

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Álvarez, C. y Azzato, M. (2009). Repensar la textualidad de la imagen digital: Una propuesta metodológica para la lectura lúdica de pantallas digitales. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 2 (2), Artículo 3. Disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>

REPENSAR LA TEXTUALIDAD DE LA IMAGEN DIGITAL: UNA PROPUESTA METOLÓGICA PARA LA LECTURA LÚDICA DE PANTALLAS DIGITALES

*THINKING OVER TEXTUALITY OF DIGITAL IMAGE:
A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR PLEASANT READING ON DIGITAL SCREENS*

ÁLVAREZ, Cristian. Profesor de la Universidad Simón Bolívar (USB) – Venezuela
calvarez@usb.ve

AZZATO, Mariella. Profesora de la Universidad Simón Bolívar (USB) – Venezuela
mazzato@usb.ve

Página 62

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

RESUMEN

Se plantea la necesidad de repensar la función instruccional de la imagen en el mundo digital bajo la luz de las nuevas oportunidades que ofrece una propuesta metodológica para la lectura lúdica. Para ello inicialmente se examinan las percepciones que hiciera García Canclini sobre la lectura de los estudiantes universitarios y los problemas que se asocian a esta en el contexto de las nuevas tecnologías: acumulación de información en desmedro de la reflexión. A esto se suma la desestimación en el sistema educativo de la apreciación de imágenes visuales. Ante esta situación problemática y con el fin de bosquejar opciones, se analizan dos experiencias librescas: la lectura gustosa de textos (el “buen leer”) y las potencialidades presentes en las características esenciales del juego. Se propone así una metodología conformada por cinco pasos para la lectura de las imágenes en pantallas digitales. Su objetivo es aprovechar las posibilidades del “buen leer” para ampliar la comprensión de la información visual que se percibe a través de la pantalla. La propuesta es colocar el acento en la textualidad de la superficie representacional de una imagen y propiciar el atento recorrido visual que permita identificar formas y espacios significativos, lo cual se ilustra con ejemplos.

Palabras clave: Lectura y escritura universitaria, imagen educativa, pantallas digitales, “buen leer”, juego, metodología, textualidad, medios visuales y digitales.

Recibido: 06 de diciembre de 2009

Aceptado: 12 de diciembre de 2009

ABSTRACT

It sets out the necessity about thinking over the instructional function of image in digital world under the light of the new opportunities of a methodological proposal to read as a game. First, for this reason it exams the perceptions of García Canclini about the reading of university students, and its problems on the context of new technologies: accumulation of information versus weakening of reflection. To this situation it adds the no appreciation of visual images. Faced with this problematic situation, and with the aim of sketching out options, it analyzes two experiences about books: the “tasty” reading of texts (the “good reading”), and the potentialities presented in the essential characteristics of playing. So, it proposes a methodology shaped for five steps to read images on digital screen. Its aim is seizing the possibilities of “good reading” to expand the comprehension of the visual information perceived through the screen. The proposal puts the accent in the textuality of representational surface of an image. Also it brings the attentive visual route about in order to enable to identify both significant forms and spaces. This proposal is illustrated with examples.

Key words: University reading and writing, educational image, digital screens, “good reading”, playing, methodology, textuality, digital and visual media.

Submission date: December 6th 2009

Acceptance date: December 12th 2009

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

1. Introducción

Cada vez más la educación ha venido aprovechando la creciente difusión que tienen las tecnologías digitales y el uso que le damos en el contexto universitario para facilitar la representación, visualización e intercambio de la información visual que transformamos en conocimientos. Pero, ¿cómo llega a nosotros esta información? Más aún, ¿qué lectura hacemos de esta información?

Primeramente debemos saber diferenciar entre la información de la realidad directamente percibida y el conjunto de imágenes que muestra la información de una realidad. En el primer caso, estamos haciendo referencia a lo que Costa (1998) define como mundo visible, es decir, un “conjunto continuo de cosas del entorno que son dadas a nuestros ojos con el acto sencillo de ver”. En el segundo caso, que es el que nos interesa y permite esbozar las primeras ideas de este artículo, se refiere al conjunto de imágenes utilizadas para representar una realidad, en nuestro caso educativa, que requiere para su visualización la pantalla de cualquier tecnología visual y, desde nuestra perspectiva, una *lectura* atenta que ofrezca un mayor potencial de aprendizaje. Ello nos lleva a nuevas consideraciones metodológicas que rescaten por ejemplo las características esenciales del juego y nos permitan repensar la *textualidad* que presenta hoy en día la imagen en la pantalla digital.

Para ampliar estas ideas comenzaremos por ubicar la problemática en el contexto educativo. Específicamente nos interesa revisar algunas percepciones sobre la forma general cómo los alumnos universitarios utilizan la información de las pantallas instruccionales para obtener y manejar conocimientos, e igualmente explorar tentativamente el tipo de las lecturas que hacen, incluyendo las de las imágenes digitales que visualizan a través de la pantalla del computador. Una revisión de ciertas experiencias luminosas de lecturas en otros contextos libresco nos conduce a plantear nuestro objetivo que está centrado en determinar la relación que existe entre la comprensión de la imagen y la de un “buen leer” que se haga de ésta a través de la pantalla digital. Para ello presentaremos una metodología para la lectura lúdica de la imagen digital, así como también algunos ejemplos en los que se muestran las posibilidades instruccionales de esta lectura lúdica. A continuación esbozaremos algunas ideas que nos introducen a la comprensión de la problemática de este estudio.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

2. Aproximación al problema. Algunas consideraciones sobre el leer en la era de las pantallas digitales

*Where is the wisdom we have lost in knowledge?
Where is the knowledge we have lost in information?*

T.S. Eliot. *Choruses from "The rock"*, 1934.

Apenas hace unos meses, en marzo de este año, Néstor García Canclini nos ofrecía, a través del segundo número de la revista digital *Alambre*, un interesante artículo acerca de las características de la lectura de los estudiantes universitarios "en tiempos del Zapping" y cómo esta situación nos obliga a pensar en la manera cómo se percibe y accede a la producción del conocimiento. Con ello se plantean algunos problemas e interrogantes que nos invitan a acercarnos a la comprensión de este suceso que implica transformaciones en el medio educativo.

En la actualidad, nos dice el autor, "no sólo las maneras de leer de los profesores se asemejan a las de los estudiantes", sino que "cambió la jerarquía", ya que con la disponibilidad de diversas fuentes documentales, "gracias a las herramientas electrónicas", se configura una oferta que, en términos de mercado, rebasa con creces la posible demanda por parte del interesado en aprender. Si al inicio de la década de los 90 el profesor diseñaba y construía la base de la enseñanza de su asignatura mediante la investigación programada de la bibliografía, hoy en día, si se saben aprovechar las potencialidades de los medios para tener acceso a una inmensurable cantidad de información, "cualquier estudiante puede estar más actualizado que sus profesores" (García Canclini, 2009). En realidad, ello sería parte de un honesto desiderátum educativo, lo que nos obligaría a repensar el papel del docente universitario precisamente en el aludido diseño y la planificación de los cursos. Es justo en ese saber aprovechar las potencialidades donde está el *quid* de un problema sobre el que nos interesa reflexionar en esta investigación acerca de la lectura de y a través de los medios digitales.

