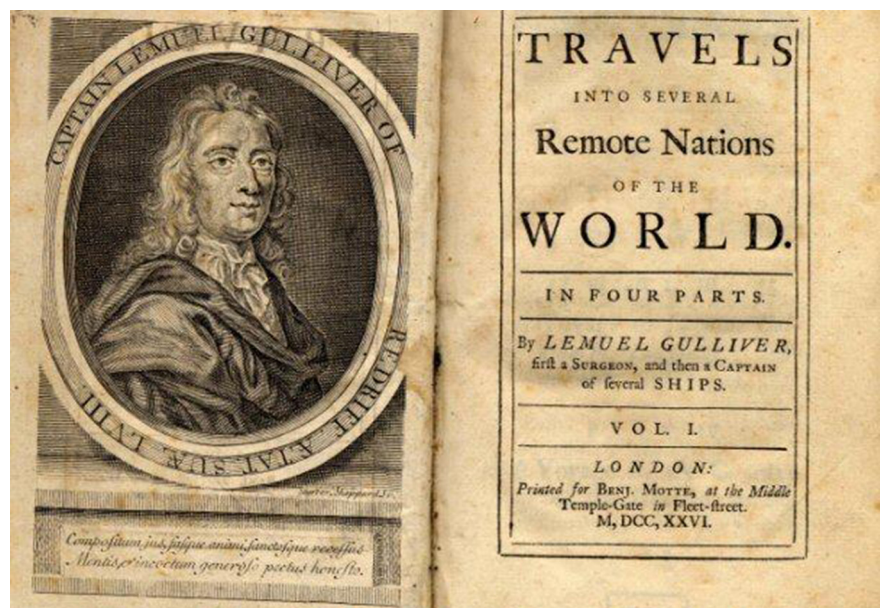
### 3) Las adaptaciones de la literatura para adultos

Otro recurso del que se nutrió la incipiente literatura infantil fue de los cuentos y novelas para adultos que fueron adaptados a versiones más sencillas y con finales felices, estos fueron los casos de los dos clásicos ingleses *Robinson Crusoe* (1719) y *Los Viajes de Gulliver* (1726), que originalmente no fueron escritos para niños pero que a la postre se convirtieron en referentes de la literatura infantil. Lo mismo ocurrió con *Oliver Twist* (1837) de Charles Dickens, *Los Tres Mosqueteros* (1844) de Alejandro Dumas, *La Isla del Tesoro* (1883) de Robert Louis Stevenson o las novelas de Julio Verne, por mencionar solo algunos.

**Figura 49.**  
*Robinson Crusoe* de  
Daniel Defoe, 1719.



**Figura 50.**  
*Los Viajes de Gulliver* de  
Jonathan Swift, 1726.



#### 4) La tradición oral y los cuentos de hadas

En el siglo XIX las fronteras de las naciones de todo el mundo se redefinieron y países nuevos empezaron a emerger, por lo que la búsqueda de la identidad cultural y el retorno a las raíces fue apremiante, impulsados por ese fervor nacionalista, folcloristas como Jacob y Wilhelm Grimm (Alemania), Hans Christian Andersen (Dinamarca), Alexander Afanasyev (Rusia) y Jørgen Moe (Noruega) recorrieron pueblos enteros, recopilando y estudiando las narraciones de tradición oral de sus respectivos países. Esas compilaciones, de enorme valor etnográfico e histórico, fueron publicadas en versiones para niños, en las que fueron omitidos los pasajes de carácter violento y sexual considerados inapropiados, conformando lo que hoy se conoce como **cuentos de hadas**.



**Figura 51.**

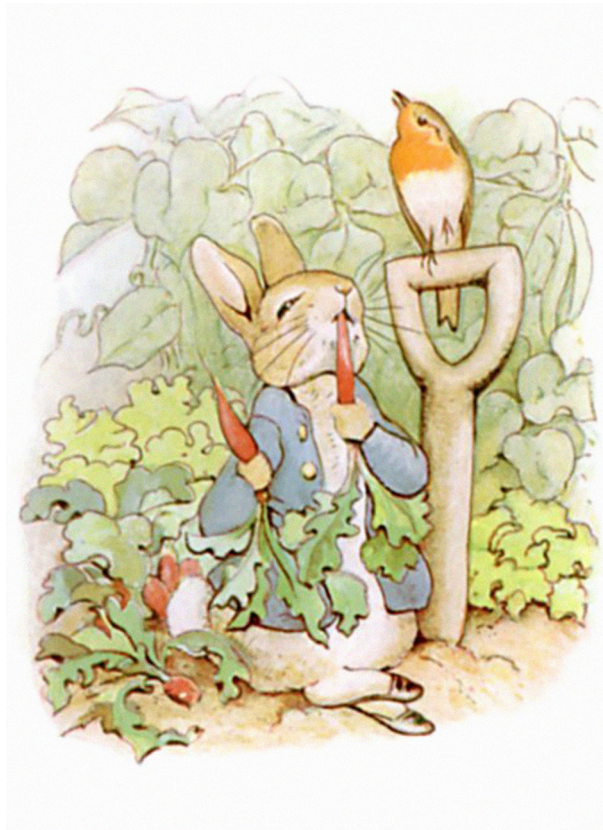
*Cuentos para la infancia y el hogar* de los hermanos Grimm, 1812-1815.

## 5) La literatura propiamente infantil

A partir del siglo XIX empiezan a surgir autores –y autoras– interesados en escribir obras originales y exclusivas para niños, como Randolph Caldecott, Kate Greenaway o Helen Beatrix Potter; desde entonces la literatura infantil se especializó hasta erigirse en un ámbito totalmente único y aunque hoy es bastante común que obedezca a aspectos recreativos y de entretenimiento, no hay que olvidar que nació bajo rígidas motivaciones educativas.

### Figura 52.

*El cuento de Peter Rabbit* de  
Helen Beatrix Potter, 1902.



## 2.1.2 LOS CONTENIDOS GRÁFICOS

A diferencia de otros géneros literarios, los textos dirigidos al público infantil siempre han estado acompañados por una gran cantidad de imágenes, pero muy al contrario de lo que pueda pensarse éstas no siempre funcionan como accesorios decorativos subordinados al elemento textual, sino que en muchos casos tienen la función de atraer la atención de los niños, a menudo dispersa, así como de expresar significados que pueden ampliar, completar e incluso contradecir el discurso textual y la estricta vigilancia bajo la cual se producían las imágenes de los libros para niños en el pasado da cuenta de ello.

### EL VALOR EDUCATIVO Y EL VALOR RECREATIVO DE LAS IMÁGENES

El *Orbis Sensualium Pictus*, es el antecedente más remoto del **libro de texto**<sup>6</sup> actual y fue publicado por primera vez en 1658 por el teólogo y filósofo checo Jan Amos Comenius con el propósito de facilitar el aprendizaje del latín a los niños. El libro estaba estructurado en 150 capítulos con distintos temas, cada palabra en latín estaba acompañada por su traducción en alemán y por una imagen que representaba cada concepto. La importancia de esta obra radicó en que la imagen no fue utilizada como un elemento decorativo sino que era parte fundamental de la estrategia pedagógica y de la labor alfabetizadora. Durante el resto del siglo XVII no se verá otro libro similar en el continente europeo y su fama se extenderá rápidamente, traduciéndose a numerosos idiomas y publicándose en diferentes países.

<sup>6</sup> Lucía Martínez Moctezuma (2002) en su artículo en línea *Los libros de texto en el tiempo* lo define como: «*aquel que era usado en las aulas para que en él estudiaran los escolares*».



**Figura 53.**  
*Orbis Sensualium Pictus*  
de Jan Amos Comenius,  
ejemplar de 1659.

7 «Randolph Caldecott, rather than Comenius, is properly the father of the picture book, because unlike *The Orbis Pictus*, which was an illustrated language textbook, his books partnered lively drawings with simple story texts created to entertain, not instruct». Traducción de la autora de esta investigación.

Dos siglos más tarde y a diferencia del *Orbis Sensualium Pictus*, la obra de Randolph Caldecott será considerada como la precursora de los libros para niños con fines recreativos, para Kenneth Marantz (1995, pág. xii): «*Randolph Caldecott, más que Comenius, es probablemente, el padre del libro ilustrado, porque a diferencia del Orbis Pictus, que era un libro de texto ilustrado, sus libros estaban acompañados por vívidos dibujos con historias simples creados para entretener, no para instruir*»<sup>7</sup>. En sus libros Caldecott procuraba el disfrute narrativo de la historia, a través de la interacción entre los textos y las imágenes, para lograrlo llegó incluso a pedirle a su editor que le reservara partes del texto para que en su lugar fuesen las imágenes quienes contaran la historia.

## IMÁGENES O ILUSTRACIONES

Ordinariamente las personas se refieren a las imágenes en las páginas de los libros como fotos o dibujos pero el nombre correcto es el de **ilustraciones**. La palabra *ilustración* proviene del latín “ilustrare” que significa iluminar o alumbrar, y es probable



**Figura 54.**  
*La divertida historia de John Gilpin* de Randolph Caldecott, 1878. Ilustración a doble página.

que su asociación a las imágenes de los libros se remonte a los manuscritos medievales, en donde los copistas de los monasterios acompañaban los textos con imágenes decoradas en oro y plata que reflejaban la luz. Con el paso del tiempo el manuscrito evolucionaría al libro impreso y el término terminaría por asociarse a la *«interpretación o la ornamentación de información textual mediante la representación visual»* (Salisbury & Styles, 2012, pág. 7), de esta manera el término ya no solo se refiere a cierto tipo de representaciones sino también a la disciplina artística y comunicativa que las produce.

## EL OFICIO DE ILUSTRAR

Su origen puede rastrearse a épocas tan remotas como las del manuscrito medieval, pero el siglo XIX es considerado el siglo de oro, no solo de la literatura infantil, sino también de la ilustración de libros, pues antes de este siglo dicha tarea se encomendaba a los grabadores de las imprentas, cuyo trabajo quedaba en el total anonimato; pero en el siglo XIX, las imprentas ahora convertidas en las primeras casas editoriales, empezarán a contratar artistas especializados con el fin de generar imágenes más detalladas y comercialmente más atractivas, en esta época la mayoría de las publicaciones infantiles van a incluir el nombre del ilustrador junto al del escritor, que en ocasiones resultaban ser la misma persona, y esta doble práctica autoral realizada por el mismo individuo va a ser cada vez más frecuente en el siglo XX. No obstante, la figura del grabador no desapareció, continuó existiendo como intérprete de la ilustración realizada por el artista a medios que facilitaran su reproducción, como la madera o el metal. A finales del siglo XVIII las ilustraciones se imprimían en una sola tinta, generalmente en negro, pero los avances tecnológicos posteriores hicieron posible la impresión a colores. De acuerdo a Martyn Lyons (2011):

*«Hasta bien entrado el siglo XIX, los textos e imágenes de un mismo libro se producían mediante diferentes procesos en talleres distintos. Coexistían tres técnicas para reproducir imágenes: el grabado en madera era la más antigua; el grabado en acero ofrecía mayor definición y más detalle; la litografía [...] permitía mayor variedad y precisión textual, pues el artista podía dibujar directamente en la plancha de impresión. [...] Las ilustraciones de libros empleaban los tres métodos de reproducción, a veces en un solo volumen.»* (pág. 135).

### 2.1.3 EL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL Y SU DEFINICIÓN CONTEMPORÁNEA

Según la región geográfica de la que se trate, el libro ilustrado infantil contemporáneo recibe diversos nombres, en Francia se le llama *livre d'image*, en Alemania *bilderbuch* y en los países de habla inglesa se le conoce como *picturebook*; sin embargo, en el mundo de habla hispana no hay una sola forma de nombrarlo, en Latinoamérica se le llama *libro-álbum*, *álbum ilustrado* o *libro-álbum ilustrado* y en España simplemente *álbum*, los cuatro términos se utilizan indistintamente, reproduciéndose una y otra vez en una enorme cantidad de libros y artículos sin que exista un consenso al respecto o sin que siquiera se cuestione el origen o la validez de dichos términos, además esas formas solo se utilizan en el contexto editorial y educativo, para el común de la gente son simplemente libros para niños. Por si fuera poco, su definición en español tampoco es demasiado clara, la mayoría de los autores – generalmente provenientes de campos ajenos a la Comunicación Visual– se esfuerzan tanto en diferenciarlo de su ancestro de los siglos anteriores que a menudo incurren en contradicciones, como en la siguiente definición:

*«Libro ilustrado y libro-álbum son conceptos distintos. Un libro ilustrado es cualquier libro que incorpore imágenes. Hay un larga tradición de libros con ilustraciones; en los libros ilustrados tradicionales la ilustración es una interpretación del texto; cuando menos es un elemento decorativo, prescindible y aislado en el que no se apoya la carga narrativa. En el libro-álbum las imágenes se presentan de forma secuenciada y, casi siempre, están articuladas entre sí.» (Silva-Díaz, 2012).*

Separación tan radical obedece a las supuestas diferencias comunicativas entre el texto y la imagen que el libro-álbum ofrece en comparación a sus antecesores de los siglos XVIII y XIX, pero si se desmenuza la definición anterior se hallarán varias imprecisiones, por ejemplo, si un libro ilustrado es *«cualquier libro que incorpore imágenes»*, el libro-álbum por fuerza lo es, ya que como se verá más adelante puede prescindir del texto pero nunca de las imágenes, y si se atiende a que en el libro-álbum *«las imágenes se presentan de forma secuenciada y, casi siempre, están articuladas entre sí»*, desde el siglo XIX existen libros ilustrados, como los de Randolph Caldecott que cumplen con esos requisitos por lo que no es una característica exclusiva del libro-álbum del siglo XX, por otro lado afirmar que en todos los libros ilustrados *«la*



*ilustración es una interpretación del texto, un elemento decorativo, prescindible y aislado en el que no se apoya la carga narrativa»* no es del todo exacto, es verdad que la función de la imagen en los antiguos libros ilustrados estaba limitada a la decoración de la página o a la descripción gráfica del texto, pero también se pueden encontrar excepciones en donde la imagen, intencionalmente o no, genera discursos alternos a los descritos por el texto, por lo tanto no hay elementos suficientes en esa definición que justifiquen una separación tan drástica entre el libro ilustrado y el libro-álbum, en todo caso es más apropiado hablar de las diferencias comunicativas entre el **libro ilustrado tradicional** y el **libro ilustrado contemporáneo** (libro-álbum), tema que se abordará en el apartado 2.3 de este mismo capítulo.

## DEL LIBRO ILUSTRADO TRADICIONAL AL LIBRO ILUSTRADO CONTEMPORÁNEO

El ilustrador estadounidense de origen polaco Uri Shulevitz ha propuesto dos conceptos para distinguir un *libro ilustrado tradicional* de un *libro ilustrado contemporáneo*, que él identifica respectivamente como **storybook** y **picturebook**, y que arrojan mucho más luz sobre la cuestión que la definición anterior. Para Shulevitz en el *libro ilustrado tradicional* o *storybook* las ilustraciones son congruentes con el texto y aunque en algunos casos pueden tener un discurso propio, *«el lector no necesita verlas para comprender la historia»* (Shulevitz, 2005), este tipo de libros privilegia las palabras sobre las imágenes, en cambio en el *libro ilustrado contemporáneo* o *picturebook* (libro-álbum) se le da más importancia a las imágenes que a las palabras, las cuales se reducen a unas cuantas líneas por página. Por esta razón si se atendiera solo al texto resultaría insuficiente para comprender el significado de la historia, porque las ilustraciones *«no repiten lo que dicen las palabras, sino que dan detalles que el texto no menciona»* (Shulevitz, 2005).

## EL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL CONTEMPORÁNEO, UN PRODUCTO VISUAL ANTES QUE LITERARIO

Uno de los debates más exhaustivos sobre el libro ilustrado infantil ha sido sobre si su contenido puede considerarse un género literario; desde la refinada óptica académica parece ser que no, al menos no con el prestigio que gozan las grandes obras universales: *«Ni el Nobel, ni ningún premio literario importante ha sido nunca otorgado a un escritor de libros infantiles. Para compensar esta situación se han creado galardones específicos de literatura infantil»* (Carrasco R., 2005, pág. IV). Al respecto, Kenneth Marantz

8 «The “what” of the story remains basically within the traditional track. But it is “how” he goes about visualizing it, that is, creating the visual narrative, that makes all difference». Traducción de la autora de esta investigación.

9 «To insist on valuing them as literature makes us appreciate the pictures primarily in relationship to the text, more handmaidens than as symbols having unique personalities». Traducción de la autora de esta investigación.

opina que la valoración de un libro ilustrado infantil no debe atender a sus cualidades literarias sino a sus cualidades visuales, pues la historia mantiene siempre la misma secuencia, pero son las imágenes las variables que van a modificar el sentido de las palabras: «El “qué” de la historia se mantiene básicamente con el curso tradicional. Pero es el “cómo” el que va a determinar la visualización; es decir, crea la narrativa visual que hace toda la diferencia»<sup>8</sup> (Marantz, 1995, pág. xvi). Por otro lado, la mayoría de los autores que escriben e ilustran libros para niños provienen de campos formativos distintos al de la literatura, en ocasiones ni siquiera existe un texto previo del cual partir, a veces las ilustraciones se han desarrollado primero y solo después se ha escrito la historia, por lo que en muchos sentidos los libros ilustrados, son más un producto visual que literario: «Insistir en valorarlos como literatura nos hace apreciar las imágenes ante todo en relación al texto, más como muñecas hechas a mano que como símbolos con personalidades únicas»<sup>9</sup> (Marantz, 1995, pág. xi). Todos los hechos antes descritos convierten al libro ilustrado infantil en un objeto de estudio pertinente para el campo del Diseño y la Comunicación Visual.

## 2.2 EJEMPLOS PARADIGMÁTICOS DE LA NO FIGURACIÓN EN EL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL

Las imágenes son parte integral de los libros para niños pero su aspecto ha dependido siempre de los cánones estéticos del lugar y la época donde se producen, puede decirse que hasta el siglo XIX las ilustraciones de los libros para niños estuvieron influidas por una estética predominantemente figurativa derivada de las corrientes artísticas del momento, en las ilustraciones de Walter Crane y de Kate Greenaway; por ejemplo, puede apreciarse cierta influencia prerrafaelista, mientras que el art nouveau es el sello inconfundible en las ilustraciones de Anne Anderson, Arthur Rackham y Edmund Dulac; sin embargo, a principios del siglo XX, las nuevas tendencias artísticas denominadas abstractas, junto con el advenimiento de las escuelas de diseño van a replantear la forma de pensar y de producir las imágenes. Entre las décadas de los 50's y 70's del siglo XX diseñadores como Bruno Munari, Leo Lionni y el caricaturista Ziraldo Alvez Pinto utilizaron la imagen *no figurativa* como recurso comunicativo en sus libros para niños y en fechas más recientes diseñadores como Katsumi Komagata, el ilustrador David A. Carter y la artista visual Květa Pacovská, han continuado ese legado, motivados por diversos intereses en la *no figuración*. A continuación se presentan cuatro ejemplos, considerados como paradigmáticos del uso de la *no figuración* en los libros ilustrados, la selección se basó en dos criterios: **1)** que la propuesta visual

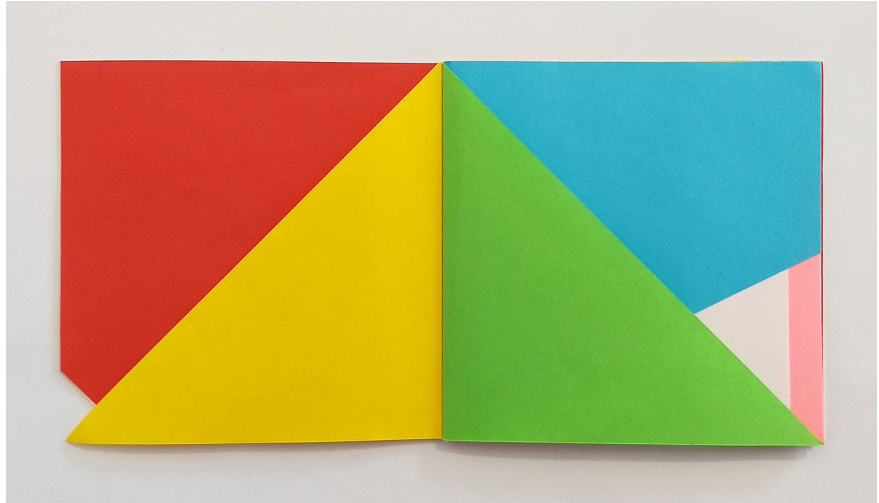
estuviera dirigida exclusivamente a niños y **2)** que el autor haya mantenido un estilo *no figurativo* puro o combinado con elementos figurativos mínimos.

### **1) Bruno Munari, el aspecto comunicativo de la percepción de las cualidades formales**

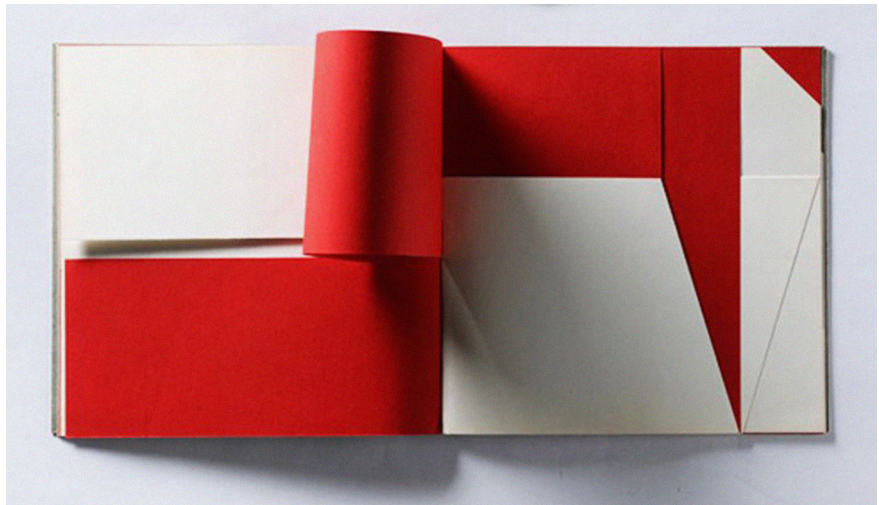
En la década de los 50's el diseñador Bruno Munari (1907-1998) comenzó la producción de sus *libros ilegibles* (ver **Figs. 55 y 56**) con el objetivo de comprobar si era posible *«utilizar el material con el que se hace un libro (excluido el texto) como lenguaje visual»* (Munari, 2004, pág. 219), de ahí el nombre de “ilegibles” pues en ellos no había nada que leer, Munari excluyó de su propuesta todos los elementos por los que habitualmente se reconoce un libro, los textos, los números de página, incluso las ilustraciones, pues estaba convencido de que el libro era capaz de comunicar en sus cualidades puramente perceptivas y objetuales, él pensaba: *«si un papel es transparente comunica la transparencia, si es áspero comunica la aspereza [...] cada papel comunica su cualidad. Y esto ya es algo que puede ser utilizado como elemento comunicante»* (Munari, 2004, pág. 221). Munari opinaba de manera similar acerca del color o la dimensión de las páginas, si las páginas eran todas del mismo color comunicaban monotonía, si eran de diferentes colores comunicaban variedad, si las páginas tenían diferentes tamaños y se organizaban de forma creciente o decreciente, o se alternaban por tamaños y colores se podía crear una sensación de ritmo, además al eliminar la numeración de las páginas el lector tenía la libertad de empezar por cualquier parte. Munari diseñó estos libros pensando en los niños, ya que según María Serrano, él creía que los libros existente en su época:

*«estaban elaborados en función de unos principios reduccionistas que adoctrinaban a los niños en el pensamiento lineal y el aprendizaje por repetición – terminando, así, por mutilar su creatividad–, Munari proyectó una serie de libros destinados a poner en cuestión la misma idea del libro infantil.»* (Serrano, 2013).

**Figura 55.**  
*Libro Ilegible MN 1*  
de Bruno Munari, 1950.



**Figura 56.**  
*Libro Ilegible blanco y rojo*  
de Bruno Munari, 1955.



## 2) Leo Lionni, la no figuración apoyada por el texto

Casi una década después otro diseñador italiano, Leo Lionni (1910-1999), publicaría en 1959 el que sería su primer libro ilustrado para niños y probablemente el más célebre en el uso de la *no figuración* en la historia de los libros infantiles, este libro llevaba por título *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* y en él se narra la historia de dos amigos cuya amistad no es aceptada por sus padres a causa de una diferencia entre sus respectivas familias, diferencia que no es del todo clara pero que podría referirse tal vez a un aspecto étnico o ideológico, Lionni se sirve del color y la sencillez del lenguaje visual para hablar de esa diferencia. La narración visual se apoya en el texto que permite la identificación de los personajes, los escenarios y lo que en ellos ocurre. Según Marcela Carranza: «*la historia fue creada de manera azarosa por el autor para entretener a sus nietos durante un viaje en tren, utilizando pequeños trozos de papel de color como personajes*» (Carranza, 2010, pág. 4).



**Figura 57.**

*Pequeño Azul y Pequeño  
Amarillo* de Leo Lionni, 1959.

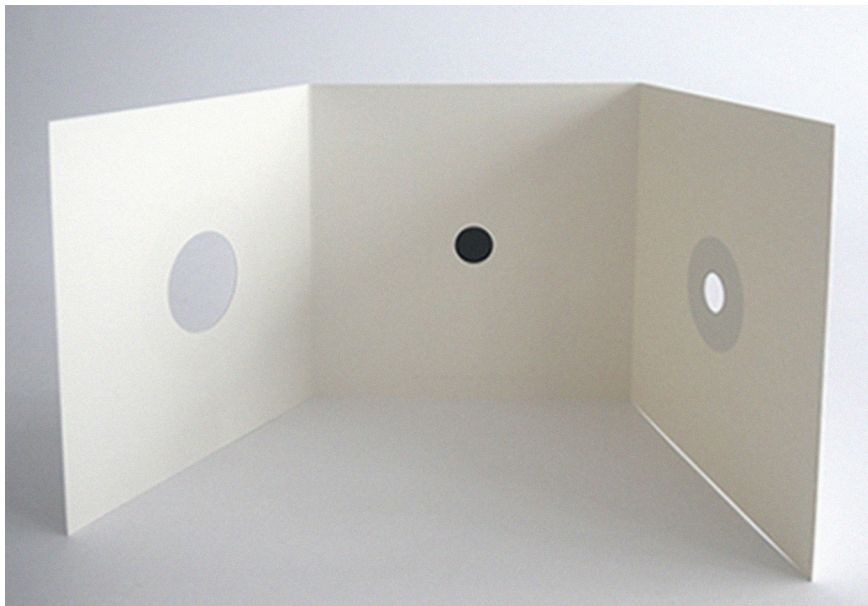
Otro libro de Lionni con tendencias *no figurativas* es *Pezzettino*, fue publicado por primera vez en 1975 y puede traducirse como “retazo” o “pieza” porque todos los personajes de esta historia están hechos de pedazos de colores, excepto *Pezzettino* que es pequeño y solo está hecho de una sola pieza, como es el único en esa condición él piensa que tal vez tiene que pertenecer a algo más grande y emprende un viaje de redescubrimiento para averiguarlo, concluyendo que no pertenece a nada más que a sí mismo. Lionni utiliza nuevamente el color y la forma auxiliados por el texto para narrar la historia pero añade el uso de la textura y el collage. Actualmente sus libros son utilizados en educación preescolar en diversos países europeos y su influencia puede observarse en libros como *Pequeña Mancha* (2008) de Lionel Le Néouanic.

**Figura 58.**  
*Pezzettino*  
de Leo Lionni, 1975.



### 3) Katsumi Komagata y la evolución de los procesos perceptivos en los niños

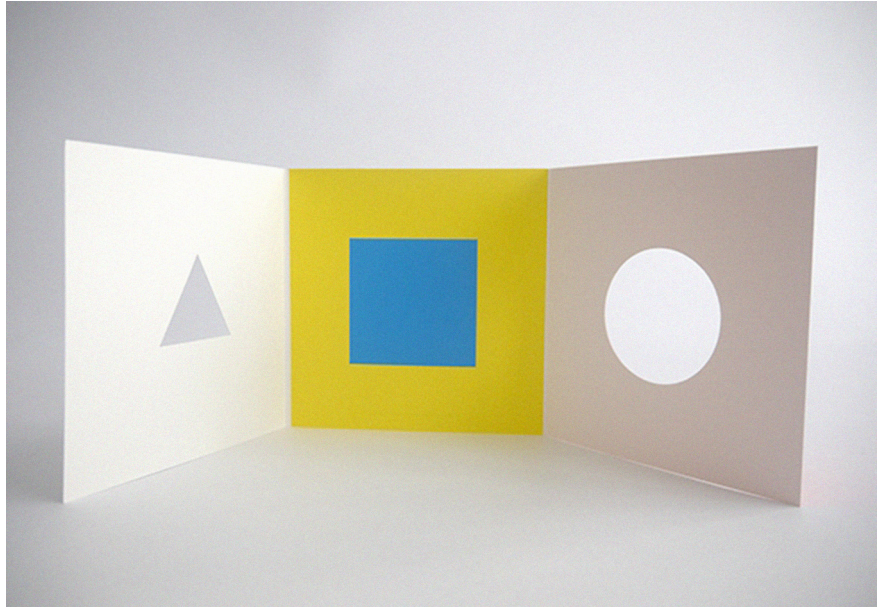
Otro autor igual de representativo que los anteriores es el diseñador japonés Katsumi Komagata, quién comenzó a producir sus primeros libros cuando su hija tenía apenas tres meses de nacida, impulsado por el interés en la evolución de los procesos perceptivos de los niños. Para producir sus libros Katsumi utiliza el papel en su color natural o impreso, el cual dobla o recorta para darle forma. Su primera colección, realizada entre 1990 y 1993, está diseñada para funcionar solo como estímulo visual y está compuesta por varios libros, el primero *First look* para niños de 0 a 3 meses prescinde totalmente del texto, se compone por una serie de hojas independientes dobladas en forma de tríptico, con figuras impresas en blanco y negro, ya que como lo expresa él mismo: «a esta edad, el bebé aún no distingue bien los colores, reacciona más a los contrastes y las formas simples» (Les Trois Ourses, 2011). Será hasta los 3 ó 4 meses que el bebé empezará a reaccionar ante algunos colores y formas por lo que sus siguientes libros: *Meet colors*, *Play with colors*, *One for many*, *1 to 10* y *What color?*, están diseñados como introducción a los colores primarios y a las formas básicas como el círculo, el cuadrado y el triángulo.



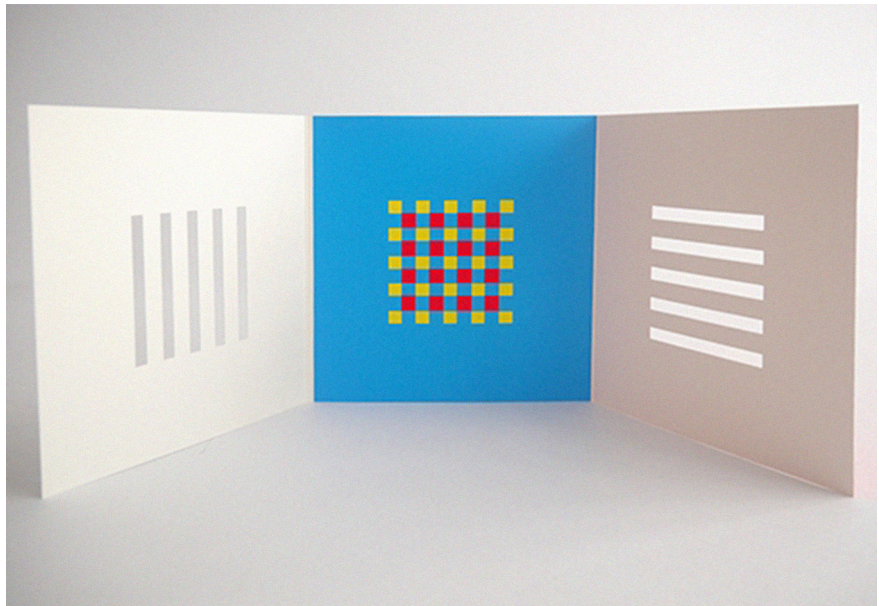
**Figura 59.**

*First look* de  
Katsumi Komagata, 1990.

**Figura 60.**  
*Meet Colors* de  
Katsumi Komagata, 1990.



**Figura 61.**  
*Play with colors* de  
Katsumi Komagata, 1990.

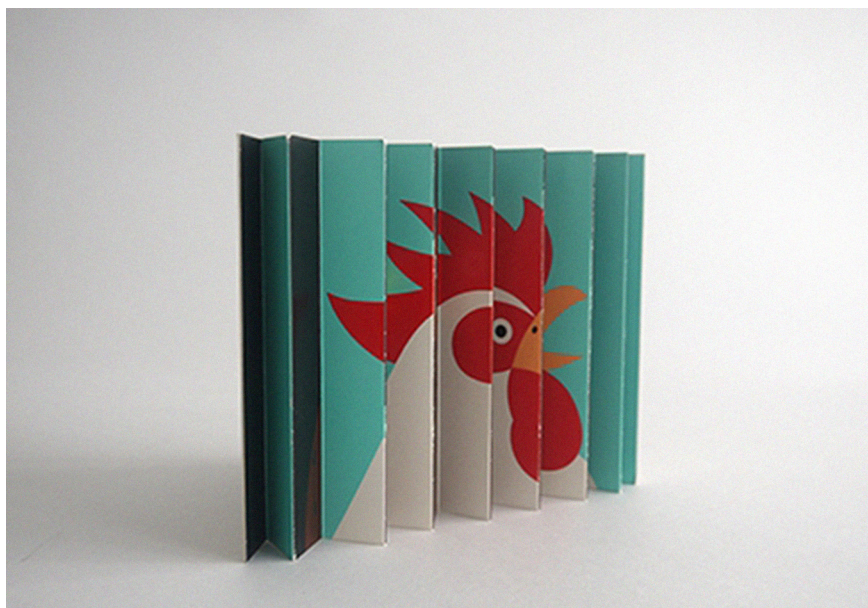




La siguiente serie: *The animals*, *Friends and nature*, y *Walk and look*, para niños de 2 años en adelante, se componen de hojas dobladas en zig-zag que contienen imágenes figurativas muy simplificadas que se descubren conforme se desdoblan. Los libros para niños de edades posteriores incluyen algunas líneas de texto, las transformaciones en la naturaleza es el tema más recurrente, que en combinación con el color y la forma sintetizada generan una sensación contemplativa y poética muy propia de la cultura japonesa.



