



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

STORYBOARD Y RE-STORYBOARD:

Propuesta didáctica para trabajar la alfabetización visual y el análisis crítico de la publicidad en Primaria

Presentado por: Irati Gallego Amigot

Tutelado por: Inés Ortega Cubero

Soria, 15 de junio

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado se ha diseñado una Situación de Aprendizaje para 5º de Educación Primaria, con el objetivo de fomentar la alfabetización visual a través del análisis crítico de la publicidad. Se propone el uso de técnicas como el *storyboard* y *re-storyboard*, que ayudan a reflexionar de forma creativa y estructurada sobre los contenidos visuales. Con el fin de contextualizar la propuesta didáctica, se analizan temas clave como la cultura visual, el pensamiento crítico en la educación y las teorías del aprendizaje visual y cognitivo, viendo cómo influye la publicidad en la construcción de valores e ideas en la infancia. La propuesta se basa en una metodología cualitativa desde la Teoría Fundamentada, y se ha llevado a cabo una prueba piloto con un pequeño grupo, recogiendo datos mediante una observación directa. Como conclusión principal podemos decir que el uso de estas herramientas visuales, combinadas con la orientación docente, ayudan al alumnado a comprender mejor los mensajes publicitarios, expresando sus ideas de forma clara, con el dibujo como medio.

Palabras clave: Alfabetización visual, Publicidad, Pensamiento visual, *Storyboard*, *Re-storyboard* y Pensamiento crítico.

ABSTRACT

In this Final Degree Project, a Learning Situation has been designed for the 5th year of Primary Education, with the aim of promoting visual literacy through the critical analysis of advertising. It proposes the use of techniques such as *storyboard* and *re-storyboard*, which help to reflect creatively and in a structured way on visual content. In order to contextualize the didactical proposal, key issues such as visual culture, critical thinking in education and theories of visual and cognitive learning are analyzed, looking at how advertising influences the construction of values and ideas in childhood. The proposal is based on a qualitative methodology from Grounded Theory, and a pilot test has been carried out with a small group, collecting data through direct observation. As a main conclusion we can say that the use of these visual tools, combined with teaching guidance, help students to better understand advertising messages, expressing their ideas clearly, with drawing as a medium.

Keywords: Visual literacy, Advertising, Visual thinking, *Storyboard*, *Re-storyboard* and Critical thinking.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	4
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1.Introducción a la cultura visual.....	7
3.1.1. Definición y evolución del concepto de la cultura visual.....	7
3.1.2. La imagen como forma de comunicación visual y construcción del conocimiento.....	8
3.2.Pensamiento crítico en la educación.....	9
3.2.1. Pensamiento visual y su papel en el proceso de aprendizaje.....	9
3.2.2. Beneficios de integrar estrategias visuales en el aula.....	10
3.2.3. Cultura visual y desarrollo de las competencias clave en la educación.....	10
3.2.4. Alfabetización visual.....	11
3.3.Fundamentación teórica y psicológica de la cultura visual.....	12
3.3.1. Teorías del aprendizaje visual y cognitivo.....	12
3.3.1.1. Teoría de la Gestalt.....	12
3.3.1.2. Teoría del Aprendizaje Significativo.....	12
3.3.1.3. Teoría de la Codificación Dual.....	12
3.3.1.4. Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	14
3.3.1.5. Neuroeducación y pensamiento visual.....	15
3.4.Publicidad y construcción de la percepción infantil.....	16
3.4.1. Publicidad como manifestación de la cultura visual contemporánea.....	16
3.4.2. Estrategias persuasivas en los anuncios y su efecto en la infancia.....	17
3.4.3. Publicidad y construcción de valores y estereotipos en la infancia.....	17
3.5.Estrategias visuales para la alfabetización visual crítica: del <i>visual thinking</i> al <i>storyboard</i>	19
3.5.1. <i>Visual thinking</i> como enfoque general.....	19
3.5.2. <i>Storyboard</i> y <i>Re-storyboard</i> como herramientas de análisis visual.....	20
4. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	21

5. METODOLOGÍA.....	22
6. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	24
6.1. Título.....	24
6.2. Contextualización.....	24
6.3. Situación de partida o reto.....	24
6.4. Producto final.....	25
6.5. Relación con el currículo.....	25
6.5.1. Objetivos generales de la etapa.....	25
6.5.2. Competencias específicas.....	26
6.5.3. Criterios de evaluación y Descriptores operativos del Perfil de salida.....	27
6.5.4. Saberes básicos.....	28
6.6. Objetivos específicos.....	30
6.7. Sesiones.....	30
6.8. Evaluación.....	39
7. PRUEBA PILOTO.....	42
8. DISCUSIÓN.....	45
9. CONCLUSIONES.....	47
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
11. ANEXOS.....	54

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en la alfabetización visual como competencia fundamental en la etapa de Educación Primaria. Hoy en día, nos encontramos en una sociedad en la que las imágenes acompañan un discurso, pero también lo protagonizan, y, los niños y niñas, se encuentran expuestos constantemente a diferentes estímulos, como pueden ser los anuncios, vídeos, redes sociales, fotografías y mensajes que mayoritariamente consumen sin ningún tipo de herramienta para poder interpretarlos.

Cada vez, es más habitual que el alumnado de Educación Primaria tenga acceso o posea un dispositivo móvil antes. Algunas plataformas como *YouTube*, *TikTok* o *Instagram* forman parte de su vida cotidiana y de su ocio, y, es a través de ellas, donde se pueden recibir una gran cantidad de mensajes visuales, como puede ser publicidad camuflada, modelos de comportamiento e incluso ideales de vida poco realistas. De manera inconsciente esta sobreexposición hace que sea más difícil diferenciar entre lo verdadero y lo manipulado.

Frente a esta situación, la escuela debería trabajar la alfabetización visual como una herramienta con la que los más pequeños aprendan a leer, analizar y crear imágenes. En este trabajo se propone una Situación de Aprendizaje que usa el *storyboard* y el *re-storyboard* como técnicas de pensamiento visual. Por ello, mediante el dibujo y la narración de imágenes, el alumnado podrá acercarse al mundo de la publicidad de una manera más reflexiva y lúdica.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección de esta temática se debe a mi interés, tanto a nivel personal como profesional. Como futura maestra de Primaria, creo que es imprescindible ayudar a los niños a entender el mundo en el que viven, un mundo donde las imágenes, concretamente en Internet y redes sociales, tienen bastante protagonismo. Los anuncios, vídeos, *influencers* y todo lo que ven en las pantallas influye en cómo piensan y actúan. A pesar de esto, la alfabetización visual sigue estando ausente o escasamente tratada en muchas aulas. Mientras se insiste en la comprensión lectora y escrita, no siempre se enseña a los niños a “leer” imágenes, cuestionar lo que ven o a ser capaces de expresar su propio pensamiento visual. Esto se ha vuelto una preocupación, ya que, nos encontramos rodeados de demasiada información visual. Y, en muchas ocasiones, los mensajes visuales pretenden convencernos o manipularnos sin que nos demos cuenta.

Frente a esto, el dibujo, y en concreto el *storyboard* y *re-storyboard*, se presentan como estrategias de pensamiento visual con las que se pretende trabajar la alfabetización visual de manera lúdica y significativa. Gracias a estas herramientas se pueden organizar y representar ideas ayudando al alumnado a expresar una opinión crítica de forma creativa. Además, *el Informe del comité de personas expertas para el desarrollo de un entorno digital seguro para la juventud y la infancia* (2024) dice que los niños y niñas adquieren muchas habilidades digitales a través del uso cotidiano de internet y redes sociales. Sin embargo, este aprendizaje informal necesita el apoyo del entorno familiar y escolar, y por ello, la escuela debe asumir un papel activo, aportando herramientas para interpretar los contenidos que pueden consumir. En consecuencia, el informe propone desarrollar “programas específicos sobre alfabetización mediática e informacional (AMI) que capaciten a NNA, adaptado por tramos de edad, para comprender y analizar de manera crítica la información, evaluar su importancia y credibilidad y discernir su veracidad” (p. 152), lo que muestra la importancia de incluir la alfabetización visual en el currículo escolar. Por otra parte, en el mismo informe, también se señala que las actuaciones para desarrollar la competencia digital pueden y deben realizarse en medios no digitales.

Por otra parte, tenía claro que en este TFG quería diseñar una herramienta propia que pudiera llevar al aula en un futuro. También, quería hacer una propuesta didáctica y no un trabajo de investigación ya que, en mi etapa anterior como estudiante de Magisterio Infantil ya llevé a cabo una investigación y esta vez quería hacer algo diferente, algo aplicable y relacionado con un tema que lleva presente desde siempre y sigue evolucionando con los años. Esta propuesta quiere dar respuesta a esa necesidad y propone una Situación de Aprendizaje que relaciona el análisis y la creación visual como instrumento para trabajar el pensamiento crítico en la publicidad.

Por otro lado, a lo largo del Grado de Educación Primaria deben adquirirse una serie de competencias. Estas competencias, se indican tanto en el Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, así como, en el Plan de Estudios de la Universidad de Valladolid, y, en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro de Educación Primaria. Por ello, a lo largo del presente trabajo las competencias generales más relacionadas y que se pretenden alcanzar con el mismo son:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:

a. Aspectos principales de terminología educativa

- c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria
 - e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
- a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
 - b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
- b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa
 - c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
- b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida
 - e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:
- a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

De esta manera, el trabajo, además de responder un interés personal, responde a una carencia real en las aulas y por ello propone trabajar la educación visual desde la práctica docente.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 INTRODUCCIÓN A LA CULTURA VISUAL

3.1.1. Definición y evolución del concepto de la cultura visual

Durante la infancia, la cultura visual desempeña un rol importante en la formación del saber y en la educación en valores. En el mundo digital actual, la publicidad y las redes generan constantes estímulos visuales y por ello, es importante saber cómo los más pequeños entienden las imágenes (Peral Duque, 2022).

La cultura visual es el conjunto de costumbres, representaciones e interpretaciones que surgen en relación con las imágenes y formas visuales que podemos encontrar en sociedad. La cultura visual abarca gran variedad de expresiones que van desde las artes clásicas, como el caso de la pintura y la escultura, hasta los medios modernos, como lo son la fotografía, el cine y las redes sociales (Hernández, 2005).

Por lo tanto, son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre el concepto de cultura visual a lo largo de la historia. Diversos autores abordan el concepto desde distintos enfoques, de modo que se ve influenciado por el contexto intelectual, social e incluso por la formación de origen de los diferentes teóricos (Hernández, 2005). Además, este término varía dependiendo del lugar: mientras que en Gran Bretaña y en Estados Unidos se habla de *cultura visual* o *estudios visuales*, en Alemania y Francia se refieren a la *teoría de la imagen* o *ciencia de la imagen* (Rampley, 2005a). Heywood y Sandywell, por su parte, hablan de la “Hermenéutica de la experiencia visual” (1999, p. 6).

Por otra parte, Nicolás Mirzoeff, también ha realizado contribuciones a la definición de cultura visual. Para Mirzoeff la cultura visual está constituida por “aquellos acontecimientos visuales en los que el observador busca información, significados o placer, en interfaz con la tecnología visual” (Mirzoeff, 1999, p. 19, citado en Muñoz, 2021). Así, la cultura visual no se encontraría “definida por el medio, sino por la interacción entre el espectador y lo que observa” (Mirzoeff, 1999, p.34, citado en Muñoz, 2021). Es decir, la cultura visual no se define por el tipo de imagen o medio, sino por como las personas interactúan con lo que ven y lo que buscan en esas imágenes.