Podemos ver que el problema que apenas esbozamos se podría tornar aún más complejo si a esta consideración agregamos las diferencias notables señaladas por Marc Prensky (2001) entre *nativos* e *inmigrantes digitales*. Siguiendo esta precisa terminología, respectivamente los primeros coinciden en identificarse con los estudiantes que justo en este momento inician o se encuentran en las universidades, y los últimos con nosotros los profesores que aspiramos a enseñarles aquello que nos parece relevante e importante para su carrera

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

profesional o incluso para su formación general. La exposición temprana de los jóvenes estudiantes a los diversos medios tecnológicos de comunicación, así como al uso y manejo cotidiano de los mismos en gran parte de las actividades que realizan, les permite a los nativos digitales moverse en las redes informáticas con mayor facilidad y de la forma más natural, si vale la expresión, para acceder en un brevísimo espacio de tiempo a todo tipo de información disponible en los medios. Ello no sólo es una realidad innegable, sino que si aceptamos esto como un hecho que ofrece una base interesante para explorar, también puede verse como una ventaja aprovechable en los procesos educativos. Los profesores inmigrantes digitales, con las obvias limitaciones que esta condición implica, tenemos que aprender a reconocer y explotar en el mejor sentido esta nueva realidad, según lo que el propio Prensky propone.

Sin embargo, desde otro punto de vista, la situación descrita también arroja otras preocupaciones: como una consecuencia cierta de lo apuntado anteriormente, esa misma facilidad de acceso que garantiza la tecnología lleva a que la mirada indagadora de los usuarios de los medios digitales sea cada vez más rápida y aun fugaz, alcanzando sólo a detenerse para obtener como resultado un dato específico. El veloz recorrido de la mirada casi nada aprecia en el camino de la búsqueda hacia el objeto, saltando de un *link* o vínculo de un hipertexto a otro en un navegar que apenas se concentra en encontrar un objetivo, que al punto se copia y se archiva; en esa misma acción se selecciona casi siempre lo que se necesita conocer según su utilidad tangible y su aplicabilidad inmediata. Esto parece lo lógico en la acción de buscar información, pero la reflexión ante lo hallado y el camino de búsqueda, las relaciones entre elementos que permiten configurar una visión o generar un pensamiento quedan excluidas en este proceso cuya meta se dirige a la sola acumulación de datos útiles. No hay duda que ello va configurando también un *ethos* en el que se discrimina todo aquello que no siga este tipo de valores. El sentido del saber humano, así como el del conocimiento y la información, se ven afectados y aun llegan a pervertirse en la era tecnológica al subordinarse exclusivamente a la utilidad práctica. Y aquellos interrogantes que lanzara T.S. Eliot hace tres cuartos de siglo en un contexto distinto, y que componen el epígrafe de estas líneas, parecen mostrar una actualidad más inquietante y así invitan a una sugestiva y profunda discusión en otro momento y espacio. Pero ante el estado presente del problema ¿cuál sería la opción de los educadores en el proceso de enseñanza? Volvamos a otras consideraciones que reúne García Canclini en su artículo para de esta forma sumar un elemento adicional al asunto que nos ocupa.

El antropólogo argentino observa algo más sobre el proceso de lectura a partir de unas pequeñas preguntas dirigidas a colegas y amigos de las universidades mexicanas. Así, más allá del factor tecnológico y sus efectos en las diferencias en

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

el modo de leer de los estudiantes en los últimos años —que no necesariamente puede aislarse, según apunta—, entre las observaciones que recoge llaman la atención las que realiza una profesora:

“... antes casi todas sus referencias eran televisivas; los estudiantes actuales van con frecuencia al cine o ven películas en versión pirata, algunos traen computadora portátil a clase y bajan textos e imágenes: 'sus referencias se han multiplicado'. No obstante, dice la misma respuesta, 'me sigue costando mucho que lean'. 'Dan mucha mayor atención a las imágenes que a los contenidos' y 'como están influenciados por la publicidad, sus presentaciones en Power Point me recuerdan, en no pocas ocasiones, páginas de anuncios (por el tipo de fotos que utilizan, la manera de redactar)”. (García Canclini, 2009)

La experiencia relatada no nos resulta extraña, y en ella percibimos en los estudiantes la posibilidad que tienen de acceder a un número creciente de referencias e información que van continuamente copiándose y amontonándose en archivos, lo que al mismo tiempo va en detrimento de calidad de la lectura de textos y asimismo de la escritura de trabajos y ensayos. También vemos cómo ocurre cada vez con más frecuencia la utilización de un discurso de imágenes visuales en las exposiciones y presentaciones, mas no siguiendo un criterio selectivo para potenciar relaciones o quizás expresar perspectivas personales, sino tan sólo de un modo puramente ilustrativo a través de la repetición de esquemas y formas sin mayor elaboración, en una suerte de mimetismo de aquello que los medios de comunicación publicitaria divulgan: imágenes a menudo efectistas, de influencia deslumbradora o que tratan de coincidir con visiones u ondas de una moda y las vivencias asociadas a ésta.

Rapidez y facilidad de acceso, reproducción y archivo de información; herramientas y medios para reunir imágenes que se agrupan en presentaciones llamativas: las tecnologías digitales de comunicación indudablemente ofrecen en un sentido ventajas educativas. Pero en una mirada más detenida, esa misma facilidad y rapidez tan eficaces de acceso y reproducción también tienden a conducir por un estrecho sendero y constreñir la actividad de cultivo y entendimiento que debe ser característica del estudiante, reduciendo y limitando su hacer a la mera recolección y repetición de clisés. Ante esto, nos preguntamos qué hacer en la actividad docente, pues si bien la cita anterior revela una situación de escasa capacidad de lectura por parte de los estudiantes, que dejan incluso de aprovechar las potencialidades que presenta la variadísima disposición de fuentes así como la atención constante y la “utilización” privilegiada de imágenes muchas veces volátiles, al mismo tiempo observamos en la apreciación de la profesora una cierta incomprensión de esta condición “nueva” del alumnado; ella tal vez continúa

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

acudiendo a los tradicionales métodos de aproximación a los textos y materiales que conforman el corpus de la bibliografía del curso que imparte. La queja por la poca inclinación a la lectura de textos y por la escritura a la que los profesores podríamos estar acostumbrados quizás resulte válida, pero acaso habría que reflexionar si no convendría retomar la enseñanza de la lectura en un amplio sentido considerando precisamente tanto las condiciones educativas actuales como el perfil del estudiante. Vale la pena citar *in extenso* el comentario de García Canclini:

No se trata sólo de la oposición entre lectores y no lectores, sino de cómo se llega a la lectura y se la practica en un sistema educativo que siempre tuvo dificultades para asumir los desafíos de los medios audiovisuales y electrónicos. Muchos estudiantes universitarios pasan de televidentes a lectoescritores, otros de no lectores a internautas. Entre tanto, las escuelas primarias y secundarias, donde los maestros identificaban la cultura con los libros, nunca enseñaron a ver cine y televisión (salvo en países excepcionales como Francia), y juzgaban a esas pantallas como enemigas del aprendizaje. Un día vieron llegar las computadoras, donde coexisten lo escrito, lo audiovisual y lo digital. Las máquinas ofrecen integrados formalmente textos e imágenes, pero pocos alumnos aprendieron a vincularlos conceptualmente y desarrollaron una capacidad de síntesis que sólo pueden aportar los sujetos que usan las computadoras (García Canclini, 2009).