**Figura 62.**  
*Walk and look* de  
Katsumi Komagata, 1992.



**Figura 63.**  
*Walk and look* de  
Katsumi Komagata, 1992.

**Figura 64.**  
*Walk and look* de  
Katsumi Komagata, 1992.



#### 4) Květa Pacovská y la influencia del arte abstracto

El trabajo de Květa Pacovská, artista plástica e ilustradora checa, se caracteriza por la experimentación con distintos materiales y con las formas sencillas, su obra artística se nutre de las vanguardias artísticas del siglo XX:

*«de la tradición gráfica de Hungría, Polonia y Checoslovaquia; del constructivismo ruso, de Kazimir Malévich y de Kurt Schwitters (a quien dedicó un libro homenaje). Sus obras pictóricas van desde la austeridad del constructivismo hasta el juego y el color que remite a Paul Klee y a Vasily Kandinsky. El suyo es un constructivismo muy sensible, y en sus diseños se evidencia la influencia de la Escuela de la Bauhaus.»* (Oybi, 2017).

Su iniciación en la ilustración de libros para niños surgió de una actividad para compartir el tiempo con sus hijos, pero a pesar del parecido que su estilo mantiene con el dibujo infantil no busca imitarlo. Frecuentemente sus libros-objeto, poco convencionales, representan todo un reto de producción editorial por lo que suelen publicarse en ediciones cortas. El estilo personal de Pacovská demuestra que: *«hay muchas formas de representar la realidad»* (Oybi, 2017), sin embargo, en sus ilustraciones para libro infantil se observa una inclinación a dejar los rasgos mínimos reconocibles, sin llegar a la abstracción total.



**Figura 65.**  
*Sin título* de  
Květa Pacovská, 1994.  
Trabajo artístico.



**Figura 66.**  
*Caperucita Roja* de  
Květa Pacovská, 2008.  
Portada e ilustración interior.

## 2.3 MODELOS COMUNICATIVOS CON IMÁGENES FIGURATIVAS Y NO FIGURATIVAS

El libro ilustrado infantil sin una tradición anterior al siglo XIX y desestimado como género literario ha tenido que establecer sus propias reglas. Sus códigos básicos son el texto y la imagen, pero cada vez y con mayor frecuencia incorpora a sus páginas otros códigos que actúan simultáneamente para generar el discurso. Para Teresa Colomer esta característica no es exclusiva del libro ilustrado infantil sino propia de las tendencias comunicativas en las sociedades posmodernas:

*«[...] una de las formas de ruptura propiciadas por el posmodernismo es la de representar un “mundo polifónico”, una multiplicación de líneas narrativas que se relacionan como los temas de una sinfonía musical para expresar la pluralidad simultánea de la realidad.»*  
(Colomer, 1996, pág. 30).

En el uso de esas líneas narrativas múltiples o como el semiólogo Gunther Kress lo define, en el “discurso multimodal”, es donde se encuentra la diferencia entre el libro ilustrado infantil contemporáneo y su antecesor de hace dos siglos, para Gunther Kress la multimodalidad combina diferentes modos de representación y de comunicación que contribuyen a la comprensión de los mensajes, tal como lo expresan Moya y Pinar (2007): *«[...] el desarrollo de las nuevas tecnologías y el potencial comunicativo de la imagen evidencian, cada vez más, que el significado, en raras ocasiones, se construye únicamente por medio del lenguaje impreso»* (pág. 21). Hoy la combinación de recursos multimodales con fines comunicativos es algo bastante común pero en el siglo XIX, la búsqueda de formas de interacción entre el texto y la imagen distintas a las tradicionales resultaba algo verdaderamente innovador, pues el libro *«no tenía que rivalizar ni con la radio ni con los medios de comunicación electrónicos del siglo XX»* (Lyons, 2012, pág. 476).

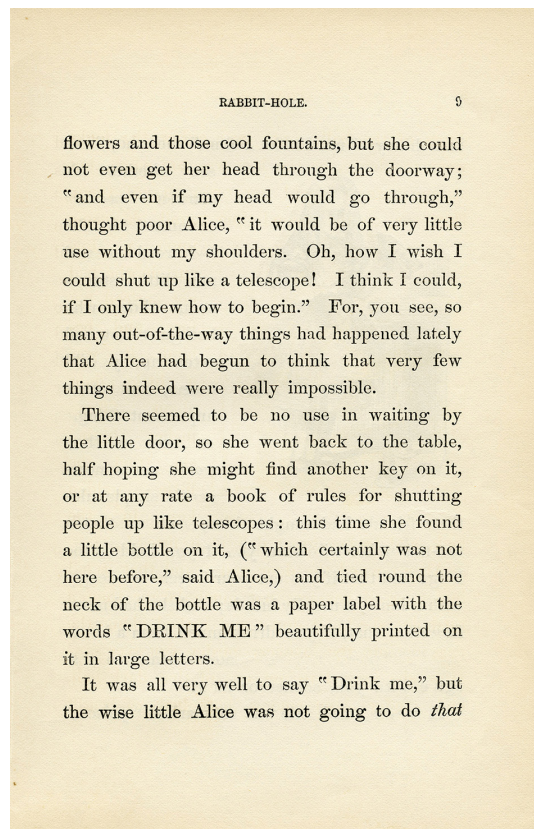
### EVOLUCIÓN COMUNICATIVA DEL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL

Pueden distinguirse tres momentos históricos en la evolución comunicativa de los códigos básicos del libro ilustrado infantil, en cada momento las modalidades comunicativas anteriores no desaparecieron sino que se sumaron a las que surgieron después.

**Tabla 5**

1. Momento del libro ilustrado infantil tradicional

Periodo histórico	Contenidos textuales	Contenidos gráficos
Últimos años del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX.	La intención comunicativa reside principalmente en el texto, por lo que éste va a ocupar un porcentaje considerablemente mayor en la página (ver <b>Fig. 67</b> ).	La imagen, aunque puede tener un discurso propio está subordinada al texto, es un ornamento o una descripción gráfica del texto.



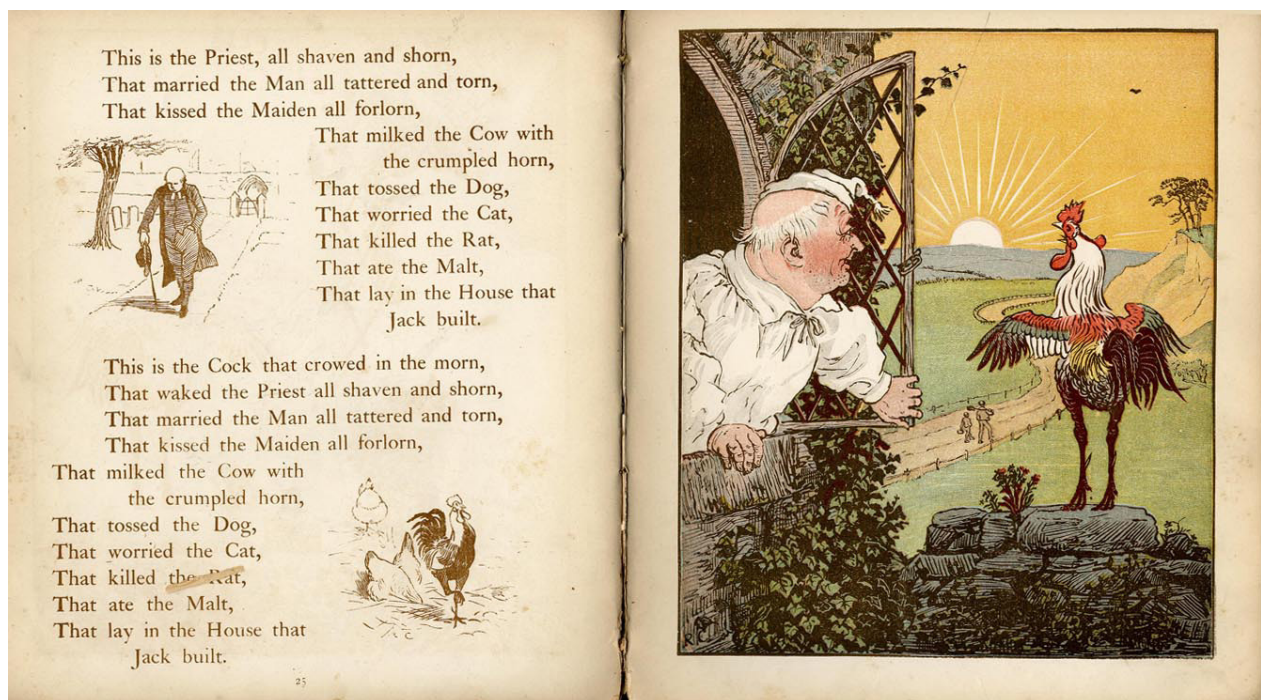
**Figura 67.**

Momento del libro ilustrado tradicional. *Alicia en el país de las Maravillas* de Lewis Carroll, 1866. Páginas 9 y 10.

## Tabla 6

### 2. Momento de transición

Periodo histórico	Contenidos textuales	Contenidos gráficos
Segunda mitad del siglo XIX y siglo XX.	La imagen empieza a adquirir mayor protagonismo, deja de ser la descripción gráfica del texto y se exploran nuevas formas de interacción texto/imagen (ver <b>Fig. 68</b> ). Se incorporan otros recursos como la tercera dimensión (libros pop-up) o el movimiento (libros móviles o desplegados).	



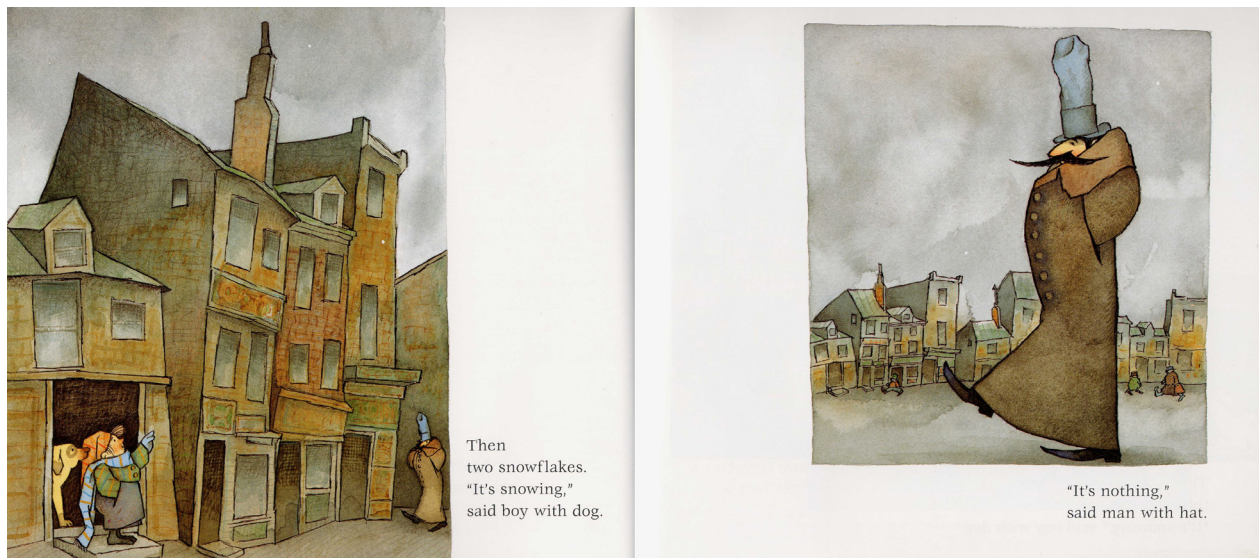
**Figura 68.**

Momento de transición.  
*La Casa que Jack construyó* de  
Randolph Caldecott, 1884.

**Tabla 7**

3. Momento del libro ilustrado infantil contemporáneo

Periodo histórico	Contenidos textuales	Contenidos gráficos
Siglo XX a la actualidad.	El texto es tratado como otro elemento visual y va a tender a reducirse o a desaparecer, conserva su función comunicativa pero se supedita a la imagen.	La mayor parte de la intención comunicativa descansa en la imagen, por lo que ocupa un porcentaje mayor en la página. Para potencializar la experiencia, se continúa la integración de otros recursos como el sonido, los aromas, el dibujo animado por computadora, la realidad virtual, etc., lo que le confiere al libro ilustrado un carácter flexible y experimental (ver <b>Fig. 69</b> ).



**Figura 69.**  
Momento del libro ilustrado contemporáneo. *Snow* de Uri Shulevitz, 1998.

## 2.3.1 LOS CÓDIGOS BÁSICOS DEL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL

### PÁGINA, TEXTO E IMAGEN: UNA UNIDAD COMUNICATIVA

La unidad comunicativa del libro ilustrado infantil, según Francisco Gutiérrez García (2002, págs. 13-21) se compone por la **página** — simple o doble— más los **códigos** que en ella se articulan, en este caso el **lingüístico** y el **icónico**, que son los encargados de contar la historia en dos niveles de comunicación: el **verbal** y el **visual**. La combinación de estos dos códigos contribuye a que no exista una sola línea narrativa, como lo mencionan Moya y Pinar (2007): «*cada libro ilustrado cuenta al menos tres historias, una verbal, una visual y una tercera que surge de la combinación de las dos anteriores*» (pág. 22).

### CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CÓDIGO LINGÜÍSTICO Y DEL CÓDIGO ICÓNICO

El **código lingüístico** es el sistema de comunicación integrado por los signos del idioma, los cuales se organizan para formar estructuras semánticas complejas como las palabras y las oraciones. La información que suministra es captada por el individuo a través de la lectura y las claves de su codificación se aprenden en la dinámica social, por lo que el código lingüístico de una determinada comunidad puede carecer de significado o ser ambivalente para aquellos ajenos a su contexto. En occidente los signos del código lingüístico se estructuran en línea horizontal y de izquierda a derecha, hasta llegar al margen de la página para continuar hacia abajo formando una nueva línea, pero en culturas no occidentales los signos, su disposición y dirección pueden variar, como es el caso de los lenguajes: árabe, chino o japonés. En opinión del lingüista Ferdinand de Saussure, los signos del código lingüístico tienen un carácter secuencial, ya sea en forma acústica (al hablar) o cuando se les representa a través de la escritura:

*«los significantes acústicos no disponen más que de la línea de tiempo; sus elementos se presentan uno tras otro; forman una cadena. Este carácter aparece inmediatamente cuando se los representa mediante la escritura y se substituye la sucesión en el tiempo por la línea espacial de los signos gráficos»* (Saussure, 1998, pág. 108).



Los signos del código lingüístico son **no icónicos**, porque no tienen una relación directa con lo que representan, por ejemplo, la “palabra manzana” no se asemeja en ninguna forma al “objeto manzana”, sin embargo lo representa gracias al acuerdo social entre los usuarios del código. En el libro ilustrado infantil, el código lingüístico generalmente es poco extenso y a través de él se da a conocer el nombre de los personajes, se describe lo que piensan, así como la ubicación espacial y temporal donde ocurren los hechos.

El **código icónico** es el código de las imágenes y tiene un alto grado descriptivo, su función es la de representar la realidad de una forma particular, por lo que se le conoce también como código representacional. Está formado por los elementos visuales que según D. A. Dondis (1998): *«constituyen la sustancia básica de lo que vemos y su número es reducido: punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, dimensión, escala y movimiento»* (pág. 53), la combinación selectiva de esos elementos conforman el cimiento de toda información visual. La articulación de los signos visuales no es secuencial sino simultánea y a su disposición cuidadosa en la página se le llama **composición**, que es el equivalente de la sintaxis gramatical en el código lingüístico. Al igual que en el caso anterior, el código icónico debe ser aprendido en la dinámica social para que sea posible una comunicación a través de él; sin embargo, su aprendizaje se realiza, la mayor parte del tiempo, de manera intuitiva:

*«Todos estudiamos en la escuela la morfología y la sintaxis de nuestra lengua materna, pero no estudiamos ni la morfología ni la sintaxis del lenguaje visual. Sin embargo, aunque no nos enseñen cómo funciona este tipo de lenguaje, sabemos leerlo. ¿Cómo es posible que entendamos un lenguaje que aparentemente no nos han enseñado? Esto ocurre porque lo vamos aprendiendo desde que nacemos de forma automática, aunque no formalizada»* (Acaso, 2009, pág. 25)

La información que proporciona el código icónico incluye la apariencia de los personajes, el aspecto del lugar donde transcurren los hechos, lo que los personajes hacen y sienten. Mientras que la descripción verbal de todos estos acontecimientos tomaría demasiado tiempo, la descripción visual mediante el código icónico es inmediata. A diferencia del código lingüístico, en el código

## **La noche que Max se puso su traje de lobo y se dedicó a hacer travesuras de una clase**

icónico los signos visuales son una representación directa de su significado, como en la siguiente ilustración en la que el autor, el ilustrador estadounidense Maurice Sendak, presenta a Max el protagonista, disfrazado con un traje de lobo de pie sobre dos libros, montando con clavo y martillo una especie de campamento casero, todos los elementos son reconocibles porque significan directamente lo que representan.



**Figura 70.**

Código lingüístico (izquierda)  
y código icónico (derecha).

Páginas del libro *Dónde viven  
los monstruos* de  
Maurice Sendak, 1963.

## 2.3.2 INTERACCIÓN ENTRE CÓDIGOS EN LOS LIBROS ILUSTRADOS FIGURATIVOS Y NO FIGURATIVOS

Las posibles combinaciones entre el texto y la imagen son inmensas, su interacción incluye todas las formas retóricas del lenguaje a todos sus niveles de expresión, texto e imagen pueden reiterar, completar, ampliar o contradecir la información suministrada por la otra parte, cada código comunica de forma diferente lo que contribuye notablemente a enriquecer el discurso, como Perry Nodelman lo señala: «Las palabras pueden hacer que las imágenes enriquezcan los recursos narrativos –pero solo porque comunican de diferente forma a las imágenes es que las palabras cambian el significado de las imágenes. Por la misma razón, también, las imágenes pueden cambiar el empuje narrativo de las palabras»<sup>10</sup> (Moya & Pinar, 2007, pág. 22). Esta amplia gama de posibles combinaciones puede delimitarse entre dos extremos con grado cero de interacción para uno u otro código, estos extremos son *el libro de texto sin imágenes* y *el libro ilustrado sin texto*:

<sup>10</sup> «Words can make pictures into rich narrative resources –but only because they communicate so differently from pictures that they change the meaning of pictures. For the same reason, also, pictures can change the narrative thrust of words.»  
Traducción de la autora de esta investigación.

**Tabla 8**  
Grados de interacción texto/imagen

Grado “0” de interacción →	Diversos grados de interacción	← Grado “0” de interacción
Texto sin imagen	Texto/Imagen	Imagen sin texto

Esta investigación solo se ocupará de los grados que incluyen a la imagen, esto es, el grado de interacción **texto e imagen** y el grado cero de interacción **imagen sin texto**, al combinar estos grados con los dos tipos de imágenes que aquí se estudian, se obtienen cuatro variantes o modelos comunicativos, dos por cada grado: **1) Imagen figurativa con texto**, **2) Imagen no figurativa con texto**, **3) Imagen figurativa sin texto** y **4) Imagen no figurativa sin texto**.

## ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL GRADO DE INTERACCIÓN “TEXTO E IMAGEN”

### 1) Imagen figurativa con texto:

Este modelo se utiliza en los libros para niños desde finales del siglo XVIII, la interacción entre el texto y la imagen introduce al lector a diferentes juegos semánticos, por medio de los cuales se puede construir el significado del mensaje. Este modelo no presenta problemas comunicativos exceptuando los que se generen intencionalmente para confundir al lector o los que surjan accidentalmente debido a una inadecuada articulación entre los códigos.



La gran liebre color de avellana  
tenía los brazos aún más largos:  
«Pues yo te quiero así», le respondió.  
«¡Umm..., cuánto!»,  
pensó la liebre pequeña.

#### Figura 71.

*Adivina cuánto te quiero* de  
Sam McBratney y Anita Jeram,  
1995.

## 2) Imagen *no figurativa* con texto:

Este modelo es propio del XX, la imagen se apoya en un código auxiliar, en este caso, en el código lingüístico que se encarga de hacer la función referencial y de guiar su significado, que a pesar de su grado de abstracción puede ser perfectamente identificada. Funciona de forma similar al modelo anterior, por lo que es el modelo más utilizado en la reducida producción de libros *no figurativos* para niños; sin embargo, considero que no se ha explotado lo suficiente.



**Figura 72.**

*Flicts* de Ziraldo, 1969.

## ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL GRADO “0” DE INTERACCIÓN “IMAGEN SIN TEXTO”

### 3) Imagen figurativa sin texto:

Este modelo comienza a utilizarse con más frecuencia en las publicaciones infantiles a partir del siglo XX, puede prescindir del código lingüístico sin dificultad gracias al alto nivel descriptivo, referencial y expresivo de la imagen. La comunicación depende del grado de semejanza icónica, de su exactitud descriptiva y de la adecuada articulación de los elementos en la página; sin embargo, este modelo puede conducir a una mayor relatividad interpretativa que en el modelo con texto. Suele emplearse en niños que no saben leer, pero puede dirigirse igualmente a niños de edades más avanzadas, a jóvenes y adultos.



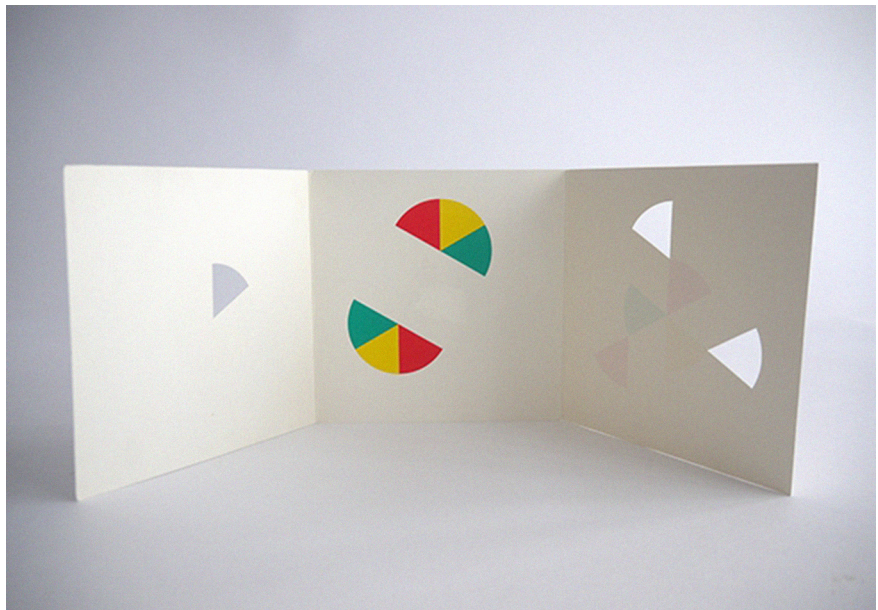
**Figura 73.**

*El Tintodonte: Un domingo sin desayuno* de Juan Gedovius, 2000.

#### 4) Imagen *no figurativa* sin texto:

Desde el siglo XX es posible encontrar algunos ejemplos de este modelo en las publicaciones infantiles; sin embargo, experimenta las limitaciones descritas en el Capítulo I, principalmente la imposibilidad de relacionar la imagen con un referente concreto, no obstante esto no limita su capacidad comunicativa, al menos en el nivel perceptivo de cualidades formales, por lo que este modelo suele utilizarse solo con fines de estimulación visual, si es posible o no narrar una historia con él, es algo que aún permanece sin explorar.

**Figura 74.**  
*One for many* de  
Katsumi Komagata, 1991.



Los **modelos 1** y **3** que incluyen a la imagen figurativa parecen mantener una ventaja comunicativa; sin embargo, el **modelo 2** que combina la imagen *no figurativa* con un código auxiliar, ofrece una opción viable equiparable al **modelo 1**; en cuanto al **modelo 4** solo es posible afirmar que su capacidad comunicativa se restringe al nivel perceptivo de cualidades formales, pero no es posible determinar su capacidad comunicativa a nivel narrativo con la información disponible.



**Tabla 9**Modelos comunicativos con imágenes figurativas y *no figurativas*

Grado de interacción	Modelo comunicativo	Capacidad comunicativa a nivel narrativo
Texto e imagen	1) Imagen figurativa con texto	✓
	2) Imagen <i>no figurativa</i> con texto	✓
Imagen sin texto	3) Imagen figurativa sin texto	✓
	4) Imagen <i>no figurativa</i> sin texto	x

A lo largo de todo el Capítulo II se tuvo la oportunidad de conocer las características del libro ilustrado infantil mediante un breve recorrido histórico acerca de su origen y el de sus contenidos (textuales y gráficos), a través de la reflexión sobre su definición contemporánea y la descripción de sus códigos básicos. También se pudo hacer un análisis comparativo del comportamiento de las imágenes figurativas y *no figurativas* integradas al libro ilustrado infantil, interactuando con un segundo código, el código lingüístico, lo que permitió corroborar las conclusiones del Capítulo I en relación al uso de códigos auxiliares, ya que efectivamente, facilitan la comprensión de la imagen *no figurativa* y la convierten en un medio de comunicación visual viable y totalmente congruente con los paradigmas comunicativos actuales, cuya principal característica es precisamente el uso de códigos múltiples para construir el discurso. Sin embargo, hasta hoy la oferta editorial de libros ilustrados para niños sigue siendo desproporcionadamente figurativa, lo que parece obedecer más a criterios de marketing que a las supuestas limitaciones de la imagen no figurativa para comunicar o a la verdadera capacidad de los niños para comprenderla. Desde luego es posible encontrar diferentes grados de síntesis de la imagen en la oferta editorial disponible pero solo en muy raras ocasiones se intenta llegar a la abstracción total. La *no figuración* es un recurso que se utiliza muy poco a pesar de que no hay razones suficientes para descartarlo.

Como lo señala Fanuel Hanán Díaz (2007), debemos:

*«comenzar por romper algunos paradigmas o prejuicios que los adultos tenemos con respecto a la capacidad que los niños y niñas tienen a la hora de enfrentarse a una propuesta visual [como por ejemplo,] los niños asimilan mejor una tendencia a la figuración porque son incapaces de comprender la abstracción.»* (págs. 104-105)

# La interpretación infantil de la imagen *no figurativa* en el libro ilustrado





*«Señales de humo, nudos, registros y dibujos primitivos; signos apenas dibujados, intrigantes jeroglíficos, complicados caracteres, caligrafías incluyentes o excluyentes (dependiendo a quiénes se dirijan) serían elementos culturales muertos si no contaran con ese alguien –el sujeto lector– capaz de reconocer no sólo el signo y su forma, sino, y fundamentalmente, su significado, su contenido cultural cifrado.»*

(Cantón A., 2009, pág. 40)

### 3.1 APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO INFANTIL Y SU CAPACIDAD PARA INTERPRETAR IMÁGENES

En los capítulos anteriores se analizaron las características de la imagen *no figurativa*, sus limitaciones comunicativas y como su adecuada articulación con un código auxiliar puede solventar dichas limitaciones, ahora es el turno de conocer las características de uno de los actores más importantes de la comunicación: **el receptor de la propuesta visual**, aquél que en la práctica profesional solo se conoce por medio de pocos estudios de mercado y estadísticas, que si bien reflejan sus necesidades más inmediatas, a menudo pasan por alto su *«historia y sus predilecciones culturales socialmente adquiridas»* (Chávez, 2001, pág. 21). Ya que el vehículo de comunicación propuesto es el libro ilustrado infantil parece obvio que los niños hayan sido desde el comienzo el objetivo de esta investigación pero abordarlos de manera genérica no describe en absoluto un sujeto de estudio específico porque el pensamiento infantil presenta variaciones importantes en las distintas etapas de su desarrollo, variaciones que es necesario atender sobre todo si se considera que el comunicador visual y el niño corresponden a contextos y niveles cognoscitivos totalmente diferentes.

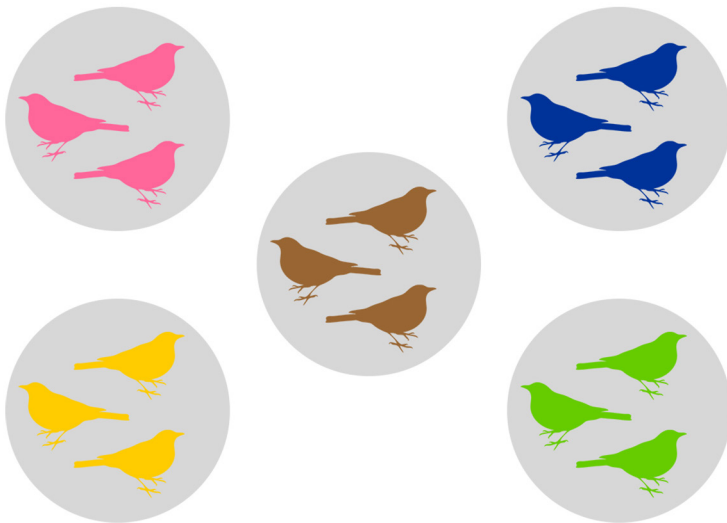
#### 3.1.1 LOS PROCESOS DEL PENSAMIENTO EN LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

Ya sea que se materialicen o no, es en el pensamiento donde se originan las representaciones de todas las cosas; sin embargo, el estudio minucioso de los procesos mentales involucrados en la interpretación de la realidad —y por extensión en la interpretación de las imágenes—, excede los límites de mi propia disciplina, por esta razón, en esta fase de la investigación fue necesario recurrir a un campo de conocimiento distinto al del Diseño y la Comunicación Visual, me refiero al de la Psicología del Desarrollo que, entre muchas otras cosas, estudia los cambios que experimenta el pensamiento humano a lo largo de la vida. Pues bien, para procesar la información sensorial la mente utiliza, además de los mecanismos descritos en el apartado 1.2.1 del Capítulo I, dos procesos cognoscitivos denominados: **pensamiento concreto** y **pensamiento abstracto**, así como los **razonamientos lógicos** que de ellos se desprenden.

#### EL PENSAMIENTO CONCRETO

La aprehensión de la realidad desde los primeros años de vida parte siempre de la experiencia con lo concreto; es decir, de los estímulos sensoriales, del contacto con las cosas materiales y de

todo aquello que se percibe como real. Expresiones comunes como “es de noche” o “hace calor” se relacionan con la inmediatez del estímulo y corresponden al dominio del pensamiento concreto. Para poder asimilar el dato sensorial y transformarlo en conocimiento útil, el pensamiento simplifica y organiza la información que recibe en categorías básicas atendiendo a las cualidades particulares más evidentes de los objetos, como su color, su tamaño o su temperatura.



**Figura 75.**  
Pensamiento concreto.

El pensamiento concreto predomina en la niñez y puede observarse en conductas como la siguiente:

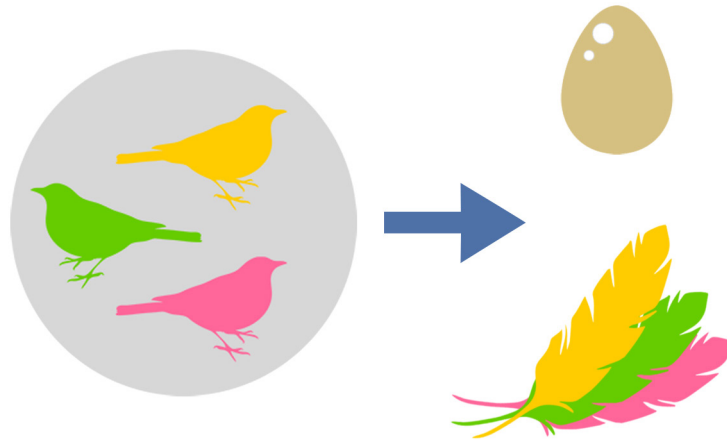
*«Una niña de 6 años y medio le dice a su mamá que ella tiene la solución para que los pobres tengan dinero [...] La mamá extrañada le pregunta cuál es esa solución. La niña le contesta: súper fácil, que todos saquen [dinero] de los cajeros automáticos, ahí hay [harto dinero], seguro que alcanza para todos» (Caroca C., 2011).*

Aunque no se descarta la existencia de procesos abstractos en estado incipiente durante la niñez, los estudios han demostrado que estos operan a menor escala que los procesos concretos. El pensamiento abstracto no se desarrollará sino hasta la adolescencia, pero incluso en la adultez el pensamiento concreto continuará dominando los razonamientos de muchas personas, como cuando una noticia falsa es mediatizada en las redes sociales sin que se reflexione sobre la veracidad de la información o de su posible manipulación.

## EL PENSAMIENTO ABSTRACTO

Este proceso cognoscitivo permite un entendimiento más consciente y profundo de la concreción, escudriña en la esencia de lo real, posibilita el análisis simultáneo de distintos aspectos de un mismo fenómeno y establece conexiones entre objetos aparentemente distintos. En este caso, la organización de la información también se realiza sobre cualidades comunes pero que no son evidentes a primera vista; por ejemplo, agrupar un colibrí, una gallina y un avestruz en la categoría “pájaro”, ya sea porque, a pesar de sus diferencias visibles obvias todos tienen plumas o porque todos ponen huevos (ver **Fig. 76**). De esta manera los objetos concretos son gradualmente sustituidos por ideas generales o imágenes mentales (representaciones lógicas) llamadas **conceptos**, que son las unidades elementales del conocimiento humano y sin los cuales aprender a partir del dato sensible sería extremadamente difícil. Por lo tanto y siguiendo a Vygotsky (1989): «*la concreción es necesaria e inevitable, pero únicamente como trampolín para desarrollar el pensamiento abstracto*» (pág. 137), el cual se espera que en la adultez esté ya plenamente formado.