En cualquier caso, la cultura visual, en la sociedad digital en la que nos encontramos, ha transformado la manera en que los niños perciben y responden a las imágenes. Estos tienen la posibilidad de acceder a dispositivos tecnológicos con los que interactúan con una gran variedad de imágenes, videos, etc. planteándose de esta manera que la exposición constante a este tipo de contenidos tiene repercusión en el crecimiento cognitivo, emocional y social de los más pequeños (Peral Duque, 2022).

3.1.2. La imagen como forma de comunicación visual y construcción del conocimiento

En la actualidad, las imágenes están transformando la manera de ver el mundo, de comunicarnos y de obtener información. Como señalan Meza Castro (2018) y Peral Duque (2022), los medios tradicionales y digitales cada vez están más saturados de imágenes y además de transmitir información, construyen significados e influyen en nuestra forma de interpretar la realidad. Por ello, Meza Castro (2018) señala la necesidad de analizar el papel de la imagen en la transmisión de la información, en concreto desde las Ciencias de la Información, donde es imprescindible entender los patrones de consumo de información visual.

Este fenómeno puede analizarse desde la perspectiva de Debord, quien describió esta evolución social refiriéndose a ella como “la sociedad del espectáculo” (Debord, 1967). En esta sociedad, las imágenes han pasado de ser simples representaciones a constituir una “realidad” en sí mismas (Debord, 1967), influyendo en aspectos como las estéticas corporales, los pensamientos y las formas de vida (Peral Duque, 2022). No obstante, la sociedad del espectáculo es fundamentalmente “una relación social entre personas mediatizada por imágenes” (Debord, 1967, p. 4), lo que quiere decir que su impacto va más allá de simplemente observar sin participar.

La conexión que podemos encontrar entre la imagen y la construcción del conocimiento es un tema importante en diversas disciplinas. Ortega (2017) dice que las imágenes no solo se

limitan a representar la realidad, también nos ayudan a comprender y organizar la información. En el ámbito científico, por ejemplo, las representaciones visuales han sido herramientas para explorar, analizar y comunicar conceptos complejos pues de esta manera es más fácil la construcción de modelos mentales y la generación de nuevas ideas. Además, la interacción con las imágenes es un proceso activo en el que el observador construye significado, relacionando la información visual con sus conocimientos previos (Ortega, 2017). Esta perspectiva subraya la importancia de la alfabetización visual en el contexto educativo como una herramienta para aprender de manera autónoma y para la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

3.2. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

3.2.1. Pensamiento visual y su papel en el proceso de aprendizaje

Hoy en día, el pensamiento visual está más presente, que hace unos años, en la educación. El pensamiento visual, o *visual thinking*, se define como una forma de ayudar a entender y expresar ideas usando dibujos y otras representaciones gráficas. Esta manera de enseñar, que se basa en la idea de “pensar con imágenes”, puede ser útil para que los estudiantes presten más atención, recuerden mejor lo que aprenden y desarrollen su capacidad para pensar de forma crítica. El pensamiento visual se puede definir, pues, como “una técnica que permite organizar y representar pensamientos a través de dibujos” facilitando la comprensión y comunicación de ideas (Mosquera Gende, 2018). Además, Mosquera Gende (2018) explica que esta técnica se puede usar con niños y adultos y en muchas materias diferentes. En clase, se puede trabajar de varias formas, por ejemplo, creando mapas mentales, dibujos, esquemas o infografías. Todas estas herramientas sirven para resumir información complicada y presentarla de forma más atractiva y fácil de entender.

Por su parte, González-Zamar y Abad-Segura (2019) también destacan la importancia de la Educación Artística y el *visual thinking* en la universidad. Según ellos, la forma de enseñar que incluye representaciones visuales ayuda a aprender mejor pero también mejora otras habilidades importantes para pensar. Sugieren que usar estas técnicas en clase puede ayudar a los estudiantes a ser más creativos y a pensar de forma analítica, lo cual es importante para su futuro. En la misma línea, Lazo (2017) propone el pensamiento visual como una forma de enseñar que anime a los alumnos a pensar y a crear. Esto significa que se puede usar el dibujo para expresar ideas originales y así, ser más innovador.

3.2.2. Beneficios de integrar estrategias visuales en el aula

Según Mosquera Gende (2018), la incorporación de estrategias visuales en el aula facilita la comprensión de contenidos y promueve el desarrollo de diversas capacidades cognitivas, emocionales y sociales en los alumnos, para así lograr un aprendizaje más significativo y activo. Además, destaca varios beneficios que tiene integrar estrategias visuales en el aula para enriquecer el aprendizaje y hacerlo más efectivo:

- Mejora de la comprensión y la retención de la información.
- Estímulo de la creatividad y el pensamiento crítico.
- Desarrollo de habilidades cognitivas y atención.
- Fomento de la autonomía y la confianza.
- Facilitación de la organización y estructuración de ideas.

3.2.3. Cultura visual y desarrollo de las competencias clave en la educación

La cultura visual tiene un impacto significativo en el desarrollo de las competencias clave en la educación. Como se ha mencionado anteriormente, nos encontramos en un mundo donde las imágenes tienen cada vez más presencia, por ello, usar estrategias visuales en la educación ayuda a desarrollar habilidades importantes para pensar, entender y comunicarse mejor.

En el contexto educativo actual, se busca que los estudiantes puedan desenvolverse de manera eficaz adquiriendo una serie de competencias clave. En este marco, el desarrollo de las competencias comunicativas se presenta como fundamental para asegurar una educación intercultural e inclusiva. Según publica el Ministerio de Educación Formación Profesional y Deportes de España, en su página web (s.f.):

la competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales.

Como vemos, esta competencia comunicativa, relacionada con la cultura visual, fomenta la capacidad de adaptación a las diversas modalidades de expresión, propias de una sociedad cada vez más visual. Sin duda, usar recursos visuales en clase, como imágenes, vídeos e infografías, favorece el desarrollo de las competencias digitales y de las habilidades de comunicación. Estas herramientas ayudan a los estudiantes a analizar y a crear contenido visual, lo que podría mejorar

su capacidad para pensar de forma crítica y para expresarse. Por lo tanto, los profesores tienen un papel clave al acercar a los estudiantes al mundo de las imágenes y al enseñarles las habilidades necesarias para usarlas de forma consciente y eficaz.

3.2.4. Alfabetización visual

Debido al papel cada vez más importante de las imágenes para compartir información, incluyendo la falsa, aprender a entender y a analizar las imágenes se ha vuelto imprescindible. Domínguez Rigo (2020) destaca que la imagen fotográfica puede ser fácilmente manipulada y descontextualizada, lo cual contribuye a la propagación de noticias falsas. Aunque no lo parezca, la fotografía puede usarse para manipular y desinformar porque parece real y, a la vez, esta puede resultar muy convincente. Además, este autor menciona el uso de programas de retoque fotográfico para crear imágenes engañosas, así como la creación de herramientas tecnológicas diseñadas para detectar las imágenes o fotografías que han podido ser manipuladas (Íbid., 2020).

La International Visual Literacy Association (IVLA), atribuyendo la definición original a John Debes (1969), define la alfabetización visual como el conjunto de competencias visuales que se desarrollan junto con otras experiencias sensoriales. Estas capacidades nos permiten interpretar y discriminar acciones, objetos y símbolos del entorno (citado en León, 2019). Esta definición resalta que la alfabetización visual es algo accesible para todos y útil en la enseñanza desde edades tempranas. En relación con esta perspectiva, Caeiro Rodríguez (2022) dice que el lenguaje no debe entenderse únicamente como verbal o textual, ya que puede ser una herramienta visual, gráfica y audiovisual. Esta idea permite al alumnado explorar distintas formas de comunicación y desarrollar una alfabetización diversa, lo que amplía sus posibilidades para crear proyectos educativos más integradores y expresivos.

Según León (2019), la alfabetización visual no debe limitarse al ámbito del diseño o las artes visuales, puesto que se considera una capacidad humana esencial para el aprendizaje, aplicable también en la educación primaria. Esto es realmente importante en el contexto publicitario, donde los alumnos necesitan herramientas para interpretar críticamente los mensajes visuales y de esta manera, poder evitar la manipulación que ejerce la publicidad engañosa.

El pensamiento visual está relacionado con una forma de percibir el mundo que antecede al lenguaje verbal. Arnheim y Berger, citados en León (2019), sostienen que aprender a observar es una competencia fundamental en el desarrollo cognitivo. De esta manera las estrategias visuales, fomentan el análisis colectivo de imágenes a través de preguntas orientadas que estimulen el pensamiento crítico. Estas estrategias consisten en observar una imagen y responder

tres preguntas: “¿qué está sucediendo en esta imagen?, ¿qué te hace decir eso?, ¿qué más podemos encontrar?” (León, 2019, p. 67) .

Además, es importante comprender que trabajar con imágenes en el aula requiere más que una alfabetización visual básica, pues exige entender cómo se crean los significados a través del lenguaje visual. Este tipo de conocimiento no se logra de manera espontánea, ya que requiere un proceso formativo. Como afirman Mesías-Lema y Ramón (2021), conocer el medio fotográfico ayuda a usar el arte como herramienta educativa, lo que ofrece nuevas formas de enseñar y favorece un aprendizaje más significativo, en todos los niveles educativos.

3.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PSICOLÓGICA DE LA CULTURA VISUAL

3.3.1. Teorías del aprendizaje visual y cognitivo

Para comprender el papel que juega la imagen en la educación, es importante apoyarse en diversas teorías para entender el aprendizaje visual y cognitivo. Las siguientes teorías fundamentan la manera en que las personas perciben, procesan y adquieren conocimientos mediante estímulos visuales, y por qué el uso de las imágenes promueve la atención y la comprensión.

3.3.1.1. Teoría de la Gestalt

Esta teoría es fundamental para entender cómo percibimos lo visual, además, ha tenido un gran impacto en el estudio de la cultura de la imagen. Esta tendencia, emergió en Alemania a principio del siglo XX, bajo la influencia de escritores como Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka, quienes defendían la organización mental de los estímulos en configuraciones estructuradas concediéndole prioridad al todo sobre todas las partes (Valdés Velázquez, 2014).

Las leyes de figura-fondo, proximidad, similaridad, continuidad, cierre y destino común son elementos fundamentales de esta teoría. Gracias a estas, se entiende como las personas logran percibir formas completas, incluso cuando la información que reciben está incompleta (Leone, 2018). Mediante estos principios, la Gestalt proporciona un útil instrumento para el análisis de imágenes en distintos ámbitos como el arte, la publicidad, el diseño gráfico y los medios digitales, donde la nitidez y el efecto visual son esenciales. En estudios más recientes, los fundamentos de la Gestalt han sido examinados desde una perspectiva contemporánea. Llorente Fernández et al. (2016) sugieren una renovación de las ideas tradicionales según la perspectiva de la psicología

cognitiva, teniendo en cuenta también elementos como la experiencia anterior del observador, el entorno cultural y la atención selectiva. Esta revisión subraya la relevancia de la Gestalt como enfoque teórico para examinar cómo los individuos perciben, comprenden y crean significados a partir de imágenes visuales en un ambiente mediático altamente estimulado.

3.3.1.2. Teoría del Aprendizaje Significativo

La Teoría del Aprendizaje Significativo, propuesta inicialmente por David Ausubel en la década de 1960 (Ausubel, 1963, 1968, citado en Moreira, 2017), es considerada un marco teórico importante para la organización de la enseñanza sobre todo en contextos educativos donde predomina la memorización y la enseñanza orientada a la superación de exámenes.