Sí, el problema se centra en la enseñanza de una lectura —tanto de libros como de las pantallas, en especial las digitales— que efectivamente pueda propiciar algo más que captación de contenidos textuales, es decir, que suscite caminos e itinerarios del pensamiento y que el estudiante pueda conectarlos entre sí de tal forma que logre llegar a componer una visión propia. Pero habría que insistir que este señalamiento quedaría incompleto si no se integra con toda conciencia a la cultura visual en la que estamos inmersos. El continuar asumiendo en la educación que las facetas visual y también espacial de la cultura sólo pueden apreciarse como algo externo, decorativo y suplementario, en su sentido más limitado, redundaría en un craso error en la enseñanza. De ahí que la lectura a la que aspiraríamos no puede ni contentarse ni contenerse sólo con los textos escritos, y de esta forma debería extenderse también a las imágenes que distintos soportes y pantallas puedan ofrecernos, así como al espacio y lugares que habitamos.

Lo que menciona García Canclini sobre la educación media y a la prácticamente inexistente *atención* en ella a las imágenes audiovisuales del cine, de la televisión y más recientemente de los medios informáticos, desde una perspectiva y sin

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

intención de ser exhaustivos, podría observarse que se extiende incluso a otros campos donde lo visual es esencial; nuestro acercamiento al arte y a la percepción del espacio suele ser muy limitado, en especial si uno se atiene a la enseñanza acostumbrada de estas áreas de conocimiento en las escuelas. Lamentablemente, casi en forma general, estas asignaturas específicas, más que intentar hablar sobre sensibilidad o experiencia en lo que el arte o la visión del espacio se refiere, su instrucción ha estado casi exclusivamente asociada a la captación de información, datos y contenidos traducibles en textos escritos. Ello nos lleva a pensar que si en las universidades no poseemos una capacidad o sensibilidad inicial para apreciar estas materias, para alcanzar a leer con detenimiento las imágenes que pueblan nuestra cultura visual y a las que los estudiantes se encuentran cotidianamente expuestos, poco pueden ser efectivos nuestros esfuerzos docentes, por lo que resulta indispensable la enseñanza de un leer, acaso una alfabetización que vaya más allá de la sola captación de información, historia e ideas. Y es aquí donde encontramos un aspecto esencial del problema que deseamos tratar en esta investigación: ¿Cómo enseñar a "leer" en este sentido: ver imágenes, su contexto, su relación espacial en las pantallas, particularmente las digitales? ¿Cómo enfrentar la compleja situación que se describe en las líneas precedentes sobre una lectura que enriquezca el pensar y que esta misma sea estimulante y fructífera cuando se dirige igualmente tanto a textos escritos como a imágenes visuales pertenecientes a diferentes ámbitos? Acaso puede ser de interés acudir a otras experiencias iluminadoras que trazan caminos para la comprensión del problema y el bosquejo de una opción. Pasemos al punto siguiente.

3. El gusto como punto de partida en el recorrido de la lectura: la forma que nos dice cosas y las posibilidades del juego

En la soledad de una tarde aburrida, ¿no han hojeado nunca, al azar, un diccionario? Se los recomiendo. Nada hay más grato y reposante para el espíritu. Las palabras, unidas codo con codo, parecen burlarse las unas de las otras. Cada cual oronda y satisfecha de sí misma, se ríe de su vecina sin sospechar que otra vecina se está riendo de ella: lo mismo que en sociedad. Pasar por ejemplo de la palabra "Catón", ilustrada con una austera cabeza romana a la palabra "Cataplasma", sin ilustración ninguna, para después de "Cataplasma" pasar a Cataluña, ilustrada también con un mapa lleno de ríos, montañas y principales ciudades es un entretenimiento gratísimo. El diccionario es el único libro ameno y reposante, cuya amable incoherencia, tan parecida a la de nuestra madre naturaleza, nos hace descansar de la lógica, de las declamaciones y de la literatura"

Teresa de la Parra. *Las memorias de Mamá Blanca*, 1929.

Página 69

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Son dos las experiencias que deseamos traer a esta discusión para comenzar a pensar en una proposición de re-enseñanza de la lectura que pudiera ser mas enriquecedora, particularmente de las pantallas digitales. La primera tiene que ver con la lectura gustosa de textos y la segunda buscará distinguir potencialidades en las características esenciales de la actividad del juego visto como fenómeno cultural.

Hace casi sesenta años en un ameno y perspicaz ensayo sobre los problemas de la civilización contemporánea, Mariano Picón-Salas analizaba con agudeza una situación en la que curiosamente hallamos una analogía con algunos de los efectos de las tecnologías digitales de comunicación e información. El título del ensayo es “Cultura y sosiego”, y en estas páginas el escritor venezolano comienza su reflexión con el cuestionamiento de un método de lectura rápida cuyo único objetivo es, según los “apresurados pedagogos”, “informarse con velocidad, absorber lo indispensable, prescindiendo de lo accesorio” (Picón-Salas, 1962: 1308). Los “veloces lectores” fundamentaban su proposición de lectura en el hecho cierto de que en nuestra época las ciencias crecen y las fuentes bibliográficas en cada disciplina aumentan en forma exponencial y abrumadora, por lo que, al constituir la lectura “el primer medio instrumental para adquirir conocimientos”, habría que concentrarse exclusivamente en la búsqueda de información dejando de lado, por considerarlo “accesorio” o simple adorno sin utilidad, la forma de escritura de los textos y el recorrido de la misma, que sólo puede ser apreciada través de la lectura más pausada. Si bien esta consideración inicial que incluye una conveniente formulación podría justificar la proposición del método de lectura rápida y aun percibirse como correcta, no lo es en realidad, ya que esa definición del acto de leer resulta restringida e incompleta al reducir esta actividad a la sola captación de contenidos e información. “Con una concepción puramente informativa de la Cultura”, comenta Picón-Salas, los precipitados pedagogos “pensaban que en un libro sólo pueden guardarse noticias como alimentos en el refrigerador y olvidaban que el encanto de una buena lectura no consiste únicamente en la fórmula de conocimientos que pueda ofrecernos, sino también en otros valores espirituales más complejos”. ¿A qué se refiere el autor con “valores espirituales” de mayor complejidad que van más allá de la pura información? Pues en primer lugar al disfrute y al gusto que suscita la actividad misma que busca saber en el seguir el camino que sugieren las líneas de la escritura o a las sendas inéditas que abre el “secreto” de una palabra; a la posibilidad de interrogarse, de reflexionar y de imaginar que se despierta en el recorrido de la lectura, lo que permite gestar y conformar ideas e imágenes que nos llevan a asombrarnos e iluminarnos en el descubrir y conocer realidades, las ajenas y aun las propias; a lograr establecer relaciones, analogías y comparaciones con otros pensamientos, visiones y experiencias; a confirmar acaso valores vitales o configurar convicciones. Y para alcanzar estos es indispensable

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

“el ocio, la ausencia de prisa, la entrega total a lo que se estudia” (1962: 1309); la mirada veloz que sólo inquiere por información desnaturaliza el acto de leer, pervierte la esencia de su sentido que debe ser más atento, integral y estimulante.

Por ello, Picón-Salas en su certera crítica, después de su exposición sobre la definición de lo que él denomina el “buen leer”, invierte irónicamente los términos propuestos por los lectores presurosos y así, pensando en una educación necesaria que tenga como objetivo el formar investigadores y personas “originales”, es decir, seres humanos que indaguen y piensen por sí mismos y no sean tan sólo “pedantes” repetidores, concluye con acierto: “Lo que se presenta como mera información, como ajeno y externo al hombre mismo, como puro adorno y dato muerto para el espíritu, es lo que tiene menos validez en un proceso educativo” (1962: 1309). Se trata, pues, de enseñar a leer el texto en toda su compleja expresión: forma y sentido, imágenes e ideas.