**Figura 76.**  
Pensamiento abstracto.



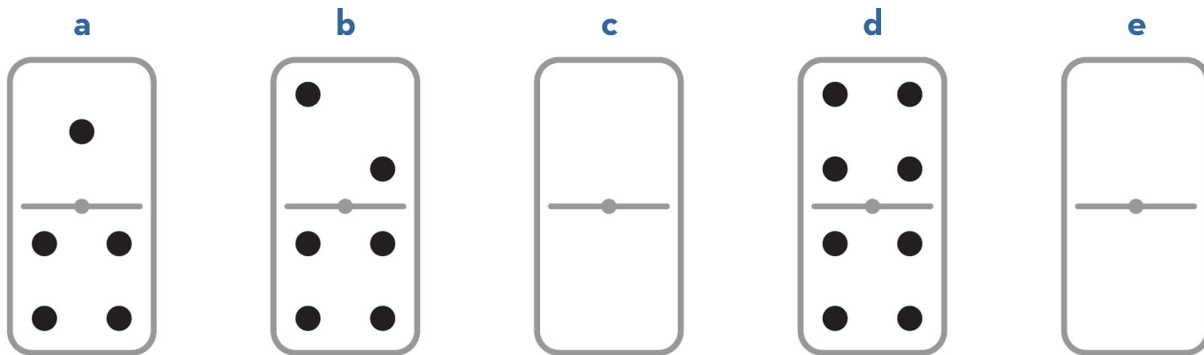
## LOS RAZONAMIENTOS LÓGICOS DE INDUCCIÓN Y DE DEDUCCIÓN

Las personas aprehenden sólo aquello a lo que le encuentran sentido, por lo que la adquisición de conocimiento por concreción y por abstracción descansa en las estructuras lógicas del pensamiento, también llamadas razonamientos lógicos de

inducción y deducción. El conocimiento adquirido por el **razonamiento inductivo** parte de la recopilación de casos particulares para llegar a una conclusión general, el **razonamiento deductivo** parte de una afirmación general que se aplica a varios casos particulares. Un ejemplo donde se observa el funcionamiento de ambos tipos de razonamiento es el siguiente, en el que se pide averiguar el número de puntos que faltan en los espacios vacíos para completar las fichas:

**Figura 77.**

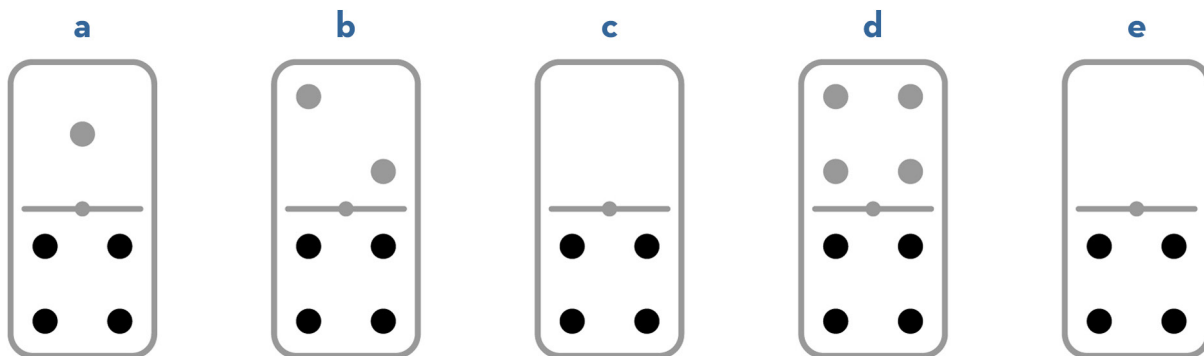
Prueba de razonamiento matemático.



El primer acercamiento es de forma inductiva, se observa cada ficha individualmente y se concluye que todas son diferentes. Al tratar de adivinar el número de puntos faltantes en los espacios vacíos se inicia la búsqueda de relaciones entre elementos aparentemente distintos. Se observa que tres de las fichas con puntos (**a**, **b** y **d**) tienen 4 puntos en la celda inferior, entonces se produce un razonamiento deductivo: si las tres fichas que están completas tienen el mismo número de puntos en la celda inferior entonces probablemente todas las fichas del conjunto también, por lo tanto **c** y **e** tienen 4 puntos en la celda inferior. Al colocar los puntos faltantes en las celdas correspondientes el resultado es congruente.

**Figura 78.**

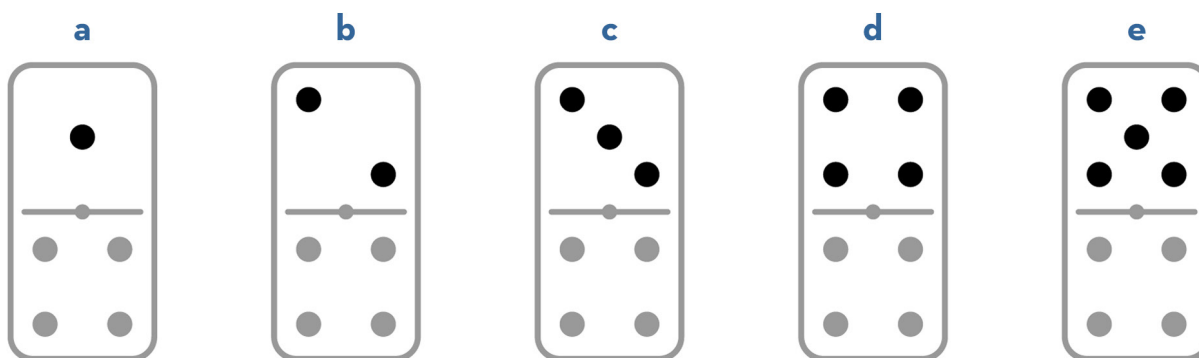
El número de puntos de las celdas inferiores se ha descubierto a través de un razonamiento deductivo.



Luego se observa que en la celda superior de cada una de las tres fichas completas hay un número de puntos distinto, por lo que no se puede aplicar el mismo razonamiento, sino que se aplica el proceso inverso y se descubre una relación de orden consecutivo. Se ha realizado un razonamiento inductivo porque a partir del análisis de casos particulares se ha inferido una regla general: para obtener el número de puntos de cada celda hay que sumar 1 punto al número total de puntos de la celda de la ficha anterior, por lo tanto si **a=1**, **b=2** y **d=4**, y si todos los números son consecutivos, entonces **c=3** y **e=5**.

**Figura 79.**

El número de puntos de las celdas superiores se ha descubierto a través de un razonamiento inductivo.



Así, las características de los razonamientos inductivo y deductivo en relación con los procesos concretos y abstractos del pensamiento pueden resumirse como sigue:

**Tabla 10**

Características de los razonamientos inductivo y deductivo

Razonamiento Inductivo	Razonamiento Deductivo
Es el proceso cognoscitivo que parte de premisas particulares para llegar a conclusiones generales.	Es el proceso cognoscitivo que parte de una premisa general para llegar a conclusiones particulares.
↓	↓
De la concreción a la abstracción.	De la abstracción a la concreción.
De lo particular a lo general.	De lo general a lo particular.



## EL PENSAMIENTO CONCRETO Y EL PENSAMIENTO ABSTRACTO EN LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS

La realidad debe ser primero conceptualizada antes de poder ser comunicada, gracias a los conceptos es posible representar en la mente absolutamente todo –lo concreto y lo abstracto–, pero la formación de estas unidades básicas de conocimiento implica mucho más que la mera asociación entre el estímulo y la palabra que se usa para nombrarlo, de acuerdo a Vygotsky (1995): *«la formación del concepto es creativa y no un proceso mecánico y pasivo; [...] un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja dirigida hacia la solución de algún problema»* (pág. 46). Los conceptos se corresponden con diferentes niveles de conocimiento y se organizan para ser usados según la situación; por ejemplo, si a una persona se le preguntara ¿qué es esto? y se le mostrara la siguiente fotografía (ver **Fig. 80**), tal vez podría responder que se trata de un “pájaro” o de un “gorrión”, en realidad es las dos cosas pero la respuesta dependerá del contexto en donde se haya hecho la pregunta, en un examen especializado de zoología, tal vez la respuesta más apropiada sería un “gorrión” pero en una conversación coloquial durante un paseo por el parque bastará con decir que se trata simplemente de un “pájaro”.



**Figura 80.**  
Concepto de gorrión  
y de pájaro.

Por último, las categorías bajo las cuales se organizan los datos sensoriales están sujetas también a las convenciones sociales, como Diego Lizarazo lo expone en el prólogo al libro de Juan Fló (2010): *«ser capaces de comparar cosas estaría dado en “nuestra naturaleza” pero los criterios con los cuales [realizamos]*

*las comparaciones se definen histórica y culturalmente»* (pág. 11). Ahora bien, en el caso de los niños Vygotsky (1995) afirma que:

*«Las formas superiores de intercambio humano son posibles sólo porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada, y ésta es la razón por la cual ciertos pensamientos no pueden ser comunicados a los niños, aunque estén familiarizados con las palabras necesarias, pues puede faltar el concepto adecuadamente generalizado que asegure la comprensión total. Tolstoi dice en sus escritos sobre educación, que, a menudo, los niños tienen dificultad para aprender una nueva palabra, no a causa de su pronunciación, sino del concepto al cual se refieren. Cuando el concepto ha madurado, casi siempre hay una palabra disponible.»* (pág. 13)

### 3.1.2 APORTACIONES DE LAS TEORÍAS DE PIAGET Y VYGOTSKY A ESTA INVESTIGACIÓN

Dos enfoques han sido fundamentales para comprender el pensamiento infantil: la *Teoría del desarrollo cultural* de Lev S. Vygotsky (1896-1934) y la *Teoría del desarrollo cognitivo* de Jean Piaget (1896-1980). Ambas teorías se centran en el conocimiento que los niños adquieren sobre su entorno mediante la interacción con el mismo y destacan la participación activa de los niños en su propio aprendizaje:

*«pero, mientras Piaget describía la mente como un ente solitario que toma e interpreta la información sobre el mundo, Vygotsky veía el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo. Los niños, decía Vygotsky, aprenden en la interacción social.»* (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012, pág. 34)

A través de sus observaciones Piaget concluyó que el desarrollo cognoscitivo de los niños ocurre en cuatro etapas consecutivas y que los niños *«solo pueden entender el mundo dentro de los límites de su desarrollo»* (Salisbury & Styles, 2012, pág. 78). La división en etapas de Piaget solo describe ciertos “hitos” por los que atraviesan todas las personas y que se consideran como parte de un desarrollo normal, pero el momento exacto de transición de una etapa a otra no puede determinarse con exactitud porque el desarrollo gradual y progresivo de un individuo depende de muchos factores, hay niños que pueden alcanzar ciertas habilidades antes o después que otros en función de la estimulación que hayan recibido. Las

cuatro etapas propuestas por Piaget pueden resumirse de la siguiente manera:

- 1) Etapa sensoriomotriz (nacimiento a 2 años):** El bebé recién nacido se encuentra explorando el mundo que le rodea, la percepción sensorial y la interacción física con los objetos son fundamentales, el bebé entiende poco a poco que su madre no es una extensión de sí mismo pero que puede incidir en su comportamiento, como llamar su atención para satisfacer sus necesidades básicas y progresivamente adquiere consciencia de que los objetos que conoce siguen existiendo aunque a veces no los vea.
- 2) Etapa preoperacional (2 a 7 años):** El niño desarrolla el lenguaje y aprende conceptos estables pero no puede generar conceptos nuevos, no puede manipular la información mentalmente y no puede entender otro punto de vista distinto al suyo, la lógica de su pensamiento no distingue lo real de lo imaginario, aunque si puede pensar en símbolos y entiende la función sustitutiva del signo, pues el niño es capaz de emplear un objeto para representar a otro; por ejemplo, usar una caja como mesa o una escoba como un caballo, también es la etapa en la que aparecen los amigos imaginarios.
- 3) Etapa de operaciones concretas (7 a 11 años):** El niño ya posee un pensamiento lógico más parecido al de los adultos, adquiere la capacidad para entender otros puntos de vista y puede resolver problemas mentalmente, siempre que involucren objetos concretos y a través de la prueba de ensayo y error, el niño solo utiliza el razonamiento inductivo (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012, pág. 294).
- 4) Etapa de operaciones formales (11 años a la adultez):** El adolescente incorpora el razonamiento deductivo y desarrolla el pensamiento abstracto, puede resolver problemas de manera metódica y sistemática sin recurrir a la prueba de ensayo y error porque es capaz de pensar hipotéticamente sobre situaciones que no ha experimentado.

Si la teoría de Piaget permite ubicar las capacidades cognitivas de los niños en diferentes etapas de desarrollo, la teoría de Vygotsky introduce el elemento contextual que influye en la evolución de dichas capacidades. De acuerdo a esta teoría, el aprendizaje de las personas desde que nacen solo puede explicarse en términos de la interacción social, en *«las actividades compartidas los niños internalizan los modos de pensar y actuar de su sociedad y se*

*apropian de sus usos»* (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012, pág. 34), lo que incluye a los sistemas de representación visual. El contexto es sumamente importante en la teoría de Vygotsky —y cabe decir de paso que en la Comunicación Visual también—, otra razón por la cual la teoría de Vygotsky es pertinente en esta investigación es porque estudia el pensamiento vinculado al lenguaje y a los procesos de maduración del concepto según las experiencias acumuladas en el transcurso de la vida, por lo que todo tipo de lenguaje —incluyendo el lenguaje visual— con su uso funcional de signos y códigos constituye la *«base material del pensamiento»* (Vygotsky L. S., 1995, pág. 6).

Como se tuvo oportunidad de observar, el pensamiento infantil presenta diferencias importantes en cada etapa de desarrollo. Con el propósito de empezar a esbozar el perfil del niño más adecuado para esta investigación y siguiendo la lógica metodológica del razonamiento deductivo, primero se identificará de modo general, la edad según la etapa de desarrollo más idónea, considerando que todos los seres humanos atraviesan por las etapas de desarrollo antes descritas independientemente de la cultura de pertenencia, posteriormente se entrevistarán a cuatro especialistas con experiencia docente en contextos locales (escuela primaria pública y privada, urbana y rural), en la etapa de desarrollo seleccionada, para finalmente determinar las características específicas de la muestra.

### IDENTIFICACIÓN DEL RANGO DE EDAD EN FUNCIÓN DE LA ETAPA DE DESARROLLO COGNOSCITIVO

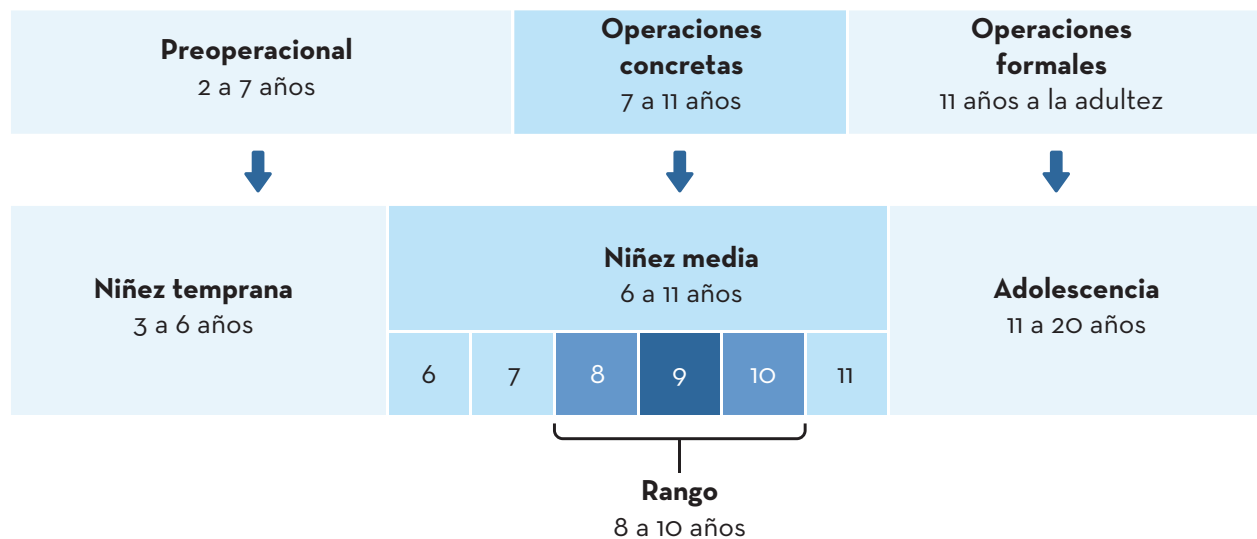
La edad se determinó en función del nivel de **desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial** requeridos para esta investigación. En cuanto al desarrollo físico era necesario que los niños no padecieran anomalías visuales y que tuvieran absoluto control motriz para realizar con precisión actividades como manipular fichas de madera o pasar la página de un libro. En el ámbito cognoscitivo los niños debían ser capaces de leer y comprender textos cortos por sí mismos. Y en el ámbito psicosocial contar con dominio de la expresión verbal y con disposición para compartir sus propias opiniones, ya que se pretendía confrontarlos directamente con la propuesta visual sin la mediación de un adulto (padres de familia o maestros) que pudiera influir deliberadamente en la interpretación de las imágenes.

Siguiendo estos criterios se descartó a los niños de preescolar porque aunque cuentan con algún control motriz, carecen de precisión y su expresión verbal puede tener dificultades, no solo

a causa de una pronunciación equivocada, sino también porque sus procesos de conceptualización no han madurado, además se encuentran en la etapa del pensamiento egocéntrico, esto quiere decir que no pueden entender otro punto de vista, por lo que pueden cometer errores al interpretar o al tratar de explicar un acontecimiento. Los adolescentes por su parte poseen control total de sus movimientos, ya saben leer y su expresión verbal es mejor que la de los niños de preescolar, su pensamiento abstracto y sus procesos conceptuales se encuentran ya desarrollados, por lo que en principio daban la impresión de ser unos sujetos de estudio más adecuados, pero un adolescente no puede considerarse propiamente un niño, situación que los descarta en consecuencia de esta investigación.

La edad que cubrió los requisitos de selección se ubicó en la etapa que Piaget denominó de las **operaciones concretas** (7 a 11 años) que coincide con la etapa que la Psicología del Desarrollo establece como **niñez media** (6 a 11 años). Los niños en estas etapas ya cuentan con suficiente control motriz, están desarrollando la competencia lectora y la comprensión de textos cortos, su lógica es más parecida a la de los adultos, aunque sigue siendo predominantemente inductiva, ya pueden considerar múltiples aspectos de una misma situación, empiezan a mostrar interés por la opinión que otros tienen de ellos y en expresar sus propias ideas. De esta etapa se consideró el rango de los 8 a 10 años, ya que se buscó que la edad de los participantes no limitara drásticamente con la etapa anterior y posterior.

**Figura 81.** Identificación del rango de edad en función del desarrollo cognoscitivo.



Además, estas etapas coinciden con las edades consideradas en estudios similares, como los tres que se mencionan a continuación y que en esta investigación se han tomado como referencia:

**11** En los estudios procedentes del campo de las Ciencias de la Educación es frecuente encontrar los términos: “textos visuales” para referirse a las imágenes en los libros ilustrados o “lectura de imágenes” para referirse al proceso de interpretación de las mismas. Desde el campo del Diseño y la Comunicación Visual dichos términos pueden parecer conceptualmente erróneos; sin embargo, hay que recordar que son construcciones teóricas elaboradas desde un marco semántico diferente, en cuyo contexto disciplinar se asumen como válidos.

**12** Durante la revisión bibliográfica se encontró una tesis de la Universidad Pedagógica Nacional, se trataba de un estudio realizado en 2014 con libros ilustrados y niños de 5° grado de primaria (10 años) al sur de la Ciudad de México; desafortunadamente la información completa no estaba disponible en el momento de la consulta.

- 1) iAttention, album! (1996-1998):** Realizado por la Association Européenne Du Côté Des Filles, con el apoyo de la Comisión Europea, en el marco del programa Sócrates para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Se llevó a cabo en Francia, Italia y España simultáneamente, con niños de 7 a 10 años, organizados en grupos de 25 individuos, con el objetivo de comprobar si los contenidos de los libros ilustrados transmitían estereotipos sexistas que discriminaban a las niñas y a las mujeres al otorgarles rasgos físicos, psicológicos, roles y estatus sociales inferiores a los masculinos.
- 2) Children reading pictures (1999-2001):** Realizado por las investigadoras Evelyn Arizpe y Morag Styles, de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge. Contó con la participación de 100 niños de 4 a 11 años, provenientes de 7 escuelas primarias de Londres, Cambridge y Essex. El objetivo era investigar cómo los niños *leen los textos visuales*<sup>11</sup>, y cómo esto puede contribuir a la enseñanza de la lectura y el desarrollo de su capacidad visual.
- 3) Visual journeys with immigrants visual readers (2008-2011):** Realizado conjuntamente por la Universidad de Glasgow, la Australian Catholic University de Sydney, las Universidades de Indiana y Arizona; y la Universidad Autónoma de Barcelona, con niños inmigrantes de 10 a 12 años que llevaban menos de 3 años en su país de residencia, el propósito era indagar la posible contribución de los libros ilustrados a la integración de los niños inmigrantes en sus nuevos contextos escolares.

En cuanto a los estudios realizados en México, la revisión bibliográfica confirmó que aquellos que involucran las variables: “interpretación infantil de imágenes” y “libros ilustrados”, provienen en su mayor parte del campo de las Ciencias de la Educación, en dónde los libros ilustrados son utilizados como recurso didáctico para fomentar la lectura y otras habilidades en los niños de preescolar, primaria y secundaria<sup>12</sup>. Esto no significa que la investigación sobre la imagen en el libro ilustrado infantil, desde las perspectivas del Diseño y la Comunicación Visual o desde las Artes Visuales no exista en nuestro país; pero todos los estudios consultados desde estos enfoques invariablemente proponían la realización de un libro ilustrado (figurativo) dirigido solo a niños de preescolar (preoperacionales) y a pesar de que se preocuparon sobremanera por describir al usuario final y por darle una orientación didáctica a sus propuestas, no llegaron nunca a probarlas en un contexto real, ni con el rigor metodológico que se maneja en las Ciencias de la Educación. El resto de los estudios consultados trataban el tema del libro ilustrado infantil desde el

aspecto histórico, desde la práctica del diseñador/ilustrador o desde la retórica de la imagen, aspectos que por su puesto no son menos importantes, pero que no se relacionan directamente con las motivaciones de esta investigación, centrada en la respuesta del niño como destinatario del mensaje visual y como último eslabón de la cadena comunicativa.

## CAPACIDADES COGNOSCITIVAS DE LOS NIÑOS EN ETAPA DE OPERACIONES CONCRETAS IMPLICADAS EN LA INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES

Las investigaciones realizadas por la Psicología del Desarrollo han permitido identificar los diferentes procesos cognoscitivos de los que forzosamente «*depende la formación de representaciones mentales*» (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012, pág. 155) y que habilitan a los niños para poder interpretar imágenes, porque son los mismos procesos que ellos utilizan para interpretar cualquier hecho de la realidad, dichos procesos son numerosos y están interrelacionados por lo que aquí se mencionan solo algunos:

- 1) Pensamiento espacial:** Es la habilidad para comprender el lugar que ocupan los objetos en el espacio, el niño puede identificar la distribución de los elementos en la página, saber qué tan lejos está un objeto de otro y apreciar las variaciones de tamaño; por ejemplo, en la representación de un paisaje el niño sabe que el Sol es más grande que la Tierra aunque en la imagen y en la realidad se vea más pequeño.
- 2) Categorización:** Es la habilidad para organizar y clasificar situaciones o cosas, se relaciona con los razonamientos lógicos; por ejemplo, si un niño ve una mancha al lado de otra más pequeña puede inferir –si son del mismo color– que pertenecen a un mismo grupo o clase a pesar de la variación en el tamaño.
- 3) Causalidad:** Es la habilidad para comprender la relación existente entre dos situaciones, de las cuales una es la causa que produce la otra; es decir, el efecto o la consecuencia. Por ejemplo, el niño puede entender que un personaje ha cambiado de color o se ha fragmentado en partes porque ha cambiado su estado de ánimo.
- 4) Permanencia del objeto:** Es la habilidad para comprender que los objetos siguen existiendo aunque no pueda verlos. Por ejemplo, si un personaje que ha visto en las primeras páginas de pronto desaparece, el niño entenderá que probablemente volverá a verlo más adelante.

También se encontró un breve artículo que abordaba el tema de la imagen *abstracta (no figurativa)* y su contribución al desarrollo de la creatividad plástica en los niños (Oliver, 2002, págs. 311-317), desafortunadamente esta propuesta solo contemplaba la perspectiva de la Educación Artística y no otros ámbitos de conocimiento donde este tipo de imágenes pudiera ser aplicada, además esta propuesta estaba dirigida de igual manera a niños de preescolar.

### 3.1.3

## Entrevistas a especialistas

La comprensión sobre el pensamiento infantil y la interpretación de imágenes *no figurativas* se basó además en **4 entrevistas** como segunda fuente de información: **3 entrevistas con especialistas en Pedagogía y Psicología**, y **una con una especialista en la Enseñanza de las Artes Plásticas**. Se utilizó la entrevista semiestructurada porque es una técnica de investigación flexible que permite la formulación de nuevas preguntas durante la conversación, además del cuestionario previamente preparado, con el propósito de profundizar en el conocimiento del entrevistado.



### 3.1.3.1 ESPECIALISTAS EN PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA

#### Objetivos de la entrevista

- Corroborar los principios teóricos acerca del desarrollo en la niñez media con la experiencia práctica de los especialistas.
- Conocer la opinión de los entrevistados acerca de los procesos del pensamiento infantil en el rango de los 8 a 10 años involucrados en el aprendizaje y en la interpretación de imágenes.

#### Estructura de la entrevista

De las conversaciones previas con los especialistas surgieron 18 preguntas que se organizaron en tres bloques: **1)** Experiencia profesional con niños de 8 a 10 años, **2)** Procesos cognoscitivos e interpretación infantil de imágenes y **3)** Respuesta de los niños al trabajo con libros ilustrados en clase. La entrevista se diseñó con una duración aproximada de 1 hora.

#### Aplicación y registro

Las entrevistas se realizaron en Abril de 2016 y fueron grabadas en audio. Las grabaciones se entregarán en CD a las instancias educativas correspondientes como material anexo para su futura consulta.

### PERFIL DE LOS ESPECIALISTAS

La entrevista se dirigió a 3 especialistas en Pedagogía y/o Psicología que tuvieran conocimiento sobre los procesos cognoscitivos y el comportamiento infantil, así como experiencia práctica con niños de 8 a 10 años (edad que abarca el 3°, 4° y 5° grado de primaria), en contextos locales: escuela pública, privada y rural. Los especialistas entrevistados fueron:

- 1) Mtro. Edgar Gerardo De la Peña Solís.** Licenciado en Pedagogía y Maestro en Evaluación Educativa por la Universidad INACE. Ha impartido cátedra en la Universidad Azteca Campus Ojo de Agua en diversas asignaturas relacionadas con los procesos curriculares, problemas de educación, didáctica e innovación educativa. Como docente en educación primaria cuenta con 15 años de experiencia trabajando con niños de diversas edades, en escuelas públicas y privadas.

**2) Lic. Zaira Adriana Castillo Robledo.** Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado en el desarrollo de materiales educativos digitales de nivel primaria y secundaria; y como revisora técnico pedagógica de las diferentes asignaturas que integran el plan de estudios vigente para la Secretaría de Educación Pública. Cuenta con experiencia docente en escuelas públicas urbanas, rurales y contextos indígenas, donde ha desarrollado temáticas de respeto a la diversidad en el aula, así como el fomento al uso y tratamiento de la lengua materna. Actualmente se encuentra concluyendo una maestría en Pedagogía con orientación en Diversidad Cultural.

**3) Mtra. Lucero Berenice Campos Ramírez.** Licenciada en Psicología por la Universidad Latinoamericana, cuenta con la Especialidad en Psicología Educativa por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior y con la Maestría Basada en Competencias por la Universidad de Cuautitlán Izcalli. Como psicoterapeuta y asesora educativa tiene amplia experiencia en el manejo de conflictos escolares, modificación de la conducta, así como en la enseñanza de técnicas y hábitos de estudio, también ha impartido talleres de escuela para padres. Cuenta con 5 años de experiencia docente y se ha desempeñado principalmente en escuelas privadas de educación preescolar y primaria.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### BLOQUE 1. EXPERIENCIA PROFESIONAL CON NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS

#### 1. ¿Cuál es el rango de edad de los niños con los que has trabajado?

**Gerardo De la Peña (G. D. P.):** Desde 1998 hasta el 2013 trabajé con niños de diversas edades. He trabajado desde 3° hasta 6° grado de primaria.

**Zaira Castillo (Z. C.):** He trabajado con niños en primaria y secundaria, en primaria con los que están cursando 3° y 4° grado, ya en un proyecto más reciente con 5° y 6° grado de primaria; y en secundaria de 1° a 3°, que ya son adolescentes hasta los 13-14 años.

**Lucero Campos (L. C.):** Como psicóloga he trabajado con adolescentes en terapia familiar y de pareja; y como docente o como especialista en trastornos del aprendizaje he trabajado desde estimulación temprana, preescolar y primaria.

## 2. ¿Cuál es el modelo o paradigma educativo actual?

**G. D. P.:** Cuando yo inicié, el modelo era uno más tradicional, el que proponía el currículum era el Plan 93. Esto empieza a cambiar en el 2000, cuando entra la reforma en preescolar y secundaria allá por el año 2003-2006 aproximadamente y primaria se incorpora en el 2009 al Nuevo Modelo de Enseñanza por Competencias, que es una derivación de la corriente constructivista.

**L. C.:** La Secretaría de Educación Pública ha establecido que el modelo que debe permear toda la educación es el de Competencias, que trata de que el niño experimente, que llegue a sus propias conclusiones, que el conocimiento no está dado, que se tiene que generar, a través de una educación más crítica, más abierta, más flexible. Esa es como la filosofía pero la realidad en el aula todavía dista mucho de lo que se pretende hacer con el Modelo por Competencias.

**Z. C.:** Se han apegado a los enfoques de la Secretaría de Educación, entonces pues es el Modelo por Competencias en los últimos años y que aún no logra concretarse en el aula. Ha sido básicamente trabajado y desarrollado en preescolar y en educación media superior; pero en primaria aún hay un choque de opiniones, de teorías y de puesta en práctica, sobre todo porque tenemos profesores que fueron educados con otra perspectiva.

## 3. ¿Cuáles son los contextos socioeconómicos de los niños con los que has trabajado?

**G. D. P.:** Son contextos de gente de bajos recursos, es gente que llegó del Distrito Federal hace muchos años por cuestiones de migración, son gente que se dedica al comercio informal e inclusive a otras actividades no tan lícitas, a diferencia del colegio particular que es gente que también se dedica al comercio pero ya podemos encontrar gente profesionalista, aunque no en todos los casos.

**Z. C.:** Son familias en que el papá y la mamá trabajan todo el día, que normalmente viven al día y los niños son cuidados por sus abuelos en su mayoría.

**L. C.:** Son de clase media y alta, porque hay hijos de políticos, de gente de negocios, hay quienes hasta son dueños de sus empresas, también hay muchos hijos de maestros.

#### **4. ¿Cuáles son los temas de interés de estos niños en función del género y la edad?**

**G. D. P.:** Hay variaciones tanto respecto al sexo como respecto a las edades. A los 8 años aproximadamente manejan juegos, los niños son superhéroes o personajes de videojuegos, mientras que las niñas también son heroínas pero más apegadas a cuentos para niños. Conforme crecen y se acercan a la pubertad, sus intereses cambian, empiezan ya a interesarse en grupos de música de moda, en artistas de cine o televisión y ya no podemos manejar lo mismo.

**Z. C.:** Lo que he detectado que les interesa mucho es lo que ven en televisión y como lo relacionan con el contexto en el que viven: superhéroes, las familias, las aventuras con sus amigos, creo que básicamente eso. En los contextos indígenas en los que he estado, ya en casi todas las casas hay televisión, entonces lo poco que llegan a ver, lo absorben y lo quieren adaptar a lo que tienen y digamos que en ese sentido, como que se repite el patrón.

**L. C.:** En 5° los gustos se parecen mucho, pero en 3° sí hay un poco más de diferencia. En 3° se enfocan más a las caricaturas, pero en 5° se enfocan más a las series o a las novelas, si siguen viendo caricaturas pero les llama ya la atención las cosas de adultos.

### **BLOQUE 2. PROCESOS COGNOSCITIVOS E INTERPRETACIÓN INFANTIL DE IMÁGENES**

#### **5. ¿Conoces algún estudio que se haya realizado en México sobre cómo los niños perciben e interpretan las imágenes?**

**Z. C.:** Sí conozco algunos y sé que es un tema discutido, sobre todo en aquellos que están interesados en el fomento de la Educación Artística.

**G. D. P.:** Generalmente son estudios de habla hispana, digamos España o Argentina, hay diversos estudios, he leído algunos, pero están muy enfocados a lo que el niño percibe sobre todo en medios como la televisión y generalmente esos estudios manejan que su percepción es modificada por su contexto, es modificada por el estilo de vida, es modificada por sus experiencias tanto en familia como propias. En México desgraciadamente no he visto algún estudio en serio de la percepción del niño con respecto a la imágenes.

**L. C.:** Un estudio como tal no; sin embargo te puedo decir que todas las personas, incluyendo los niños, interpretan de acuerdo a la experiencia; es decir, los filósofos empiristas hablaban de que todo el conocimiento partía de la sensación y que a través de la sensación se generaba una percepción, por lo tanto se generaba una idea. A través de los sentidos es como se aprende realmente, todo lo que vemos, lo que escuchamos, lo que sentimos, es lo que adquirimos de conocimiento y las personas interpretamos a través de la experiencia; por ejemplo, si yo veo esto, quizá para mí signifique una cosa, pero para ti otra, porque las interpretaciones vienen de experiencias que son únicas.

## **6. ¿Cuáles son las habilidades cognoscitivas de los niños de 8 a 10 años que les permiten interpretar imágenes?**

**G. D. P.:** Cuando hablamos de habilidades cognitivas o cognoscitivas, generalmente tienen las mismas que un alumno más grande, cambia sobre todo la metacognición, es un proceso que ellos todavía no manejan, pero la atención la tienen que manejar, la memoria en todas sus etapas la tienen que manejar, son los procesos más importantes, la percepción misma, ¿Cómo interpretan lo que están viendo?, su interpretación tiene que ver mucho con lo que han manejado antes, además desde el punto de vista pedagógico, los niños de esa edad tienden a simplificar las imágenes; es decir, si tú les presentas un libro con imágenes muy complejas, el niño discrimina o deshecha mucha de esa información y lo que él ve son formas básicas, lo que tiene cierto sustento en la Psicología Gestalt y en el concepto de Pregnancia que es ver una figura sencilla, geométrica. De hecho nosotros tendemos a eliminar mucha de la información a pesar de que somos adultos, si nosotros vemos un evento demasiado rápido, es tan complejo el evento y tan complejas las formas que tendemos a discriminar tanto que recordamos solamente una parte de esa información, el niño funciona parecido, él ve una imagen realista pero él no ve todos esos detalles, es más, nosotros tampoco los percibimos hasta que los tenemos que ver varias veces, él ve formas básicas, si ve un cuerpo humano va a ver círculos, va a ver elipses, va a ver triángulos, lo que corresponda y va a tender a simplificarlo, tienden a buscar lo sencillo, lo simple, porque no los confunde.

## 7. ¿Cómo es el pensamiento concreto y abstracto en los niños de 8 a 10 años?

**G. D. P.:** Piaget hablaba de que ellos manejan cuestiones muy concretas a esa edad, esto quiere decir que para poder entenderlo tuvieron que haberlo manipulado antes. A pesar de que el niño puede entender condiciones abstractas como los sentimientos, conceptos como la muerte son complejos para ellos, porque la muerte implica un proceso de no ver, de no estar, si lo empiezan a procesar, pero les es difícil entender la consecuencia, o sea el niño sabe que ya no va a ver al familiar en ese momento, pero todavía no distingue claramente que la consecuencia es que nunca más lo va a volver a ver, entonces los procesos de abstracción son un poco complicados a esa edad, mientras que en el chico de 11 ó 12 años se dan de manera natural ya; es decir, a partir de ciertas características él infiere lo que sigue, en el niño de 8 años no es tan sencillo, tenemos que darle una estimulación extra, tenemos que darle ejemplos con base en lo que conoce, para que él se vaya acostumbrando y vaya generando esas conexiones de lo que conoce hacia lo que no conoce.