Moreira (2017) destaca la vigencia de esta teoría, señalando que, aunque fue formulada hace décadas, sigue siendo imprescindible a la hora de llevar a cabo un aprendizaje que vaya más allá de la mera repetición, buscando de esta manera una comprensión profunda y la aplicación de los conocimientos. Palmero (2011) añade que, a pesar del reconocimiento de esta teoría, los fundamentos no son muy conocidos. Esto último, puede explicar la persistencia de prácticas educativas en las que no se logran generar aprendizajes realmente significativos.

Como dice Moreira (2017), para que el aprendizaje sea significativo, el estudiante debe darle sentido a lo que aprende y eso requiere que participe de manera activa. Precisamente, Palmero (2011) define el aprendizaje significativo como “el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (p. 32). En esta interacción, las ideas previas del alumno son clave, ya que ayudan a incorporar el nuevo conocimiento y a la vez, hacen que lo que ya sabía se vuelva más completo y profundo (Palmero, 2011). Tanto Moreira como Palmero, coinciden en que para que se produzca un aprendizaje significativo, se deben cumplir dos condiciones esenciales:

- Una predisposición a conectar los conocimientos con lo que ya sabe (Moreira, 2017; Palmero, 2011.)
- La presentación de un material potencialmente significativo, lo que implica que el contenido esté organizado de forma lógica y sea relevante para el alumno, de manera que pueda relacionarlo con los conocimientos previos (Moreira, 2017; Palmero, 2011).

La experiencia de los estudiantes con el lenguaje visual y su capacidad para entender imágenes forman parte de sus conocimientos previos, que pueden aprovecharse para aprender

cosas nuevas. A la vez, crear y analizar imágenes de forma crítica puede favorecer un aprendizaje más activo y una comprensión más profunda.

3.3.1.3. Teoría de la Codificación Dual

La Teoría de la Codificación Dual, planteada por Allan Paivio, argumenta que el procesamiento de la información se realiza mediante dos sistemas cognitivos complementarios: uno verbal y otro no verbal (o imaginal), que incluye principalmente representaciones visuales y espaciales. Es decir, representamos los conocimientos a través de las imágenes mentales, lo que favorece el aprendizaje y la memoria cuando ambos canales se ponen en marcha al mismo tiempo (Clark y Paivio, 1991).

Además, de acuerdo con esta teoría, aunque los dos sistemas pueden funcionar por separado, están conectados. Esto permite formar una representación mental más flexible y profunda. Es decir, si un concepto se aprende usando tanto imágenes como palabras, es más probable que se recuerde con éxito, incluso si uno de los sistemas falla. (Clark y Paivio, 1991). Desde este punto de vista, la cultura visual cobra un rol crucial, pues transmite la información de manera escrita y visual, activando ambos sistemas de representación. Por ello, componentes como imágenes, símbolos o diagramas son herramientas cognitivas que impulsan la interpretación y el recuerdo de la información en entornos educativos y comunicativos.

3.3.1.4. Teoría de las Inteligencias Múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples, formulada por Howard Gardner, se basa en el concepto de que la inteligencia es un conjunto de capacidades cognitivas variadas que cada individuo tiene en distintos niveles. Gardner identificó ocho tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Estas inteligencias se forman a partir de factores biológicos, de la interacción con el entorno y, sobre todo, del impacto de la cultura (González-Ledesma, 2022).

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, esta teoría supuso una ampliación del concepto convencional de cognición, lo que permitió desarrollar nuevas estrategias pedagógicas adaptadas a diferentes formas de comprender el mundo. Esto ha generado un impacto importante en la educación, principalmente para desarrollar métodos que incorporan las habilidades o capacidades creativas y visuales (González-Ledesma, 2022).

Dentro de las ocho inteligencias, la inteligencia espacial destaca por su papel clave en el análisis de la cultura visual. La inteligencia espacial, es la habilidad de interpretar el mundo de

manera visual y espacial, visualizar objetos desde distintos puntos de vista y estructurar componentes visuales de manera coherente. Gardner (1994) señala que esta competencia se manifiesta en personas que interpretan y generan a través de imágenes como puede ser el caso de diseñadores, artistas o arquitectos. Bajo este enfoque, además de entender la cultura visual como manifestación artística, también la podemos entender como un lenguaje cognitivo que potencia la inteligencia espacial.

3.3.1.5. Neuroeducación y pensamiento visual

Recientemente la neuroeducación ha surgido como una disciplina interdisciplinaria que fusiona los saberes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta visión sugiere entender el funcionamiento del cerebro durante el proceso de aprendizaje y así, diseñar estrategias educativas más efectivas, con sentido emocional y adaptadas a las necesidades de los estudiantes (Meneses Granados, 2019).

Un aspecto clave de la neuroeducación es reconocer cómo afectan las emociones y la curiosidad en el proceso de aprendizaje. Las representaciones gráficas, las imágenes y los símbolos activan áreas del cerebro vinculadas a la memoria visual, la emoción y la imaginación, consiguiendo un aprendizaje más claro y duradero. Según Lazo (2017), el pensamiento visual conlleva tanto la visión como la interpretación, la imaginación y la creación de significados, coincidiendo de esta manera con los principios neuro educativos enfocados en el aprendizaje significativo y multisensorial.

Además, esta relación entre la neuroeducación, el arte y la emoción ha sido estudiada en recientes investigaciones. González Mateus et al., (2022) destacan que las experiencias artísticas, al combinar lo que pensamos y sentimos, ayudan al desarrollo completo de la persona y fortalecen habilidades como la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico. Desde este punto de vista, el empleo de manifestaciones de la cultura visual en el aula es una estrategia educativa que puede conectar al alumno con sus procesos internos y con su entorno. Gracias a la integración de la neuroeducación en el ámbito educativo, podemos comprender mejor cómo aprendemos y experimentamos nuestras emociones.

3.4. PUBLICIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE LA PERCEPCIÓN INFANTIL

3.4.1. Publicidad como manifestación de la cultura visual contemporánea

Vivimos en una sociedad influenciada por imágenes, donde la publicidad se ha convertido en uno de los lenguajes visuales más importantes. Su influencia abarca desde los medios convencionales como la prensa y la televisión, hasta los contextos digitales y las redes sociales. La publicidad, además de definir los hábitos de consumo, también define las fantasías colectivas desde la infancia. La excesiva exposición a las imágenes tiene consecuencias importantes, ya que, en vez de ayudarnos a entender mejor lo que vemos, puede hacer que aceptemos los mensajes sin cuestionarlos. La publicidad se transforma en un lenguaje visual cuyo efecto es tan significativo, que los niños aprenden a vivir en él mucho antes de tener un dominio del lenguaje escrito. Por lo tanto, la alfabetización visual crítica en la enseñanza primaria es crucial a la hora de cuestionar los mensajes publicitarios.

En relación con esto, la publicidad se ha incorporado en la cultura actual de una manera que va más allá de un intercambio comercial. Esta, junto con los discursos de los medios, se convirtió en un fenómeno capaz de organizar la vida social. Según Romera “la capacidad de los medios por convertir en pública la realidad que aparece reproducida en ellos se mezcla con el discurso de la Publicidad, para convertirse en un fenómeno organizador de la actividad de la sociedad” (2006, p. 179). Este estudio destaca que la publicidad ayuda a formar una idea común sobre cómo es la sociedad.

Por otra parte, las teorías de John Berger sobre la publicidad contribuyeron a reforzar la idea de que, en la publicidad, además de promocionar productos, también juega con las aspiraciones sociales y las relaciones interpersonales. Según Berger, “La publicidad se centra en las relaciones sociales, no en los objetos. No promete el placer, sino la felicidad: la felicidad juzgada tal por otros, desde fuera” (Berger, 2000, p. 147). Esta perspectiva demuestra cómo la publicidad aprovecha el deseo de ser aceptado y tener estatus, mostrando a las personas como envidiables y por lo tanto, felices. Por ello, el proceso de “fabricar fascinación”, como indica Berger, no solo se basa en la venta de un producto, sino en la construcción de una imagen e ideas que las personas quieren conseguir.

3.4.2. Estrategias persuasivas en los anuncios y su efecto en la infancia

La publicidad para niños ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas. Se han desarrollado estrategias específicas cuyo objetivo es atraer la atención de los niños para que estos puedan establecer conexiones emocionales con los productos. Estas estrategias están elaboradas teniendo en cuenta las limitaciones cognitivas y emocionales de los niños, los cuales aún no han alcanzado la madurez necesaria para analizar de manera crítica los mensajes de la publicidad (Bringué, 2012). La inmadurez de juicio que poseen los más pequeños, se refleja en que, “Hasta los 3 ó 4 años confunden realidad y fantasía, y hasta los 6 ó 7 no aciertan a distinguir entre programación y publicidad” (Noguero, 2018, p. 129)

Las estrategias comúnmente empleadas para conseguir la atención de los más pequeños son, incluir personajes de ficción, figuras públicas reconocidas, incluso *influencers*, que puedan ser reconocidos por parte de los niños. Además, se utiliza música emotiva para conseguir la memorización del mensaje y también se usan colores vivos y brillantes que ayudan a la estimulación visual. En cuanto a temática, se apuesta por la fantasía, el juego o la aventura (Bringué, 2012).

Con estas estrategias se busca incrementar las ventas, pero también ganar la lealtad de los consumidores desde la infancia, creando lazos emocionales y perdurables con las marcas. Sin embargo, en la publicidad suelen destacar cosas que la gente desea, como el hecho de ser popular, sentirse aceptado por los demás o divertirse. En este contexto, Noguero (2018) advierte una creciente tendencia en algunos anuncios a mostrar a niños y niñas actuando o vistiéndose como adultos, lo que podría llevar a una sexualización temprana y a reforzar estereotipos de belleza. En relación con esto, Noguero (2018) señala que:

“Sin criterio para juzgar lo que ven, asisten a imágenes terroríficas o inmorales que aparecen legitimadas en el contexto de la representación publicitaria. Su misma curiosidad y receptividad les convierte en presa fácil de cualquier impacto negativo. Porque son grandes receptores de imágenes, las cuales modelan poderosamente su esquema de valores” (p. 129).

Todo esto puede impactar en la autopercepción, en las interacciones con los demás y en cómo interpretan los roles de género.

3.4.3. Publicidad y construcción de valores y estereotipos en la infancia

La publicidad no se caracteriza ni por ser un fenómeno imparcial, ni por ser simplemente informativa. Tiene un papel cultural y simbólico muy influyente, principalmente en la infancia.

A través de los anuncios, los niños reciben de manera continua mensajes que modelan su manera de ver el mundo, sus anhelos, su sentido de lo que está bien o mal y de cómo deberían comportarse o ser en relación con el género o el grupo social (Quintana Pujalte y Pujalte Ibarra, 2021).

Como hemos comentado anteriormente, la publicidad funciona como un mecanismo de socialización que difunde estereotipos de género, roles sociales y estructuras de poder. Por ejemplo, en muchos anuncios, los roles de las niñas continúan estando relacionados con el cuidado, la belleza y lo emocional, mientras que los roles atribuidos a los niños están relacionados con la tecnología o el liderazgo. Estas representaciones siguen patrones tradicionales que, según Quintana Pujalte y Pujalte Ibarra (2021), limitan la libertad de elección y el desarrollo completo de los niños. Tal y como apuntaba John Berger, la publicidad no sólo comunica información, sino que también modela percepciones y sentimientos: “el propósito de la publicidad es que el espectador se sienta marginalmente insatisfecho con su modo de vida presente” (Berger, 2000, p. 157). Este descontento se convierte en una herramienta de persuasión que, desde la infancia, enseña que lo que los niños tienen nunca es suficiente. Al mostrar imágenes que dicen qué es lo correcto o deseado, la publicidad crea modelos que los niños tienden a imitar, muchas veces sin darse cuenta.