Pasando a la situación presente, y como apuntábamos en la sección anterior, al pensar en las pantallas digitales y en la utilización de Internet, resulta claro que la misma dinámica de los medios conduce al usuario, lector o espectador a la mirada rápida y a la búsqueda exclusiva de información. Las tecnologías de información y comunicación tienen precisamente como uno de sus objetivos garantizar la mayor eficiencia creciente en velocidad para la consecución de contenidos informativos. Digamos que aquello que justificaba el método de lectura rápida que en el ensayo de Picón-Salas aparecía como propaganda sugerente de una pedagogía —no obstante el haber distinguido en ella sus fisuras, su limitación y su principio equívoco— se convierte, por así decirlo, en el fundamento mismo para la configuración de las nuevas tecnologías de los medios informativos y comunicacionales. Pareciera entonces un contrasentido proponer como una opción el “bueno y sosegado leer” como el que describe Picón-Salas para comenzar a apreciar las pantallas digitales que se encuentran inscritas en dichos medios. Pero es justamente la enseñanza de un cambio de actitud la que pudiera llevarnos a generar posibilidades de nuevas miradas que, en la aceptación de la realidad tecnológica, nos permitiría distinguir tanto el muy claro uso puntual de la rápida recolección de información —incluyendo la detección alerta de aquellas tristes consecuencias antiéticas tan frecuentes en trabajos estudiantiles del *copy, cut and paste*, del “copiar, cortar y pegar”—, como el recorrido más placentero de las pantallas que atiende y aprecia los detalles de las formas de presentación, análogo al deleite del navegar o del *surfing* originales; recordemos que son estos mismos verbos los que se utilizan para designar el desplazarse a través de la web o de un sistema informático. Se trata de enseñar a ver de distinto modo, por lo demás gustoso, para descubrir posibilidades y otras formas de conocer, tal como lo sugieren las líneas de la cita de *Las memorias de Mamá Blanca* que encabeza esta sección.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Teresa de la Parra, en la voz de su personaje, invita en un breve comentario a un uso del diccionario completamente distinto al habitual. Como sabemos y forma parte de nuestra costumbre, acudimos al diccionario con el objeto de buscar específicamente el significado o valor de una palabra, esto es, consultamos puntualmente sus páginas por motivos estrictamente utilitarios. Mamá Blanca, por el contrario, dejando de lado las razones de utilidad para otros momentos, propone un entretenido juego, un cambio de ruta —aun con una senda diferente a la alfabética— para contemplar las palabras y sus representaciones que se muestran como una comparsa casi animada que va más allá de su definición explicativa. A partir de la observación se crea una imagen visual y tal vez mental del comportamiento de las palabras, que lleva a una risueña y sutil comparación irónica con ciertas conductas sociales. Aun vemos en la descripción de las palabras que no se interesa por el significado que se registra en cada definición — a la que podemos acceder en cualquier instante—, sino que sigue, en el interés “reposante” y sosegado, su modo gráfico de presentarse. Y aunque curiosamente la mirada es directa y objetiva, por así decirlo, parece que por muy poco nos sentimos convocados a un inminente episodio de ficción. En las líneas finales del fragmento que ofrecen una concepción distinta del diccionario se concluye comparándolo con la realidad, en una visión que invita a atender a esta de otro modo, contemplándola y aceptándola en su ser de “amable incoherencia”, y previniéndonos de las enfáticas y reductoras concepciones ideológicas. Si nos hubiéramos resignado al exclusivo uso común del diccionario, ¿podríamos haber tenido la ocasión de pasar ese rato agradable y entretenido, y al mismo tiempo poder entender esta saludable y estimulante proposición para atender al mundo y ver su rostro amable?

Es claro que en la sugestiva propuesta de Mamá Blanca hay una actitud de juego, lo que no niega la ocasional consulta puntual del diccionario, cuyo diseño está pensado esencialmente para cumplir su función de utilidad. Mas nos interesa ver que la posibilidad de otro modo de aproximación en el leer, la lectura lúdica y atenta a la forma, suscite miradas algo más complejas y hasta sorprendentes que nos lleven a diversas visiones, preguntas y conocimientos, y que ello pueda aplicarse a las pantallas digitales. Las dos lecturas no se oponen necesariamente, pero la primera concluye con el hallazgo de la información, mientras la segunda continúa proponiendo interrogantes e indagaciones a quien la practica.

Vemos que tanto en la singular invitación de Mamá Blanca al grato juego de hojear el diccionario, como en la práctica de la lectura sosegada de Picón-Salas *la forma nos dice cosas* más allá de la sola información. Así, de ambos casos podemos extraer ciertos elementos y condiciones iniciales que permitan el bosquejo de los pasos hacia una proposición “metodológica” de la lectura de pantallas digitales. Del “buen leer” quizás podemos distinguir tres actitudes esenciales que posibilitan

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

ese gustar que nace del recorrido de la forma: *cortesía*, *contemplación* y *connaturalización* (Álvarez, 2003). Ellas conforman los elementos de disposición básica para que una lectura más integral y completa del texto o de la pantalla propicie caminos interesantes.

En su sentido originario se entiende la *cortesía* como la forma y el trato obsequioso y de servicio que tiene como fundamento la atención y el respeto hacia las personas. Con ella hay una disposición de ánimo para considerar al otro en toda su complejidad, lo que exige la atención de y en los detalles, y la concreción en una cuidada forma de los gestos y de la acción del servir amable y amistoso. Extender la cortesía al acto de leer no es más que tener idéntica disposición para atender al libro y/o a las pantallas que son objeto de nuestra lectura, respetando y tratando atenderlos como se nos presentan y de recibir aquello que ofrecen en su textualidad y sus imágenes; nuestro servicio de lectura consiste en apreciar y acoger a estas antes de formular alguna mirada crítica. Atender para entender es lo que aspiramos, por lo que la segunda actitud que corresponde con la cortesía es la *contemplación*, cuya definición pueden asociarse con los rasgos generales de la tradicional contemplación mística. Contemplar es la mirada —en principio amorosa— que está desprovista de prejuicios o ideas preconcebidas con el fin de ver lo otro tal cual es y así considerarlo por su ser. Por supuesto, ello es un ejercicio difícil al que no estamos acostumbrados, pero el mismo invita a una experiencia de apertura de nuestros sentidos, muchas veces deformados o incluso vendados para mirar y apreciar las distintas facetas de lo real. De lo que se trata entonces es de un aprender a ver limpiamente cada elemento, forma y aspecto de esa textualidad sin ensombrecerla con conceptos previos o pensamientos que ya están esperando en calculadas respuestas. Las visiones que surgen de ese contemplar exigen, no obstante, de nuestra participación, y es así que la tercera actitud es la *connaturalización*, entendiéndola como esa conexión y a veces identificación que llega a establecerse entre el objeto contemplado y el sujeto que observa. De ahí que la perspectiva personal es esencial, pues con ella se inicia lo que llamamos propiamente el proceso de lectura cuando comenzamos a interpretar —en su múltiple significado exegético, artístico y de traducción—, a configurar intuiciones, a establecer relaciones y a imaginar y explorar pensamientos y sentidos diversos (Álvarez, 2003: 39-48). De ello resulta el gustar, es decir, el probar que incluye la voluntad y el deseo de conocer lo que se expresa y se nos presenta en una forma y un sentido, y el propio saborear que incluye el disfrute y la apreciación de un *sabor* que es en sí mismo un conocimiento, o quizás un reconocimiento: un saber (2003: 23).