Tenemos que recordar que para que exista un proceso de abstracción debe haber un proceso concreto y un proceso de generación de imágenes mentales, no se le puede decir a un niño la palabra “árbol”, si él nunca ha visto un árbol, porque no tiene significado para él, carece de esa imagen. El caso más clásico es el “número”, nosotros no podemos enseñarle al niño la grafía del número 5, si él no ha manipulado antes 5 objetos, porque él aprenderá la grafía, pero si no hay este manejo, cuando el empiece a avanzar en su educación, esa grafía queda como en un limbo; es decir, no tiene un significado a nivel mental y es cuando nos encontramos con que los niños no aprenden matemáticas, no saben hacer manejo de números, por esa falta del manejo concreto que es tan importante. Tanto las letras como los números, una vez que los adquirimos son procesos abstractos, pero siempre empiezan con un proceso concreto.

**L. C.:** Todavía a esta edad no pueden tener abstracciones, intuyen pero una abstracción como tal, no. Las matemáticas; por ejemplo, tienen una función práctica; sin embargo se basan en la abstracción, en el ir más allá, en ver letras y números y que tengan un sentido, eso es complicado para los chicos. Ese es el gran problema que tenemos en la educación de matemáticas, porque les estamos enseñando a base de abstracción cuando el desarrollo cognitivo del niño no está preparado para la abstracción. En Singapur tienen un método para la enseñanza de Matemáticas que justamente

se llama “Método Singapur”, que establece que para aprender Matemáticas primero se tiene que empezar por lo concreto. Las operaciones concretas es toda esta parte de ir manipulando, por eso en preescolar se utilizan «cositas, pelotitas[sic]», billetes de juguete, se utiliza mucho material didáctico. Entonces, primero pasan por la etapa de tocar el material y ya después lo transforman en algo gráfico, ya cuando lo transformaron en algo gráfico ya lo pasan a número y entonces ya pueden desarrollar el pensamiento abstracto, pero realmente el pensamiento abstracto se desarrolla a partir de los 12 años en adelante; es decir, en la secundaria.

### **8. ¿Es posible la existencia de procesos abstractos en etapas de desarrollo anteriores a la adolescencia?**

**Z. C.:** Sí, hay una cuestión de abstracción desde que el cerebro empieza a funcionar y empieza a asociar, sí creo que en todo el desarrollo del ser humano hay procesos de abstracción de diferentes niveles.

**G. D. P.:** Sí, sí existen esos procesos pero se dan a menor escala que los procesos concretos.

**L. C.:** El pensamiento del niño aún no está preparado para eso, pero quizá ya empieza a adquirir ciertas condiciones que lo hacen estar preparado, pero como tal la abstracción no llega hasta los 12 años.

### **9. ¿Se pueden generar procesos en los niños antes de lo previsto para su edad?**

**G. D. P.:** Recordemos que en Piaget las edades son una generalidad y no quiere decir que no se pueda llegar antes o que no se pueda llegar después; de hecho podemos generar procesos antes con el adecuado apoyo, y siempre y cuando haya interés por parte del pequeño, si no existe el interés no va a llegar a ningún proceso antes. Entonces, sí se puede pero tienes que hacer un proceso de “andamiaje”, con cierto tiempo de antelación para poderlos ayudar a que entiendan.

**L. C.:** El “andamiaje” es este apoyo que tu recibes como alumno para alcanzar otro nivel, y no puedes pasar a un siguiente nivel educativo o no puedes pasar un aprendizaje si no tienes esos apoyos.

## 10. ¿Cómo es el proceso para que los niños aprendan a leer y a escribir?

**G. D. P.:** Bueno es un proceso largo, primero se les dan a conocer visualmente las letras, las grafías y en el modelo actual que es el modelo PRONALEES, que es imagen/palabra siempre se muestra la imagen para relacionarla con la palabra escrita.

**L. C.:** El proceso de lectoescritura necesita de un gran andamiaje y de muchos conocimientos previos. Es uno de los procesos más complejos, porque el hecho de que el niño entienda el ritmo, que entienda las pausas que hay entre cada cosa le facilitan la lectura, si él no entiende que hay una pausa entre cada sonido, no va a entender cuando lea y por eso tenemos niños que leen rápido y no hacen pausas entre las palabras o entre las comas, por eso desde maternal se les estimula a través de imágenes, a través de cantos, a través de juegos, y todas esas actividades tienen una repercusión. Un juego tan sencillo como taparles los ojos y pedirles que hagan sonidos de animales, y que el niño distinga al perro o al gato ayuda al desarrollo de la discriminación auditiva, si el niño no tiene discriminación auditiva más adelante va a confundir las palabras; por ejemplo, el niño que no alcanza a distinguir el sonido entre “luna/tuna” es aquel que no pudo distinguir antes los sonidos del perro y del gato. Igual hay algo que se llama discriminación visual, que es el distinguir las letras; por ejemplo, el distinguir la “b” de la “d”, la “p” de la “q”, el “3” de la “E” mayúscula, los niños que no tienen discriminación visual tienen dislexia, porque no distinguen la diferencia entre las letras; es decir, no diferencian las imágenes.

## 11. ¿A qué edad los niños pueden leer por sí mismos sin la ayuda de un adulto?

**Z. C.:** Recuerdo que cuando era estudiante, la teoría, los libros de desarrollo de la infancia, las propuestas de formación y de lectoescritura ubicaban a los niños aprendiendo a leer a partir de los 6, 7 u 8 años de edad dependiendo de la estimulación que tuvieran, siempre el contexto ayuda o no al desarrollo de cada niño; pero ahora los nuevos estudios de desarrollo de la infancia y de las propuestas de lectoescritura han demostrado que los niños están aprendiendo a leer desde los 6 años, entonces el contexto, las políticas, las escuelas, la exigencia de los papás hacia las escuelas han acelerado el proceso de lectoescritura en los niños.

**L. C.:** La edad es relativa porque en preescolar les enseñé a los niños a leer y a escribir, ya podían hacerlo sin adulto; sin embargo,



para llegar a ello necesitas del apoyo de padres de familia y de docentes. Teóricamente los niños deberían de aprender a leer y a escribir hasta los 6 y 7 años; es decir, 1º y 2º de primaria; sin embargo el sistema no permite que esto pase, porque cuando entran a 1º de primaria, ellos ya debieron haber tenido cierta estimulación, por eso se estima que en preescolar, sobre todo en escuelas privadas, se les enseñe el proceso de lectoescritura.

**G. D. P.:** Es que tendríamos que definir a qué te refieres con “leer”, leer como tal, podemos hablar que desde 1º ó 2º ya están leyendo, si te refieres a “leer y comprender lo que leen”, es un proceso más delicado, eso dependería de la estimulación y de los procesos sociales a los que el niño haya sido sometido tanto en el aula como en casa, que le hagan mejorar y empezar a comprender lo que lee, no nada más leerlo, sino comprenderlo.

## **12. ¿Cuál es la diferencia entre aprender a leer y la comprensión lectora?**

**Z. C.:** Al principio solo asocian las grafías; por ejemplo, cuando ven la “C” dicen: “Ah como Coca-Cola”, entonces ya cuando ven el letrero dicen: “Ahí dice Coca-Cola”, pero solamente están aprendiendo a relacionar una letra con otras letras pero no hay una comprensión de la grafía, y de la asociación, y de la relación, y de la palabra hasta que ya tienen mayores experiencias. A esa edad; por ejemplo los 6 años, no creo que tengan una comprensión lectora como la que la teoría busca.

**G. D. P.:** El niño es capaz de reconocer la palabra “Coca-Cola” donde sea, por el logo, por el tipo de letra, etc.; es decir, liga la imagen a la palabra, pero si yo escribo con el mismo tipo de letra “Cola-Loca”, el niño va a seguir diciendo que dice “Coca-Cola” a pesar de que no es correcto.

**L. C.:** Supongamos que hay un niño pequeño que aún no sabe las vocales pero toma un libro con imágenes y lo empieza a hojear, ve una imagen y luego ve las letras, entonces dice: “Ah! la Cenicienta no sé que...”, “La Bella Durmiente no sé que...” y entonces simula o aparenta estar leyendo. Ese niño todavía no sabe leer ni escribir, pero lo deduce a partir de la imagen, los niños primero empiezan a leer imágenes y después las palabras, o ve el símbolo de “Coca-Cola” y el niño dice: “Ahí dice Coca-Cola” pero realmente no sabe que ahí dice “Co” o que ahí dice “Ca”, sino que lo deduce de la imagen, entonces los niños aprenden primero por imagen y después empieza el proceso de lectoescritura.

La adquisición de la lectoescritura es una herramienta y la comprensión lectora es otra, que finalmente la idea es que se lleven de la mano. En preescolar yo empleaba lecturas de comprensión, porque ya existen libros para preescolar de lectoescritura que manejan textos pequeños, letra grande y ya les hacen preguntas, pero creo que es hasta 3° que alcanzan una comprensión más profunda, todavía en 1° y 2° apenas están adquiriendo esas habilidades, pero a partir de 3° —que son los 8 años— empieza ya un trabajo más fuerte de lectura de comprensión.

### **13. ¿Cómo es la comprensión lectora de los niños de 8 años?**

**G. D. P.:** Son literales, si tú les preguntas de la historia te van a decir: “Pues era un coche amarillo, era una casa azul” pero no van más allá, también es un tanto difícil porque tenemos que recordar que un niño de 8 años carece de ciertos procesos abstractos, por su misma edad no entra todavía en esa categoría, entonces es difícil que hagan ese trabajo, se puede hacer pero hay que trabajarlo mucho.

### **14. ¿Los niños pueden reflexionar sobre las imágenes y aprender a partir de ellas?**

**G. D. P.:** Sí pueden reflexionar pero depende de qué tanto se haya hecho un estímulo adecuado, por estímulo me refiero a que hayan tenido contacto anteriormente, conforme tienen más contacto se familiarizan y le empiezan a dar cierto sentido. Cuando ellos ven; por ejemplo, los comerciales en televisión, a veces el comercial puede interpretarse de diferentes formas, no necesariamente lo toman en el sentido que debería, entonces ellos ya están dando una interpretación de lo que están viendo.

**L. C.:** La televisión y las cosas que ven podrían ser una oportunidad para aprender; sin embargo, los niños no están desarrollando un pensamiento crítico porque actualmente los papás trabajan y los niños solo conviven con la televisión o con la *tablet* y sin embargo el problema no son las cosas inapropiadas que ven, sino que están solos y no hay quién dialogue con ellos sobre: “Ah mira eso está mal por esto y esto” o “Eso está bien por esto y esto”, entonces cuando el niño no tiene con quien socializarlo, con quien dialogarlo, automáticamente lo registra y la mayoría de lo que registramos en nuestro pensamiento se queda en el inconsciente e influye en nuestro comportamiento.

### 15. ¿El contexto modifica la percepción de los niños sobre las imágenes?

**G. D. P.:** En la escuela oficial donde trabajé, como se dan desgraciadamente procesos de gente que se dedica a situaciones no muy lícitas, por decirlo así, los niños perciben ciertas imágenes; por ejemplo, a la autoridad como un enemigo, no tanto como un aliado, a los instrumentos democráticos como una amenaza, perciben todo en medidas de dinero, en medidas de poder.

**Z. C.:** Yo creo que sí, porque en el contexto indígena los niños tienen un acercamiento diferente a la naturaleza, a los animales, a la gente. Algo tan simple como el color de ciertos animales, cuando les presentábamos imágenes; por ejemplo de un chivo, había reacciones como: “Oye pero la chiva que yo tengo aquí no es de ese color, la chiva es de tal color”, o sea todo el tiempo había asombro y dudas, dudas, dudas. Me llamo mucho la atención lo que sucedió allá y quise ver qué pasaba en la ciudad y aquí no había duda: “Ah pues es un chivo” y no te preguntaban si había otros colores, acá no había tanto asombro ni duda.

**L. C.:** Por supuesto que sí influye, todo lo que te rodea va a determinar tu estilo de vida. Si yo estoy acostumbrada a ver cierto tipo de imágenes pues entonces en automático mi pensamiento se desarrolla de esa manera, pero también es bidireccional; por ejemplo, si yo veo imágenes agresivas, entonces me puedo volver agresiva, incluso sin ser consciente de por qué estoy actuando así, y si yo soy agresiva busco imágenes agresivas; entonces es como un ir y venir entre el pensamiento, la imagen y la sensación.

### BLOQUE 3. RESPUESTA DE LOS NIÑOS AL TRABAJO CON LIBROS ILUSTRADOS EN CLASE

### 16. ¿Has utilizado libros ilustrados infantiles en tu clase?

**G. D. P.:** Sí he llegado a utilizar, obviamente los clásicos como Caperucita Roja, Pulgarcito, que a pesar de que ya no están incluidos en el currículo escolar se llegan a utilizar para empezar el trabajo de cuento, porque ahora se le da mucho empuje al cuento, pero no al cuento ilustrado, sino al cuento escrito, entonces yo los utilizaba como un medio de introducción a este tema.

**Z. C.:** Sí pero me he concentrado más en los figurativos, incluso cuando hemos trabajado con los niños en contextos indígenas intentamos utilizar imágenes prehispánicas, imágenes de paisajes,

pero totalmente figurativos, como he trabajado más en escuelas públicas me tengo que apegar a los libros que te da el Estado y casi todo son dibujos del campo, personas arando, no hay como variedad de imágenes, porque además era lo que había en los pocos libros que teníamos.

**L. C.:** Sí muchas veces, porque procuro leerles todavía, incluso a los niños más grandes, a veces les gusta escuchar la voz de alguien más. También trato de mostrarles el libro y de que ellos vean las imágenes, y no puedo seguir leyendo si no todos las vieron; la imagen es algo que les atrae mucho, aún en blanco y negro.

### **17. ¿Hay alguna diferencia en la interpretación que hacen los niños respecto de la que hacen las niñas?**

**G. D. P.:** Sí, regresando al cuento de Caperucita, mientras que las niñas se identifican plenamente con Caperucita, los niños curiosamente se identifican con el leñador o el cazador del final del cuento, como que Caperucita no es mucho de su agrado y esto tiene que ver con la cuestión del desarrollo, en este caso la Teoría del Desarrollo Psicosexual de Freud, que dice que en ese periodo están como que en bandos opuestos, no se llevan niños con niñas, es hasta después que ocurre esta interacción.

**L. C.:** Depende del contexto, lo que sí te puedo decir es que los niños son más imaginativos y las niñas son un poquito más concretas; entonces sí podría haber una interpretación diferente de la imagen o del texto si eres niño o niña pero siempre en función del contexto.

**Z. C.:** Las niñas y los niños utilizan un lenguaje específico, es muy común que las niñas dibujen niñas y que los niños dibujen niños; que las niñas dibujen corazones, paisajes, casitas o arcoíris y que los niños dibujen juguetes, pelotas, campos de fútbol o a sus amigos; pero quizá nosotros somos los que coartamos esos dibujos; porque les enseñamos lo que deben dibujar en función de si son niñas o son niños, frecuentemente a las niñas se les asocia con lo delicado, lo bonito, lo de colores y a los niños con el deporte, la aventura, etc., cuando tendría que ser lo mismo, así que creo que enseñamos de acuerdo al género y las imágenes son un ejemplo de que enseñamos con género.

**18. Desde el preescolar hay condicionamientos socioculturales sobre cómo se deben de representar las cosas, cuando el maestro o maestra dicen: “Vamos a dibujar una casita”, dibujan el triángulo que simula el techo y el cuadrado debajo que simula los cimientos, aún cuando la casa de dos aguas no es común en el contexto mexicano, pero así es como se enseña y los niños lo aprenden y lo reproducen, ¿Qué opinas sobre esas imposiciones en las representaciones?**

**G. D. P.:** Creo que es herencia del modelo tradicional de enseñanza donde siempre estamos reproduciendo lo mismo, el modelo de la “casa” es el ejemplo clásico, dónde le decimos al niño: “Dibujamos una casa” y la dibujamos todos, yo también dibuje la casita a dos aguas en su momento pero es por el modelo educativo que se nos impuso, todavía tenemos reminiscencias de esto porque no se han roto esos paradigmas, es difícil que un maestro le diga al niño: “Sal afuera de tu casa y dibuja cómo es tu casa”, no, la casa es así y él le da el modelo, y lo que el maestro ve como bueno es la reproducción del modelo que él da de la casa, pero debería ser válido cualquier tipo de casa, entonces, en mi opinión debe haber una apertura a que el niño sea libre de representar como quiere y que le gusten diferentes cosas.

**Z. C.:** Me parece que a pesar de que los niños están desarrollando competencias, desde los conocimientos de ¿Qué son las cosas?, y un poco así se los pedimos: ¿Qué es?, ¿De qué color es?, creo que ellos están en un momento en el que imaginan y crean todo el tiempo, y es justo cuando se les pide que dejen de imaginar y que hagan cosas más preestablecidas, entonces empiezan a considerar no pensar en el sentido de ser libres, sino de pensar como los demás quieren que piensen, porque los estamos encaminando hacia ciertas cosas que los adultos creemos que están bien y que los modelos de enseñanza nos están dictando. Creo que trabajar las imágenes, el arte, las diferentes concepciones del mundo ayuda a crear niños más conscientes y abiertos a aprender cosas nuevas y a comprender a los demás.

### 3.1.3.2 ESPECIALISTA EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES PLÁSTICAS

#### Objetivos de la entrevista

- Conocer la opinión del especialista en la Enseñanza de las Artes Plásticas acerca de la percepción de las imágenes *no figurativas* en niños de 8 a 10 años.
- Contrastar la opinión del especialista en la Enseñanza de las Artes Plásticas con el enfoque de los especialistas en Pedagogía y Psicología.

#### Estructura de la entrevista

El cuestionario aplicado al especialista fue similar al anterior con las respectivas modificaciones relacionadas con los conocimientos específicos de su campo. La entrevista consistió en 13 preguntas organizadas en tres bloques: **1)** Experiencia profesional con niños, **2)** Enseñanza de las Artes Plásticas en población escolar infantil y **3)** Percepción infantil de imágenes *no figurativas*. La entrevista se diseñó con una duración aproximada de 1 hora.

#### Aplicación y registro

La entrevista se realizó en Junio de 2019 y fue grabada en audio. La grabación se entregará en CD a las instancias educativas correspondientes como material anexo al presente trabajo para su futura consulta.

#### PERFIL DEL ESPECIALISTA

La entrevista se dirigió a un especialista con formación en Diseño Gráfico, Diseño de la Comunicación Visual o Artes Visuales, que tuviera experiencia como docente en la enseñanza de las Artes Plásticas, trabajando con niños de 8 a 10 años, en contextos de escuela primaria pública o privada. Se eligió este perfil porque brinda un enfoque más cercano nuestro campo disciplinar y porque las técnicas de representación utilizadas en las Artes Plásticas son también empleadas en la ilustración de libros infantiles.

- 4) Mtra. Claudia Reyes Coronilla.** Licenciada en Artes Visuales por la Escuela Nacional de Artes Plásticas y Maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo, Campus Tlalnepantla. Actualmente dirige la Jefatura de la Sección de Enseñanzas Artísticas del Instituto Nacional de

Bellas Artes (INBA) y cuenta con 23 años de experiencia en la gestión de la enseñanza artística. Como docente impartió la asignatura de Artes Plásticas durante 17 años en las escuelas primarias oficiales que atiende la Sección, ha participado en la elaboración de programas para la Enseñanza de las Artes Plásticas y ha realizado funciones de supervisión docente, también ha coordinado talleres, cursos, exposiciones y concursos infantiles. Es productora artística y su trayectoria suma diversas exposiciones colectivas y proyectos en desarrollo.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### BLOQUE 1. EXPERIENCIA PROFESIONAL CON NIÑOS

#### 1. ¿Cuál es el rango de edad de los niños con los que has trabajado?

**Claudia Reyes Coronilla (C. R. C.):** Todos los maestros de la Sección trabajamos con alumnos de escuelas primarias oficiales de 6 a 12 años y hay algunos grupos llamados 9-14, que son niños de 9 a 14 años que cursan su primaria en un periodo de 3 años, entonces son los niños más grandes que hemos atendido.

#### 2. ¿Cuáles son los contextos socioeconómicos de los niños con los que has trabajado?

**C. R. C.:** En las escuelas donde yo trabajé, casi todos eran de clase media o media baja y por lo regular son poblaciones a las que no les interesa demasiado el Arte, entonces son poblaciones donde hay que trabajar mucho para que se enamoren de esta actividad y al paso del tiempo se obtengan resultados.

#### 3. ¿Cuáles son los temas de interés de estos niños?

**C. R. C.:** Normalmente son los temas actuales que ven en los medios electrónicos y en la televisión, pero afortunadamente nosotros hemos podido cambiarles el panorama e irlos insertando en los temas artísticos. Nosotros trabajamos figura humana, trabajamos paisaje y ahí ellos reflejan el interés que tienen sobre ciertas temáticas.

**4. ¿Conoces algún estudio que se haya realizado en México, desde la perspectiva de la Enseñanza de las Artes Plásticas, sobre cómo los niños perciben e interpretan imágenes?**

**C. R. C.:** Conozco el libro “La Pedagogía del Dibujo” de Víctor M. Reyes que habla sobre la representación de los niños por etapas, cómo va evolucionando su representación y cómo los docentes pueden ir abordando ciertos temas y ciertas técnicas de acuerdo a la edad del niño. He visto trabajos de Colombia y de Argentina, que están muy interesados en la enseñanza del Arte en los niños, pero es una población distinta donde hay más consciencia acerca de este aprendizaje. A pesar de que esta Sección en la cual trabajo tiene muchos años de existir, llegamos a muy poca población, por lo que la percepción hacia este trabajo, desde los padres de familia y a veces desde las autoridades escolares es que “no sirve para nada”, entonces obviamente el niño tampoco hace mucho caso a esta cuestión. Hay muy poco estudio sobre cómo percibe el niño y cómo representa, hay pocas personas dedicadas a la investigación en la Pedagogía del Arte y es todavía más raro encontrar que esas personas tengan además contacto directo con los niños, porque tal vez pueden hacer el estudio pero no tener el contacto con los niños.

**BLOQUE 2. ENSEÑANZA DE LAS ARTES PLÁSTICAS A POBLACIÓN ESCOLAR INFANTIL**

**5. ¿Has recibido alguna formación en técnicas de enseñanza-aprendizaje?**

**C. R. C.:** Nosotros nos hemos formado junto con los niños en la cuestión pedagógica, porque salimos de la universidad con formación de artistas visuales, de diseñadores, que son el grueso docente de la Sección y aquí recibimos capacitación en Pedagogía y en Docencia que nos sirve para asentar los aprendizajes adquiridos dentro de la especialidad y así poder impartir una clase a los niños, además de ir mejorando poco a poco en la cuestión pedagógica.

**6. ¿Quién propone el plan de clase que impartes?**

**C. R. C.:** El programa que nosotros trabajamos fue creado por maestros de la Sección y fue avalado por la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del INBA, es un programa flexible y muy sencillo de trabajar.



## **7. ¿El plan de clase está alineado al Modelo de Enseñanza por Competencias?**

**C. R. C.:** Toda la Educación Artística trabaja las competencias y se manejan los cuatro pilares de la educación actual que son: el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir. También está la transversalidad educativa, que se maneja en casi todas las actividades, porque vamos reforzando temas que se ven; por ejemplo, en Matemáticas, Historia o Ciencias Naturales, nunca está desligada la clase de Artes Plásticas del resto de las materias.

## **8. ¿El plan de clase contempla las imágenes *no figurativas* o *abstractas*? Y si así es, ¿Cómo las trabajan, tomando en cuenta que los niños de esta edad aún no han desarrollado el pensamiento abstracto?**

**C. R. C.:** Sí las trabajamos, a través de la composición, a través de las formas, ya sean líneas, ya sean puntos, ya sean figuras geométricas, a veces la mancha, a través de estos elementos es como ellos hacen una representación abstracta y los trabajos son muy buenos. El concepto de lo "abstracto" para el niño es muy complejo, entonces es difícil que él lo pueda manejar como "abstracción"; es decir, el niño te abstrae desde el momento de su representación, desde cómo él percibe el mundo y cómo lo representa, desde ahí ya hay una abstracción pero es de manera figurativa. Nosotros trabajamos las representaciones *no figurativas* a través de la composición, a través del color y a través de los diferentes elementos de las Artes Plásticas, que son el punto, la línea, la textura. Los conceptos de: ¿Qué es un punto?, ¿Qué es una línea?, ¿Qué es una forma?, ¿Qué es el color?, sí se les enseña a los niños, pero el concepto como tal de lo "abstracto" no lo manejamos, quizás algunos maestros sí lo manejen pero hasta 6° grado, por lo complejo que resulta para el entendimiento del niño, pero desde etapas más tempranas, no.

### **BLOQUE 3. PERCEPCIÓN INFANTIL DE IMÁGENES *NO FIGURATIVAS***

## **9. ¿Cuando han trabajado imágenes *no figurativas* o *abstractas* con los niños, ¿Has observado cómo ellos perciben sus propias imágenes, ya sea mientras las están realizando o al contemplarlas ya terminadas?**

**C. R. C.:** Por lo regular les gusta, eso es algo que notamos. Nosotros le sugerimos al niño pero él es el que empieza a crear, empieza a experimentar, es lo que casi siempre hacen: "Y qué tal si pongo

una línea acá de forma diagonal y ya no horizontal o vertical”, ellos mismos empiezan a experimentar y es donde quizá coincide con la cuestión *no figurativa*. Al finalizar el ciclo escolar se hace una muestra de los trabajos de los niños y es donde más se visualiza el trabajo, ahí se puede ver lo figurativo y lo *abstracto*.

**10. Cuando los niños ven sus trabajos expuestos, ¿Has observado cuáles son sus opiniones acerca de ellos?, ¿Existe alguna preferencia por lo *abstracto* o por lo figurativo?**

**C. R. C.:** No hay una preferencia, digamos que les guste más lo *abstracto* o lo figurativo, sí les llama mucho la atención el color y obviamente les gusta ver sus trabajos en una exposición y más a los papás, el hecho de ver su trabajo expuesto los motiva mucho, pero yo no me he percatado de que haya alguna preferencia hacia lo *abstracto* o hacia lo figurativo.

**11. ¿Has observado alguna preferencia por el color según el género o la edad?**

**C. R. C.:** No, porque normalmente nosotros los ponemos a trabajar con los colores primarios que son: amarillo, rojo y azul y dejamos que ellos hagan sus mezclas, a veces les decimos: “Tienen que trabajar solamente con colores primarios”, a veces les decimos: “Tienen que hacer mezclas de los colores primarios para obtener secundarios” y a veces ellos mismos hacen hasta los terciarios. Así que no, a ellos les encanta mezclar las pinturas, les encantan los colores y les gusta hacer sus propios experimentos.

**12. Desde el preescolar hay condicionamientos socioculturales sobre cómo se deben de representar las cosas, cuando el maestro o maestra dicen: «Vamos a dibujar una casita», dibujan el triángulo que simula el techo y el cuadrado debajo que simula los cimientos, aún cuando la casa de dos aguas no es común en el contexto mexicano, pero así es como se enseña y los niños lo aprenden y lo reproducen, ¿Qué opinas sobre esas imposiciones en las representaciones?**

**C. R. C.:** Bueno en nuestra materia no, de hecho nosotros tratamos de romper con esos estereotipos. Al iniciar un nuevo ciclo escolar, el maestro aplica un dibujo diagnóstico para perfilar el nivel de representación que tienen los niños, incluso aunque ya hayan tomado clase con nosotros, porque en los periodos de

receso escolar el niño está expuesto a imágenes que están fuera del contexto de la materia de Artes Plásticas, entonces cuando regresan dibujan «el típico arbolito de algodoncito y el palito [sic]», la figura humana «de hilito [sic]», siempre que hay un receso escolar hay una regresión, por eso nosotros hacemos un dibujo diagnóstico para saber cómo iniciar con esos niños y qué hay que reforzar, porque los niños aprenden esos parámetros de internet, nosotros justamente tratamos de romper con esos esquemas pero al regresar de vacaciones hay un olvido de esta enseñanza que hay que rescatar nuevamente, pero sí, sí hay una tendencia sobre todo en los niños que no han tenido nunca un acercamiento a la Educación Artística, porque internet es su única referencia.

### **13. ¿ Entonces, los niños necesitan siempre de un referente visual?**

**C. R. C.:** Hasta los adultos. En una ocasión un maestro que era artista plástico y que nos impartía un taller de Educación Artística nos decía: “Cuando ustedes hacen un trabajo con el niño siempre tienen que darle un referente visual, ya sea que ustedes lo dibujen, ya sea que ustedes le lleven una lámina o le pasen algún vídeo”. En mis últimas etapas como docente, dibujaba el ejercicio en el pizarrón, les daba la instrucción de lo que se iba a trabajar y después de que todos habían visto el ejemplo lo borraba, porque si dejas la imagen el 80% ó 90% de los niños lo va a copiar exactamente igual, en el mismo espacio que tú situaste el objeto o la figura; sin embargo, es importante que ellos tengan un referente visual sobre formas figurativas. Por otra parte, el maestro es una guía, no puede dejar a los niños completamente libres pero tampoco que sea una cuestión de reproducción como máquina porque entonces ya no sería artístico.

## REFLEXIÓN FINAL ACERCA DE LAS ENTREVISTAS

La experiencia compartida por los cuatro especialistas, en al menos una hora de entrevista, es de sumo valor documental para esta investigación, porque no sólo brindó un panorama desde los paradigmas educativos, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje y desde los contextos socioculturales de los ambientes escolares que rodean a los niños y que sin duda eran más parecidos a los contextos en donde se pretendía trabajar, sino que además permitió corroborar los principios teóricos de la Psicología del Desarrollo acerca del pensamiento infantil en la etapa de operaciones concretas. También permitió comprender que **aunque existen algunos procesos de abstracción en los niños desde que nacen y desde que su cerebro empieza a funcionar, desde que empiezan a percibir el mundo, a interpretarlo y a representarlo; el concepto de lo “abstracto” como tal, es complejo para ellos debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran y a que todavía no son totalmente conscientes de sus propios procesos cognoscitivos**<sup>13</sup>. A pesar de ello, los especialistas mantuvieron siempre una postura flexible y abierta a la propuesta planteada por esta investigación, no sin la clara advertencia sobre la estimulación previa que los niños debían tener hacia las imágenes *no figurativas*, ya que si era la primera vez que los niños veían estas imágenes, era altamente probable que carecieran de algún significado para ellos, sobre todo en aquellos que no hubiesen tenido nunca un acercamiento a la Educación Artística, que les brindara las herramientas necesarias para realizar una adecuada apreciación de estas imágenes, aunque también expresaron que podía ser igualmente interesante lo que los niños pudieran aportar aún sin una estimulación previa.

**13** Esto es lo que se conoce como Metacognición.

Ahora bien, considerando que todo aprendizaje parte de la experiencia con lo concreto y que el pensamiento de los niños de 8 a 10 años es, fundamentalmente concreto e inductivo, **su interpretación acerca de las imágenes es literal**; sin embargo, esto no impide introducirlos a la *no figuración* mediante el nivel perceptivo de cualidades formales y desde los elementos esenciales del lenguaje visual como son: el punto, la línea, la forma, el color o la textura, que son suficientemente concretos para ser nombrados en términos precisos, para ser asociados a significados específicos y que los niños comprenden muy bien. Ya que los niños de 8 a 10 años carecen del pensamiento abstracto en el más estricto sentido, figuras del pensamiento como la metáfora pueden ser también complejas para ellos; por ejemplo, los niños preoperacionales admiten como real lo imaginario por lo que la metáfora es interpretada también de forma literal, aún para los niños

operacionales, comprender la metáfora implica cierto esfuerzo; **paradójicamente los niños comprenden muy bien la función del símbolo y pueden establecer asociaciones simbólicas simples**, lo que puede ser aprovechado en la construcción de mensajes visuales con imágenes *no figurativas*.

Como se ha podido observar a lo largo de las cuatro entrevistas, **las imágenes están involucradas en todos los procesos cognoscitivos del ser humano** y su uso enfocado y bien dirigido puede contribuir significativamente al aprendizaje de los niños. Los paradigmas educativos actuales, siempre receptivos a nuevas propuestas que ayuden a mejorar las técnicas de enseñanza constituyen el ambiente propicio para explorar el potencial comunicativo de las imágenes *no figurativas*, las cuales no solo permiten comprender que la realidad puede ser representada de múltiples maneras, sino que también funcionan en correspondencia con los procesos simplificadores de la mente, por lo que algunas de sus características pueden ser genuinamente aprovechadas en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el entendimiento profundo del pensamiento infantil brinda las directrices necesarias para diseñar vehículos de comunicación adecuados a cada etapa de desarrollo.

A pesar de la apertura mostrada por los especialistas hacia esta propuesta, a pesar de pronunciarse a favor de que se le permita al niño explorar diferentes formas de expresión y representación del mundo —lo que a demás es congruente con los paradigmas educativos actuales— y a pesar de reflexionar acerca del condicionamiento sociocultural a ciertos modelos de representación, a los que todos estamos expuestos, incluso en el mismo campo de las Artes y el Diseño, queda la sensación de que en la práctica profesional, los docentes se encuentran limitados para poner en práctica muchas de estas iniciativas, debido principalmente a la discrepancia entre la propuesta teórica y una realidad llena de contradicciones. En la práctica, los docentes deben sortear diversas dificultades para poder llevar a cabo su labor con éxito, desde la atención a grupos extensos, la saturación de las aulas, una infraestructura deficiente, la educación familiar, hasta la nula participación de los padres en la formación de sus propios hijos. Estoy convencida de que los niños son capaces de reflexionar sobre las imágenes, a veces mucho más de lo que se espera para su edad y siempre que se les motive a realizar ese trabajo; pero nada de esto es suficiente si no existe el contexto adecuado que estimule el desarrollo de dichas capacidades.

### 3.2 TRABAJO EXPERIMENTAL CON NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS

Esta investigación tiene por objetivo principal explorar el alcance comunicativo de la imagen *no figurativa* en niños de 8 a 10 años habituados a modelos figurativos de representación, utilizando como vehículo de comunicación el libro ilustrado infantil, por lo que la siguiente etapa de la investigación se organizó de la siguiente manera: **1)** Entrevistas a los niños participantes, **2)** Ejercicios de conceptualización visual y **3)** Trabajo con libros *no figurativos*.

## 3.2.1

# Entrevistas a los niños participantes

Se realizó una entrevista exploratoria de tipo semiestructurada, que permitió replantear, durante la conversación y solo en caso de ser necesario, las preguntas que no fuesen suficientemente comprensibles en el lenguaje de los niños, así como precisar las respuestas ambiguas.