Además, la exposición a ciertos tipos de publicidad varía dependiendo del contexto socioeconómico. Estudios recientes han revelado que los niños de familias de escasos recursos se encuentran más expuestos a la publicidad de alimentos altamente procesados y menos saludables, lo que impacta directamente en sus costumbres alimentarias y en problemas de obesidad en niños (Medina, 2024). Esta diferencia en los medios resalta aún más la necesidad de una educación crítica sobre el uso de imágenes y, particularmente, sobre la publicidad.

Por otro lado, la publicidad dirigida a la infancia hace uso de distintas estrategias cuyo objetivo es hacer creer que podemos lograr felicidad y el triunfo consumiendo determinados productos. Berger (2000), indica “el abismo existente entre lo que el espectador-comprador cree ser y lo que le gustaría ser” (p. 163). En otras palabras, la publicidad genera una brecha entre la vida diaria del espectador y el mundo ideal que se le muestra, lo cual solo se puede solucionar mediante el consumo. Este proceso de idealización crea una idea distorsionada sobre qué son el éxito y la felicidad, y cómo se pueden lograr. Como dice Berger (2000), “el mundo entero se convierte en escenario donde se cumple la promesa publicitaria de una buena vida” (p. 164), demostrando que la publicidad vende un estilo de vida idealizado que muchas veces es inalcanzable para los niños. De acuerdo con Pellicer (2013), esta continua relación entre los

productos y la felicidad puede provocar falsas expectativas en los niños, puesto que los anuncios hacen creer que es fácil sentirse bien, tener éxito o ser feliz comprando. Según la autora, la publicidad fortalece la idea de que el bienestar y el triunfo se pueden obtener mediante la compra de productos, ignorando elementos más esenciales del crecimiento personal como el esfuerzo o la colaboración en equipo. Esta perspectiva sobre la felicidad mediante el consumo también se apoya en estudios en el campo de la educación mediática. López-González et al. (2023) sostienen que los mensajes publicitarios son herramientas eficaces para forjar patrones de identidad y anhelos en los niños.

3.5. ESTRATEGIAS VISUALES PARA LA ALFABETIZACIÓN VISUAL CRÍTICA: DEL VISUAL THINKING AL *STORYBOARD*

Visto lo anterior, podemos considerar la educación mediática como un instrumento crucial para fomentar el razonamiento crítico en niños y en jóvenes. La educación mediática les da la oportunidad de analizar y generar contenidos propios de forma crítica y reflexiva. La incorporación de la alfabetización en los medios y en el currículo ayuda a educar a ciudadanos conscientes y responsables que sean capaces de diferenciar entre la información real y la información falsa. López-González et al. (2023) subrayan que la alfabetización en los medios de información potencia la capacidad crítica de las personas haciendo más fácil la identificación y el cuestionamiento de la información o publicidad engañosa.

La educación mediática se enfrenta a los diversos problemas que podemos encontrarnos en el entorno digital. Entre estos problemas están la desinformación y la presentación, en ocasiones, de contenidos que ofrecen una perspectiva incompleta. Por ello, esta formación busca capacitar a los niños y jóvenes para que se cuestionen aquello que no se considere fiable. Como bien señaló Sánchez-Martínez (1999), la educación para el uso de los medios supone el desarrollo de una mirada crítica en los estudiantes, proporcionándoles la capacidad de examinar y valorar la información que reciben.

3.5.1. *Visual thinking* como enfoque general

El *visual thinking* o pensamiento visual se ha convertido en una metodología clave dentro de los enfoques educativos centrados en el aprendizaje activo. Como explica González (2018), esta técnica utiliza elementos gráficos como dibujos, símbolos e iconos para ayudar a los estudiantes a transformar ideas abstractas en representaciones visuales claras, facilitando tanto su comprensión como su comunicación. Una de las principales ventajas de esta estrategia es que aprovecha nuestra capacidad natural para procesar información visual. En el contexto educativo

actual, donde predominan los estímulos icónicos, gracias al pensamiento visual podemos desarrollar habilidades esenciales como:

- La observación detallada
- La síntesis de información
- El análisis comparativo
- La resolución creativa de problemas

(González, 2018; González-Zamar y Abad-Segura, 2019)

Un aspecto fundamental del pensamiento visual es que fomenta la autonomía del estudiante. Cada alumno puede crear representaciones personalizadas del conocimiento, basadas en sus propias experiencias y contexto sociocultural (González, 2018). Este proceso también convierte a los estudiantes en creadores activos de contenido. Las investigaciones muestran que esta metodología tiene un impacto significativo en distintos ámbitos del desarrollo educativo. En educación superior, por ejemplo, se ha observado que el uso del pensamiento visual contribuye a:

- Mejorar las habilidades cognitivas
- Fortalecer las competencias emocionales y sociales
- Promover el trabajo colaborativo
- Favorecer la autoevaluación crítica

(González-Zamar y Abad-Segura, 2019)

Por todo esto, el pensamiento visual es una herramienta valiosa para desarrollar la alfabetización crítica en el mundo actual.

3.5.2. *Storyboard* y *re-storyboard* como herramientas de análisis visual

El *storyboard* es una herramienta gráfica que organiza las secuencias de una narración antes de su producción audiovisual. Su uso es común en el cine, la televisión y la publicidad, y permite prever visualmente lo que se desarrollará en un producto final. Esta técnica tiene su origen en los estudios Disney durante la década de 1930, cuando el animador Webb Smith comenzó a ilustrar escenas en hojas separadas para narrarlas visualmente a través de un tablero. Esta disposición de secuencias se asentó como una fase fundamental en la planificación audiovisual (Sánchez-Carrero, 2011).

En el ámbito educativo, el *storyboard* ha sido definido también como un “guión o ilustración que se presenta en forma secuencial para crear y producir diferentes tipos de textos de tal modo que le propicie al estudiante la capacidad autónoma de crear o planificar su propia historia” (Hinostroza, 2020, p. 18). Asimismo, se describe como una serie de viñetas organizadas

según una narración previa, donde ya se visualizan encuadres, ángulos de cámara y demás elementos técnicos que anticipen el producto final (Caballero Pezo, et al., 2022).

El *storyboard* además de ayudar a organizar el trabajo técnico se ha convertido en una estrategia útil para enseñar y fomentar la alfabetización visual crítica. En este sentido, permite a los estudiantes analizar el diseño de personajes, la estructura narrativa y el mensaje transmitido, logrando una mayor comprensión (Sánchez-Carrero, 2011). El uso del *storyboard* en la educación contribuye al trabajo en grupo y al desarrollo del pensamiento visual. Permite que los niños creen historias con imágenes y las expliquen con sus propias palabras, lo que mejora su expresión oral y comprensión lectora (Caballero Pezo et al., 2022). También, tiene otros beneficios, como mostrar cómo se construyen las historias, ayudar a entender conceptos científicos, resolver problemas en grupo y organizar ideas antes de dibujarlas o escribirlas (Burn y Durran, 2007).

Una de las aplicaciones más efectivas del *storyboard* y *re-storyboard* en el aula es el análisis crítico de la publicidad audiovisual. Con estas herramientas, además de crear sus propios anuncios, los alumnos serán capaces de analizarlos y reinterpretarlos, entendiendo sus partes, cómo buscan convencer y los valores que transmiten (Sánchez-Carrero, 2011). El análisis de anuncios mediante *storyboard* permite identificar con claridad las ventajas que el producto comunica, explorar los formatos publicitarios, y descubrir cómo se representan determinados estereotipos o ideologías. La técnica del *re-storyboard*, en concreto, incita a los alumnos a modificar de manera creativa los elementos originales de un anuncio, planteando nuevas versiones con diferentes intenciones o mensajes. Este enfoque desarrolla una comprensión crítica de los medios, pero también estimula la creatividad y el pensamiento divergente.

Por otra parte, los *storyboards* ayudan a los estudiantes a encontrar soluciones creativas de forma autónoma. Bruce (2010) observó que, al utilizar estas herramientas, los adolescentes podían crear ideas nuevas para comunicar mejor su mensaje. Por todo lo recién mencionado, el uso del *storyboard* y *re-storyboard* ayuda a entender mejor las historias con imágenes y a pensar críticamente sobre los medios de comunicación.

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Este trabajo pretende abordar una realidad relativamente reciente: los niños de la etapa de Educación Primaria se encuentran cada vez más rodeados de imágenes y mensajes publicitarios, sobre todo mediante la televisión, internet e incluso las redes sociales. Estos mensajes enseñan

formas de pensar, actuar y ver el mundo. Si no se les enseña a entender estas imágenes, los más pequeños pueden aceptarlas sin cuestionarlas.

Nuestra **hipótesis principal** es que algunas modalidades de pensamiento visual, como el *storyboard* y el *re-storyboard*, unidas a procesos reflexión guiados por el maestro, permiten a los niños entender mejor la publicidad y adquirir un pensamiento crítico sobre ella.

El *storyboard* y el *re-storyboard* permiten trabajar con las imágenes de forma divertida y creativa, pero también organizada. Dibujar les ayuda a comprender mejor, a ordenar sus ideas y a expresarlas. Además, el *re-storyboard*, en concreto, les da la oportunidad de cambiar el mensaje original del anuncio y contar una historia distinta que sea más personal y reflexiva.

A partir de esta hipótesis general, se plantea otras:

- Usar el *re-storyboard* ayuda a los niños a ser más críticos con los anuncios y a identificar los estereotipos que presentan.
- Pensar con imágenes les permite entender mejor el mensaje publicitario que si solo lo analizan con palabras.
- Si el maestro guía la reflexión, los alumnos aprenden a ver las intenciones ocultas que presenta la publicidad y a tener una actitud más consciente.
- Las técnicas de *storyboard* y *re-storyboard*, que se proponen en una SDA original de diseño propio, mejoran su capacidad para expresarse de manera visual, potenciando la creatividad, comunicación y pensamiento crítico del alumnado.

5. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo se ha optado por una metodología de carácter cualitativo, concretamente, desde el enfoque de la Teoría Emergente de los Datos (Grounded Theory), propuesta por Glaser y Strauss (1967) y desarrollada posteriormente por Juliet Corbin, quien detalló los procedimientos analíticos para aplicarla de forma más clara (Corbin y Strauss, 2008).

Este enfoque resulta adecuado ya que pretende comprender los fenómenos sociales y educativos a partir de los datos, permitiendo que las interpretaciones y categorías surjan progresivamente del análisis en lugar de partir de un marco teórico cerrado. Esto, lo convierte en

un enfoque flexible y conveniente al tratarse de un trabajo aplicado en el contexto educativo, especialmente en una propuesta didáctica que implica la participación activa de los alumnos.

El procedimiento principal empleado ha sido el método de comparación constante, el cual consiste en ir comparando continuamente los datos entre sí con el objetivo de poder identificar las posibles similitudes, diferencias y patrones. Después de este primer proceso van emergiendo las categorías conceptuales que van a permitir construir una interpretación sobre el fenómeno estudiado.