El gustar del que hablamos se asocia con la inclinación personal del lector, por lo que al pensar en la textualidad que puede suscitar los anteriores pasos o disposiciones del ánimo, tal vez requiera ciertas guías de orientación aunque sean

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

generales. Así podemos pasar del gusto al *juego* inspirándonos en el ejemplo que tomamos de Teresa de la Parra. Mencionemos brevemente algunas de las características esenciales del juego como fenómeno cultural según la descripción que hace Johan Huizinga en su clásico *Homo Ludens* de 1938:

...el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas... (Huizinga, 1984: 26).

Tres aspectos se destacan del juego en primera instancia: es una actividad libre que nace del gusto; su motivación es el disfrute y no se vincula a razones utilitarias o productivas; y a su vez ofrece una especie de realidad propia y diferente a la cotidiana, acaso una *realidad virtual* en su singular ámbito lúdico. Esta realidad distinta tiene unas bases que determinan su configuración, como son un *tiempo* y *espacio* específicos y un *orden* definido por la fe en un conjunto de reglas que norman su ejecución. De alguna manera podemos afirmar que estos *límites* son los que señalan y permiten distinguir el hacer del juego cuyo desenvolvimiento se expresa en infinitas posibilidades. En el juego de Mamá Blanca, la misma estructura y forma del diccionario —su “amable incoherencia”— ofrece las pautas necesarias para el recorrido entretenido que incitan miradas diversas.

Pasando a la textualidad, particularmente de las pantallas digitales, y al verlas con el sentido lúdico que hemos venido tratando, el orden y los límites que presenta su forma constituirían los puntos de partida para potenciar el tipo de lectura que pueda promover otras visiones estimulantes. Atender a estos elementos nos lleva a la formulación de unos pasos más precisos en nuestra proposición de lectura. Pero no se trata de formular una “metodología” reduccionista —por ello insistimos en escribirla con comillas para advertir que nos es restrictiva—, sino configurar los límites, las reglas del juego para las posibilidades acotadas, pero infinitas, de lectura.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

4. Una proposición “metodológica” para la lectura lúdica de pantallas digitales

A la luz de los hechos, está claro que el niño está enamorado de los límites. Utiliza su imaginación para inventar límites imaginarios. Ni la niñera ni el ama de llaves le han dicho nunca que tenga el deber moral de pisar las losas alternas del pavimento. Deliberadamente, él elimina del mundo la mitad de las losas del pavimento para divertirse con el reto que se lanza a sí mismo. Practiqué ese juego con todas las esteras, tarimas y alfombras de la casa, y aun a riesgo de que me encierren por ello, he de admitir que aún sigo practicándolo. (...) Este juego de ponerse límites es uno de los placeres secretos de la vida.

G.K. Chesterton. *Autobiografía*, 1936.

Tal pareciera que el *límite* desde el punto de vista que nos muestra Chesterton, al hablar sobre los juegos de su infancia, ofrece innumerables oportunidades lúdicas asociadas al reto cognitivo y procedimental que significa explorar, conocer e inventar a partir de la *situación acotada*. ¿Será entonces que podemos aprovechar la pantalla digital como un espacio de oportunidades instruccionales sabiendo que deben ser escritas con *información limitada* para que propicie y favorezca sus infinitas lecturas?

Esta pregunta nos permite introducir algunas consideraciones sobre la *información* y la experiencia que permite su visualización. Para todos es sabido que cada día la información crece exponencialmente, razón por la cual, su visualización a través de las pantallas digitales se ha convertido en una experiencia cultural común que invade los espacios sociales y educativos. Las representaciones fugaces e instantáneas que vemos en la televisión, los videojuegos o el ciberespacio consumen nuestra *atención* agotándola y convirtiéndola en un bien escaso. En este sentido vale la pena citar la conocida frase de Herbert A. Simon pronunciada en una conferencia de 1969: “lo que la información consume es bastante obvio: la atención de sus receptores. De esto se deduce que una riqueza de información crea una pobreza de atención” (Simon, 1971). De modo que cuanto mayor sea la información visualizada en la pantalla, menor es la *atención* que dedicamos a su *lectura*. Se crea por tanto lo que Simon considera una *economía de la atención*, que no es otra cosa sino la capacidad limitada de prestar *atención* a grandes cantidades de información.

Bajo la luz de estas consideraciones dos son las ideas que aparecen como coincidentes: por un lado, la *información limitada* como oportunidad lúdica para la lectura de pantallas instruccionales y, por el otro, la *economía de la atención*

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

vinculada a la capacidad real de *leer* con detenimiento la información visualizada a través de una pantalla digital. Quizás sea este el planteamiento que debe interesarnos a los educadores. Así, se trata de *escribir* la superficie digital de la pantalla a partir de formas significantes que promuevan nuevas lecturas a la vez que posibilidades instruccionales.

Cuando hablamos de *escritura* de la imagen, aunque no sea un término exacto, queremos hacer referencia al proceso de su composición y adecuación al soporte digital que permite su visualización; un conjunto de pasos que hemos propuesto en una *metodología para la escritura de la imagen digital* (Azzato y Álvarez, 2009) y cuyo objetivo apunta análogamente con el trazo de signos en la *escritura* de palabras. Es claro que a esta propuesta visual le sigue una invitación de *lectura* que permite explorar detenidamente el espacio de representación a la vez que sugiere enseñar a leerlo. Esta idea parece llevarnos a la necesidad, antes exhibida por George Steiner para el acercamiento a la literatura y formulada por Isava, de reivindicar “el papel de *maître a lire* (maestro de lectura), capaz de reconocer la iluminación que se produce en la lectura y entregado a la paciente labor de transmitir esa experiencia que es a un tiempo personal y trascendente” (Isava, 1989: 4). Es por ello que en este estudio hemos querido articular cada una de las consideraciones descritas en párrafos anteriores y proponer una *metodología para la lectura lúdica de pantallas digitales*. Quizás sea este uno de los caminos que tenemos para enriquecer nuestra, hasta ahora, reducida manera de aproximarnos a la imagen digital y su forma de leerla.

Como hemos visto, lo lúdico se asocia a la posibilidad creativa de exploración infinita. De esta manera, el espacio representacional confinado a la pantalla digital se convierte en un lugar en el que conviven distintos niveles de información con posibilidades múltiples de *lectura* (ver figura 2). Cada uno de los niveles contiene *información limitada* vinculada a las áreas que definen la temática. Esto quiere decir que las oportunidades para la lectura lúdica están presentes no sólo en la composición multidimensional de la propuesta visual, sino también en cada uno de los niveles de información por separado. Por este motivo nuestra propuesta metodológica considera cinco pasos que invitan a prestar *atención* a la información y configuración visual de la pantalla digital (ver figura 1). A continuación explicaremos cada uno de estos pasos:

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

- 1 ■ identificar los **elementos gráficos** de la imagen
- 2 ■ buscar la **referencia temática** de cada elemento
- 3 ■ **describir** cada uno de los temas
- 4 ■ **relacionar semánticamente** los temas referenciados
- 5 ■ obtener el **discurso visual**

Figura 1. Metodología para la lectura lúdica de la imagen digital. Azzato (2009).