### **Objetivos de la entrevista**

- Conocer los hábitos de los niños y sus preferencias socioculturalmente adquiridas con relación al tipo de imágenes a las que están expuestos cotidianamente en medios masivos de comunicación como: la televisión, el cine, el internet y los videojuegos, los cuales involucran procesos de diseño y comunicación visual.
- Conocer cómo ha sido su aproximación a la lectura y si han tenido contacto con los libros ilustrados en el contexto familiar y escolar.

## **Selección de la muestra de investigación**

En el apartado 3.1.2 de este capítulo se determinó la edad de los niños participantes, la cual se ubicó en el rango de los 8 a 10 años. El número de participantes se restringió a 15 y aunque en principio se formuló la posibilidad de trabajar con ellos de manera grupal, al final se optó por hacerlo de forma individual ya que de esa manera se obtuvo un mayor control sobre el desarrollo de las actividades, permitió brindar atención personalizada a cada participante y se evitó que el comportamiento o las opiniones de otros niños influyeran en sus respuestas. Se procuró que la muestra abarcara los tres grados escolares correspondientes al rango de edad establecido y que estuviera lo más equilibrada posible respecto al género. Se buscó que la mitad de la muestra perteneciera a escuelas públicas y la otra mitad a escuelas privadas, con el fin de comparar si existía alguna diferencia en su interpretación relacionada con la calidad de la enseñanza y el tipo de sistema educativo.

## **Estructura de la entrevista**

La entrevista se estructuró en 30 preguntas redactadas en un lenguaje acorde a la edad de los participantes y con una duración estimada de 15 minutos. Las preguntas se organizaron en tres bloques: **1)** Contexto familiar y escolar, **2)** Exposición a imágenes en medios masivos de comunicación y **3)** Contacto con libros ilustrados. A pesar de que este cuestionario fue más extenso que el aplicado a los especialistas, esta entrevista tuvo una duración mucho menor porque se diseñó para obtener respuestas cortas y específicas.

## **Aplicación y registro**

Las entrevistas se realizaron en octubre de 2017 y fueron aplicadas por dos entrevistadores: la titular de esta investigación, que contó además con la colaboración de Debanhi Daniela Gil Trujillo, egresada de la carrera de Psicología del Instituto Politécnico Nacional. Se trabajó en espacios separados con un niño simultáneamente. Las entrevistas se grabaron en audio porque fue el medio que ofreció más libertad a los participantes para expresarse espontáneamente y porque, al ser menores de edad, resguardaba su identidad conforme a las leyes de privacidad y protección de datos personales.



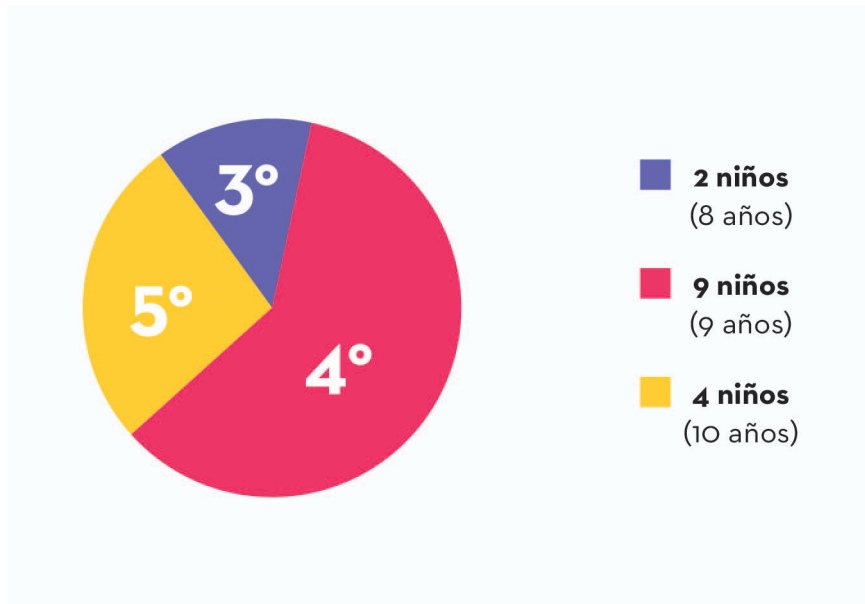
## Reporte final

Al final de cada sesión se aplicó un breve formulario a los padres con el fin de verificar los datos obtenidos durante la entrevista y recabar información adicional como: nombre completo del menor, edad, grado escolar, tipo de escuela, ubicación geográfica del hogar, el nivel educativo de las madres y de los padres, así como datos socioeconómicos generales de la familia.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### BLOQUE 1. CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR

**Edad:** La muestra abarcó 3°, 4° y 5° grado de primaria, poco más de la mitad de los participantes contaba con 9 años cumplidos y el resto estuvo integrado por niños de 8 y 10 años (Ver **Fig. 82**). El hecho de que la mayor parte de la muestra se concentrara en los 9 años fue importante ya que el criterio para determinar la edad fue que ésta se ubicara en un rango intermedio de la niñez media que no colindara drásticamente con la etapa inmediatamente anterior (niñez temprana) o posterior (adolescencia), y los 9 años cumplían con ese criterio.



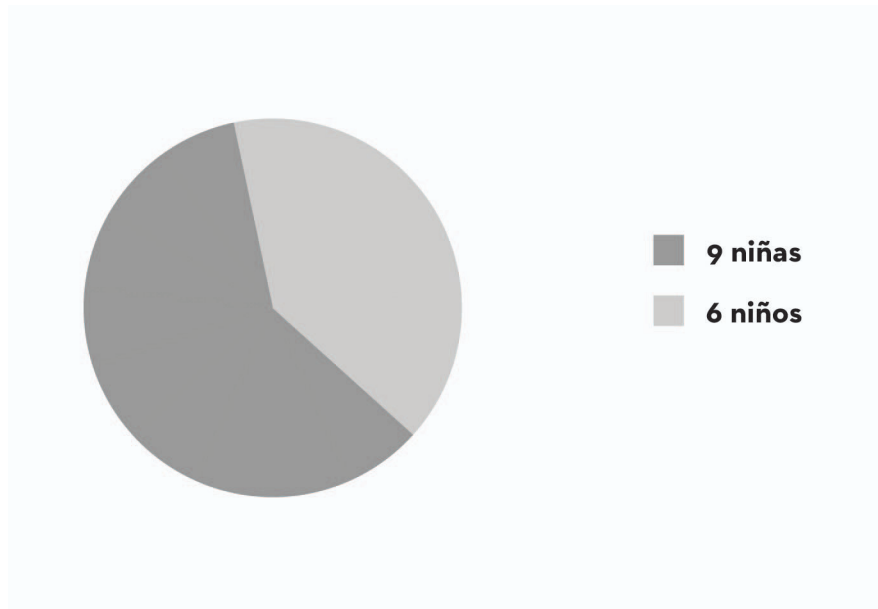
**Figura 82.**

Número de niños por grado escolar.

**Género:** Se trabajó con 9 niñas y 6 niños (ver **Fig 83**), distribuidos de la siguiente manera: el grupo de los 8 años estuvo conformado por una pareja; el grupo de los 9 años por 4 niñas y 5 niños; y el grupo de los 10 años estuvo conformado en su totalidad por 4 niñas (ver **Fig. 84**).

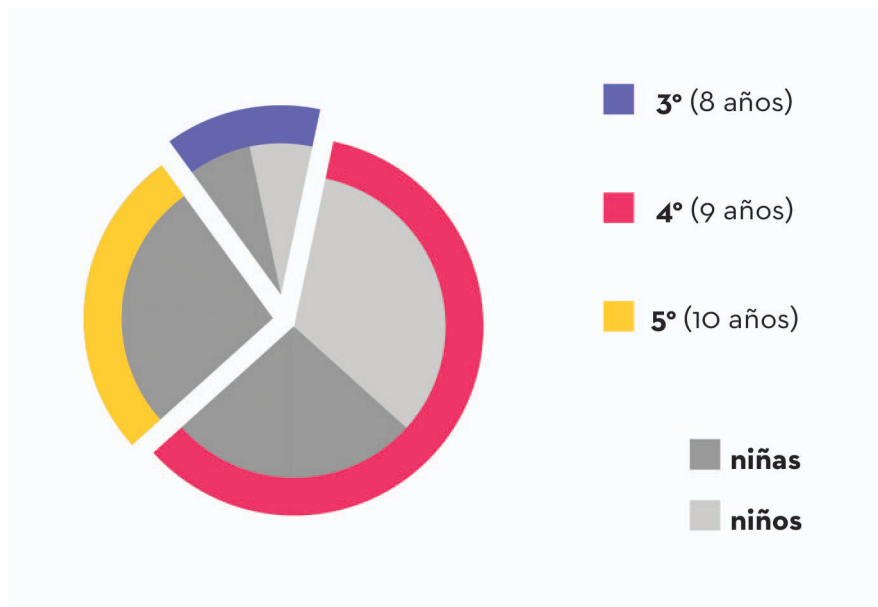
**Figura 83.**

Género.

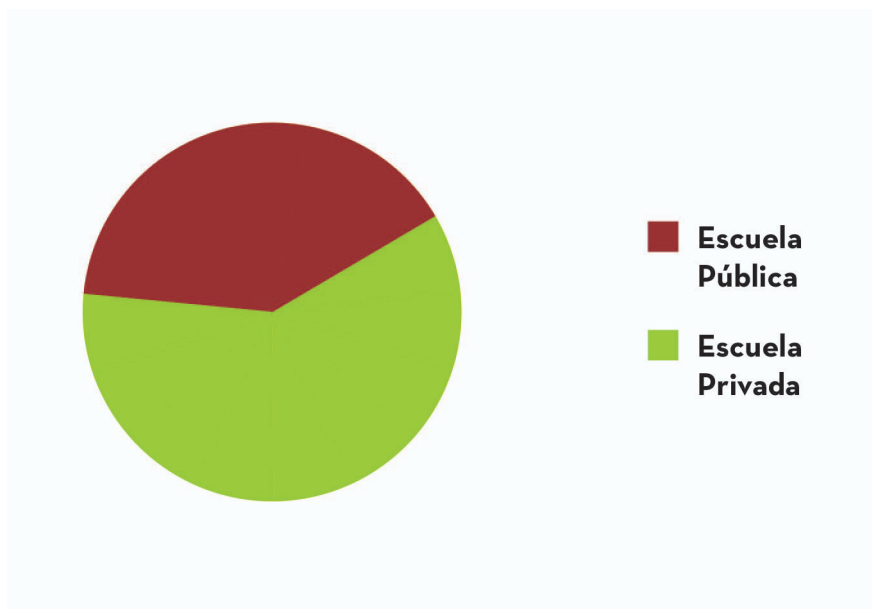


**Figura 84.**

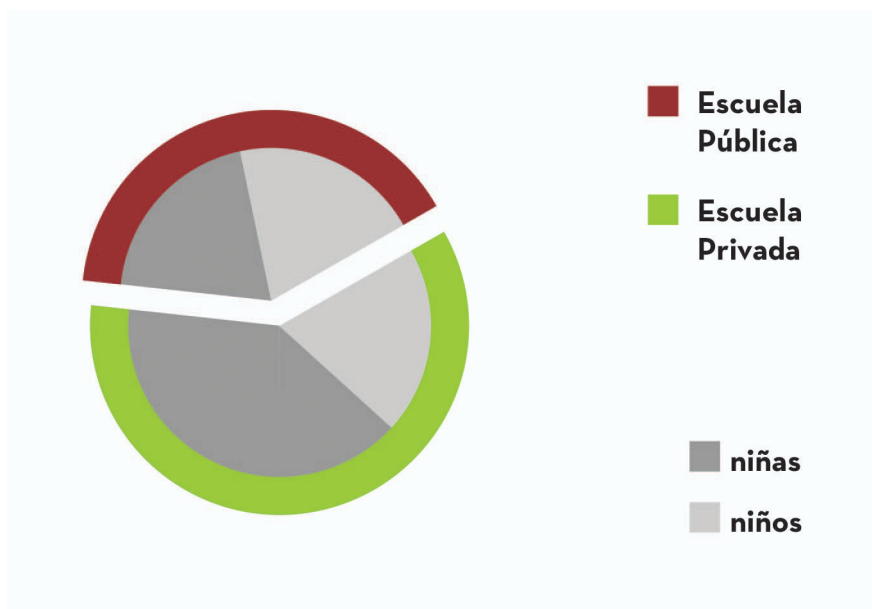
Género.



**Tipo de escuela:** Además de la edad, este fue el segundo criterio más importante para determinar la muestra, ya que aunque el plan de estudios es el mismo tanto en escuelas públicas como en privadas, éstas últimas disponen de más recursos didácticos, por lo que se esperaba observar alguna diferencia en las respuestas según la calidad de la enseñanza y el tipo de sistema educativo. Se entrevistaron a 6 participantes inscritos en escuela pública, de los cuales 3 eran niñas y 3 eran niños; de igual modo se entrevistaron a 9 participantes inscritos en escuela privada, de los cuales 6 eran niñas y 3 eran niños (ver **Figs. 85 y 86**).



**Figura 85.**  
Tipo de escuela.

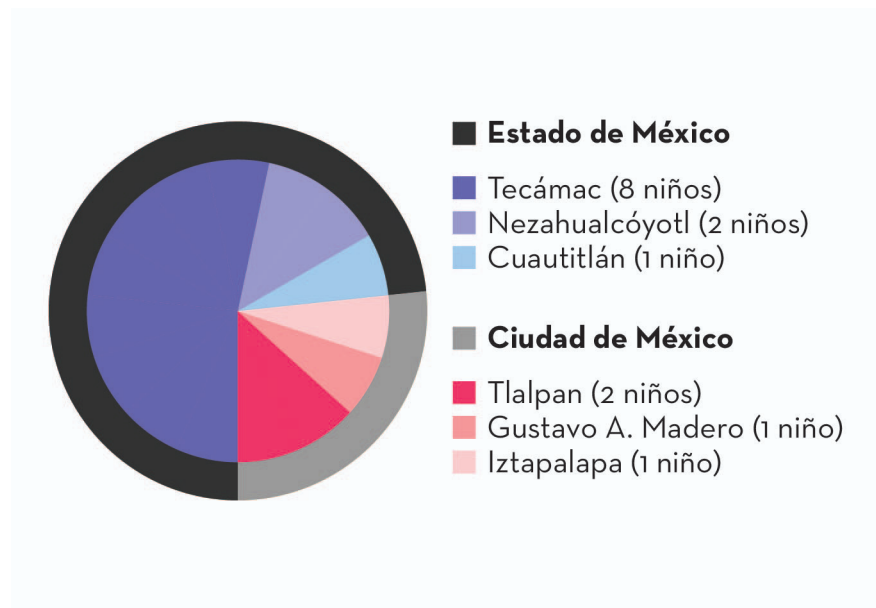


**Figura 86.**  
Tipo de escuela.

**Preferencias por asignatura:** Las asignaturas que tuvieron mayor preferencia entre los participantes fueron Español, Ciencias Naturales y Música; Matemáticas mantuvo el mismo número de opiniones positivas y negativas; mientras que Historia se colocó en segundo lugar después de Matemáticas como la materia que más les desagradaba. Los niños manifestaron que Matemáticas e Historia no les gustaban, no por una falta de disposición a aprenderlas sino porque, en el caso de Matemáticas, los contenidos les resultaban complejos y en el caso de Historia les agobiaba la cantidad de información que debían memorizar.

**Zona geográfica:** El acceso a los niños fue el factor que determinó la configuración geográfica de la muestra. Debido a que el estudio estuvo dirigido a menores de edad, la investigación se enfrentó a la dificultad para obtener los permisos necesarios, ya sea por parte de las autoridades educativas, o bien, de los padres de familia. Se contó únicamente con la participación de una escuela primaria privada, el Centro Pedagógico Felipe Villanueva, ubicado en el municipio de Técamac, lugar de donde provino la mitad de la muestra. El resto de la muestra, correspondiente al rubro de escuela pública, se reunió entre personas interesadas en participar en la investigación con hijos en el rango de edad establecido. De esta manera el mayor número de participantes entrevistados provino de tres municipios del Estado de México: Nezahualcóyotl, Cuautitlán y Tecámac, solo un cuarto de la muestra provino de la Ciudad de México.

**Figura 87.**  
Zona geográfica de procedencia.

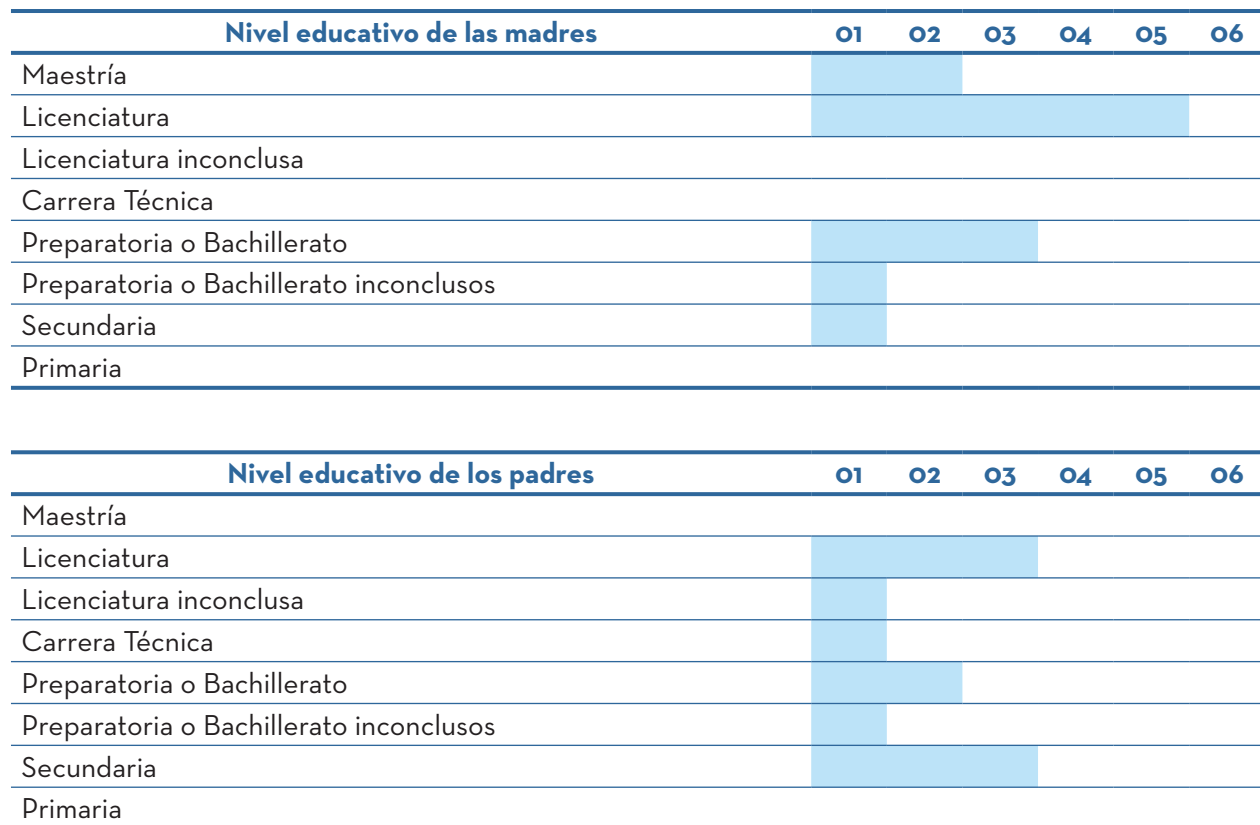


**Contexto socioeconómico familiar:** Este criterio estuvo vinculado directamente a la población de cada escuela; sin embargo, la muestra presentó características homogéneas, ya que todos los participantes pertenecían a familias de clase media. A solicitud de los padres y con el fin de resguardar la información privada de los niños y de sus familias solo se recabaron datos generales; por ejemplo, la ocupación económica de los padres sin especificar el ingreso familiar mensual.

**Nivel educativo de las madres y de los padres:** Se evaluó la información proporcionada por 12 madres y 11 padres de familia, ya que algunos de los niños tenían hermanos participando en el estudio, y en el caso de 2 hermanos se desconocía la información del padre porque éste no vivía con la familia. Tanto las madres como los padres de los participantes habían completado su educación básica (primaria y secundaria), pero las madres superaban a los padres en estudios concluidos de nivel medio superior y superior. 2 de las madres contaban con un grado de maestría, 5 habían concluido una licenciatura, 3 concluyeron sus estudios de bachillerato o preparatoria, una no terminó la preparatoria y una había concluido sus estudios hasta la secundaria. En el caso de los padres ninguno contaba con estudios de posgrado, 3 habían terminado una licenciatura y uno abandonó la carrera antes de concluir, solo uno de los padres contaba con una carrera técnica, 2 concluyeron sus estudios hasta el bachillerato o la preparatoria, uno no terminó la preparatoria y 3 habían concluido sus estudios hasta la secundaria.

**Tabla 11**

Nivel educativo de las madres y de los padres



**Ocupación económica de las madres y de los padres:** Las 2 madres con estudios de maestría y 4 de las 5 con licenciatura ejercían su profesión, solo una de las mamás con licenciatura concluida trabajaba en algo distinto a lo que estudió; 2 de las madres con estudios de preparatoria o bachillerato concluidos y la mamá con preparatoria inconclusa se dedicaban al hogar, una mamá con bachillerato concluido trabajaba en un negocio propio y la mamá con estudios de secundaria trabajaba como costurera para apoyar la economía de su familia. Sobre la actividad económica de los padres, los 3 con licenciatura terminada, el padre con licenciatura inconclusa y el padre con carrera técnica realizaban actividades relacionadas con sus estudios, los 2 padres con estudios de preparatoria o bachillerato concluidos trabajaban en una oficina de tránsito y en un negocio propio respectivamente, el padre con preparatoria inconclusa se empleaba como albañil y los 3 padres con estudios de secundaria se empleaban como taxista, mecánico y mesero.

## BLOQUE 2. EXPOSICIÓN A IMÁGENES EN MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN

La información recabada acerca de los gustos y preferencias de los participantes en medios masivos de comunicación como la televisión, el cine o el internet, según el género y la edad, coincidió con la proporcionada por los especialistas entrevistados. Todos los participantes veían televisión habitualmente a través de canales por suscripción o por televisión abierta, pero mientras que los participantes de 8 y 9 años preferían las caricaturas<sup>14</sup>, el grupo de 10 años, compuesto en su totalidad por niñas, incluía además las teleseries dirigidas a adolescentes<sup>15</sup> entre sus programas preferidos.

**14** Princesita Sofía, Mickey Mouse, Alvin y las Ardillas, Steven Universe, Bob Esponja, Pokemon, Ladybug, Campamento Lakebottom, La Pandilla de la Selva al Rescate, Los Pingüinos de Madagascar, Los Padrinos Mágicos, 31 Minutos, Superman, Yo-Kai Watch, Atomic Puppet, Kick Buttowski, iBum, Pum, Kapow!, Mechanimals, Sailor Moon, Dragon Ball y Caballeros del Zodiaco.

**15** Descendientes, Violeta, Soy Luna y Yo soy Franky.

También se observó una diferencia entre los contenidos de las caricaturas que veían los participantes de 8 años y las que veían los de 9 años, los temas eran básicamente los mismos (comedia, ficción, amistad, aventura, fomento a los valores familiares, sociales y morales), pero las caricaturas que veían los de 8 años tendían a tramas y lenguajes más inofensivos e ingenuos que las caricaturas que veían los de 9 años, que se caracterizaban por contenidos de acción y violencia más intensos, pues presentaban escenas de combate y lenguaje más agresivo entre los personajes, estos contenidos tenían mayor preferencia entre los niños de 9 años a pesar de no estar clasificados para su edad<sup>16</sup>.

La publicidad en televisión fue poco o nada significativa para los participantes de la muestra, 4 de los participantes no recordaban ningún comercial, 5 recordaban vagamente algún comercial sin acertar a decir de qué producto o marca se trataba, 2 solo recordaban el comercial por la melodía y únicamente 4 pudieron describir algún comercial con exactitud porque tenía que ver con sus intereses: juguetes, comida chatarra o películas de superhéroes. La actividad de ver películas dependía en todos los casos y mucho más que ver televisión, de la dinámica familiar; los padres de 12 de los participantes acostumbraban llevarlos al cine así como ver películas en casa y 3 participantes solo veían películas en casa porque la contratación de servicios de transmisión por internet resultaba más cómodo y económico. Las preferencias de los niños en este rubro fue similar al registrado en los programas de televisión.

En cuanto a los videojuegos 13 de los participantes los habían jugado alguna vez y 2 manifestaron que no les justaban. El dispositivo más utilizado para esta actividad fue el teléfono celular, seguido por la *tablet* como segundo dispositivo más utilizado para jugar, ya sea que fueran propios o de algún familiar (abuelos, padres o hermanos), 2 participantes utilizaban además el teléfono celular para otras actividades como ver videos, seguir a otros jugadores en sus canales de YouTube y conversar por WhatsApp; solo 3 participantes utilizaban otros dispositivos (Wii, Xbox o computadora) para jugar. Se detectó que los participantes habían estado expuestos a imágenes, que aunque no llegaban a la abstracción total, sí exhibían algún grado de simplificación, principalmente en las caricaturas (ver **Fig. 88**) y los videojuegos (ver **Fig. 89**), algunas de ellas cercanas a la *no figuración*, lo que también confirmó que los niños comprenden mejor las formas sencillas y que las agencias de entretenimiento entienden e implementan ese criterio en el diseño de sus productos.

**16** De acuerdo a los *Lineamientos de clasificación de contenidos audiovisuales de las transmisiones radiodifundidas y del servicio de televisión y audio restringidos*, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 15 de febrero de 2017, algunos de estos programas se ubican en la categoría B (contenido para adolescentes y adultos).



**Figura 88.**

Caricaturas.

De izquierda a derecha:  
Bob Esponja, 31 Minutos y  
Yo-Kai Watch.



**Figura 89.**

Videojuegos.

De izquierda a derecha:  
Slugterra, Minecraft y  
Geometry Dash.



### BLOQUE 3. CONTACTO CON LIBROS ILUSTRADOS

En el contexto familiar la mayoría de los participantes realizaban otras actividades en su tiempo libre como jugar con sus hermanos y amigos, cuidar a sus mascotas, escuchar música, dibujar, pintar o hacer manualidades; solo 3 de los participantes mencionaron “leer” como una de las actividades que realizaban cuando se sentían aburridos. Todos los participantes mencionaron que tenían libros de cuentos en casa, con o sin ilustraciones, aún aquellos pertenecientes a las familias de recursos económicos más limitados tenían al menos un libro. Los participantes dijeron que sus familiares les habían comprado o regalado los libros y que no siempre trataban de los temas que a ellos les interesaba. En el contexto escolar 13 de los participantes dijeron que su escuela contaba con biblioteca pero que no la frecuentaban o la utilizaban para otras actividades diferentes a la lectura. Todos los participantes dijeron que el trabajo en clase se realizaba solo con los libros de la Secretaría de Educación Pública, aunque a veces tenían acceso a libros de cuentos en la clase de lectura. La mitad de los participantes manifestó que “leer” era una actividad que no les desagradaba, siempre que no fuera por obligación. La mayoría recordaba haberse acercado a los libros por curiosidad al menos en una ocasión, recordaban al menos un título y su contenido, las temáticas preferidas fueron de fantasía entre los niños de 8 años y las historias de terror, ciencia ficción y creaturas mitológicas entre los niños de 9 y 10 años.

### CONCLUSIONES SOBRE LAS ENTREVISTAS CON LOS NIÑOS

Debido al tamaño de la muestra no se identificó una diferencia importante en las respuestas de los participantes que estuviera directamente relacionada con el tipo de escuela –principal criterio de diferenciación–, ni con la ubicación geográfica, el nivel educativo de los padres o el nivel socioeconómico de sus familias<sup>17</sup>. En cuanto al criterio de género, la muestra fue equilibrada en los grupos de 3° y 4° grado; pero en 5° la totalidad de los participantes fueron niñas, lo que quizá podría haber repercutido en una apreciación sesgada del grupo de 10 años debido a la falta de la perspectiva masculina; sin embargo, esto no impidió comprobar que los niños de esta edad empiezan ya a interesarse en temáticas dirigidas a jóvenes adolescentes. Fue interesante descubrir que a la mitad de los participantes les gustaban las Matemáticas, ya que por definición están basadas en la abstracción; pero la mitad de la muestra no mostró aversión hacia esta asignatura.

**17** Esta homogeneidad se observaría también en los ejercicios de conceptualización visual y el trabajo con libros *no figurativos*.

No es de sorprender que las madres contaran con más estudios concluidos que los padres, pues a pesar del tamaño reducido de la muestra, fue un reflejo del contexto nacional. De acuerdo a la información presentada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), aproximadamente desde el año 2008, la población femenina ha empezado a superar el rezago educativo e incluso la tasa de alfabetización rebasa ya ligeramente a la de la población masculina (INEGI & INMUJERES, 2018, pág. 92). Sin embargo, el nivel educativo en los padres no necesariamente está directamente relacionado con el nivel educativo de los hijos o de su interés en la lectura, es necesario resaltar que la mayoría de los niños manifestaron que algunos de los libros que tenían no eran de su interés y solo un porcentaje muy pequeño –apenas 3 niños– acostumbraba leer en sus ratos libres, esto evidencia que hay una diferencia importante entre lo que los adultos suponen que les gusta y lo que a ellos verdaderamente les interesa. El único indicador que si estuvo relacionado con el nivel socioeconómico de los padres fue el acceso a los libros, ya que los padres con mejor solvencia económica tenían más posibilidades de proporcionar más libros a sus hijos.

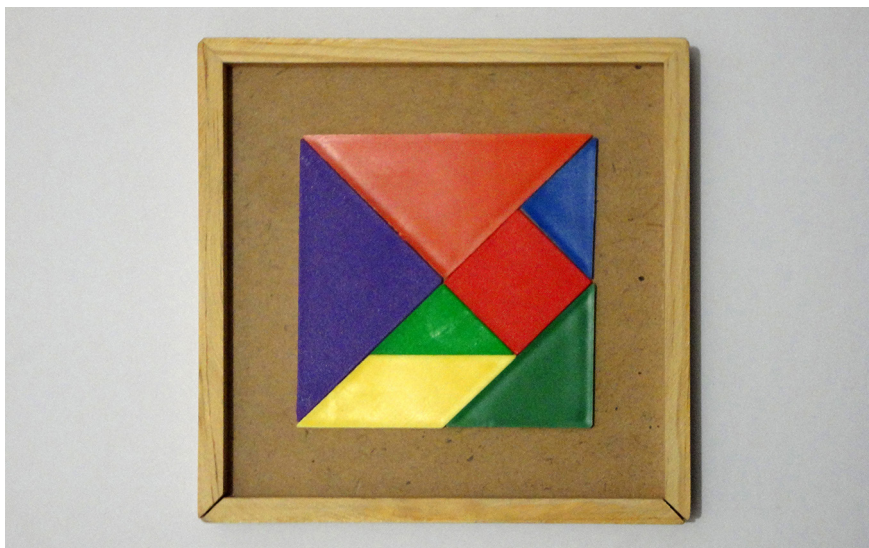
Es necesario resaltar que todos los libros mencionados por los niños correspondían en su totalidad al tipo figurativo, a pesar de ello se detectó que los niños no eran del todo ajenos a la *no figuración* porque de una u otra manera estaban expuestos en su contexto cotidiano a imágenes que exhibían alguna clase de simplificación, en medios como la televisión, los videojuegos e internet. Esta idea aunada a que el dispositivo electrónico más utilizado por los niños era el teléfono celular, resulta bastante atractiva si se toma en cuenta que podría abrir una línea de investigación que permita observar la interacción de los niños con las imágenes *no figurativas* en medios digitales y ya no solo en los medios impresos.

## 3.2.2

# Ejercicios de conceptualización visual

Conceptualizar significa representar una realidad específica, mental o materialmente, por lo que para la siguiente fase de la investigación se utilizó el *tangram*, un juego de origen chino que consiste en 7 piezas: 2 triángulos grandes, un triángulo mediano, 2 triángulos pequeños, un cuadrado y un romboide. El objetivo del juego es formar figuras utilizando todas las piezas sin superponerlas, pero la figuración se ve restringida al disponer solo de 7 piezas que además son geométricas y que no incluyen curvas, paradójicamente el resultado que se obtiene es una representación extremadamente simplificada del objeto que se intenta representar.

**Figura 90.**  
Tangram.



### Objetivo de los ejercicios

- Detectar patrones estructurales básicos en las representaciones de los niños participantes, con el fin de comprobar el condicionamiento sociocultural a modelos preestablecidos de representación.

### Estructura de los ejercicios

Se trabajó con **5 conceptos** que los participantes ya conocían y que formaban parte de su repertorio mental, los conceptos propuestos fueron: **1) casa**, **2) árbol**, **3) televisión**, **4) niño** y **5) gato**. El ejercicio consistió en representar un concepto a la vez utilizando las piezas del tangram, pero a diferencia de las reglas tradicionales del juego, se permitió a los participantes que usaran solo las piezas que consideraran necesarias para sus representaciones, podían usar las 7 piezas o solo algunas de ellas. El tiempo promedio calculado para esta actividad fue de 10 minutos; pero se permitió a los participantes emplear el tiempo que necesitaran para ejecutar cada una de sus representaciones.

### Aplicación y registro

Se utilizaron 2 juegos de tangram, en el primero todas las piezas eran de distintos colores, en el segundo solo había piezas azules y rojas. Los ejercicios se aplicaron de manera individual después de cada entrevista. El tangram multicolor se trabajó con la mitad de los participantes y el tangram bicolor con la otra mitad. Cada representación fue registrada en fotografía para posteriormente hacer un análisis comparativo de las imágenes obtenidas.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como se esperaba los participantes intentaron representar los conceptos de forma figurativa, el color de las piezas fue irrelevante en todas las representaciones, todos los participantes priorizaron la forma sobre el color. Al contar con un número reducido de piezas los participantes eligieron representar solo los rasgos esenciales utilizando incluso menos de las 7 piezas disponibles. La selección de las piezas y su composición dependió totalmente de las decisiones personales de cada niño. A pesar de que los participantes no tuvieron contacto entre sí, se descubrieron patrones estructurales básicos subyacentes a todas las representaciones de un mismo concepto. En 4 de los 5 conceptos (casa, árbol, televisión y niño) se detectaron patrones con 3 variantes, por esta razón los resultados de estos 4 conceptos se presentan primero, reservando para el final el concepto en el que todas las representaciones fueron diferentes (gato).

**1) Concepto “Casa”:** Todos los niños sin excepción y sin importar el grado de complejidad de su representación, reprodujeron el modelo de la “casa de dos aguas” e invariablemente utilizaron el triángulo para representar el techo y el cuadrado o el rectángulo para representar los muros y los cimientos. Los participantes cuidaron siempre que la longitud de la base del triángulo fuera similar a la longitud del lado superior del cuadrado, solo en un caso la base del triángulo rebasó el lado superior del cuadrado (ver **Fig. 91**).