Como parte de este proceso de investigación, se llevó a cabo una prueba piloto con seis alumnas de 4º y 5º de Educación Primaria, desarrollada en una ludoteca. Esta prueba funcionó como una primera aproximación al tema. Durante la intervención, se empleó una observación directa como técnica principal de recogida de datos, que posteriormente fue documentada en un cuaderno de campo. En él, se registraron tanto las producciones del alumnado como sus reacciones o comentarios durante el desarrollo de la prueba. Este cuaderno se convirtió en la base del análisis posterior, complementado con los dibujos.

Una de las características de esta metodología es que la persona que investiga no parte desde cero, ya que, aporta su propia experiencia, formación previa y conocimiento del contexto. Por ello, la formación de Educación Infantil y Primaria y la experiencia profesional en entornos educativos no formales sirvieron de ayuda para entender mejor lo que se estaba viendo durante la experiencia (Corbin y Strauss, 2008).

La elección de la Teoría Emergente de los Datos se justifica también por su capacidad para elaborar situaciones con flexibilidad, dando importancia a las producciones por parte del alumnado incluso cuando se expresan a través de imágenes. Esta metodología ha resultado útil para analizar los trabajos visuales del alumnado, teniendo en cuenta los dibujos realizados en las actividades de *storyboard* y *re-storyboard* y también lo que comentaban durante la actividad y cómo participaban durante la prueba.

El uso del método de comparación constante ayudó a organizar e interpretar los datos de la prueba piloto de forma flexible, permitiendo entender cómo el alumnado desarrolla el pensamiento crítico y como se expresa a través de lo visual.

6. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

6.1. TÍTULO

PUBLICIDAD REIMAGINADA: APRENDEMOS A MIRAR CON OTROS OJOS

6.2. CONTEXTUALIZACIÓN

La siguiente situación de aprendizaje está dirigida al alumnado de 5º de Educación Primaria y se desarrollará dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, con un enfoque interdisciplinar que también se relaciona con la Educación Plástica, Educación en Valores y el uso crítico de los medios de comunicación. Se plantea en un contexto escolar inclusivo, diverso y digitalizado, en el que el alumnado posee un teléfono móvil y tiene un contacto constante con anuncios publicitarios a través de múltiples canales como YouTube, redes sociales, televisión, videojuegos o carteles urbanos.

El centro educativo para el que se plantea esta propuesta se llama Monte San Julián y está ubicado en Tudela, Navarra. El grupo clase presenta un nivel heterogéneo, con distintos ritmos de aprendizaje y un gran interés por el uso de la tecnología y las redes sociales. Esta realidad hace que sea imprescindible trabajar el pensamiento crítico, la alfabetización mediática y visual y la expresión creativa desde edades tempranas, ayudando a que sean más conscientes de cómo los mensajes publicitarios nos influyen.

6.3. SITUACIÓN DE PARTIDA O RETO

El punto de partida de esta situación de aprendizaje es una pregunta clave: ¿Los anuncios siempre dicen la verdad? A partir de esta pregunta, se pretende que el alumnado sea capaz de observar el mundo con una mirada más crítica y atenta. Esta propuesta parte de que los anuncios están presentes en nuestro día a día y muchas veces no se paran a pensar en cómo funcionan, las técnicas que utilizan y qué mensajes transmiten más allá de lo que se puede observar de una manera más superficial.

A lo largo de esta propuesta, el alumnado tendrá que adoptar un papel activo como analistas y creadores de mensajes visuales. Tendrán que desarrollar su capacidad para cuestionar los mensajes que intenta transmitir la publicidad y crear nuevos anuncios más honestos e inclusivos. El reto es, además de identificar los engaños en los anuncios, ser capaces de reimaginarlos desde una perspectiva más crítica y aprendiendo a comunicar con responsabilidad.

6.4. PRODUCTO FINAL

Como producto final, el alumnado tendrá que crear una producción visual crítica en forma de *storyboard* y *re-storyboard*, en la que reinterpretará un anuncio real o inventará uno nuevo desde una mirada consciente y transformadora. En este trabajo, principalmente, se recogerán los aprendizajes sobre técnicas persuasivas y alfabetización visual y será presentado en un evento llamado “Festival Visual: Publicidad Reimaginada”, donde el alumnado de 5º de primaria compartirá sus creaciones con otros cursos del centro.

6.5. RELACIÓN CON EL CURRÍCULO

En este apartado se pretende contextualizar la presente Situación Didáctica a la actual legislación vigente, siendo estas la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

6.5.1. Objetivos generales de la etapa

La presente Situación de Aprendizaje se alinea con varios de los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria recogidos en el Decreto Foral 67/2022. En particular, guarda relación con los siguientes:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismas y en sí mismos, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Estos objetivos se trabajan de manera transversal a través del análisis crítico de mensajes publicitarios y la creación de producciones visuales, fomentando la capacidad de alumnado para interpretar discursos mediáticos de la actualidad y desarrollar una comunicación más ética e inclusiva.

6.5.2. Competencias específicas

En el área de Lengua Castellana y Literatura, que constituye el eje central de esta propuesta, se abordan las siguientes competencias específicas del Decreto Foral 67/2022:

- **Competencia específica 2:** Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.
- **Competencia específica 3:** Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
- **Competencia específica 4:** Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
- **Competencia específica 5:** Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.
- **Competencia específica 6:** Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

- **Competencia específica 10:** Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

6.5.3. Criterios de evaluación y descriptores operativos del perfil de salida

A continuación, se detallan los criterios de evaluación del tercer ciclo de Educación Primaria que se trabajan en esta situación de aprendizaje, junto con los descriptores operativos del Perfil de salida vinculados a ellos:

Competencia específica 2

- **Criterio 2.1.** Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, realizando una valoración crítica de su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.
- **Descriptores de Perfil de salida vinculados:** CCL2, CP2, STEM1, CD3, CPSAA3, CC3.

Competencia específica 3

- **Criterio 3.1.** Producir textos orales y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos.
- **Criterio 3.2.** Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias sencillas de escucha activa, de cortesía lingüística y de cooperación conversacional.
- **Descriptores de Perfil de salida vinculados:** CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.

Competencia específica 4

- **Criterio 4.1.** Comprender el sentido global y la información relevante de textos escritos y multimodales, realizando inferencias y a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.
- **Criterio 4.2.** Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.
- **Descriptores de Perfil de salida vinculados:** CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CPSAA5.

Competencia específica 5

-Criterio 5.1. Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizand o estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.

-Descriptores de Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

Competencia específica 6

-Criterio 6.1. Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

-Criterio 6.2. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada.

-Descriptores de Perfil de salida: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA5, CC2, CE3.

Competencia específica 10

- Criterio 10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

- Criterio 10.2. Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y la deliberación argumentada, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

- Descriptores de Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.

6.5.4. Saberes básicos

Dentro de los saberes básicos de la etapa de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura, encontramos 4 Saberes Básicos: siendo estos los enumerados a continuación. Cada saber básico no se trabajará de manera aislada, sino de manera interdisciplinar y global. Por lo que a pesar de ser el saber básico B en el que se encuentra englobada esta propuesta, se trabajarán de manera transversal, contenidos enmarcados en el resto de saberes básicos:

A. Las lenguas y sus hablantes

B. Comunicación

- Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).

- Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y la argumentación.
- Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma. Redes sociales y sus riesgos.
- Interacción oral: interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.
- Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y expresiva. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.
- Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información. Uso progresivamente autónomo de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

C. Educación Literaria

- #### D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de propuestas y comprensión de textos orales, escritos o multimodales

6.6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos que se pretenden conseguir con la presente propuesta son:

- Analizar de manera crítica mensajes publicitarios identificando estereotipos y técnicas persuasivas.
- Ser capaces de reinterpretar de manera creativa anuncios desde una perspectiva inclusiva y ética.
- Hacer uso del lenguaje visual y multimodal para expresar ideas mediante el uso de las técnicas *storyboard* y *re-storyboard*.
- Comparar el mensaje que transmite un anuncio con la realidad de la vida cotidiana y reflexionar sobre el impacto de los anuncios en el consumidor.
- Promover actitudes de respeto, igualdad y conciencia crítica ante los discursos mediáticos.
- Fomentar el trabajo colaborativo y el pensamiento reflexivo a través del debate y la exposición oral.
- Iniciar una alfabetización mediática que les permita tomar decisiones más informadas en su día a día.

6.7. SESIONES

SESIÓN 1: ANÁLISIS DE ANUNCIO (*Storyboard*)

- **Objetivo**

Introducir el tema de la publicidad y evaluar los conocimientos previos y habilidades básicas de análisis visual.

- **Desarrollo**

Primero se hará una pequeña presentación del tema con un texto introductorio sobre el impacto de la publicidad en la vida cotidiana. Después, se visualizará un anuncio, el cual habrá sido previamente seleccionado por el docente (anexo 1). Tras ver el anuncio, tendrán que responder a dos preguntas de análisis: ¿Qué emociones intenta provocar? y ¿Qué técnicas utiliza (imágenes, colores, música, lenguaje, etc.)? Una vez se hayan fijado en lo recién mencionado, tendrán que realizar un *storyboard*. La o el docente les explicará de manera sencilla el concepto y les entregará una plantilla de 6 viñetas donde tendrán que representar el anuncio visualizado.

- **Materiales**

- o Ordenador, pantalla

- o Plantillas de *storyboard*
- o Lápices y rotuladores

SESIÓN 2: LO QUE MUESTRA VS LO QUE PASA

- **Objetivo**

Contrastar la representación idealizada de un anuncio con la realidad cotidiana.

- **Desarrollo**

En primer lugar, volverán a visualizar un anuncio. Para la elección de este, cada fila visualizará un anuncio de una temática distinta (hogar, tecnología, moda, juguetes, comida, automóviles o perfumería y cosmética). La adjudicación por grupos será mediante un sorteo. Tras visualizar el anuncio, de manera individual, tendrán que hacer dos dibujos. En el primero, dibujarán lo que el anuncio nos muestra y en el segundo lo que ocurre en realidad. De esta manera podrán contrastar cómo la publicidad idealiza el producto en comparación con lo que vende en realidad.

- **Materiales**

- o Ordenadores
- o Rotuladores y folios

SESIÓN 3: RE-STORYBOARD SATÍRICO, ANUNCIO INVERTIDO

- **Objetivo**

Comprender los recursos persuasivos de la publicidad a través de la transformación crítica del mensaje.

- **Desarrollo**

Se volverá a visualizar otro anuncio distinto al anterior y el alumnado tendrá que hacer un dibujo con el mensaje original. Después la docente, introducirá el concepto de *re-storyboard* con una breve explicación. Tras la explicación, tendrán que crear, de manera individual su propio *re-storyboard* (de 6 viñetas) con un tono crítico, humorístico o ambos. Por último, harán una pequeña reflexión respondiendo a la pregunta: ¿Tu nuevo anuncio es crítico, humorístico o ambos? De esta manera podrán identificar el tono que han utilizado para la elaboración de su *re-storyboard*.

- **Materiales**

- Ordenador, pantalla
- Plantillas de *storyboard*

- Lápices y rotuladores

SESIÓN 4: CREAMOS NUESTRO ANUNCIO

- **Objetivo**

Aplicar los conocimientos previos creando un nuevo anuncio propio, incluyendo ventajas y desventajas del producto que quieren vender.

- **Desarrollo**

El alumnado, de manera individual tendrá que crear su propio anuncio, incluyendo las ventajas y desventajas del producto que están vendiendo. Después, se llevará a cabo una pequeña reflexión donde tendrán que responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué beneficios y desventajas tiene tu producto?
- ¿Crees que, si los anuncios contarán también las desventajas de un producto, venderían lo mismo? ¿Por qué sí o por qué no?