Paso 1. Identificar los elementos gráficos de la imagen

Este primer paso permite centrar la *atención* sobre la pantalla digital, detener la mirada en cada uno de los elementos presentes y aprovechar del *gustar* de la lectura. Para *leer* la imagen que presenta cualquier pantalla digital, primeramente debemos identificar y considerar cada uno de los elementos gráficos y/o textuales que aparecen como visibles en la superficie representacional de la pantalla. Se trata de poner en práctica la *cortesía*, del atender para entender, por ello en este paso es necesario diferenciar y ubicar por niveles de significado cada uno de los elementos que aparecen en la pantalla tal y como se muestra en la figura 2.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

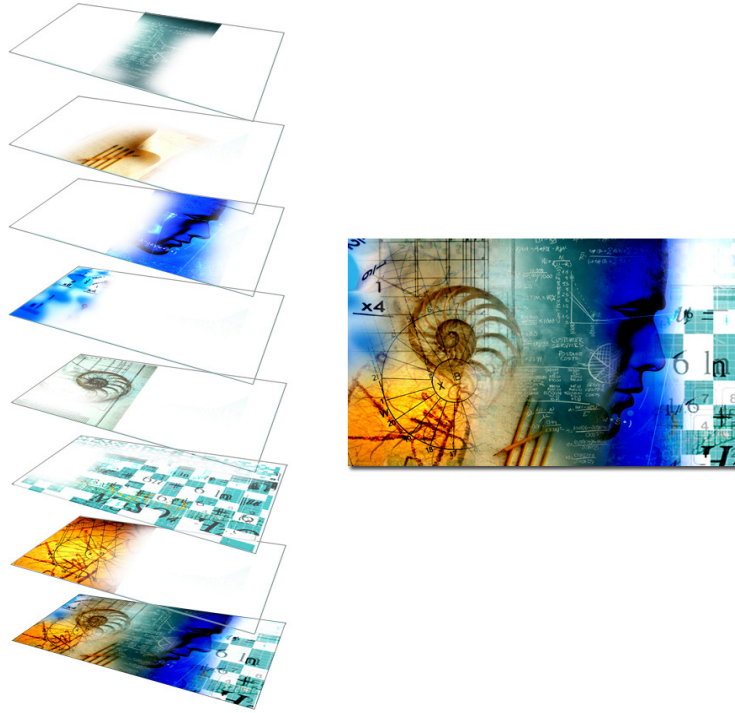


Figura 2. Propuesta visual para el tema *Logaritmos*. Azzato (2008).

El ejemplo muestra la propuesta visual para el tema de logaritmos en un programa de instrucción de las matemáticas. En esta pantalla observamos la imagen que resulta luego de haber articulado distintos elementos gráficos que significativamente se relacionan con el tema matemático. Igualmente podemos apreciar en el esquema de la izquierda que cada uno de estos elementos ha sido ubicado en capas distintas de información para facilitar de este modo su *lectura*. Así encontramos en el primer nivel la proyección descriptiva de una circunferencia. En el segundo nivel se aprecia un tablero de juego cuya superficie está escrita con distintas fórmulas matemáticas. En el tercer nivel se encuentra la imagen descriptiva de una espiral. En el cuarto nivel identificamos números, quebrados o fracciones, funciones matemáticas. En el quinto nivel hallamos la ilustración de un perfil humano. En el sexto nivel se muestran cinco lápices cuya posición formal describe el conteo por unidades. En el séptimo y último nivel se muestra una pizarra con anotaciones matemáticas y cálculos complejos.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Paso 2. Buscar la referencia temática de cada elemento

Una vez identificados y ubicados por niveles de significado cada uno de los elementos, buscamos la referencia temática objetiva de cada nivel. Esto nos permitirá *aprender a ver* a partir del ejercicio *contemplativo* que invita a acercarnos a cada uno de los temas sin caer en la tentación de la idea preconcebida. Quiere decir, por ejemplo, que la imagen que se presenta en el primer nivel (*proyección descriptiva de una circunferencia*) puede reducirse a un tema de geometría descriptiva en el que una circunferencia a partir de un procedimiento gráfico es dividida en partes iguales. Sin embargo, en nuestra metodología evitamos esta primera visión casi siempre reduccionista de la imagen. Se trata, por el contrario, de ampliar nuestros niveles perceptivos y para ello es necesario, como apuntamos anteriormente, desechar los clisés. La riqueza *contemplativa* nos permite favorecer el recorrido visual y encontrar en las características espaciales y las formas gráficas nuevos hallazgos que favorecen la comprensión temática. De manera que del primer nivel podríamos obtener otras enriquecedoras lecturas que amplían las posibilidades instruccionales de la propuesta visual. Por ejemplo, la imagen de la circunferencia con sus líneas de proyección puede verse significativamente enriquecida si detallamos a su vez las características formales y contextuales del color, escala, textura y ubicación. De esta manera tendríamos una referencia más completa del elemento visualizado.

Paso 3. Describir cada uno de los temas

Una vez que han sido hallados los temas que permitirán dar sentido a la propuesta visual, comenzamos a describirlos. Describir un tema es *decir cosas* sobre ese tema. Este paso y los siguientes requieren de la participación activa del observador, de la perspectiva personal y de la actitud de *connaturalización* antes expuesta. Describimos cada tema y con ello comenzamos a elaborar la idea discursiva que permite *acotar* la información y su referencia contextual. Volviendo al ejemplo del primer nivel (*la proyección descriptiva de una circunferencia*) ¿qué ideas puede aportar el observador a esta primera descripción? Primeramente puede aprovechar las palabras claves de esta descripción para profundizar en su significado, por ejemplo preguntarse qué es *proyectar*. ¿Es un procedimiento? ¿De qué tipo? ¿O es una representación gráfica de cálculos geométricos? ¿Y qué significa *descriptiva*? ¿Se refiere a la descripción secuencial de un procedimiento? De esta manera, cada tema puede ser examinado a partir de los interrogantes apropiados y del análisis que se haga de cada palabra que lo compone. Este ejercicio nos permite obtener de cada uno de los temas nuevos significados que favorecen la amplitud discursiva de la idea.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Paso 4. Relacionar semánticamente los temas referenciados

El proceso de lectura de una imagen requiere de la interpretación de aquel que la observa y en este sentido importan los aportes personales y las relaciones que se establezcan entre las ideas discursivas previamente halladas en cada nivel. Luego al hablar de relaciones semánticas queremos hacer referencia a las posibilidades de lectura multidimensionales que ofrezca la exploración de la pantalla digital. En el caso de la figura 2, luego de haber obtenido las descripciones del tema, podríamos comenzar a relacionar *procedimiento* y *geometría* por ejemplo, o *representación* con *descripción secuencial* y obtener vista la asociación y vinculación con el tema del primer nivel las siguientes relaciones semánticas: *método*, *función matemática*, *métrica* y *cálculos complejos*. Recordemos, sin embargo, que estas relaciones tienen que ver únicamente con la identificación y descripción de los elementos del primer nivel, pero que para completar el proceso de lectura de la propuesta visual, debemos hallar las relaciones semánticas de cada uno de los niveles para luego vincularlas entre sí y obtener el discurso visual de la propuesta.