**Tabla 12**

Variantes del concepto “Casa”

<b>1. Casa de 2 piezas:</b> Emplea una pieza por cada forma básica, el triángulo para representar el techo y el cuadrado para los muros y cimientos.	2 piezas	7 participantes utilizaron esta representación
<b>2. Casa de 3 a 5 piezas:</b> Emplea más de 2 piezas para componer las mismas formas básicas que en la variante anterior pero a una escala mayor.	3 a 5 piezas	3 participantes utilizaron esta representación
<b>3. Casa de más de 5 piezas:</b> Representaciones con 2 casas, casas con chimenea y las que usan el principio de cierre de la Gestalt <sup>18</sup> para completar el cuadrado.	4 a 7 piezas	5 participantes utilizaron esta representación

**18** Las cosas que no están terminadas generan cierta incomodidad en el cerebro, por lo que tiende a completar mental y visualmente las formas que parecen abiertas o parcialmente ocultas.

**2) Concepto “Árbol”:** Los participantes usaron las formas básicas empleadas en el concepto anterior, con la diferencia de que en esta ocasión cuidaron que la base de los triángulos (copa) sí rebasara el grosor de la pieza que representaba el tronco (cuadrado, rectángulo o romboide). Se registraron 3 variantes, en las 2 primeras la representación se asemeja a un pino o al árbol de Navidad y en la tercera variante los niños utilizaron formas diversas (ver **Fig. 92**).

**Tabla 13**

Variantes del concepto “Árbol”

<p><b>1. Árbol con copa de un nivel:</b> Utiliza una o 2 piezas para formar el triángulo que representa la copa del árbol y una pieza para representar el tronco.</p>	<p>2 a 3 piezas</p>	<p>6 participantes utilizaron esta representación</p>
<p><b>2. Árbol con copa de 3 a 5 niveles:</b> La copa del árbol se compone con triángulos de distintos tamaños dispuestos verticalmente, en forma creciente o decreciente. El tronco está formado por una o 2 piezas.</p>	<p>4 a 6 piezas</p>	<p>4 participantes utilizaron esta representación</p>
<p><b>3. Árboles irregulares:</b> Incluye a los árboles con copas redondeadas o con ramas.</p>	<p>4 a 6 piezas</p>	<p>5 participantes utilizaron esta representación</p>

**3) Concepto “Televisión”:** Algunos de los participantes desarrollaron 2 versiones de este concepto, pero en cualquier caso siempre utilizaron el cuadrado como elemento central de la composición para representar la televisión, solo un participante utilizó el rectángulo con ese propósito. La representación más recurrente fue la televisión cuadrada con antenas, lo que puede explicarse; por un lado, porque todos los participantes conocían los televisores analógicos mucho antes de la transición tecnológica definitiva a las televisiones rectangulares de señal digital, que en México ocurrió en Diciembre de 2015, y porque en las caricaturas, la televisión sigue representándose de forma cuadrada y con antenas (ver **Fig. 93**).

**Tabla 14**

Variantes del concepto “Televisión”

<p>1. <b>Televisión con antenas.</b> Utiliza el cuadrado, construido a partir de una o 2 piezas, para representar la pantalla y uno o 2 triángulos pequeños para representar las antenas.</p>	3 a 5 piezas	10 participantes utilizaron esta representación
<p>2. <b>Televisión sin antenas.</b> Se representa únicamente la pantalla de forma cuadrada utilizando 2 o más piezas. Solo un participante representó la pantalla de forma rectangular.</p>	2 a 3 piezas	2 participantes utilizaron esta representación
<p>3. <b>Televisión con mueble.</b> Representa la pantalla apoyada sobre su base, sobre un mueble, o bien, enmarcada por éste.</p>	2 a 7 piezas	5 participantes utilizaron esta representación

**4) Concepto “Niño”:** Casi todas las representaciones tendieron a mostrar el cuerpo completo, en cualquiera de sus variantes la cabeza y el torso fueron siempre imprescindibles. Para representar la cabeza utilizaron el cuadrado solo porque no había un círculo disponible (ver **Fig. 94**).

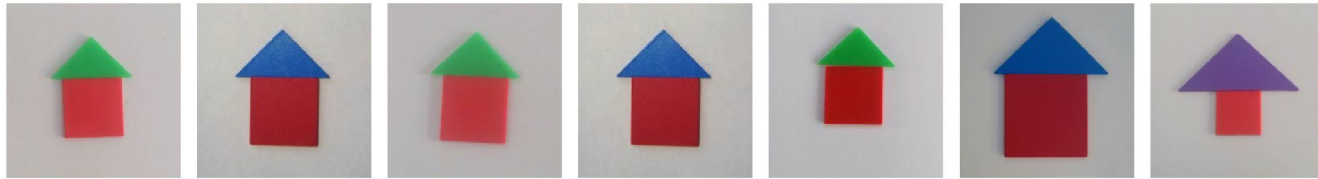
**Tabla 15**

Variantes del concepto “Niño”

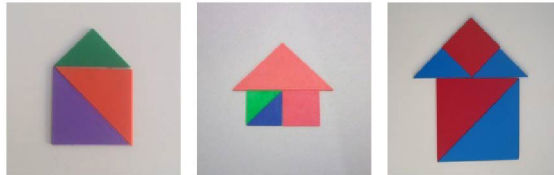
<p>1. <b>Cabeza o cabeza con torso.</b> Destaca la cabeza como el elemento más importante de la composición, siempre representada por el cuadrado.</p>	2 piezas	2 participantes utilizaron esta representación
<p>2. <b>Cabeza, torso y 2 extremidades.</b> La cabeza y el torso son representados por el cuadrado y el romboide, adicionalmente se usan 2 piezas para representar 2 extremidades, ya sea los brazos o las piernas.</p>	4 a 5 piezas	7 participantes utilizaron esta representación
<p>3. <b>Cabeza, torso y 4 extremidades.</b> Se representa la figura humana completa con todas sus extremidades.</p>	5 a 7 piezas	6 participantes utilizaron esta representación

**Figura 91.**  
Concepto "Casa".

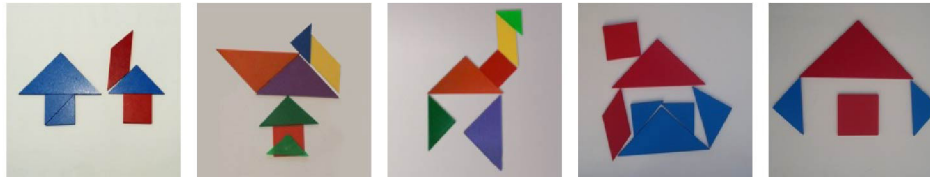
1. Casa de 2 piezas.



2. Casa de 3 a 5 piezas.

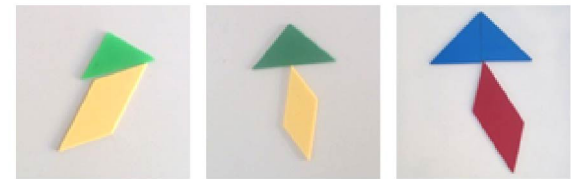
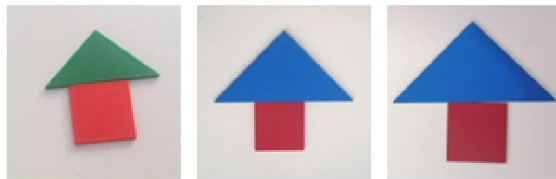


3. Casa de más de 5 piezas.





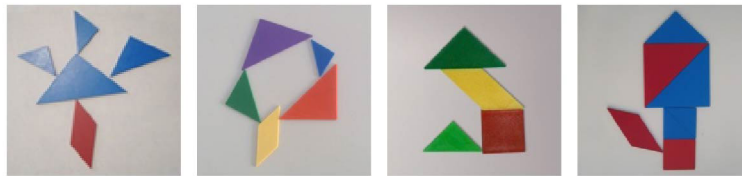
1. Árbol con copa de un nivel.



2. Árbol con copa de 3 a 5 niveles.



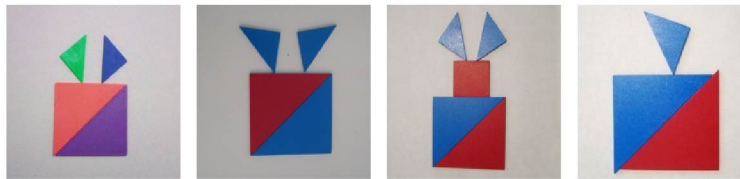
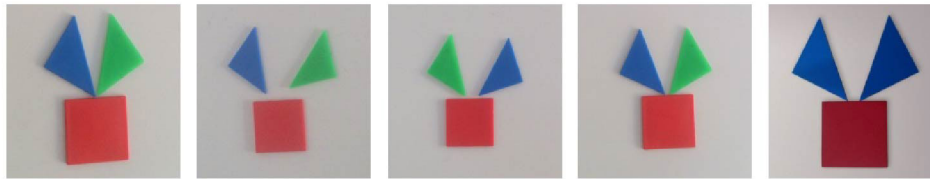
3. Árboles irregulares.



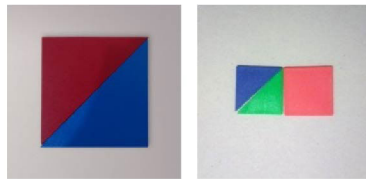
**Figura 92.**  
Concepto "Árbol".

**Figura 93.**  
Concepto "Televisión".

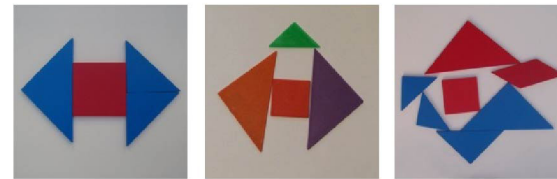
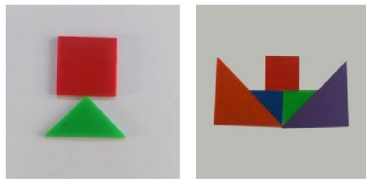
1. Televisión  
con antenas.



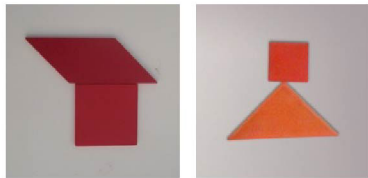
2. Televisión  
sin antenas.



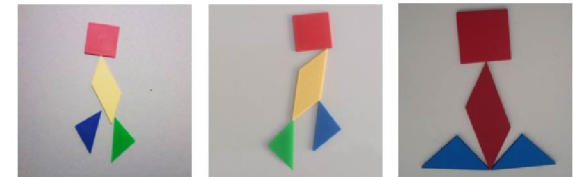
3. Televisión  
con mueble.



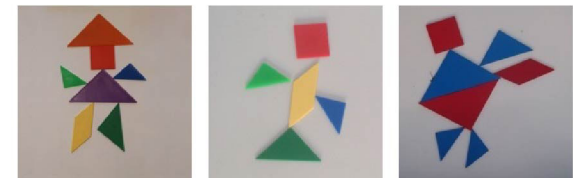
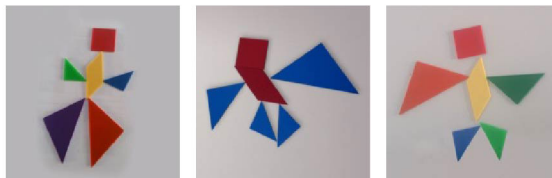
1. Cabeza o  
cabeza con torso.



2. Cabeza, torso y  
2 extremidades.

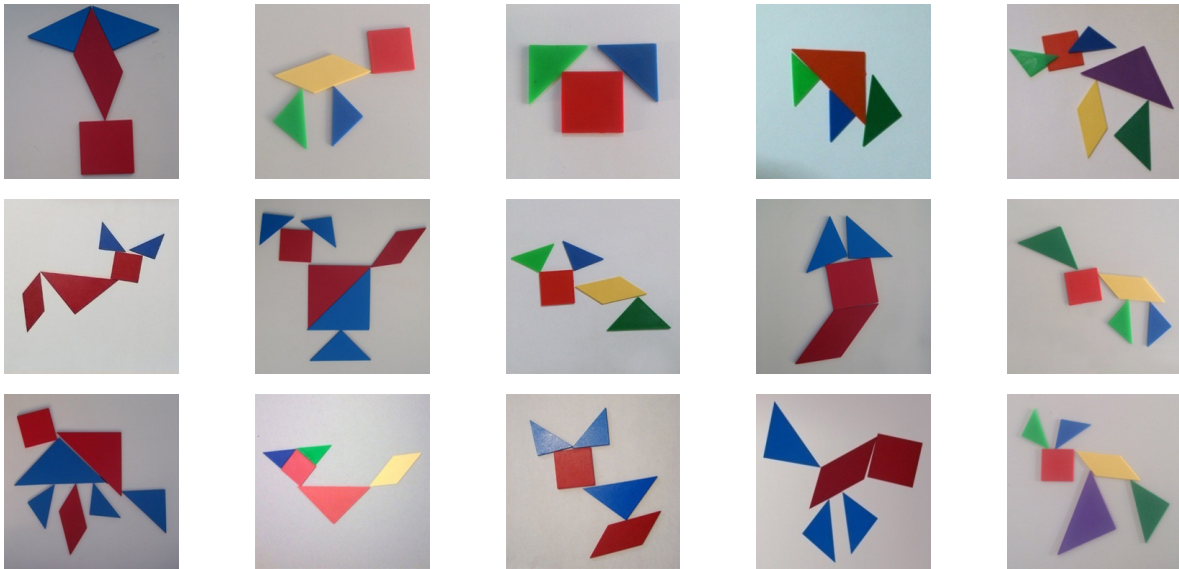


3. Cabeza, torso y  
4 extremidades.



**Figura 94.**  
Concepto "Niño".

**5) Concepto “Gato”:** En este ejercicio todas las representaciones fueron diferentes, lo que en principio dificultó establecer algún tipo de patrón, finalmente fue posible, pero atendiendo solo a las variantes presentes en algunos rasgos de la composición (cabeza, orejas, cuerpo, cola o patas) y no a la totalidad de la representación.



**Figura 95.**  
Concepto “Gato”.

**Cabeza cuadrada:** 13 de los participantes utilizaron el cuadrado para representar la cabeza, solo uno de ellos utilizó el cuadrado en forma de rombo, 10 agregaron triángulos para representar las orejas y 3 no las representaron.

**Cabeza distinta a la cuadrada:** Solo 2 participantes utilizaron piezas distintas al cuadrado (romboide y triángulo) para representar la cabeza, al romboide se le agregaron dos triángulos para representar las orejas y en el caso del triángulo las orejas estaban implícitas en la forma.

**Orejas:** 12 participantes representaron las orejas con triángulos en al menos 9 posiciones distintas.

**Cuerpo:** El romboide se utilizó 6 veces para representar el cuerpo, el triángulo se utilizó también 6 veces y el cuadrado solo 2.

**Cola:** El romboide y el triángulo fueron utilizados también para representar la cola, el romboide se utilizó 3 veces y el triángulo 2.

**Patas:** 5 participantes no incluyeron las patas en sus representaciones, 3 simplificaron la representación de todas las patas con una sola pieza, 6 las representaron con 2 piezas y solo un participante las representó con 3 piezas.

## CONCLUSIONES SOBRE LOS EJERCICIOS DE CONCEPTUALIZACIÓN VISUAL

Los resultados de los ejercicios demostraron que los sistemas de representación descansan, sí en los procesos biológicos de la percepción pero sobre todo en los condicionamientos culturales; que estos sistemas de representación se aprenden, desde que se nace, en el seno la dinámica social y que el vínculo entre el objeto real y su representación no se construye, necesariamente, en función del parecido físico entre ambos, sino en función del acuerdo colectivo que dicta lo que significa “ser semejante”, y los hechos que se describen a continuación así parecen confirmarlo:

- El descubrimiento de patrones estructurales en todas las representaciones de un mismo concepto, como la “casa de dos aguas”, donde todos los participantes reprodujeron sin excepción el modelo a pesar de no tener contacto entre sí y a pesar de no corresponderse con su realidad contextual.
- Al no conseguir una representación suficientemente realista, los participantes preguntaban frecuentemente si lo habían hecho bien, lo que indica que el grado de semejanza icónica y la consideración cultural sobre lo “semejante” son los parámetros para calificar una representación como correcta o incorrecta.
- Los niños utilizaron intuitivamente los mismos principios compositivos que el diseñador emplea profesionalmente para producir un mensaje visual o el artista plástico para producir una pintura, como el equilibrio, la simetría, el espacio positivo/negativo y la seriación creciente o decreciente, lo que significa que tanto los niños como el diseñador y el artista comparten códigos culturales de representación, independientemente de su nivel de desarrollo cognoscitivo o de su contexto individual inmediato.

Los ejercicios de conceptualización también demostraron que tanto la figuración como la *no figuración* parten de los objetos de la realidad y que se articulan bajo los mismos principios compositivos, pero, la dificultad para relacionar a la imagen *no figurativa* con un referente específico persiste, porque la interpretación de las representaciones que los niños realizaron solo fue posible gracias a que se sabía con antelación lo que se iba a representar y se llevo un registro del proceso, pero sin esa información hubiera sido muy complicado, y en algunos casos imposible, descifrar las imágenes resultantes por sí solas.

## 3.2.3

# Trabajo con libros *no figurativos*

### 3.2.3.1 REPRODUCCIÓN DE LIBROS YA EXISTENTES

Se trabajó con los **modelos comunicativos 2) y 4)** presentados en el apartado 2.3.2 que incluían a la imagen *no figurativa* y que se consideró que no habían sido suficientemente explorados; es decir: *imagen no figurativa con texto*, donde la imagen se apoya en un código auxiliar para solventar la función referencial e *imagen no figurativa sin texto*, restringida a un reconocimiento primario de cualidades formales. De los libros presentados en el apartado 2.2, considerados paradigmáticos del uso de la *no figuración* en el libro infantil, se seleccionaron 2 que se correspondían con los modelos comunicativos antes mencionados: “Pequeño Azul y Pequeño Amarillo” de Leo Lionni y “Libro Ilegible MN 1” de Bruno Munari. En el momento en que esta investigación fue realizada, ninguno de estos libros se habían publicado nunca en México por lo que fue necesaria su reproducción.

**“Pequeño Azul y Pequeño Amarillo” de Leo Lionni:** De formato cuadrado, aproximadamente de 21 x 21 cm, la trama gira en torno a dos amigos y cuyas familias en principio no aprueban su amistad a causa de alguna diferencia relacionada con algún aspecto ideológico, étnico, religioso, político o tal vez con alguna

enfermedad o discapacidad física, la historia no lo aclara pero conforme se desarrolla la historia las familias de ambos acabarán por comprender y aceptar su relación. Esta propuesta maneja manchas irregulares de colores y se apoya en el texto para facilitar al lector la identificación de los personajes y los escenarios.



**Figura 96.**

*Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni.

Modelo comunicativo:  
2) Imagen *no figurativa* con texto.

**“Libro Ilegible MN 1” de Bruno Munari:** También de formato cuadrado este libro consta de un solo cuadernillo que agrupa 8 láminas de papel de 20 x 10 cm dobladas por la mitad. La hoja que cubre el cuadernillo a modo de portada y contraportada es de color blanco y ligeramente más gruesa. Las 7 láminas internas son más delgadas y de diferentes colores: rojo, amarillo, verde, azul, blanco, rosa y naranja, con diferentes cortes transversales y diagonales. Este libro carece de texto e ilustraciones, pues cada página funciona en sí misma como una imagen.



**Figura 97.**

*Libro Ilegible MN 1* de Bruno Munari.

Modelo comunicativo:  
4) Imagen *no figurativa* sin texto.

### 3.2.3.2 PRODUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE LIBRO INFANTIL

También se trabajó con un tercer libro, resultado de los procesos de experimentación gráfica que realicé durante la investigación. Este libro llevó por título provisional “Azul”. Es importante mencionar que se consideraron muchas ideas que dieron origen a diversas propuestas *no figurativas* y que éste no fue el único libro surgido de aquella experimentación, aunque sí el más acabado de todos, por esa razón estimo adecuado presentarlo a los niños a modo de prototipo, a fin de observar sus respuestas y así obtener algunas pautas para efectuar los ajustes necesarios. Ya que el libro continua en desarrollo, solo se esbozan algunos de los procesos de diseño que llevaron a su realización. Cabe aclarar también que aunque el libro ilustrado es el vehículo de comunicación propuesto en esta investigación, diseñar un libro nunca fue el objetivo principal, el planteamiento inicial pretendía trabajar solo con libros de otros autores; no obstante, la consecuencia lógica derivada de los resultados de este estudio sería, por supuesto, diseñar un libro.

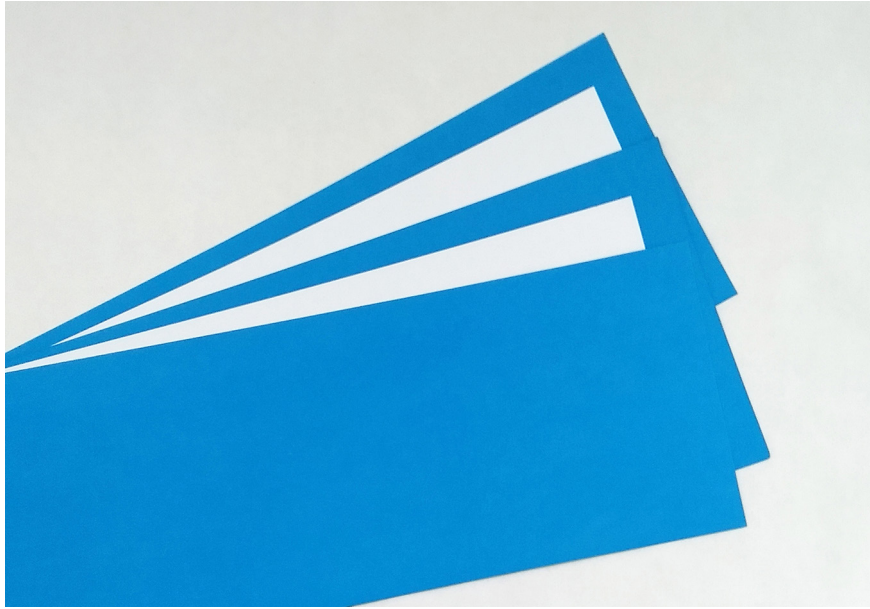
#### SELECCIÓN DEL TEMA Y REDACCIÓN DE LA HISTORIA

Este libro se inspiró en uno de los personajes principales del libro de Lionni: “Pequeño Azul” y se pensó como una continuación de sus aventuras. El tema desarrollado fue la amistad y se escogió por la importancia que los niños de estas edades le otorgan a la aceptación social, pero en contraste con el libro de Lionni, se pensó en una historia más corta y con un final no tan afortunado. La historia parte de que “Azul” no tienen amigos pero desea tenerlos, un día encuentra a “Naranja” y empieza a seguirlo a todas partes, pero “Naranja” no estaba interesado en ser su amigo y en algún momento decide alejarse, “Azul” se queda solo y triste, entonces se vuelve de color gris.

#### FORMATO Y PAPEL

Inspirado en los libros de Leo Lionni y Katsumi Komagata, este libro se diseñó también en formato cuadrado de 13.5 x 13.5 cm, compuesto por 5 cuadernillos con cortes circulares y transversales: 3 cuadernillos en papel Cart Astrobrite Celeste de 180 g y 2 en papel Bond Blanco de 120 g, cada cuadernillo es en realidad un tríptico de 40.5 x 13.5 cm.





**Figura 98.**  
Formato y papel.

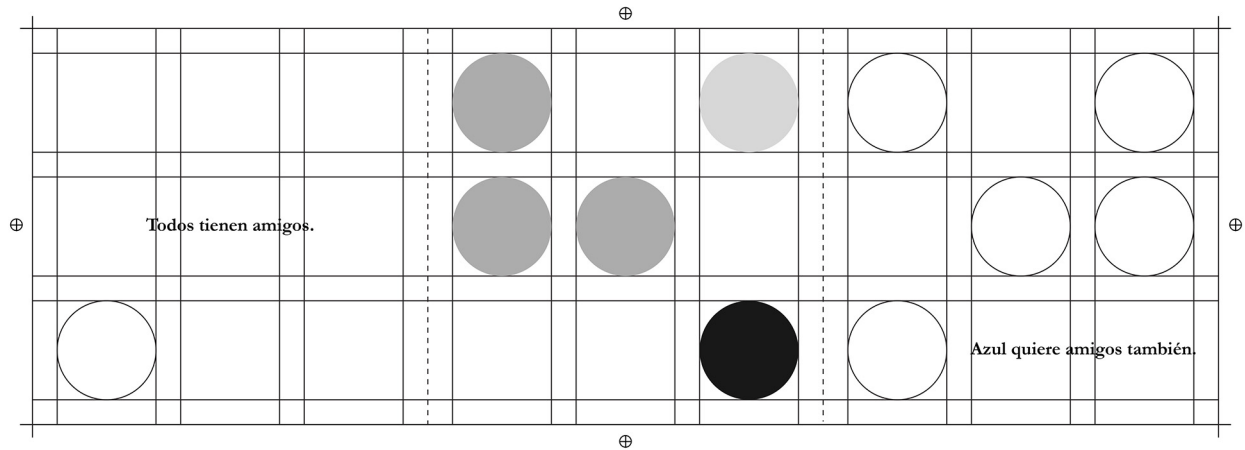


**Figura 99.**  
Cuadernillos intercalados.

*Azul* de Nicté G. Sánchez Flores, 2015.

## DIAGRAMACIÓN Y ESTRUCTURA COMPOSITIVA

Cada página de 40.5 x 13.5 cm se dividió en tres secciones y cada sección del tríptico se dividió a su vez en tercios, pensando en colocar a los personajes como si fueran fichas de un tablero, de manera que cada personaje pudiera moverse en alguna de las nueve posiciones disponibles, buscando siempre el equilibrio y la armonía visual de acuerdo a lo que se estuviera narrando en cada escena, la composición utilizó los mismos principios que se emplearían en una imagen figurativa.

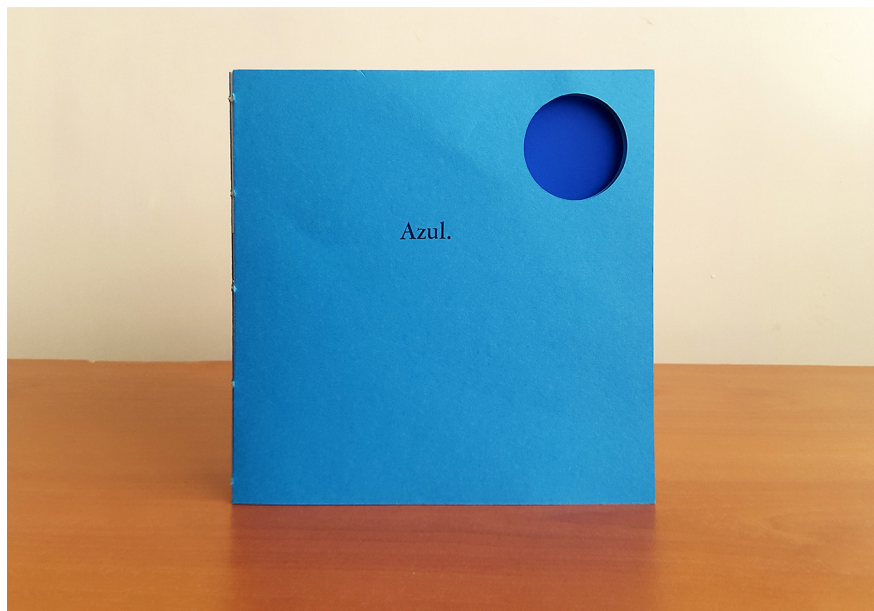


**Figura 100.**  
Diagramación y  
estructura compositiva.

## SELECCIÓN DEL COLOR Y ESTILO GRÁFICO

Para el personaje principal se utilizó un color azul oscuro parecido al que utiliza Lionni en su libro. Para el fondo se utilizó también un color azul pero más claro porque además de asociarse nuevamente al personaje principal es un color frío y se corresponde muy bien con una historia triste. El color blanco se utilizó solo para crear contraste y agregar un poco de variedad.

Para el personaje secundario se utilizó el color naranja porque contrasta muy bien con los dos tonos de azul propuestos. En los personajes incidentales se utilizó también el color naranja, amarillo y rosa, de manera que visualmente formaran grupos en los que “Azul” no estaba incluido. Originalmente se pensó además en utilizar verde, rojo y café pero al final se desistió de esta idea porque los personajes incidentales solo aparecían en el primer cuadernillo y el espacio para su disposición era reducido. En cuanto al estilo gráfico, se utilizaron elementos geométricos regulares, básicamente círculos de colores.



**Figura 101.**  
Color y estilo gráfico.

*Azul* de Nicté G.  
Sánchez Flores, 2015.

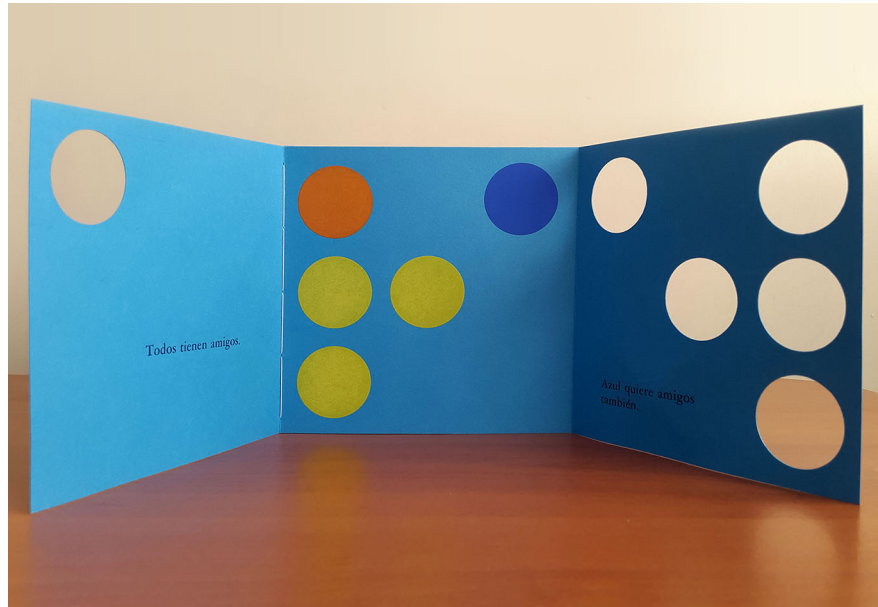


**Figura 102.**  
Color y estilo gráfico.

*Azul* de Nicté G.  
Sánchez Flores, 2015.

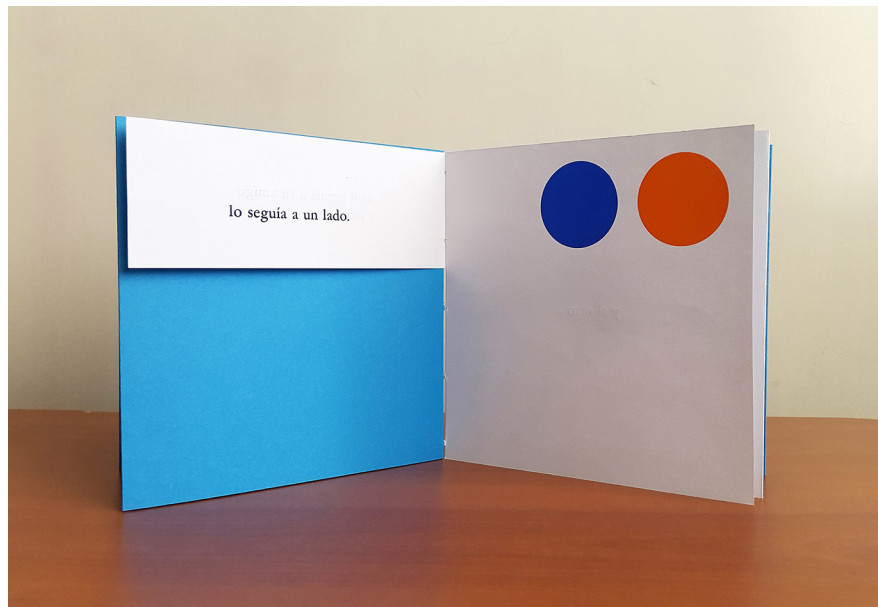
**Figura 103.**  
Color y estilo gráfico.

*Azul* de Nicté G.  
Sánchez Flores, 2015.



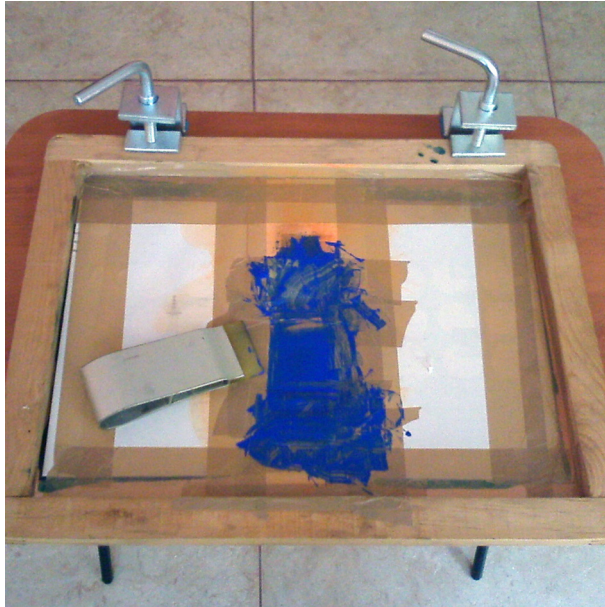
**Figura 104.**  
Color y estilo gráfico.

*Azul* de Nicté G.  
Sánchez Flores, 2015.

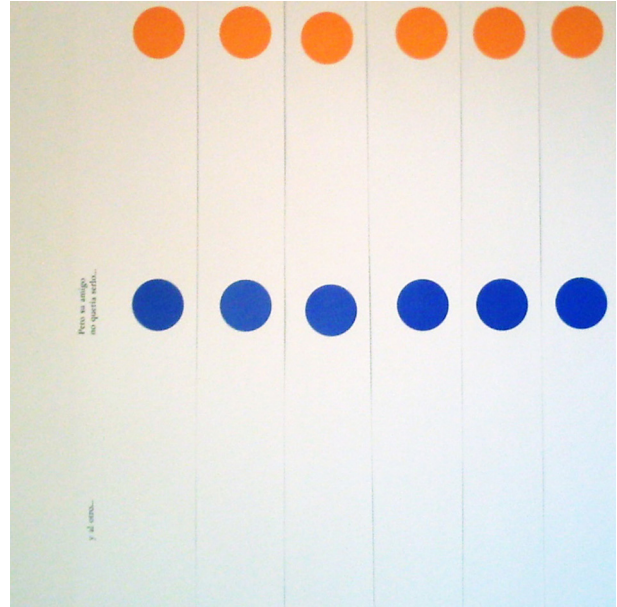


## TÉCNICAS DE IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN

Se utilizaron dos técnicas de impresión: **1)** tipo móvil y **2)** serigrafía. La impresión se realizó en dos momentos, primero en tipo móvil utilizando tinta azul oscuro para los textos, similar al color del personaje principal y dejando los espacios necesarios para la posterior impresión en serigrafía, la cual se reservó para los personajes. La tirada se realizó en Junio de 2015 y constó de únicamente 10 ejemplares. No se utilizaron cubiertas rígidas y la encuadernación fue sencilla con la costura expuesta.