- **Materiales**

- o Plantillas con 6 viñetas
- o Rotuladores y pinturas

SESIÓN 5: PRIMERA REFLEXIÓN, ¿QUÉ PIENSO SOBRE LA PUBLICIDAD?

- **Objetivo**

Detectar el grado de comprensión que el alumnado tiene hasta el momento sobre la influencia de la publicidad, su capacidad de análisis crítico y sus ideas previas.

- **Desarrollo**

Esta actividad sirve como punto de control para observar qué comprenden los alumnos hasta ahora, cómo están desarrollando su mirada crítica y qué ideas previas traían sobre la publicidad. Será comparada con la reflexión final de la Sesión 11 para valorar la evolución. Tendrán que responder de forma individual a un conjunto de preguntas reflexivas en su cuaderno o ficha:

1. ¿Dónde sueles ver los anuncios?
2. ¿Qué tipo de anuncios sueles ver? ¿Qué te quieren vender?
3. ¿Has notado si los anuncios cambian según lo que estás viendo?
4. ¿Crees que hay anuncios para niños y otros para mayores? ¿Cómo lo notas?
5. ¿Dónde más crees que hay publicidad, aunque no lo parezca?

6. ¿Qué piensas de los anuncios? ¿Siempre dicen la verdad?
7. ¿Qué aprendiste haciendo el *storyboard* y el *re-storyboard*?
8. ¿Te ha ayudado dibujar para entender mejor los anuncios? ¿Por qué?
9. ¿Por qué crees que es importante saber cómo funcionan los anuncios?
10. ¿Sabes qué es la inteligencia artificial? ¿Crees que la usan en los anuncios?

- **Materiales**

- o Hoja de trabajo impresa o cuaderno
- o Lápiz o bolígrafo

SESIÓN 6: LOS ANUNCIOS TAMBIÉN EDUCAN... ¿O NO?

- **Objetivo**

Reflexionar sobre los valores, estereotipos y mensajes implícitos que transmite la publicidad.

- **Desarrollo**

El o la docente lanzará a toda la clase, una serie de preguntas, las cuales generen debate y reflexión:

- ¿Creéis que los anuncios enseñan algo?
- ¿Qué valores positivos o negativos transmiten?
- ¿Se repiten los mismos roles siempre?
- ¿Qué tipo de personas no suelen aparecer en los anuncios?

Después, se mostrarán distintos anuncios impresos o en vídeo (por ejemplo):

- Anuncios de juguetes divididos por género.
- Campaña de belleza con un único ideal estético.
- Anuncio de coches donde principalmente salen protagonistas masculinos

Por grupos, el alumnado tendrá que identificar:

- Al menos dos valores positivos (igualdad, esfuerzo, amistad...)
- Al menos dos contravalores o estereotipos (consumismo, discriminación, roles de género...)

Cada grupo llevará a cabo un registro en una ficha de análisis donde tendrán que poner en cada columna los valores (inclusión, honestidad, diversidad, etc.) y contravalores (estereotipos, engaño, exclusión, etc.) que han identificado.

- **Materiales**

- o Ordenador y proyector
- o Fichas impresas de análisis (tabla de valores y contravalores)
- o Bolígrafo y lápiz

SESIÓN 7: ESCAPE ROOM “DESCIFRA LA IMAGEN MANIPULADA”

- **Objetivo**

Desarrollar habilidades para detectar manipulación visual y contenidos falsos de forma lúdica.

- **Desarrollo**

Para esta actividad los estudiantes se organizarán en equipos de 4-5 personas. Cada grupo debe ir superando distintas pruebas visuales que estarán distribuidas por estaciones, con el fin de “salir del engaño” y convertirse en “detectives digitales”. Al resolver cada estación, obtendrán una pieza de código final que desbloqueará la “caja de la verdad” en la que encontrarán un mensaje oculto, un diploma de detective digital y una serie de preguntas para reflexionar.

Estación 1: ¿Real o manipulada?

Cada grupo tendrá que observar dos imágenes aparentemente similares. Deberán identificar cuál ha sido manipulada digitalmente. Y, anotarán al menos dos pistas visuales que lo justifiquen (ejemplo: sombras inconsistentes, proporciones extrañas, elementos duplicados...). El objetivo de esta estación será desarrollar la capacidad de detección de alteraciones digitales y comprender cómo las imágenes pueden distorsionar la realidad.

- **Materiales:**

- o parejas de imágenes (una real y otra editada).
- o Lupa simbólica o tarjetas de pistas.

Estación 2: ¿Fake news o noticia real?

En esta estación tendrán que leer entre 4 y 6 titulares. Después decidirán cuáles son reales y cuáles son noticias falsas. Para finalizar esta estación tendrán que justificar su decisión con pistas del lenguaje, imágenes, fuentes o tono exagerado. Lo que se pretende conseguir en esta estación es entrenar el pensamiento crítico y la evaluación de la veracidad en los medios de comunicación.

- **Materiales:**

- o Titulares impresos o digitales (mezcla de reales y falsos)
- o Fichas para marcar “REAL / FALSO”

Estación 3: ¿Qué falta aquí?

Tendrán que observar una imagen recortada y analizar qué transmite. Luego tendrán que observar la imagen completa y comparar el mensaje. Por último, responderán a la siguiente pregunta: ¿cómo cambia el significado cuando se omite una parte?. El objetivo de esta estación es comprender cómo la edición visual o el encuadre parcial puede manipular el mensaje y generar sesgos.

- Materiales:
 - o Imágenes recortadas y sus versiones completas

Estación 4: Detectives del anuncio

En esta estación tendrán que analizar un anuncio publicitario identificando al menos 3 elementos que puedan considerarse exagerados, poco realistas o manipuladores (ejemplo: lenguaje emocional, música, imágenes ideales). Para finalizar en esta estación tendrán que evaluar si el producto realmente cumple con lo que promete. El objetivo es que sean capaces de reconocer técnicas persuasivas en la publicidad y desarrollar una actitud crítica frente al consumo.

- Materiales:
 - o Ordenador para visualizar el anuncio
 - o Plantilla de análisis (producto, promesa, emociones, recursos usados...)

Estación 5: IA o realidad (opcional)

Esta actividad consistirá en comparar una serie de rostros y decidir cuáles son reales y cuáles son creados por IA. Tendrán que anotar los detalles visuales que les han hecho sospechar. Y, por último, tendrán que conversar brevemente sobre los riesgos de estas tecnologías en los medios de comunicación. El objetivo es introducir la alfabetización visual avanzada y sensibilizar sobre los usos de la inteligencia artificial en la creación de contenido falso.

- Materiales:
 - o Imágenes de rostros generados por IA mezcladas con fotos reales.
 - o Guía visual: “Detalles que delatan una imagen falsa” (ojos desiguales, manos extrañas, fondo deformado...).

Cierre del Escape Room: “Caja de la Verdad”

Una vez superadas todas las estaciones, los equipos tendrán que descifrar el código final que abre la “Caja de la Verdad”. Este código será la combinación de los números que han ido consiguiendo en cada prueba. Dentro encontrarán:

- Un diploma simbólico como “Detectives digitales”
- Una carta con el siguiente mensaje:
“Ahora que has sabido de la Red de la Desinformación, tu misión es clara: no creas todo lo que ves. Observa, piensa y ayuda a otros a descubrir la verdad. Tu mirada no es la misma- Agencia de Detectives Visuales”.
- Tres preguntas para reflexionar:
 - o ¿Qué os ha sorprendido más?
 - o ¿Qué detalles aprendiste a observar?
 - o ¿Cómo te ayudará esto al crear tu propio *storyboard*?

SESIÓN 8: INSTAGRAM/TIK TOK VS REALIDAD

- **Objetivo**

Fomentar una visión crítica sobre la autoimagen y las redes sociales.

- **Desarrollo**

Continuando una de las estaciones del Escape Room anterior, en esta actividad se les mostrarán una serie de fotos antes/después de editar. En parejas, tendrán que hacer una foto “perfecta” y otra “real”. Después, tendrán que crear un mini *storyboard* en 4 viñetas mostrando la diferencia y la reflexión final.

- **Materiales**

- o Dispositivos con cámara
- o Plantillas y materiales artísticos

SESIÓN 9: HACKEANDO LA PUBLICIDAD

- **Objetivo**

Transformar anuncios con estereotipos en campañas inclusivas y responsables.

- **Desarrollo**

En esta actividad tendrán que analizar anuncios con estereotipos y después elaborar un *re-storyboard* con un enfoque ético e inclusivo. El *re-storyboard* lo tendrán que presentar ante la

clase. Por último, la docente mostrará a la clase anuncios modernos en los que tratan de tener una mirada más inclusiva y moderna, para que también vean como existen anuncios que tratan la publicidad de esta manera.

- **Materiales**
 - o Ordenador y proyector
 - o Plantillas
 - o Cartulinas, lápices o rotuladores

SESIÓN 10: DÍA DE CAZADORES DE ANUNCIOS

- **Objetivo**

Tomar conciencia del bombardeo publicitario diario.

- **Desarrollo**

Al final de la anterior sesión el o la docente les mandará realizar un registro individual de anuncios vistos durante 24 horas. En el registro tendrán que poner que se publicitaba y en qué canal han visto ese anuncio (calle, televisión, redes sociales...). El siguiente día en clase, tendrán que hacer una puesta en común y reflexionar sobre los medios, mensajes y emociones. Responderán las siguientes preguntas:

- ¿Dónde vemos más publicidad?
- ¿Qué tipos de anuncios se repiten más?
- ¿Cómo nos hacen sentir?
- ¿Qué hemos aprendido de observarlos así?

- **Materiales**

- o Hoja de registro
- o Pizarra o mural para compartir respuestas

SESIÓN 11: REFLEXIÓN FINAL “AHORA VEO CON OTROS OJOS”

- **Objetivo**

Comparar lo que el alumnado pensaba al inicio con lo que piensa ahora, después de todas las actividades, y observar la evolución de su mirada crítica.

- **Desarrollo**

El alumnado tendrá que recuperar o releer su reflexión escrita de las primeras sesiones (Actividad 5 inicial: ¿Qué pienso sobre la publicidad?). Tras su lectura tendrán que responder otra vez varias preguntas, pero ahora desde su nueva perspectiva con ejemplos o aprendizajes concretos. Algunas de las preguntas son:

- ¿Crees que los anuncios dicen la verdad?
- ¿Qué aprendiste al analizarlos?
- ¿Sabes identificar cuándo un mensaje visual intenta manipularte?
- ¿Cómo te ha ayudado el *storyboard* o *re-storyboard* a entender mejor los anuncios?
- ¿Qué piensas ahora de la publicidad en tu día a día?
- ¿Qué cambiarías tú si fueras publicista?

Después de responder estas preguntas hará una puesta en común donde se colgarán las respuestas en la clase tipo “exposición comparativa” (antes/ahora).

- **Materiales**
 - o Hojas de preguntas

SESIÓN 12 y 13: FESTIVAL VISUAL, PUBLICIDAD REIMAGINADA

- **Objetivo**

Compartir los productos finales, reflexionar sobre los aprendizajes y reforzar la alfabetización visual ante la comunidad educativa.