Paso 5. Obtener el discurso visual

Finalmente y para obtener el discurso que propone la pantalla digital, ordenamos las relaciones semánticas previamente obtenidas. Ordenar es colocar los límites, configurar las reglas del *juego* en la lectura que permitan obtener múltiples posibilidades instruccionales. En nuestro ejemplo, la imagen no es una mera ilustración del contenido del programa, por lo que la relación entre los temas mencionados en el paso 4 ofrece una complejidad que quizás invita a prestar una mayor atención a la materia que enmarca la imagen presentada para una introducción del pensar en matemáticas; en ella el asunto principal parece centrarse en las relaciones aritméticas que pueden encontrarse en la potencia de un número y su exponente y lo que esto supone. De esta preparación podemos saltar al título del tema de estudio que presenta la pantalla, con lo que pueden *dialogar* la textualidad de la imagen gráfica y el pequeño grupo de palabras escritas. Si el tema es *Logaritmos* como se indica al pie de la figura 2, vinculamos esta palabra con los temas referenciados a partir de las imágenes, y hasta podemos realizar una pequeña investigación aparte sobre el término *logaritmo* —tal vez navegar por Internet—. Así, luego de ordenar las relaciones halladas y establecer el diálogo apropiado con la palabra y su historia, obtener un discurso visual sobre *métodos matemáticos inventados por el hombre*. Este discurso nos permite utilizar esta propuesta visual para introducir un tema matemático que involucra igualmente un método como es el *logaritmo de un número*.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Siguiendo la línea de nuestras consideraciones, para la lectura lúdica de pantallas digitales aprovechamos las posibilidades acotadas de su espacio representacional para potenciar y concentrar *la atención* en cada uno de los elementos visuales. En este sentido, los distintos recorridos visuales permiten identificarlos, describirlos y relacionarlos para articular el sentido temático de la pantalla digital.

Esta reflexión nos lleva a considerar que las pantallas digitales ofrecen otras lecturas que van más allá de la simple ilustración de sus contenidos. Aunque en todas ellas puede perseguirse el ideal estético que convierte en placentera su visualización, la experiencia nos dice que el disfrute visual puede aprovecharse además para concentrar la *atención* en las conformaciones visuales deteniendo la mirada en otras consideraciones y con ello propiciar otras lecturas. Pero, ¿qué variables formales propician estas nuevas lecturas?

5. Algunos tipos de lectura en pantallas digitales

Hemos apuntado en párrafos anteriores que la imagen ofrece otras lecturas que van más allá de la ilustración del contenido. La forma en la que están escritas las pantallas digitales nos dice *cosas*, de modo que sus posibilidades instruccionales están asociadas al disfrute y al *gusto* por detenerse y recorrer la configuración visual que ofrece la pantalla digital. Ese mismo disfrute puede incitar o despertar sentimientos afectivos y de ahí otras visiones, lecturas. ¿Qué sugieren, qué propician estas lecturas? Veamos algunos ejemplos:

La figura 3 presenta una pantalla diseñada básicamente para promover el aprendizaje nemotécnico. Sin embargo, la imagen de esta pantalla muestra no solamente los capiteles griegos y su relación nemotécnica con un dibujo simplificado y una palabra clave en idioma inglés, sino que además están presentes otros elementos del contexto arquitectónico y cultural de la época de la antigua Grecia. La intención discursiva de la imagen busca enseñar contenidos, ayudar a la memoria, y establecer relaciones contextuales. Así, la lectura de esta pantalla ofrece no solamente la posibilidad real de establecer la relación nemotécnica del contenido presentado o la de obtener simple información, sino además la oportunidad de reflexionar sobre las formas en las que se basa la composición visual aportando otros elementos a la valoración, interpretación y relaciones que se establezcan entre los elementos. Podemos identificar, por ejemplo, el nivel de transparencias entre los capiteles y su contexto cultural y de esta forma vincularlos. También apreciar el color de los detalles ilustrados que

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

caracterizan a cada capitel y su correspondencia de tonalidad con el objeto real. Igualmente, percibir las escalas y proporciones diferenciadas en cada elemento para ubicar los detalles figurativos sobre el objeto real. Estas distinciones visuales permiten ampliar y enriquecer los aprendizajes sobre los elementos arquitectónicos presentes en la antigua Grecia. Con estas lecturas evitamos las revisiones veloces y reduccionistas que en muchos casos desvirtúa la comprensión de la propuesta visual.



Figura 3. Lectura nemotécnica. Azzato y Álvarez (2009).

La figura 4 muestra una pantalla diseñada para promover el aprendizaje de la trigonometría. En ella se destacan elementos gráficos que vinculan temáticamente con el cálculo, los ángulos y sus relaciones, de manera que las formas y los espacios pueden sugerirnos que la trigonometría no se corresponde sólo con un tema de fórmulas matemáticas, sino que también puede ser vista como un conjunto de relaciones que traducen correspondencias en el espacio y las formas geométricas. Esta lectura pudiera estimular a que el estudiante establezca relaciones abstractas con realidades tangibles, y en ese mismo sentido pueda asociar la configuración visual a una introducción del pensamiento matemático.

En este ejemplo, a diferencia del anterior, son importantes las asociaciones abstractas que se realicen entre las formas y su significado, privilegiando el pensamiento divergente.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

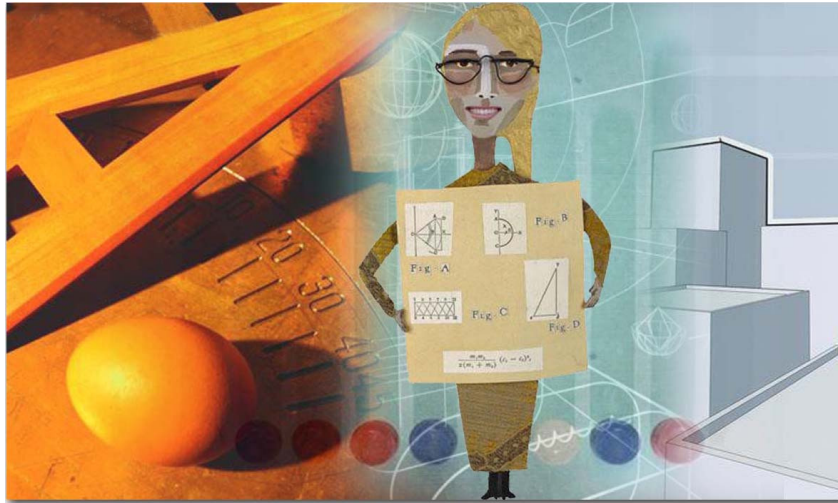


Figura 4. Trigonometría. Azzato (2008).

En la figura 2 (imagen temática sobre los logaritmos) analizada ya a partir de la metodología de lectura de la imagen, no necesariamente se sugieren fórmulas y formas que describan claramente un logaritmo matemático, sino que los distintos elementos claramente definidos y descritos requieren de la mirada detenida para establecer relaciones más complejas entre las representaciones gráficas de cálculos y proporciones. La propuesta visual invita a poner más atención, explorar cada elemento y buscar relaciones e interpretaciones entre los niveles temáticos.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>



Figura 5a. Proyección Cónica. Galavis y Azzato (2009).