**Figura 105.**  
Impresión con serigrafía.



**Figura 106.**  
Cuadernillos impresos.

## TIPOGRAFÍA

Este libro se realizó en la asignatura “Composición Editorial con Tipos Móviles”, bajo la dirección de la Mtra. Alicia Portillo Venegas. En ese momento el Taller de impresión tipográfica de la Facultad de Artes y Diseño contaba con pocas opciones tipográficas, entre las que se escogió la Garamond Bold que era la familia más completa. El libro estaba dirigido a un público infantil por lo que se utilizó el tamaño más grande disponible que era el de 18 puntos.

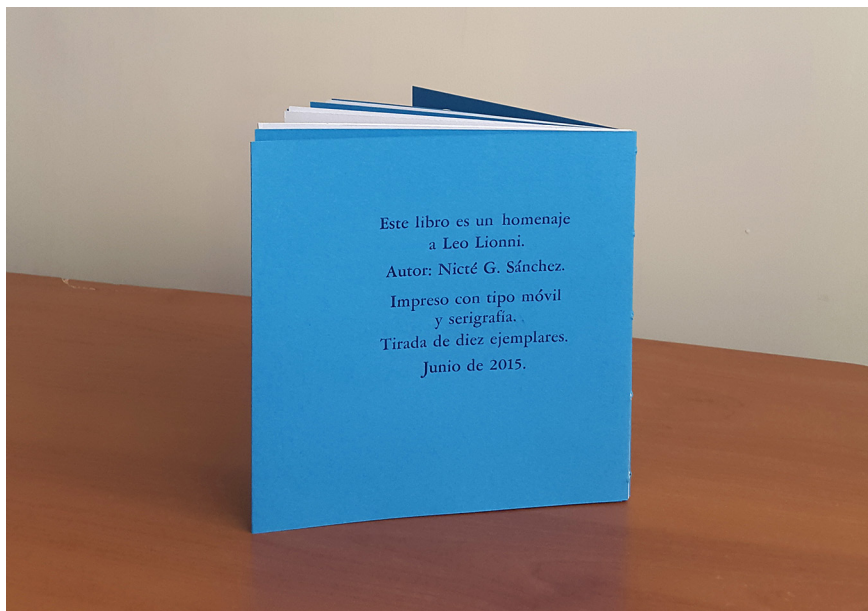
## EL TEXTO COMO CÓDIGO AUXILIAR

Este libro también se ubicó en la categoría de *imagen no figurativa con texto*. Aunque el libro ilustrado infantil puede incorporar diferentes códigos de comunicación, no solo el icónico y el lingüístico, en esta investigación decidí trabajar con sus códigos básicos y seguir utilizando el texto como código auxiliar considerando: **1)** que la combinación texto/imagen no había sido totalmente agotada en todas sus formas de expresión y **2)** que la suma de otros códigos hubiera significado el aumento en la complejidad analítica de un tema que todavía no se ha estudiado ni siquiera en sus aspectos más elementales.

### Figura 107.

Tipografía.

*Azul* de Nicté G.  
Sánchez Flores, 2015.



### Objetivos del trabajo con libros no figurativos

- Confrontar a los niños de la muestra con 3 libros *no figurativos* para determinar su grado de aceptación.
- Observar la manera en que los niños procesan las imágenes *no figurativas* y las incorporan a sus estructuras mentales.

### Estructura del ejercicio

Los libros se presentaron a los participantes de manera individual, primero se presentó la propuesta sin texto y al final las 2 propuestas con texto. Al término de la lectura de cada libro se tuvo una breve charla con los participantes para conocer su opinión acerca de cada propuesta. El tiempo calculado para esta actividad fue de 15 minutos; pero se permitió a los participantes manipular cada libro el tiempo que consideraran necesario.

### Aplicación y registro

Los libros se presentaron a los participantes después de los ejercicios de conceptualización visual y sus opiniones fueron grabadas en audio.

## RESPUESTA DE LOS NIÑOS A LOS LIBROS ILUSTRADOS NO FIGURATIVOS

### 1) “Libro Ilegible MN 1” de Bruno Munari

Los participantes tardaron entre 30 segundos y 1 minuto en revisar el libro completo. Esta propuesta generó respuestas controvertidas al intentar determinar si se trataba o no de un libro, solo 2 participantes contestaron que sí, 3 contestaron que no, 4 no respondieron y 6 ofrecieron respuestas alternativas de por qué sí podría ser un libro y de por qué no:

*«pues parece un libro»  
(Valery, 9 años)*

*«sí, porque aquí se le pueden poner letras y no,  
porque no tiene letras»  
(Luis, 9 años)*

*«no, porque no tiene nada, nada más son hojas [...] tiene como para que se lea, pero no tiene qué leer, tiene cosas que ver [...] pero son hojas. No, ya sé, sí es un libro [...] aunque no tenga ni una letra es un libro, porque aunque no tiene cosas que leer, tiene cosas que ver»  
(Renata, 10 años)*

*«sí, porque un libro no tiene que tener las características de texto, imagen y fin, y desarrollo y título y eso, no debe de tener eso; un cuento es una historia como tú la quieras hacer, con dibujos o sin dibujos, con letras o sin letras, con una plana, sin planas [...] También es dependiendo de la creatividad y la imaginación de cada persona [...], con texto o sin texto, con hoja blanca o sin nada, cada niño o cada persona puede imaginar»  
(Ayelen, 10 años)*

Los participantes que contestaron que no era un libro puntualizaron algunos elementos que faltaban para que pudieran considerarlo como tal, como las *«pastas y título»* (Daniel, 8 años), el *«texto»* (Samantha, 9 años), *«los nombres de las figuras»* (Frida, 9 años), así como corregir lo que consideraron *«un mal corte»* (Valery, 9 años) en las páginas. A pesar de la falta de esos elementos, los participantes pudieron hacer un reconocimiento primario de las cualidades formales del libro, usando su pensamiento concreto y nombrando lo percibido en términos precisos:

*«no creo que sea un libro porque aquí  
te está mostrando las figuras»  
(Sayuri, 8 años)*

*«parecen figuras»  
(Dariana, 9 años)*

*«sería como que un libro de figuras [...] como un cuadrado, un triángulo»  
(Johana, 10 años)*

*«se trata de muchos colores y figuras diferentes»  
(Michelle, 10 años)*

*«se trató de figuras geométricas de color, que unas eran rosas, unas eran verdes, unas eran naranjas, azules»  
(Juan Pablo, 9 años)*

*«aquí es un cuadrado, un triángulo, un pentágono [...] un rectángulo, un cuadrado pero cortado a la mitad»  
(Edwin, 9 años).*

Cuando se les preguntó si este libro podría servir para algo, algunos de los participantes intentaron darle algún sentido:

*«sí, para imaginar [...] a la vez de que tu puedes mover las hojas creas figuras y si juntas todo, las figuras, te da como un tipo imagen»  
(Ayelen, 10 años)*

*«me parece interesante [...] me parece como un tipo casa si lo volteo así [...] y aparte porque no tiene muchas cosas aquí»  
(Dalvin, 9 años)*

*«sí, para inventar historias, como aquí, parece una boca»  
(Luis, 9 años)*

*«yo creo que sería como para algunos niños que no saben las figuras, pues con este libro se pueden ir aprendiendo las figuras»  
(Johana, 10 años)*



*«a veces pienso que es para aprender formas  
y otras veces pienso que sirve para construir;  
o sea que inventas formas dobles por ejemplo, esto [...]  
haces algo con esto [...] y luego haces figuras,  
y luego doblas esto aquí y cuando esta doblado esto [...]  
creo que haces una figura y esto [...]  
solo tienes que ingeniarte para inventar figuras»  
(Edwin, 9 años)*

Algunos participantes reconocieron que la forma y el color podían comunicar y ser asociados a ciertos referentes: *«por ejemplo, el azul, el cielo; el verde, el pasto; el blanco, las nubes; el rojo, un corazón»* (Johana, 10 años); sin embargo, la capacidad narrativa de la imagen *no figurativa* sin un texto de apoyo continuó siendo nula. Este libro en particular les pareció muy distinto de los libros que ellos conocían y aunque pudieron reflexionar y especular creativamente sobre su posible utilidad, al final no tuvo especial relevancia para ellos, pues ningún participante lo eligió como su favorito cuando se les preguntó ¿Qué libro había llamado más su atención?

## **2) “Pequeño Azul y Pequeño Amarillo” de Leo Lionni**

Después que los participantes concluyeron la lectura de este libro se les pidió que explicaran de qué había tratado la historia, en sus descripciones se observaron muchas variaciones u omisiones respecto a la secuencia original de los acontecimientos, sin que esto afectara su comprensión global de la historia. También fue posible detectar las relaciones simbólicas que los participantes establecieron con las imágenes *no figurativas*, como la personificación de las manchas sin necesidad de que se les presentara una referencia humana, la transferencia simbólica fue inmediata y pudo observarse en comentarios como los siguientes:

*«se trata de la familia Azul y Amarilla»  
(Sayuri, 8 años)*

*«la mamá Azul le dijo al hijo Azul»  
(Juan Pablo, 9 años)*

*«fueron con el papá del niño Azul»  
(Dalvin, 9 años)*

*«dos niños, bueno que parecen manchitas,  
uno Azul y otro Amarillo»  
(Valery, 9 años)*

*«había un niño que se llamaba Azul»  
(Dariana, 9 años)*

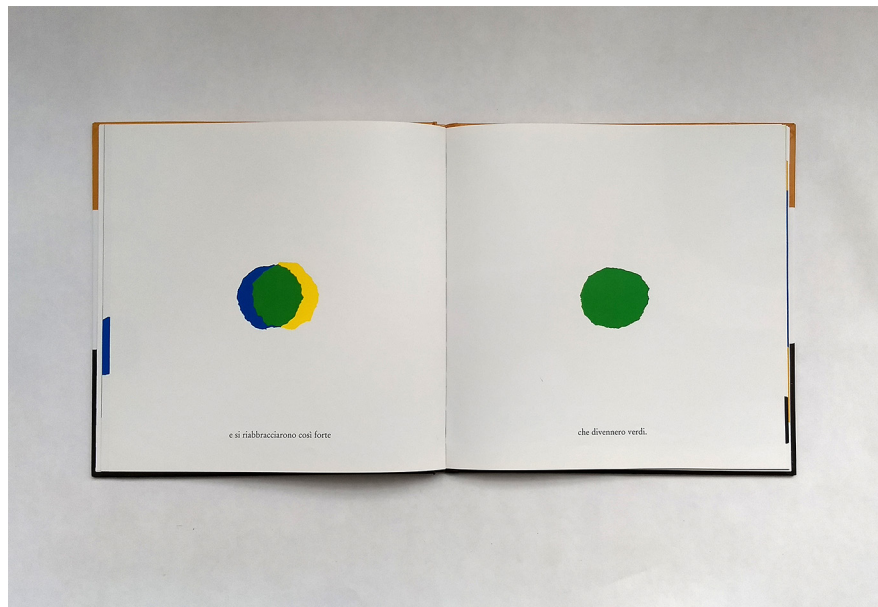
*«dos niños, dos puntitos, uno era Azul y uno Amarillo»  
(Renata, 10 años)*

*«les gustaba jugar como a escondites,  
como si fueran unos niños»  
(Johana, 10 años).*

Uno de los momentos más importantes en la historia es cuando los protagonistas principales se fusionan en una sola mancha de color verde, como expresión del amor mutuo, esto provoca que sus familias no los reconozcan y los rechacen.

**Figura 108.**

Momento en que *Pequeño Azul* y *Pequeño Amarillo* se vuelven verdes.



Cuando se les preguntó a los participantes sobre ¿Qué imaginaban que pudiera significar el color verde? todos respondieron que se trataba de una “combinación de colores”; es decir, describieron el hecho concreto, pero al motivarlos a reflexionar sobre qué más podría significar, 11 de los participantes pudieron hacer asociaciones simbólicas más allá del fenómeno físico de la combinación cromática, 4 de los participantes no pudieron hacer esas asociaciones. De los 11 participantes que pudieron atribuirle un significado simbólico al color verde en la historia, 6 dijeron que significaba amistad y 5 le atribuyeron otros significados, los cuáles se recuperan en los siguientes comentarios:

*«creo que significa paz, cuando se abrazan y  
cuando tienen alegría»  
(Ayelen, 10 años)*

*«yo creo que sería súper alegría»  
(Johana, 10 años)*

*«un niño que no tiene familia»  
(Dalvin, 9 años)*

*«un color diferente, que a casi nadie le gusta el verde,  
porque rechazaron a sus hijos, porque los veían diferentes a ellos»  
(Sayuri, 8 años)*

*«algo raro, porque las personas estamos acostumbradas  
a ver algo que es normal, pero lo que es raro nos espanta  
o le hacemos burla»  
(Renata, 10 años)*

Este libro fue el que obtuvo mayor aceptación, pues 10 de los 15 participantes, lo prefirieron de entre las 3 propuestas.

### **3) “Azul” libro realizado por la autora de esta investigación**

Esta fue la segunda propuesta con mayor aceptación entre los participantes, quiénes esta vez lograron describir los acontecimientos en la secuencia correcta, también aplicaron las mismas transferencias simbólicas que utilizaron con las manchas del libro anterior; todas las participantes de 10 años se refirieron a los personajes específicamente como *«el punto»*, *«el circulito»* o *«un color»*; otros 4 participantes los identificaron simplemente como *«Azul»* y *«Naranja»* y el resto empleó expresiones que humanizaban a las figuras geométricas como:

*«Azul es como un niño que jamás ha tenido amigos»  
(Juan Pablo, 9 años)*

*«se podría decir un niño que se llamaba Azul  
que quería tener amigos»  
(Valery, 9 años)*

*«se encontró un amigo Naranja»  
(Dalvin, 9 años)*

De esta manera los participantes pudieron establecer relaciones simbólicas de semejanza y concluir que los círculos representaban personas:

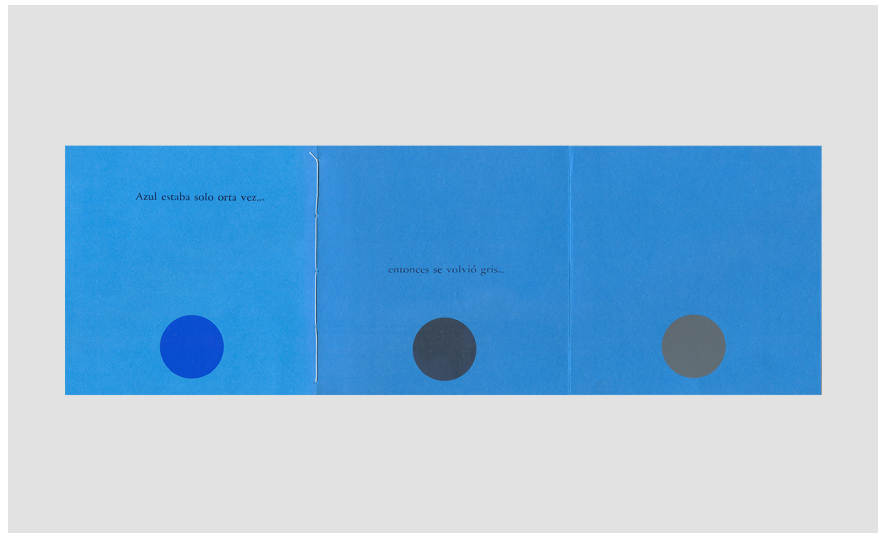
*«creo que los puntos se refieren como a personas [...] porque si tú estás más o menos en un conflicto o que a un compañero le está pasando, pues más o menos es lo mismo pero en vez de personas en círculos [...] él se convirtió en gris, que el gris en las personas sería tristeza»*

(Ayelen, 10 años)

**Figura 109.**

Momento en que *Azul* se vuelve gris.

*Azul* de Nicté G. Sánchez Flores, 2015.



El sentimiento de tristeza fue un significado atribuido al color gris por 9 de los participantes, pero 6 de los participantes atribuyeron el cambio de color a otras causas:

*«creo que mágicamente se volvió gris o se mezcló con otro color»*

(Juan Pablo, 9 años)

*«se combinó con un color»*

(Hugo, 9 años)

*«como Azul no tenía amigos jamás se quería separar de su amigo, entonces pues yo creo que se fusionaron y se hicieron gris y ya salían como que todo el tiempo juntos»*

(Johana, 10 años)

*«al final se hizo gris y pues ahora sí ya le agradó al Naranja»*

(Dalvin, 9 años)

«porque no era bueno con las personas»  
(Samantha, 9 años)

Y de acuerdo con una participante, para que “Azul” pudiera recuperar su color original debía:

«tener amigos pero no perseguirlos a todos lados»  
(Frida, 9 años)

## CONCLUSIONES SOBRE EL TRABAJO CON LIBROS NO FIGURATIVOS

Aunque las imágenes *no figurativas* forman parte del currículo académico durante la formación universitaria, personalmente nunca había sido consciente de los procesos mentales que involucran, al menos no al grado de profundidad con el que lo hago ahora. Antes de esta investigación el estilo gráfico que solía manejar en mis proyectos de ilustración era el figurativo, con cierta predilección por los estilos realistas, como es frecuente uno no escapa a los paradigmas de representación propios de su contexto cultural; pero la naturaleza de esta investigación me obligó a desaprender lo aprendido, por decirlo de algún modo. No fue hasta que repliqué los ejercicios de abstracción de artistas como Pablo Picasso, Theo van Doesburg y Mondrian —aunque con modelos de realidad diferentes— que pude comprender con certeza esas corrientes pictóricas y sobre todo los procesos que originan este tipo de imágenes.

Una vez asimilado el proceso de abstracción, que la composición con imágenes *no figurativas* no presentaba realmente ninguna dificultad, que los niños podían ser introducidos a este tipo de imágenes a través de los elementos esenciales del lenguaje visual como la mancha, línea o el punto, que el uso de un código auxiliar puede solventar la falta de conexión con un referente y ayudar a la formación del concepto en el niño, después de contemplar los pros y contras según el análisis de los modelos comunicativos descritos en el apartado 2.3.2, llegó el último cuestionamiento, ¿Cómo articular imágenes *no figurativas* en una secuencia narrativa?, para resolver este problema se revisaron y estudiaron los libros infantiles con tendencias *no figurativas* de diversos autores además de los mencionados en este trabajo, pues hasta ese momento se contaba ya con una bibliografía de al menos 25 títulos —siempre se puede aprender mucho de aquellos que ya han recorrido el camino— y no hubo más que dar rienda suelta a la experimentación.

Una preocupación constante al trabajar con imágenes que se suponían “nuevas” para los niños era que al no haber tenido experiencias previas con ellas, que al carecer de una imagen mental con cual pudieran relacionarlas, no les significaran nada; no obstante, ya desde las entrevistas pudo detectarse que los niños sí estaban expuestos a imágenes que exhibían algún grado de simplificación, algunas de ellas muy cercanas a la *no figuración*, por lo que puede decirse que no eran del todo ajenos. Los niños se acercaron a las propuestas desde el pensamiento concreto propio de su edad, pero no tuvieron problemas en transitar de lo figurativo hacia lo *no figurativo*.

La propuesta sin texto los desorientó bastante y al final representó una gran incógnita, a pesar de que pudieron pensar creativamente sobre ella y especular sobre su posible utilidad o intención. Esto confirmó una vez más que: **1)** el desciframiento de este tipo de imágenes, al estar totalmente desvinculadas de un referente, es complejo y **2)** la dependencia de estas imágenes de un código auxiliar, ya que sin éste su capacidad comunicativa se reduce al nivel perceptual de cualidades formales.

La propuesta con texto tuvo mayor aceptación porque se parecía más a los libros que ellos conocían, en los que las imágenes normalmente van acompañadas por unas cuantas líneas de texto. Al principio la interpretación de las imágenes fue literal, sobre todo en los más pequeños, pero al motivarlos a hacer un trabajo de reflexión más profundo y gracias a su comprensión de la función simbólica del signo, fueron capaces de llegar a una re-significación de los elementos compositivos, los niños fueron capaces de humanizar a las manchas y a los círculos sin la necesidad de una representación figurativa, de hecho les importó menos el aspecto de los personajes que lo que se estaba contando, también fueron capaces de asociar el color con algún sentimiento.

Llamó especialmente la atención que aunque los niños manifestaron su disposición futura a leer libros como estos, pensaran que las propuestas estaban dirigidas a niños más pequeños que no sabían leer (aún en el caso de las propuesta con texto), lo que evidenció nuevamente el condicionamiento sociocultural que privilegia la figuración como la representación correcta y estima la *no figuración* como producto de una falta de destreza, equiparable al dibujo del preescolar o propia de las personas que no saben dibujar.

Mediante el trabajo con los libros fue posible confirmar la capacidad comunicativa de la *no figuración* a nivel narrativo mediante un código auxiliar. En esta ocasión fue el código

lingüístico el que realizó esa función, pero es posible pensar en otros binomios comunicativos que de igual manera ayuden al niño a llegar al concepto, como las texturas, los aromas, los sonidos, el movimiento e inclusive propuestas comestibles. También es posible pensar en la imagen *no figurativa* funcionando en otros vehículos de comunicación distintos al libro impreso, como podría ser el libro electrónico o los recursos de realidad virtual, hay que recordar que en la percepción participan todos los sentidos por lo que el entendimiento de las imágenes no debe limitarse a lo visual, en ese sentido la *no figuración* puede convertirse en una fuente inagotable de ideas para una comunicación plurisensorial capaz de referir lo concreto tanto como la imagen más realista.

# CONCLUSIONES

Definir cuáles serían las posibles aplicaciones de este trabajo fue una presión constante durante todo el proceso de investigación, pero era imposible dar una respuesta sin antes saber si la propuesta era siquiera capaz de comunicar y de ser así ¿De qué modo? Por tal motivo el esfuerzo del presente trabajo estuvo dedicado por entero a explorar las características de las imágenes *no figurativas* –o *abstractas*– que pueden convertirlas en una posibilidad comunicativa viable para niños de 8 a 10 años, mediante la identificación sistemática de: **1)** sus diferencias y similitudes con la figuración, paradigma comunicativo del mundo occidental; **2)** de su comportamiento en el libro ilustrado infantil en combinación con un código auxiliar, en este caso el código lingüístico y **3)** de las particularidades del pensamiento infantil que habilitan a los niños para interpretar ese tipo de imágenes, por lo que puede decirse que todos los objetivos fueron alcanzados satisfactoriamente.

El análisis teórico al final del Capítulo I dio como resultado que la principal característica de la *no figuración* es la falta de conexión con un referente concreto y que a pesar de ello funciona y puede comunicar al menos en tres niveles diferentes: **1)** desde la percepción de sus cualidades formales, como cuando la composición puramente cromática de una pintura elaborada a base de manchas es capaz de provocar sensaciones de relajación o de tensión en el espectador; **2)** en su articulación con códigos auxiliares que le permitan generar discursos extensos como el narrativo, tal es el caso del libro ilustrado infantil y **3)** al funcionar como un símbolo de dominio público; por ejemplo, el ícono del navegador de internet.

Esta investigación solo se ocupó de los dos primeros niveles pero bastó para confirmar que este tipo de imágenes poseen cualidades que pueden ser –y de hecho son– utilizadas por las personas con diversas finalidades comunicativas, aún cuando no sean plenamente conscientes, basta con mirar alrededor y poner suficiente atención para notar que están presentes en las señalizaciones de tránsito, en las marcas de los productos que usamos, en los emblemas de los grupos de música de moda, en los objetos decorativos, en buena parte del arte contemporáneo, en las *apps* de los dispositivos electrónicos, sin los cuales la vida actual sería inconcebible y en los caracteres del propio alfabeto que incluso ha llegado a simplificarse todavía más en las conversaciones por chat.

No obstante, hasta la realización de esta investigación, las posibles conexiones comunicativas que ese tipo de imágenes podían establecer con los niños era algo que permanecía sin explorar, para mi asombro y frustración, la información documental reunida



en las primeras indagaciones resultaba insuficiente para resolver dichos cuestionamientos. Por otro lado, todos los estudios que pude consultar acerca de la interpretación infantil de imágenes en los libros ilustrados estaban basados invariablemente en libros figurativos, lo que es comprensible tomando en cuenta que esa es la oferta disponible en el mercado. Efectivamente, **la mayor parte de la producción editorial es figurativa** y esto parece obedecer más a criterios de marketing que a las supuestas limitaciones de la *no figuración* para comunicar o a las verdaderas capacidades de los niños para entenderla.

Un hecho que puede explicar tal preferencia es que **en el mundo occidental existe un profundo e histórico arraigo al código figurativo** y es justo decir también, que existen poderosas razones para que así sea: Por un lado, la aproximación más natural e instintiva hacia las imágenes se basa en la búsqueda de la semejanza con lo que se conoce, porque persiste la necesidad humana de la certeza en los sentidos y de la confianza en una visión literal de mundo, lo que a su vez tiene cierto fundamento en los mecanismos biológicos de supervivencia. Por otro lado, el aprendizaje humano depende, desde que se nace, de la experiencia con lo concreto, incluso una buena parte del pensamiento adulto, con todos sus procesos abstractos ya desarrollados, seguirá dependiendo de ello, porque el desarrollo de los procesos abstractos y del intelecto humano requiere de la pre-existencia de procesos concretos.

Según las etapas establecidas por la Psicología del Desarrollo, las teorías cognitivas y las opiniones de los especialistas entrevistados, **los niños carecen del pensamiento abstracto** en el más estricto sentido y aunque no se descarta su existencia durante la infancia, los procesos del pensamiento abstracto suceden a menor escala que los procesos del pensamiento concreto. Aún así, **los niños son capaces de interpretar imágenes no figurativas**, siempre que se les presenten en la forma adecuada y conforme a su nivel de desarrollo cognoscitivo porque, si bien es cierto, el concepto de lo “abstracto” es complejo para su edad, es posible introducirlos al tema mediante los elementos básicos del lenguaje visual, que son suficientemente concretos para ellos. **Extraordinariamente y a pesar de que los niños carecen del pensamiento abstracto, comprenden muy bien la función del símbolo**, lo que pudo observarse en el trabajo con los libros *no figurativos*, donde los niños fueron capaces de establecer asociaciones simbólicas entre una mancha o un círculo y una persona, o bien, entre un color y un sentimiento.

El trabajo con los libros comprobó también que la *no figuración* por sí misma resulta compleja de descifrar, sobre todo cuando no ha sido socializada como un símbolo, pero **apoyada en un código auxiliar puede recuperar su vínculo referencial, aún cuando se trate de la primera vez que es vista.** El análisis comparativo del apartado 2.3.2 del Capítulo II, sugiere que el modelo comunicativo 2) *Imagen no figurativa con texto*, ofrece una alternativa viable y de hecho es el más utilizado en la escasa producción *no figurativa* existente para niños, por lo tanto, objetivamente no hay razones suficientes para descartar este tipo de imágenes como recurso comunicativo.

De igual forma, el trabajo experimental permitió confirmar que los niños –como la mayoría de las personas– están expuestos a imágenes que exhiben algún grado de simplificación en medios masivos de comunicación como la televisión, los videojuegos y el internet; sin embargo, el paradigma de representación predominante sigue siendo el figurativo, presente también en esos mismos medios de comunicación, en las ilustraciones de los libros a los que los niños tenían acceso, así como en los sistemas de representación que utilizaron en los ejercicios de conceptualización visual, que deja al descubierto la enorme influencia que el contexto social ejerce sobre los individuos y que, del criterio cultural de lo que significa ser “semejante” depende en gran medida la relación entre una imagen y su referente.

Al respecto parece ser que dentro de la educación formal, es en el preescolar donde existe mayor libertad de expresión y apertura a la experimentación, ya que la mayoría de las propuestas didácticas consultadas, provenientes del campo de las Artes y el Diseño estaban generalmente dirigidas hacia ese nivel educativo. Todo apunta a que en primaria los niños son introducidos a normas de conducta y de convivencia más estrictos que los preparan para su inserción en la vida social, las actividades lúdicas y creativas son cada vez menos frecuentes o no se les da la misma importancia que en las etapas escolares anteriores y en el proceso muchas creencias y prejuicios culturales les son transmitidos, como los relativos a las “representaciones correctas” que privilegia las imágenes realistas.

Considero que el momento histórico actual, con sus constantes transformaciones y la exigencia que conlleva la rápida adaptación a una realidad cambiante, así como las nuevas tendencias educativas, con sus enfoques flexibles y sus consignas de inclusión y respeto a la diversidad pueden ser el escenario propicio para **la**

**revaloración de las imágenes *no figurativas*** y para la exploración de su capacidad comunicativa, ya que este tipo de imágenes no solo permiten comprender que **la realidad puede ser representada de múltiples maneras** sino que al ser congruentes con los procesos simplificadores de la mente pueden ser genuinamente aprovechadas para estimular ambos hemisferios del cerebro, tanto para la adquisición de conocimiento científico (razonamiento lógico-matemático, concentración, memoria, velocidad de asociación, pensamiento simbólico y la formación de conceptos), como para el desarrollo de habilidades socioemocionales (pensamiento creativo, pensamiento divergente, comunicación no verbal, imaginación, expresión artística y el trabajo con emociones), ya que permiten comprender que **los aspectos intangibles de lo real también pueden ser representados**. En ese sentido las imágenes *no figurativas* pueden ofrecer retos interesantes al intelecto del niño lejos de los estrictos sistemas por repetición y los condicionamientos a los sistemas tradicionales de representación, solo quedaría por definir la estructura exacta de estos ejercicios así como la metodología de aplicación, ya sea a través del libro ilustrado o de otros vehículos de comunicación.

**La gran paradoja que plantea la imagen *no figurativa* es que es sencilla y compleja a la vez, es sencilla en su forma pero compleja en su codificación**, está asociada directamente al pensamiento abstracto y al pensamiento conceptual, que se supone permiten una comprensión más profunda de la realidad; y sin embargo, ha llegado a convertirse en sinónimo de lo ininteligible, de lo indefinible y lo ambiguo, ¿Cómo es eso posible?, **quizás hay algo en este tipo de imágenes que aún no se ha comprendido bien y que de hacerlo tal vez permita el desarrollo del pensamiento y del lenguaje humanos en direcciones todavía insospechadas, por lo que es menester seguir profundizando en su conocimiento y aprender a utilizarla a cabalidad**. Creo firmemente que la *no figuración* constituye ya un medio de comunicación visual pero aún no se le da la importancia que se merece, no existen estudios sobre el tema y solo se cuenta con las propuestas de aquellos diseñadores e ilustradores que se han atrevido a utilizarla como recurso comunicativo y de las cuales, por supuesto, se puede aprender mucho.

Cabe aclarar que esta investigación no propone de ningún modo la sustitución radical del paradigma figurativo actual, empresa que sería por demás imposible, pues hay que aceptar que la figuración funciona muy bien a pesar de los problemas interpretativos a los que pueda conducir en ocasiones. La intención de esta investigación ha sido —a pesar de sus imperfecciones—, aportar

información sobre un tema poco discutido, sino es que aún desconocido en nuestro país, así como brindar un punto de partida hacia un mejor entendimiento de este tipo de imágenes, que vale la pena seguir explorando. Esto implica romper con algunos prejuicios respecto a las supuestas limitaciones de la *no figuración* para comunicar, adoptar una postura diferente acerca de lo “semejante” y de las formas tradicionales de “ver”, así como un compromiso serio en la investigación y dominio de las reglas que rigen su funcionamiento. Aún queda camino por recorrer, pues los resultados obtenidos abren nuevas incógnitas que deberán reservarse para futuros estudios; como por ejemplo:

- ¿Bajo qué condiciones una imagen *no figurativa* puede resultar más atractiva o más útil para un niño que una figurativa?
- ¿Cómo puede utilizarse el texto, de manera que ayude a la imagen *no figurativa* a compensar la función referencial sin que tenga que describirlo todo?
- ¿Es posible contar una historia con imágenes *no figurativas* sin el uso de códigos auxiliares?
- ¿Cuáles la percepción e interpretación de la imagen *no figurativa* en participantes con otro nivel de desarrollo cognoscitivo, como son: los niños de preescolar, los adolescentes y los adultos?
- ¿Cuál es la percepción de la imagen *no figurativa* en vehículos de comunicación distintos a los medios impresos; por ejemplo, los medios electrónicos?

Finalmente, entre las contribuciones del presente trabajo puedo mencionar la propuesta teórico-conceptual desarrollada en el primer capítulo que permitió analizar las imágenes *no figurativas* desde los fundamentos de la Comunicación Visual, el trabajo de campo y el estudio de caso que llevó la propuesta teórica a un contexto real.

Mi papel como investigadora ha enriquecido sobremanera mi experiencia como comunicadora visual interesada en el estudio profundo de las imágenes, su naturaleza y su lenguaje, pues el diseñador al fungir como investigador debe adoptar una postura distinta a la de su ocupación habitual, debe dejar de hacer objetos de diseño para reflexionar sobre la práctica misma de hacer diseño. Paralelamente al desarrollo de la investigación muchas ideas preconcebidas fueron desapareciendo, incluso mi trabajo profesional –antes totalmente figurativo– se ha visto un

tanto modificado y actualmente me encuentro más interesada en continuar esta línea de investigación.

Personalmente creo que lo más importante de esta experiencia fue recordar la importancia de la cercanía con el usuario —en este caso los niños—, porque aunque los diseñadores nos esforzamos en describirlo con minuciosidad y en teorizar sobre sus necesidades más inmediatas, solo en raras ocasiones llegamos a tener contacto directo con él, como diría Norberto Chávez (2001):

*«una relación absolutamente mística era la que imaginariamente entablábamos los diseñadores con los usuarios. “Usuario” se escribía siempre con mayúscula porque era una especie de ser supremo, mucho más respetado de lo que el usuario hubiera esperado. Más aún, el “usuario” real jamás supo que era usuario nuestro» (pág. 21)*

La interacción con los niños me hizo valorar de una forma distinta las diferentes etapas del desarrollo humano y entender que muchos de los problemas de comunicación —no solo visual— se deben precisamente a la falta del contacto con el otro, de la comprensión sobre su pensamiento, de sus motivaciones y sus deseos.