- **Desarrollo**

El alumnado de 5º tendrá que escoger varios de los trabajos, que consideren más significativos, que han elaborado en las actividades previas (*storyboard*, *re-storyboard*, cartel, montaje digital...) y exponerlos. En grupos pequeños llevarán a cabo una breve presentación oral en la que explicarán su trabajo a los alumnos de cuarto y sexto curso. Se organizará el espacio creando “stands” o rincones temáticos por grupos, estilo feria-exposición. Cada grupo de 5º actuará como guía o presentador en su stand, explicando:

- Qué anuncio era el original
- Qué mensaje querían transformar
- Qué han cambiado y por qué
- Qué aprendieron sobre los trucos publicitarios

Cuando se acaben las exposiciones se les entregará a cada visitante una “Entrada del festival”, que será una hoja con las siguientes preguntas:

- ¿Qué historia te sorprendió más?
- ¿Qué aprendiste sobre los anuncios?
- ¿Te gustaría hacer tú un *storyboard/re-storyboard* así?
- ¿Qué mensaje fue tu favorito?

Una vez que los alumnos de otros cursos hayan completado las “entradas del festival” con sus respuestas, serán los propios alumnos de quinto quienes se encargarán de recoger todas las hojas al finalizar la exposición. En la siguiente sesión, estas respuestas se leerán en grupo, seleccionando algunas de las más interesantes y repetidas, con el objetivo de analizarlas colectivamente. A partir de esa lectura, se abrirá un pequeño debate en el aula para reflexionar sobre el impacto de sus trabajos: qué mensajes han llegado mejor al público, qué aprendizajes han provocado en sus compañeros y qué aspectos podrían mejorar o reformular.

Esta actividad no solo les va a permitir evaluar su capacidad comunicativa, sino también ponerse por un momento en el lugar del publicista, observando cómo el público interpreta el mensaje y con qué nivel de pensamiento crítico lo recibe. De esta manera, terminarán el proceso de forma activa y responsable: creando, compartiendo y analizando, a la vez que, son conscientes del impacto la publicidad.

6.8. EVALUACIÓN

La evaluación en esta situación de aprendizaje se plantea desde un enfoque competencial, formativo y global, en coherencia con los principios de la LOMLOE y centrado en el proceso de construcción de aprendizajes significativos. A través de la observación, el análisis de producciones del alumnado y su participación activa, se busca recoger evidencias que permitan valorar el producto final y sobre todo el desarrollo progresivo de habilidades como el pensamiento crítico, la alfabetización visual y la expresión mediante recursos narrativos y creativos. Para ello, se han diseñado tres rúbricas específicas relacionadas con los momentos clave de la propuesta didáctica.

La siguiente rúbrica se aplicará en las primeras sesiones, cuando el alumnado observe anuncios reales. Permite valorar la capacidad que tienen para identificar elementos persuasivos, reconocer las intenciones del mensaje y participar en el análisis crítico en grupo. Con esta rúbrica

se pretende evaluar cómo ven la publicidad al principio y que nivel de pensamiento crítico tienen en ese momento.

RÚBRICA 1- ANÁLISIS DE ANUNCIOS

Criterios	Inicial	En proceso	Adecuado	Avanzado
Identificación de elementos persuasivos	No reconoce técnicas ni recursos del anuncio	Reconoce algún recurso, pero con dificultad o sin explicarlo bien	Identifica varios elementos y explica su función	Analiza con profundidad los recursos utilizados y su efecto en el público
Compresión del mensaje del anuncio	No capta el mensaje o lo interpreta de forma errónea	Comprende parcialmente el mensaje	Comprende el mensaje principal con claridad	Interpreta el mensaje en profundidad
Participación en el análisis colectivo	Participa poco	Participa de forma puntual	Participa activamente	Participa con argumentos claros

Esta rúbrica se utilizará en las sesiones en las que el alumnado diseñe un *storyboard* propio como producción final o como actividad reflexiva intermedia. Se evaluarán distintos aspectos que permitan valorar la capacidad expresiva del alumnado a través del lenguaje visual.

RÚBRICA 2- STORYBOARD

Criterios	Inicial	En proceso	Adecuado	Avanzado
Claridad en la narración	La historia es confusa o desordenada	La historia tiene un orden, pero poco claro	La historia es clara y bien estructurada	La historia bien contada y tiene coherencia
Relación imagen-mensaje	Las imágenes no reflejan bien el mensaje	Algunas imágenes ayudan a	Las imágenes y el mensaje se refuerzan mutuamente	Las imágenes potencian el mensaje con

		entender el mensaje		creatividad y precisión
Creatividad visual	Trabajo poco elaborado o sin intención creativa	Muestra algo de creatividad o intención visual	El trabajo es original y está bien presentado	Presenta una propuesta creativa, original y con un estilo propio

Esta rúbrica se llevará a cabo cuando los alumnos reinterpreten un anuncio desde una mirada crítica (con intención satírica, ética o transformadora). Permite observar el grado de transformación del mensaje original, el nivel de crítica o ironía y la coherencia narrativa en la secuencia de las viñetas. Evaluando de esta manera, el pensamiento crítico y la creatividad.

RÚBRICA 3- RE-STORYBOARD

Criterios	Inicial	En proceso	Adecuado	Avanzado
Transformación del mensaje original	Apenas cambia o critica el anuncio original	Cambia aspectos superficiales sin mucha reflexión	Reinterpreta el anuncio con intención crítica	Reimagina el anuncio con humor o con una reflexión clara
Grado de crítica o sátira	No hay crítica, ironía o intención reflexiva	Muestra algo de crítica, pero poco desarrolla	La crítica es clara, coherente y está bien representada	La crítica es profunda, creativa y con mensaje potente
Coherencia entre viñetas	Las viñetas no siguen una secuencia clara	Hay cierta secuencia, pero con errores o saltos	La secuencia lógica y fácil de seguir	La historia tiene cohesión, ritmo e intención comunicativa fuerte

7. PRUEBA PILOTO

Como complemento a la propuesta didáctica presentada, se llevó a cabo una prueba piloto con el objetivo de observar si el diseño propuesto era viable en la práctica y valorar si las actividades eran adecuadas. También tiene la finalidad de recoger las primeras impresiones sobre la comprensión y el interés que pudo generar el tema en un pequeño grupo de niñas de primaria. Esta prueba sirvió como una primera toma de contacto con el tema y con el alumnado y ayudó a tomar decisiones sobre cómo plantear la propuesta definitiva.

En la prueba piloto se llevaron a cabo las primeras cinco actividades de la Situación de Aprendizaje, las cuales consisten en la introducción al análisis crítico de la publicidad mediante el uso del *storyboard* y *re-storyboard* como herramientas visuales. Estas actividades estaban diseñadas con la intención de que pudieran ser comprendidas por un alumnado de 4º, 5º o 6º de Primaria, ya que en ese momento aún no se había decidido en qué curso en concreto iba a centrarse esta propuesta.

Esta puesta en práctica tuvo lugar en la ludoteca donde trabajo, y se desarrolló de manera intensiva durante una mañana completa. Participaron seis niñas, divididas en dos grupos: tres de 4º de Primaria y tres de 5º de Primaria. La elección de este grupo se debió a la disponibilidad real de niños o niñas (de educación primaria) en la ludoteca, y al deseo de observar las posibles diferencias entre edades. No había grandes expectativas sobre los conocimientos previos de las participantes ni sobre sus opiniones respecto al tema, precisamente porque con esta prueba se buscaba averiguar el punto de partida del alumnado ante el tema propuesto.

Las actividades llevadas a cabo fueron las siguientes:

- Actividad 1: Análisis de anuncio (*Storyboard*)
- Actividad 2: Lo que muestra vs lo que pasa
- Actividad 3: *Re-storyboard* satírico, anuncio invertido
- Actividad 4: Creamos nuestro anuncio
- Actividad 5: Primera reflexión, ¿Qué pienso sobre la publicidad?

En cuanto a la metodología y materiales, todas las actividades se realizaron en trabajo cooperativo por grupos. Se formaron dos grupos, cada uno integrado por tres alumnas. En cada grupo se designó una “representante”, que se tendría que encargar de recoger por escrito en las fichas las ideas que pusiera el grupo en común. Por este motivo, el producto final quedó registrado en dos juegos de fichas, uno por grupo.

La dinámica en cada actividad era la siguiente: primero, la docente realizaba una explicación inicial guiada sobre el objetivo y funcionamiento de la tarea que tenían que realizar; segundo, los grupos tenían que trabajar de manera autónoma, y finalmente se llevaba a cabo una puesta en común en la que cada grupo compartiría el trabajo o las reflexiones realizadas, permitiendo contrastar ideas y reflexionar de forma compartida. Las actividades de la prueba se realizaron en fichas de papel, en las que había preguntas abiertas, plantillas de *storyboard*, materiales para dibujar y una selección de anuncios (anexo 1). La observación directa del proceso se registró posteriormente en un cuaderno de campo (anexo 2). Durante la prueba piloto, en general, las niñas participaron con ganas y mostraron bastante interés, sobre todo en las actividades que implicaban dibujar o ser creativas. Las de 4º se centraron más en el dibujo, y se percibió que lo disfrutaban, mientras que las de 5º aportaban más ideas durante las puestas en común y tenían algo más de facilidad para interpretar lo que el anuncio intentaba transmitir.

Figura 1.

Dibujo por parte de las niñas de cuarto en la actividad de re-storyboard.



Fuente: elaboración propia.

Ninguna había hecho antes un análisis de anuncios, por lo que al principio las respuestas eran muy básicas.

Figura 2.

Primeras respuestas de las niñas de 4º en la primera actividad

Curso/ciclo: 4º

Actividad 1: Análisis de Anuncio

¿Qué emociones intenta provocar?

Satisfacción y intensidad

¿Qué técnicas utiliza? (Imágenes, colores, música, lenguaje...)

Imágenes llamativas, música potente

Imágenes graciosas, gente haciendo deporte
y lenguaje b

Fuente: elaboración propia.

Figura 3.

Primeras respuestas de las niñas de 5º en la primera actividad

Curso/ciclo: 5º

Actividad 1: Análisis de Anuncio

¿Qué emociones intenta provocar?

Es emocionante y las personas tienen mucha energía bebiéndola.

¿Qué técnicas utiliza? (Imágenes, colores, música, lenguaje...)

Música potente, colores llamativos, gente haciendo deporte y lenguaje básico.

Fuente: elaboración propia.

Con la ayuda del grupo, y al compartir las ideas, iban fijándose cada vez en más detalles y entendiendo un poco mejor cómo funcionaban los anuncios. También les costó determinar si su *re-storyboard* tenía un tono crítico o humorístico, aunque la mayoría tendía más hacia lo humorístico porque les resultaba más fácil. El concepto de *storyboard* lo entendieron bien, aunque varias lo relacionaron directamente con los cómics, lo cual es un punto de partida adecuado. Eso les ayudó a hacer la actividad, pero no siempre tenían claro que lo que tenían que representar era la intención del anuncio o sus efectos. Por último, cuando introduje el tema de la inteligencia artificial, la mayoría no sabía lo que era y les costaba creerse que pudiera usarse para “engañar” con imágenes (anexo 3).

Estas observaciones, fueron de ayuda para obtener una idea general del nivel que tenían en relación con el tema, y ayudaron a ver qué se necesitaba incluir o reforzar en la Situación de Aprendizaje diseñada más adelante.

8. DISCUSIÓN

A partir de lo observado en la prueba piloto y contrastándolo con la fundamentación teórica desarrollada, se pueden extraer varias conclusiones que han servido para ajustar y darle un sentido a la propuesta didáctica. Esta experiencia previa permitió identificar el nivel de las niñas del grupo con el que se llevó a cabo la prueba respecto a la publicidad y el análisis visual. Así se pudo ver qué aspectos había que replantearse o reforzar.