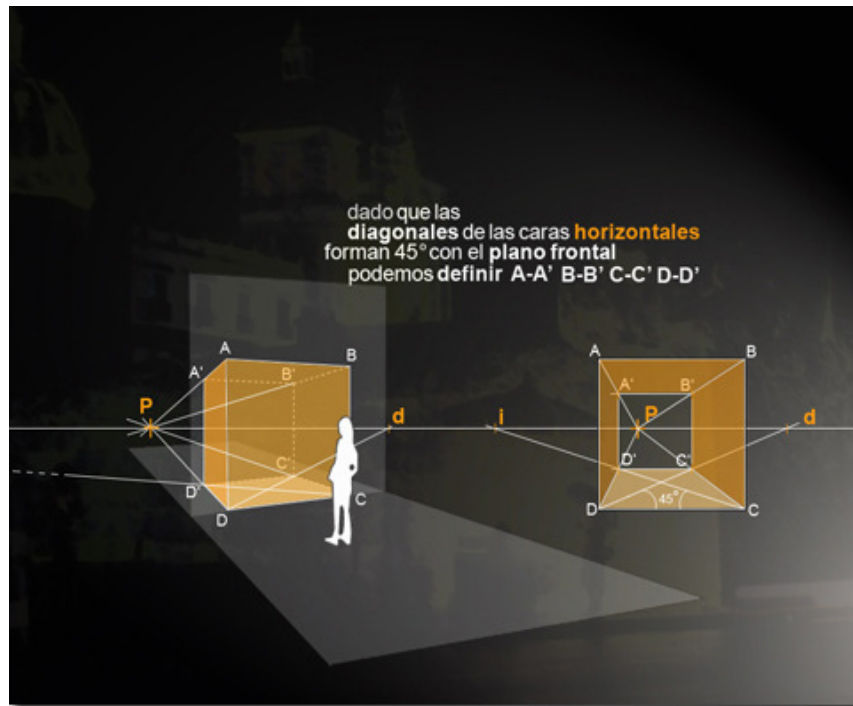


Figura 5b. Proyección Cónica. Galavis y Azzato (2009).

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Otro ejemplo que nos interesa analizar es el mostrado en las figuras 5a y 5b. Estas pantallas digitales corresponden a un objeto diseñado para el aprendizaje de la *Perspectiva cónica*. En la primera imagen (figura 5a) se presenta elementos gráficos que introducen el tema de la perspectiva a través de un edificio reflejado en la fachada de cristal de otro edificio; este a su vez es visto mediante el lente de una cámara fotográfica que al mismo tiempo presenta otro observador, el lector de la pantalla. Estos recursos (los tres puntos de observación) son utilizados para introducir un tema que se vincula a la observación de objetos, de modo que la distancia y el juego visual entre los objetos es un tema que permite elaborar nuevas lecturas sobre la geometría descriptiva. La pantalla invita a apreciar lo interesante y complejo de la materia *Perspectiva cónica*.

Ahora bien, la siguiente pantalla (figura 5b) tiene una intención claramente instruccional, los formas, proyecciones, colores, texturas y líneas tratan de orientar la lectura que permita la comprensión de una materia que tradicionalmente es conocida como difícil de entender y que carece de textos adecuados para su enseñanza. Esta conformación visual no sólo invita a pensar en la perspectiva, sino también pensar en perspectiva, es decir, pensar espacialmente y pensar en presentaciones donde sean cuidados los detalles discursivos más allá de los contenidos.

6. A modo de conclusión

Como puede apreciarse, el repensar la textualidad de la imagen digital y su asociación con un conjunto de pasos metodológicos que promuevan el juego de la lectura, abre un campo de posibilidades interesantes en el medio educativo, particularmente el universitario. En nuestro estudio hemos tratado de combinar un sentido quizás clásico de la lectura, el gustoso "buen leer" que en el estímulo del disfrute propicia la formación del pensamiento y la búsqueda investigativa, con las potencialidades de la actividad lúdica aplicadas especialmente a las imágenes visuales que se presentan en las pantallas digitales. De algún modo intentamos aprovechar esa tensión estimulante entre la tradición de los libros y la invención tecnológica, pero con el fin ideal de aspirar a una formación de lectores atentos y reflexivos que sean capaces de apreciar una *textualidad* y su forma, independientemente de su medio expresivo: palabras, imágenes visuales, relaciones entre ambas, etc.

Es obvio que el propósito de estas páginas apenas es un esbozo de una preocupación y asimismo la apuesta por la apertura de un camino no excluyente de otras posibilidades. En estas lo que sí parece necesario tener presente es la

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

conciencia del anhelo de formación humana que ha orientado a la educación universitaria desde su creación y la necesidad de impregnar este objetivo en una realidad donde las tecnologías cambiantes, como cualquier instrumento, ofrece fascinantes oportunidades, pero también peligrosos desvíos; la lectura “repensada” puede prevenirnos de esto último. El intercambio con los estudiantes, el contrastar sus experiencias en el leer y las nuestras inspiradas en nuestro sentido de lectura que estimule itinerarios de pensamiento y establezca relaciones, puede revelarnos nuevas perspectivas para afinar esta inicial propuesta. No obstante, en todo ello se requiere, indispensablemente, volver también nuestra mirada hacia la apreciación de las imágenes visuales que el sistema de educación ha descuidado. No es frecuente la enseñanza del buen leer y la atención al arte y las formas, ¿no conviene acaso empezar a practicarla en nuestras aulas universitarias?

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

7. Referencias Bibliográficas

1. Álvarez, Cristian. (2003): *La varia lección de Mariano Picón-Salas: la conciencia como primera libertad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
2. Azzato, Mariella (2008). *Diseño de pantallas instruccionales para el Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO) de la Universidad Simón Bolívar*. Caracas: USB.
3. Azzato, Mariella y Álvarez, Cristian (2009). Objects in mirror are closer than they appear: Una breve reflexión sobre las pantallas instruccionales y una propuesta metodológica para la escritura de la imagen digital. *Relea: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. Cipost. Faces. UCV. Caracas, julio-diciembre 2008. Volumen 14. No. 28, pp. 141-155.
4. Chesterton, G.K. (2003). *Autobiografías*. Barcelona: Acantilado.
5. Costa, Joan. (1998). *La esquemática. Visualizar la información*. Barcelona: Paidós.
6. Eliot, T.S. (1988). *Selected Poems*. San Diego-New York-London: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
7. Galavís, Sowiesky y Azzato, Mariella (2009). *Proyección cónica. Perspectiva lineal*. [LIBRO ELECTRÓNICO] Disponible en <http://issuu.com/perspectivausb/docs/perspectivausb> (17/09/09)
8. García Canclini, Néstor. (2009). La lectura en tiempos del Zapping. *Alambre. Comunicación, información, cultura*. (2). Disponible en línea en <http://www.revistaalambre.com/Articulos/ArticuloMuestra.asp?Id=25> (22-10-2009).
9. Huizinga, Johan (1984): *Homo ludens*. Madrid: Alianza/Emecé.
10. Isava, Luis Miguel (1989). Nota introductoria. En Steiner, G. *Presencias reales: el sentido del sentido*. Caracas: Editorial Dimensiones. pp. 3-4.
11. Parra, Teresa de la (1992). *Obra escogida I*. México: Monte Ávila Latinoamericana. Fondo de Cultura Económica.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

12. Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). Disponible en línea en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (17-11-2009).
13. Simon, Herbert A. (1971). Designing Organizations for an Information-Rich World. En Greenberger, M. (editor), *Computers, Communication, and the Public Interest*. Baltimore: Johns Hopkins Press, pp. 37-72. Disponible en línea en <http://diva.library.cmu.edu/webapp/simon/item.jsp?q=/box00055/fld04178/bdl0002/doc0001/> (4-12-2009).