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Amador B., J. (2008). *El significado de la obra de arte. Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales*. México: UNAM.
- Aristóteles. (2000). *Acerca del Alma*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2002). *¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados*. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Año 23, No. 3. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23\\_03\\_Arizpe.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Arizpe.pdf)
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. (Diciembre 2013-Enero 2014). *Imágenes que invitan a pensar: el "libro álbum sin palabras" y la respuesta lectora*. Reflexiones Marginales. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Año 3, No. 18. Recuperado de: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-imagenes-que-invitan-a-pensar-el-libro-album-sin-palabras-y-la-respuesta-lectora/>
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Beuchot, M. (2007). *Interpretación Analogía e Iconicidad*. En Lizarazo, D. (Coord.). (2007). *Semántica de las imágenes: figuración, fantasía e iconicidad*. México: Siglo XXI.
- Cantón A., V. (Noviembre 2009). *Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos*. Primera parte. [pdf]. Correo del Maestro, No. 162, pp. 40-53. Recuperado de: [http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplorapdf/Revista%20162\\_Historia%20de%20la%20lectura.pdf](http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplorapdf/Revista%20162_Historia%20de%20la%20lectura.pdf)
- Caroca C., D. (2011). *El pensamiento concreto mirado a través de expresiones o conductas infantiles*. Blogspot [Blog]. Recuperado de: <http://psicologadanielacaroca.blogspot.mx/2011/10/elpensamiento-concreto-mirado-traves.html>
- Carranza, M. (2010). *100 años de Leo Lionni*. [pdf]. España: Kalandraka. Recuperado de: [http://www.kalandraka.com/blog/wp-content/uploads/2010/05/Centenario-Leo-Lionni\\_cast.pdf](http://www.kalandraka.com/blog/wp-content/uploads/2010/05/Centenario-Leo-Lionni_cast.pdf)

- Carrasco R., Ma. del M. (2005). *Orígenes y desarrollo de la literatura infantil y juvenil inglesa*. Tesis de doctorado. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Chávez, N. (2001). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Colección Hipótesis. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gilli.
- Colomer, T. (Diciembre 1996). *El álbum y el texto*. Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil, No. 39, pp. 27-31. España: Quima. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/O2737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_24.htm](http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/O2737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_24.htm)
- Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. [pdf]. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós. Recuperado de: <https://www.colegiorudolfsteiner.edu.ec/pdf/Los-7-Habitos-de-las-Personas-Altamente-Efectivas.pdf>
- Cromer, S. y Turín A. (1998). *¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados. 1 Las cifras*. [pdf]. Association Européenne Du Côté Des Filles. Editorial: Salamanca. Recuperado de: <https://ageps.webs.uvigo.es/Andersen/1cifras.pdf>
- Cromer, S. y Turín A. (1999). *¿Que ven los niños respuestas sobre los estereotipos en los libros de imágenes? Respuestas sobre los estereotipos. 2 Una encuesta*. [pdf]. Association Européenne Du Côté Des Filles. Editorial: Salamanca. Recuperado de: <https://ageps.webs.uvigo.es/Andersen/2encuesta.pdf>
- Dondis, D. A. (1998). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. México: Ediciones Gustavo Gilli.
- Eco, U. (1986). *La Estructura ausente. Introducción a la Semiótica*. [pdf]. España: Editorial Lumen. Recuperado de: [http://www.maraserrano.com/MS/articulos/eco\\_estructura\\_ausente\\_OCT\\_11.pdf](http://www.maraserrano.com/MS/articulos/eco_estructura_ausente_OCT_11.pdf)
- Escalante G., P. (1998). *Los códigos*. México: CONACULTA.
- Fittipaldi, M. (2008). *Leer desde la imagen: una experiencia con Emigrantes de Shaun Tan*. Casa Da Leitura. [pdf]. Recuperado de: [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_leer\\_desde\\_la\\_imagen\\_b.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_leer_desde_la_imagen_b.pdf)

- Fló, J. (2010). *Imagen, icono, ilusión. Investigaciones sobre algunos problemas de la representación visual*. México: Siglo XXI.
- González O., C. (2005). *Apuntes acerca de la representación*. México: UNAM.
- Gutiérrez G., F. (Junio 2002). *Cómo leer álbum ilustrado*. Revista CLIJ, Año 15, No. 150, pp. 13-21, Barcelona, España: Editorial Torre de Papel. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil-136/f764f6d0-f5c1-11e1-b1fb-00163ebf5e63.pdf>
- Hanán Díaz, Fanuel. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: Un género en construcción*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Harrison, C.; Perry, G. y Frascina, F. (1998). *Primitivismo, cubismo y abstracción*. Los primeros años del siglo XX. Madrid, España: Editorial Akal.
- INEGI; INMUJERES. (2018). *Mujeres y Hombres en México 2018*. México: INEGI - INMUJERES. Recuperado de: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/MHM\\_2018.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2018.pdf)
- Les trois ourses. (2011). *Little eyes 1 - First look / Premier regard*. Paris. Recuperado de: <http://lestroisourses.com/librairie/329-little-eyes-1-first-look-premier-regard?artiste=5-katsumi-komagata>
- Secretaría de Gobernación. (2017). *Lineamientos de clasificación de contenidos audiovisuales de las transmisiones radiodifundidas y del servicio de televisión y audio restringidos*. Diario Oficial de la Federación, México. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5471923&fecha=15/02/2017](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5471923&fecha=15/02/2017)
- Lizarazo A., D.(2009). *Iconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes*. México: Siglo XXI.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora. Capítulo 5. Los comienzos de la autoexpresión. La etapa del garabateo: de 2 a 4 años*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Lyons, M. (2011). *Dos mil años de historia ilustrada*. Madrid, España: Línea Editores.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental. Los nuevos lectores del siglo XIX*. Buenos Aires, Argentina: Editoras del Calderón.



- Marantz, S. y Marantz, K. A. (1995). *The art of children's picture books: A Selective Reference Guide*. United States of America: Routledge and the Taylor & Francis Group.
- Martín S., M. (1982). *Teoría de la Comunicación. I. Epistemología y Análisis de la Referencia*. Cuadernos de la Comunicación, volumen VIII. [pdf]. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: [https://lideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2015/11/teoria-de-la-comunicacion-libro\\_.pdf](https://lideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2015/11/teoria-de-la-comunicacion-libro_.pdf)
- Martínez M., L. (2002). *Los libros de texto en el tiempo*. Parte I y II. En Diccionario de Historia de la Educación en México. México: CONACYT. Recuperado de: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_29.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm)
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Moya G., A. J. y Pinar S., M. J. (2007). *La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal*. Revista CRONOS, No. 3, pp. 21-38 España: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <file:///C:/Users/Nitis%202/Downloads/173-787-1-PB.pdf>
- Munari, B. (1981). *¿Cómo nacen los objetos?. Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gilli.
- Oliver, Montserrat. (2002). *El arte abstracto como punto de partida para una formación artística en educación infantil*. Arte, Individuo y Sociedad. Revista de la Universidad Complutense de Madrid, Año 2002, Anexo 1, pp. 311-317. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2142713&orden=1&info=link>
- Oybi, M. (2017). *Claves para entender la obra de Květa Pacovská*. La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/2017752-claves-para-entender-la-obra-de-kvta-pacovska>
- Padilla M., R. (Diciembre 2013-Enero 2014). *Breve historia de la ilustración de libros infantiles en México. De los catecismos al libro álbum*. Reflexiones Marginales. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Año 3, No. 18. Recuperado de: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-breve-historia-de-la-ilustracion-de-libros-infantiles-en-mexico/>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw- Hill.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición). Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=XrXR2VS>
- Rodríguez B., L. I. (21 de enero 2004). *El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa*. Revista Digital Universitaria, Volumen 5, No. 1. México: DGSCA-UNAM. Recuperado de: [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene\\_art2.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf)
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona, España: Editorial Blume.
- Saussure, F. de. (1993). *Curso de lingüística general*. México: Editorial Fontamara.
- Serrano, M. (2013). *Los libros de Bruno Munari. Hibridación contra el pensamiento lineal*. Publishing Lab. Recuperado de: <http://the-publishing-lab.com/es/features/view/135/bruno-munaris-books-hybridization-against-linear-thinking>
- Shulevitz, U. (Agosto 2005). *Los 10 mandamientos del picturebook*. Conferencia dictada en el Seminario Internacional sobre ilustración “Leer y narrar imágenes” en el marco del 25º Aniversario de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil. CONACULTA, SEP y CANIEM. Oaxaca, México.
- Silva-Díaz, C. (11 de abril 2012). *El libro-álbum es un terreno propicio para experimentar*. Entrevista de González de la Llana F., N. publicada en Revista de Letras. Recuperado de: <http://revistadeletras.net/cecilia-silva-diaz-el-libro-album-es-un-terreno-propicio-para-experimentar/>
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Vitta, M. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. [pdf]. España: Ediciones Fausto. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

# ANEXO I

## ÍNDICE DE TABLAS

Todas las tablas fueron desarrolladas por la autora de esta investigación.

### CAPÍTULO I

---

22	<b>Tabla 1</b> Comparativo entre la definición de imagen de Justo Villafañe y la definición de sistema de Manuel Martín Serrano
53	<b>Tabla 2</b> Niveles perceptuales de reconocimiento de una imagen
54	<b>Tabla 3</b> 2 <sup>do</sup> Nivel perceptual de reconocimiento
56	<b>Tabla 4</b> 3 <sup>er</sup> Nivel perceptual de reconocimiento

### CAPÍTULO II

---

85	<b>Tabla 5</b> 1. Momento del libro ilustrado infantil tradicional
86	<b>Tabla 6</b> 2. Momento de transición
87	<b>Tabla 7</b> 3. Momento del libro ilustrado infantil contemporáneo
92	<b>Tabla 8</b> Grados de interacción texto/imagen
97	<b>Tabla 9</b> Modelos comunicativos con imágenes figurativas y <i>no figurativas</i>

### CAPÍTULO III

---

104	<b>Tabla 10</b> Características de los razonamientos inductivo y deductivo
141	<b>Tabla 11</b> Nivel educativo de las madres y de los padres
149	<b>Tabla 12</b> Variantes del concepto “Casa”
150	<b>Tabla 13</b> Variantes del concepto “Árbol”
151	<b>Tabla 14</b> Variantes del concepto “Televisión”
151	<b>Tabla 15</b> Variantes del concepto “Niño”

# ANEXO 2

# ÍNDICE DE FIGURAS

## CAPÍTULO I

- 16 **Figura 1.** Sirena, grabado antiguo.  
**Fuente:** [http://revistalaboratorio.udp.cl/num1\\_2009\\_art3\\_schoennenbeck/](http://revistalaboratorio.udp.cl/num1_2009_art3_schoennenbeck/)  
**Autor:** Théodore De Bry. Sirena vista por los ingleses en las costas de Norteamérica. *Americae Tertia Pars*, Tomo XIII. Frankfurt, 1634. Reproducido en Rojas Mix 91.
- 18 **Figura 2.** Objeto de la realidad FLOR.  
**Fuente:** Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/amapola-flor-la-naturaleza-campo-50590/>
- 18 **Figura 3.** Lámina botánica. Modelo de realidad FLOR para un naturalista.  
**Fuente:** 123RF.  
[https://es.123rf.com/photo\\_33415987\\_estructura-de-la-flor.html?fromid=L2hSdHJGanYrSXd2ZHNZeXh3ODRpUTO9](https://es.123rf.com/photo_33415987_estructura-de-la-flor.html?fromid=L2hSdHJGanYrSXd2ZHNZeXh3ODRpUTO9)
- 18 **Figura 4.** Fórmula química de la morfina. Modelo de realidad FLOR para un farmacéutico.  
**Fuente:** Wikimedia Commons. Structure of morphine.  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/Morphine#/media/File:Morphine\\_-\\_Morphine.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Morphine#/media/File:Morphine_-_Morphine.svg)
- 19 **Figura 5.** Paradigma de la Tierra Plana, grabado antiguo, S. XV.  
**Fuente:** El Observador.  
<https://www.elobservador.com.uy/nota/plana-terra-2018217500>
- 19 **Figura 6.** Paradigma de la Tierra Redonda, imagen digital, S. XX.  
**Fuente:** Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/tierra-planeta-mundo-globo-espacio-1617121/>
- 25 **Figura 7.** Principio de Proximidad de la Gestalt.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 26 **Figura 8.** Selección de la realidad en la percepción visual o efecto de “fondo y figura”.  
**Fuente:** Bestourism. Etosha National Park, Namibia.  
<http://www.bestourism.com/medias/dfp/15366>
- 27 **Figura 9.** La forma en que los niños exploran su entorno y lo aprenden desde los primeros años de vida es fundamentalmente inductiva.  
**Fuente:** Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/juegos-ni%C3%B1os-ni%C3%B1o-chica-juguetes-2801332/>
- 27 **Figura 10.** Las formas más simples se perciben primero, por eso se dice que tienen mayor pregnancia. *Composición 8* de Vasily Kandinsky, 1923.  
**Fuente:** Museo Guggenheim Bilbao.  
<https://www.guggenheim-bilbao.eus/exposiciones/vasily-kandinsky-en-su-contexto/>
- 28 **Figura 11.** De izquierda a derecha. Rama, avatar del dios Visnú en el hinduismo; la Virgen María en el cristianismo y la Estrella de David en el judaísmo.  
**Fuente:** Wikipedia. Lord Rama with arrows.  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Rama\\_\(dios\)#/media/File:Lord\\_Rama\\_with\\_arrows.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Rama_(dios)#/media/File:Lord_Rama_with_arrows.jpg)  
**Fuente:** Catholic Dialogue. Mary mother of god.  
<https://catholicdialogue.com/2011/01/01/day-1-mary-mother-of-god/>  
**Fuente:** Significados. Estrella de David.  
<https://www.significados.com/estrella-de-david/>
- 30 **Figura 12.** *Pareja joven* de Ron Mueck, 2013. Escultura hiperrealista en silicona y otros materiales.  
**Fuente:** The Atlantic.  
<https://www.theatlantic.com/photo/2013/10/the-hyperrealistic-sculptures-of-ron-mueck/100606/>  
**Autor:** Reuters, Charles Platiau.

- 31 **Figura 13.** Arriba. Representación fotográfica occidental.  
**Fuente:** Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/grizzly-oso-brown-animales-443197/>
- 31 **Figura 14.** Abajo. Representación tridimensional Haida.  
**Fuente:** Don's Maps.  
<https://www.donsmaps.com/pacificnorthwest.html>  
**Autor:** Don Hitchcock, 2012.
- 33 **Figura 15.** Escala de iconicidad.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 35 **Figura 16.** Representación mítica del dios Helios.  
**Fuente:** Theoi.  
<https://www.theoi.com/Titan/Helios.html>
- 36 **Figura 17.** Detalle. *Códice Colombino*, S. XII.  
**Fuente:** Biblioteca Digital Mexicana A.C.  
[http://bdmx.mx/documento/galeria/codice-colombino/co\\_img-006/fo\\_colombino](http://bdmx.mx/documento/galeria/codice-colombino/co_img-006/fo_colombino)
- 37 **Figura 18.** Detalle. *Catecismo Testeriano* para indígenas de Fray Pedro de Gante, 1520.  
**Fuente:** Wikimedia Commons. Catechism made on 1520 for indian natives.  
[https://en.wikipedia.org/wiki/File:Catechism\\_1520\\_for\\_indigenous\\_by\\_pedro\\_gante.JPG](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Catechism_1520_for_indigenous_by_pedro_gante.JPG)
- 37 **Figura 19.** Detalle. *Catecismo de la doctrina cristiana* del Padre Jerónimo Martínez de Ripalda, 1618.  
**Fuente:** Catolicidad. Catecismo del Padre Ripalda, edición de 1771.  
<http://www.catolicidad.com/2011/10/catecismo-del-padre-ripalda-facsimil.html>
- 38 **Figura 20.** Abajo a la izquierda. Representación prehispánica del conejo (tochtli). *Códice Laud*, S. XVI.  
**Fuente:** Wikipedia.  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Signo\\_Tochtli.png](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Signo_Tochtli.png)
- 38 **Figura 21.** Abajo a la derecha. Representación colonial. *Mural del Ex Convento Agustino de Malinalco*, S. XVI.  
**Fuente:** Zona Turística.  
<https://www.zonaturistica.com/en/things-to-do-and-places-to-visit/1049/exconvent-agustino-malinalco.html>
- 39 **Figura 22.** Imagen figurativa de un bisón. Cueva de Altamira, España. Antigüedad de 15,000 ó 12,000 años.  
**Fuente:** Ancient History Encyclopedia. Cave Painting in the Altamira Cave.  
<https://www.ancient.eu/image/3537/cave-painting-in-the-altamira-cave//>  
**Autor:** Rameessos.
- 40 **Figura 23.** Imagen *no figurativa*. Cueva de las Monas, México. Datada hacia el 500 d.C.  
**Fuente:** La Opción de Chihuahua.  
<http://laopcion.com.mx/noticia/70316>
- 41 **Figura 24.** Anuncio publicitario.  
**Fuente:** Retail News Asia. Miranda Kerr, colección de primavera de Mango.  
<https://135525-391882-2-raikfcquaxqncofqfm.stackpathdns.com/wp-content/uploads/2015/09/Miranda-Kerr-Mango.jpg>
- 41 **Figura 25.** Aplicaciones de teléfono celular.  
**Fuente:** PDevice. Oukitel U7 Plus Smartphone.  
<https://www.pdevice.com/product/oukitel-u7-plus-specs>
- 42 **Figura 26.** *La niña de rojo* de Roberto Innocenti, 2013.  
**Fuente:** Unpostodovecipiovedentro.  
<https://unpostodovecipiovedentro.wordpress.com/tag/roberto-innocenti/>

- 43 **Figura 27.** Ilustración de libro infantil. *Baby's visitors* de Ernest Nister, S. XIX.  
**Fuente:** Live Internet.  
<https://www.liveinternet.ru/users/elnik14/post331882573/>
- 43 **Figura 28.** Tira cómica. *Calvin y Hobbes* de Bill Watterson, S. XX.  
**Fuente:** Complex Media.  
<https://www.complex.com/pop-culture/2013/10/bill-watterson-interview-calvin-hobbes-mental-floss>
- 44 **Figura 29.** *Composición en azul, gris y rosa* de Piet Mondrian, 1913.  
**Fuente:** Wikimedia Commons. Composition No. 11.  
[https://nl.m.wikipedia.org/wiki/Bestand:Mondriaan\\_-\\_No.\\_11.jpg](https://nl.m.wikipedia.org/wiki/Bestand:Mondriaan_-_No._11.jpg)
- 45 **Figura 30.** *El toro* de Pablo Picasso, 1945-1946.  
**Fuente:** Vecinda Grafica.  
<https://blogvecindad.com/picasso-y-la-abstraccion-de-un-toro/>
- 45 **Figura 31.** *Composición (La Vaca)* de Theo van Doesburg, 1917.  
**Fuente:** Harrison, Charles; Perry, Gill; Frascina, Francis. (1998). Primitivismo, cubismo y abstracción. Los primeros años del siglo XX (pp. 199-200). Madrid, España: Editorial Akal.
- 47 **Figura 32.** Garabateo desordenado.  
**Fuente:** Psicodiagnosis.  
<https://psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/eldibujoinfantilsusignificadopsicologico/index.php>
- 48 **Figura 33.** Garabateo controlado.  
**Fuente:** Jonathan Parra Diego. Blog Proyecto Educativo.  
<http://jonatanplastica.blogspot.com/2015/03/arte-infantil.html>
- 48 **Figura 34.** Garabato con nombre.  
**Fuente:** Mamá Psicóloga Infantil.  
<https://www.mamapsicologainfantil.com/dibujos-infantiles-10-claves-para/>
- 49 **Figura 35.** Abstracción orgánica. *Ponctuation, Seuil* de Květa Pacovská.  
**Fuente:** Fotokino. Kveta Pacovska, Ponctuation, Seuil.  
<http://www.fotokino.org/Pacovska>
- 49 **Figura 36.** Abstracción geométrica. *Časoprostor 1* de Květa Pacovská.  
**Fuente:** jh bloguje.  
<http://blog.nenapadnymajak.cz/2012/10/kveta-pacovska-casoprostor/pacovska1/>
- 50 **Figura 37.** *Convergence* de Jackson Pollock, 1952.  
**Fuente:** <https://www.jackson-pollock.org/convergence.jsp>
- 51 **Figura 38.** Bandera de Corea del Sur.  
**Fuente:** Wikipedia. Flag of the Republic of Korea.  
[https://en.wikipedia.org/wiki/South\\_Korea#/media/File:Flag\\_of\\_South\\_Korea.svg](https://en.wikipedia.org/wiki/South_Korea#/media/File:Flag_of_South_Korea.svg)
- 51 **Figura 39.** Abajo a la izquierda. Alfabeto chino.  
**Fuente:** Supernadie.  
<https://supernadie.wordpress.com/2008/06/04/laminas-tattoo%C2%B4s-kanji/>
- 51 **Figura 40.** Abajo a la derecha. Notación musical.  
**Fuente:** Free Images.  
<https://es.freeimages.com/photo/sheet-music-1-1422627>
- 52 **Figura 41.** Lenguaje matemático.  
**Fuente:** Wikimedia Commons.  
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pure-mathematics-formul%C3%A6-blackboard.jpg>
- 55 **Figura 42.** Bola de nieve rodando por la ladera de una montaña.  
**Fuente:** Adobe Stock. Snow ball.  
[https://stock.adobe.com/si/search?k=snowball&load\\_type=tagged+keyword&prev\\_url=detail&asset\\_id=7660409](https://stock.adobe.com/si/search?k=snowball&load_type=tagged+keyword&prev_url=detail&asset_id=7660409)

- 55 **Figura 43.** Equivalentes estructurales en una imagen figurativa.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 55 **Figura 44.** Equivalentes estructurales en una imagen *no figurativa*.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.

## CAPÍTULO II

- 63 **Figura 45.** *Silabario metódico de San Miguel*, Antigua Imprenta de E. Murguía, 1843. Uno de los primeros silabarios utilizados en México que constaba de solo 8 hojas en las que se distribuían 38 lecciones. Tenía un costo económico y se usaba tanto en escuelas religiosas como en escuelas laicas.  
**Fuente:** Flickr.  
<https://www.flickr.com/photos/66983581@N02/22070983941>
- 64 **Figura 46.** *Fábulas* de Jean de La Fontaine, 1688.  
**Fuente:** Gallica.  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k70481b.image>
- 65 **Figura 47.** *Fábulas* de Félix María Samaniego, 1781.  
**Fuente:** Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.  
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/fabulas-en-verso-castellano-para-uso-del-real-seminario-vascongado--o/>
- 65 **Figura 48.** *Fábulas selectas* de Thomas Bewick, 1784.  
**Fuente:** Internet Archive.  
<https://archive.org/details/bewickselectfab00aesouoft/page/n4>
- 66 **Figura 49.** *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, 1719.  
**Fuente:** Utah Museum of Contemporary Art.  
<https://www.utahmoca.org/2015/05/the-illusion-of-freedom/>
- 66 **Figura 50.** *Los Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, 1726.  
**Fuente:** Wikiwand.  
[http://www.wikiwand.com/es/Los\\_viajes\\_de\\_Gulliver](http://www.wikiwand.com/es/Los_viajes_de_Gulliver)
- 67 **Figura 51.** *Cuentos para la infancia y el hogar* de los hermanos Grimm, 1812-1815.  
**Fuente:** Wattpad.  
<https://www.wattpad.com/449153061-cuentos-cl%C3%A1sicos-hermanos-grimm>
- 68 **Figura 52.** *El cuento de Petter Rabbit* de Helen Beatrix Potter, 1902.  
**Fuente:** Wikipedia.  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Peter\\_Rabbit#/media/File:PeterRabbit8.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Rabbit#/media/File:PeterRabbit8.jpg)
- 69 **Figura 53.** *Orbis Sensualium Pictus* de Jan Amos Comenius, ejemplar de 1659.  
**Fuente:** Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.  
<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>
- 70 **Figura 54.** *La divertida historia de John Gilpin* de Randolph Caldecott, 1878. Ilustración a doble página.  
**Fuente:** Wikipedia.  
[https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Diverting\\_History\\_of\\_John\\_Gilpin#/media/File:Randolph\\_Caldecott\\_collection-page\\_0066\\_crop-balance-cenhance.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Diverting_History_of_John_Gilpin#/media/File:Randolph_Caldecott_collection-page_0066_crop-balance-cenhance.jpg)
- 76 **Figura 55.** *Libro Ilegible MN 1* de Bruno Munari, 1950.  
**Fuente:** Munari, Bruno. (1948). *Libri Illeggibile MN 1*. Mantua, Italia: Corraini Edizioni. (Reproducción).
- 76 **Figura 56.** *Libro Ilegible blanco y rojo* de Bruno Munari, 1955.  
**Fuente:** Arkitititeros.  
<http://arkitititeros.blogspot.com/2012/07/dos-libros-de-bruno-munari-uno-legible.html>

- 77 **Figura 57.** *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni, 1959.  
**Fuente:** Lionni, Leo. (1999). *Piccolo Blu e Piccolo Giallo*. Milán, Italia: Babalibri.
- 78 **Figura 58.** *Pezzettino* de Leo Lionni, 1975.  
**Fuente:** Lionni, Leo. (2012). *Pezzettino*. Alfred A. Knopf Books for Young Readers.
- 79 **Figura 59.** *First look* de Katsumi Komagata, 1990.  
**Fuente:** Les Trois Ourses.  
<https://lestroisourses.com/librairie/329-little-eyes-1-first-look-premier-regard?artiste=5-katsumi-komagata>
- 80 **Figura 60.** *Meet Colors* de Katsumi Komagata, 1990.  
**Fuente:** Les Trois Ourses.  
<https://lestroisourses.com/librairie/330-little-eyes-2-meet-colors-rencontre-les-couleurs>
- 80 **Figura 61.** *Play with colors* de Katsumi Komagata, 1990.  
**Fuente:** Les Trois Ourses.  
<https://lestroisourses.com/librairie/331-little-eyes-3-play-with-colors-joue-avec-les-couleurs>
- 81 **Figura 62.** *Walk and look* de Katsumi Komagata, 1992.  
**Fuente:** Les Trois Ourses.  
<https://lestroisourses.com/librairie/337-little-eyes-9-walk-and-look-marche-et-regarde>
- 81 **Figura 63.** *Walk and look* de Katsumi Komagata, 1992.  
**Fuente:** Les Trois Ourses.  
<https://lestroisourses.com/librairie/337-little-eyes-9-walk-and-look-marche-et-regarde>
- 82 **Figura 64.** *Walk and look* de Katsumi Komagata, 1992.  
**Fuente:** <https://lestroisourses.com/librairie/337-little-eyes-9-walk-and-look-marche-et-regarde>
- 83 **Figura 65.** *Sin título* de Květa Pacovská, 1994. Trabajo artístico.  
**Fuente:** La Nación.  
<https://www.lanacion.com.ar/2017752-claves-para-entender-la-obra-de-kveta-pacovska>
- 83 **Figura 66.** *Caperucita Roja* de Květa Pacovská, 2008. Portada e ilustración interior.  
**Fuente:** Libros Mr. Fox.  
<https://www.librosrfox.com/product-page/caperucita-roja-kveta-pacovska>  
**Fuente:** Libros Plop.  
<http://librosplpogaleria.blogspot.com/2015/03/el-ilustrador-de-la-semana-kveta.html>
- 85 **Figura 67.** Momento del libro ilustrado tradicional. *Alicia en el país de las Maravillas* de Lewis Carrol, 1866. Páginas 9 y 10.  
**Fuente:** The Old Design Shop. Página 9.  
<https://olddesignshop.com/2017/10/alice-in-wonderland-book-pages/>  
**Fuente:** Pinterest. Página 10.  
<https://www.pinterest.com.mx/pin/64317100905018931/>
- 86 **Figura 68.** Momento de transición. *La Casa que Jack construyó* de Randolph Caldecott, 1884.  
**Fuente:** The Visual Telling of Stories.  
<https://www.fulltable.com/vts/aoi/c/calde/07.jpg>
- 87 **Figura 69.** Momento del libro ilustrado contemporáneo. *Snow* de Uri Shulevitz, 1998.  
**Fuente:** Blog Great Books for Children.  
<http://librarianbooksforchildren.blogspot.com/2014/01/>



- 90-91 **Figura 70.** Código lingüístico (izquierda) y código icónico (derecha). Páginas del libro *Dónde viven los monstruos* de Maurice Sendak, 1963.  
**Fuente:** Sendak, Maurice. (2007). *Donde viven los monstruos*. México: Editorial Alfaguara.
- 93 **Figura 71.** *Adivina cuánto te quiero* de Sam McBratney y Anita Jeram, 1995.  
**Fuente:** Educa Libre.  
<https://educalibre.info/wp-content/uploads/2017/11/ADIVINA-CUANTO-TE-QUIERO.pdf>
- 94 **Figura 72.** *Flicts* de Ziraldo, 1969.  
**Fuente:** Ziraldo. (2013). *Flicts*. Bogotá, Colombia: Editores Continente.
- 95 **Figura 73.** *El Tintodonte: Un domingo sin desayuno* de Juan Gedovius, 2000.  
**Fuente:** Gedovius, Juan. (2009). *El tintodonte (un domingo sin desayuno)*. México: Alfaguara.
- 96 **Figura 74.** *One for many* de Katsumi Komagata, 1991.  
**Fuente:** Les Trois Ourses.  
<https://lestroisourses.com/librairie/332-little-eyes-4-one-for-many-un-pour-tous>

### CAPÍTULO III

- 101 **Figura 75.** Pensamiento concreto.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 102 **Figura 76.** Pensamiento abstracto.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 103 **Figura 77.** Prueba de razonamiento matemático.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 103 **Figura 78.** El número de puntos de las celdas inferiores se ha descubierto a través de un razonamiento deductivo.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 104 **Figura 79.** El número de puntos de las celdas superiores se ha descubierto a través de un razonamiento inductivo.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 105 **Figura 80.** Concepto de gorrión y de pájaro.  
**Fuente:** Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/gorri%C3%B3n-aves-peque%C3%B1os-lindo-1697018/>
- 109 **Figura 81.** Identificación del rango de edad en función del desarrollo cognoscitivo.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 137 **Figura 82.** Número de niños por grado escolar.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 138 **Figura 83.** Género.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 138 **Figura 84.** Género.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 139 **Figura 85.** Tipo de escuela.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 139 **Figura 86.** Tipo de escuela.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.

- 140 **Figura 87.** Zona geográfica de procedencia.  
**Fuente:** Imagen realizada por la autora de la investigación.
- 144 **Figura 88.** Caricaturas. De izquierda a derecha: Bob Esponja, 31 Minutos y Yo-Kai Watch.  
Bob Esponja, transmitido por Nickelodeon Animation Studios.  
**Fuente:** Chilango.  
[https://www.chilango.com/cine-y-tv/nueva-pelicula-de-bob-esponja/31 Minutos](https://www.chilango.com/cine-y-tv/nueva-pelicula-de-bob-esponja/31-Minutos), transmitido por Once Niños México.  
**Fuente:** Reporte Indigo.  
<https://www.reporteindigo.com/piensa/31-minutos-cuestiono-contenidos-infantiles/>  
Yo-Kai Watch, transmitido por Cartoon Network.  
**Fuente:** Deviant Art.  
<https://www.deviantart.com/mamonya/art/YO-Kai-Watch-488595099>
- 144 **Figura 89.** Videojuegos. De izquierda a derecha: Slugterra, Minecraft y Geometry Dash.  
Slugterra.  
**Fuente:** <https://www.facebook.com/Juegodebajoterra/photos/d41d8cd9/1945699059081792/>  
Minecraft.  
**Fuente:** [https://minecraft.net/es-es/store/Geometry Dash](https://minecraft.net/es-es/store/Geometry-Dash).  
**Fuente:** <https://www.youtube.com/watch?v=nnkePuBng3I>
- 148 **Figura 90.** Tangram.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 152 **Figura 91.** Concepto “Casa”.  
**Fuente:** Fotografías de la autora de la investigación.
- 153 **Figura 92.** Concepto “Árbol”.  
**Fuente:** Fotografías de la autora de la investigación.
- 154 **Figura 93.** Concepto “Televisión”.  
**Fuente:** Fotografías de la autora de la investigación.
- 155 **Figura 94.** Concepto “Niño”.  
**Fuente:** Fotografías de la autora de la investigación.
- 156 **Figura 95.** Concepto “Gato”.  
**Fuente:** Fotografías de la autora de la investigación.
- 159 **Figura 96.** *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni. Modelo comunicativo: 2) Imagen *no figurativa* con texto.  
**Fuente:** Lionni, Leo. (1999). *Piccolo Blu e Piccolo Giallo*. Milán, Italia: Babalibri.
- 159 **Figura 97.** *Libro lilegible MN 1* de Bruno Munari. Modelo comunicativo: 4) Imagen *no figurativa* sin texto.  
**Fuente:** Munari, Bruno. (1948). *Libri lileggibile MN 1*. Mantua, Italia: Corraini Edizioni. (Reproducción).
- 161 **Figura 98.** Formato y papel.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 161 **Figura 99.** Cuadernillos intercalados. *Azul* de Nicté G. Sánchez Flores, 2015.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 162 **Figura 100.** Diagramación y estructura compositiva.  
**Fuente:** Imagen realizada de la autora de la investigación.
- 163 **Figura 101.** Color y estilo grafico. *Azul* de Nicté G. Sánchez Flores, 2015.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 163 **Figura 102.** Color y estilo grafico. *Azul* de Nicté G. Sánchez Flores, 2015.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.

- 164 **Figura 103.** Color y estilo grafico. *Azul* de Nicté G. Sánchez Flores, 2015.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 164 **Figura 104.** Color y estilo grafico. *Azul* de Nicté G. Sánchez Flores, 2015.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 165 **Figura 105.** Impresión con serigrafía.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 165 **Figura 106.** Cuadernillos impresos.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 166 **Figura 107.** Tipografía. *Azul* de Nicté G. Sánchez Flores, 2015.  
**Fuente:** Fotografía de la autora de la investigación.
- 170 **Figura 108.** Momento en que *Pequeño Azul* y *Pequeño Amarillo* se vuelven verdes.  
**Fuente:** Lionni, Leo. (1999). *Piccolo Blu e Piccolo Giallo*. Milán, Italia: Babalibri.
- 172 **Figura 109.** Momento en que *Azul* se vuelve gris.  
**Fuente:** Sánchez Flores, Nicté G. (2015). *Azul*. Inédito.

**Todos los derechos reservados ©  
Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra.**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido  
por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA)  
de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de vídeos, y demás material  
que sea objeto de protección de los derechos de autor, será  
exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá  
citar la fuente de dónde los obtuvo, mencionando el autor o  
autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción,  
edición o modificación, será perseguido y sancionado por el  
respectivo titular de los Derechos de Autor.