Una de las primeras cosas que llamó la atención fue que las alumnas no habían trabajado antes el análisis de anuncios. Esto conllevaba que sus observaciones fueran más superficiales, ya que se centraban en lo más evidente y no tenían muy claro en qué fijarse. Dicha situación coincide con lo que explican autores como Domínguez Rigo (2020), que insiste en la necesidad de enseñar a mirar de forma crítica para no aceptar de manera pasiva los mensajes visuales. De este modo, se corroboró la necesidad de incluir actividades específicas de alfabetización visual en la Situación de Aprendizaje. Sin una base previa, es complicado que el alumnado pueda analizar de forma profunda lo que ve, o que represente lo que percibe con criterio. Como apunta Ortega (2017), las imágenes no solo se consumen, sino que también se interpretan. Sin embargo, esta interpretación requiere una educación visual que como se ha evidenciado en los resultados de la prueba piloto, Y esta interpretación necesita de una alfabetización visual que como se ha observado en los resultados de la prueba piloto, está poco presente en el grupo analizado, debido a el análisis superficial de lo que observaban.

La prueba piloto confirmó que 5º de primaria es un nivel adecuado para aplicar esta propuesta didáctica. Las niñas de este curso demostraron mayor capacidad para detectar que los anuncios podían estar exagerando, manipulando o, incluso, que se dirigen a un público concreto (anexo 3). También, comunicaron que ellas y muchos de sus compañeros de clase ya utilizan dispositivos móviles, lo que confirma que tienen una exposición temprana a contenidos. Esta situación refleja lo que plantea Bringué (2012), quien destaca cómo la publicidad forma parte de la vida cotidiana de los más pequeños y que esta influye en su forma de ver el mundo, antes de que sean conscientes de ello. Por otro lado, las niñas de 4º, a pesar de que se esforzaron más en las actividades en las que había que dibujar, presentaron más dificultad para cuestionar anuncios. Por ello, aunque a nivel creativo respondieron bien, su pensamiento crítico se encuentra en una etapa de progresiva maduración, lo que demuestra la importancia de intervenir en edades clave. Esto último coincide con las ideas de Lazo (2017), quien defiende que el pensamiento crítico en

la infancia no se da de manera espontánea, ya que necesita ser trabajado desde la escuela, con estrategias adaptadas para cada nivel escolar.

El uso de *storyboard* y del *re-storyboard* resultó ser una herramienta muy útil. Aunque en un primer momento algunas niñas lo entendieron como si fuera un cómic, enseguida captaron que podían usarlo para representar mensajes o ideas. Estas modalidades gráficas, les permitieron expresar de manera visual lo que pensaban, incluso cuando no encontraban las palabras adecuadas, combinando así un enfoque creativo con una mirada más analítica y crítica. Como señala Sánchez-Carrero (2011), este tipo de recursos, aparte de fomentar la creatividad, ayudan a que el alumnado pueda desarrollar una mirada crítica hacia las imágenes que pueden llegar a consumir a diario. Además, dicha forma de trabajo se puede relacionar con la teoría de la codificación dual de Paivio, que defiende que el aprendizaje mejora cuando se activan a la vez los canales visual y verbal.

Los resultados de nuestra propuesta apoyan la hipótesis inicial, ya que evidencian que el uso de herramientas de pensamiento visual, como el *storyboard* y *re-storyboard*, junto con la reflexión guiada del docente, favorece una mayor comprensión de la publicidad. Tras la visualización de los anuncios presentados, al formular preguntas que orientaban la observación de los anuncios, los alumnos comenzaron a notar más detalles y a analizar un poco más. Esto coincide con lo que señala León (2019), que destaca el valor de las estrategias visuales y el análisis guiado por el docente.

Para finalizar, aunque la prueba piloto pudo ofrecer información útil, también hay que señalar sus limitaciones. El realizar todas las actividades seguidas en una mañana, fuera del aula y con un grupo pequeño, pudo haber influido en la profundidad de las respuestas, así como en la elaboración de los dibujos (en las actividades de *storyboard* y *re-storyboard*). Aun así, la prueba fue clave para poder comprobar que la propuesta es viable y tiene sentido en un aula, siempre que se adapte a las necesidades del grupo. En general, podemos afirmar que lo observado reforzó la idea de trabajar la publicidad en un aula de manera visual y con herramientas que permitan al alumnado expresarse de manera creativa y crítica.

Del análisis de la experiencia surgieron varias categorías conceptuales que han servido para dar forma a la propuesta: la escasa alfabetización visual del alumnado, la progresiva maduración del pensamiento crítico y la utilizad del *storyboard* y *re-storyboard* como recursos gráficos para trabajar tanto la parte creativa como la analítica. Estas categorías han ayudado a entender mejor las respuestas de la prueba piloto y a orientar futuras propuestas metodológicas.

9. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo he podido darme cuenta de la importancia que tiene educar al alumnado para que aprenda a mirar el mundo con una mirada más crítica, especialmente cuando hablamos de publicidad. La publicidad está en todas partes y no solo en los anuncios que aparecen en televisión o en la calle, sino también en los vídeos que ven, en las redes sociales, en los juegos online y en todo lo que consumen a través de sus móviles. Además, cada vez acceden antes a estos dispositivos, lo que hace todavía más urgente enseñarles a interpretar los mensajes que reciben constantemente.

He podido comprobar que el alumnado necesita una base previa para poder analizar lo que ve y, por ello, es esencial trabajar la alfabetización visual, para entender qué quieren transmitir los anuncios. Por eso, es necesario incluir actividades que les ayuden a fijarse, cuestionar y entender lo que ven más allá de lo superficial. También se ha comprobado que el dibujo es una herramienta muy potente para lograr esto. A través de las técnicas visuales de *storyboard* y *re-storyboard*, el alumnado puede expresar lo que piensa de forma más clara y creativa, incluso cuando no tienen las palabras exactas para explicar una idea.

Esta propuesta busca una manera distinta de trabajar la publicidad en clase, usando el lenguaje visual y ayudando a desarrollar el pensamiento crítico desde una edad temprana. El tema es muy amplio, por lo que pienso que hay mucho por seguir explorando. Sería interesante poder llevar esta propuesta a una clase real durante varias sesiones y ver cómo evoluciona el alumnado. También, se podrían investigar otras formas visuales de trabajar contenidos, o incluso ampliar el enfoque hacia nuevas realidades, como los anuncios personalizados en redes sociales, el papel de los *influencers* o cómo interviene la inteligencia artificial en la creación de imágenes manipuladas. Otra línea de trabajo muy necesaria podría centrarse en cómo detectar estafas, ya que muchas veces llegan al móvil “disfrazadas” de publicidad, o sorteos, y los niños de primaria no tienen las herramientas suficientes para identificarlas.

Todo esto abre nuevas posibilidades educativas, pero está claro que las herramientas visuales como el *storyboard* y el *re-storyboard* son un recurso clave, pues permiten que el alumnado se exprese, piense y cree desde su propia mirada.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Bringué, X. (2012). Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido. *ZER. Revista De Estudios De Comunicación*, 6(10).
- Bruce, D. (2010). *Composing and Reflecting. Integrating Digital Video in Teacher Education*, en Tyner, K. *Media Literacy*. New Agendas in Communication. Routledge.
- Burn, A. y Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools. Practice, production and progression*. Sage Publication.
- Caballero Pezo, B., Ramirez Chavez, J. C., & Vargas Vasquez, S. (2022). *Storyboard para mejorar la producción de textos narrativos en los niños y niñas del cuarto grado de Educación Primaria de la institución educativa N° 64096, Yarinacocha, 2022* [Trabajo de Fin de Grado]. Repositorio Institucional de la Universidad de Ucayali. <https://hdl.handle.net/20.500.14621/5866>
- Caeiro Rodríguez, M. (2022). Arte, literatura y afectos en educación infantil: creando cuentos ilustrados con futuras maestras. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(4170), 2-16.
- Clark, J. M., y Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational psychology review*, 3, 149-210.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Qualitative research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Cubero, I. O. (2010). Los secretos del arsintés bajo el prisma de la teoría emergente de los datos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(2), 103-121.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Biblioteca de la mirada.

DECRETO FORAL 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 130, de 1 de julio de 2022.

Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007.

Fernández, D. M. R. L., Ferreras, D. A. F., & González, D. M. Á. Á. Enfoques contemporáneos de la Teoría Gestalt. Clásicos y nuevos principios de agrupamiento perceptivo. *Revista de la Universidad Cubana de Diseño*, 4, 97-110.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.

González, H. L., Sosa, L., Sánchez, L., & Carvallo, A. F. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 19.

González, S. D. (2018). Visual Thinking: una propuesta para el docente del siglo XXI. *Revista educ@rmos*, 145-162.

González Mateus, L. M., Chavez Herrera, M. A., Bohórquez Navas, M. A., & Pérez Montaña, S. S. (2022). *Arte, emocionalidad y neuroeducación: una mirada desde las creencias de maestros y maestras de educación infantil*.

González Mateus, L. M., Chavez Herrera, M. A., Bohórquez Navas, M. A., & Pérez Montaña, S. S. (2022). *Arte, emocionalidad y neuroeducación: una mirada desde las creencias de maestros y maestras de educación infantil* [Trabajo de Fin de Grado]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17636>

- González-Ledesma, L. (2022). Inteligencias múltiples . *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 9(17), 86-87.
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2019, December). Educación plástica y" visual thinking" en la Educación Superior. Aportes para mejorar las habilidades cognitivas y el aprendizaje visual. In *Edunovatic 2019 conference proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, en Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), EDUNOVATIC2019. CONFERENCE PROCEEDINGS 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT (pp.44-45). REDINE
- Hernández, F. (2005). De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual. *Educ. Real*, 30(2), 09-34.
- Heywood, I. y Sandywell, B. (1999). *Introduction: Explorations in the hermeneutics of vision*. Routledge.
- Hinostroza, N (2020). *La efectividad de Storyboard para crear un guión o una película*. Santillana.
- Lazo, N. P. (2017). El Pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 161-177.
- Leone, G. (2018). Leyes de la Gestalt. *Casos y cosas, historias y anécdotas para pensar...NOS*. Recuperado de <https://guillermoleone.com.ar/wp-content/uploads/2018/01/leyes-de-la-gestalt.pdf>
- LEON, R. A. L. (2019). Fotografía, alfabetización visual y educación en diseño. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*. Colección Revistas de Divulgación, 309, 65-69.

- Fernández, D. M. R. L., Ferreras, D. A. F., & González, D. M. Á. Á. Enfoques contemporáneos de la Teoría Gestalt. Clásicos y nuevos principios de agrupamiento perceptivo. *Revista de la Universidad Cubana de Diseño*, 4, 97-110.
- LOMLOE (2022). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Medina, M. Á. (2024, 13 marzo). Los niños en hogares pobres ven el doble de anuncios de alimentos insanos y padecen el doble de obesidad. *El País*. Recuperado el 23 de abril, de <https://elpais.com/sociedad/2024-03-13/los-ninos-en-hogares-pobres-ven-el-doble-de-anuncios-de-alimentos-insanos-y-padecen-el-doble-de-obesidad.html>
- Meneses Granados, N. (2019). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel. *Perfiles educativos*, 41(165), 210-216.
- Mesías-Lema, J. M., & Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7–22.
- Meza Castro, M. D. (2018). El recurso de información y comunicación visual: imagen. Apuntes en torno a las Ciencias de la Información y Bibliotecología. *E-Ciencias de la Información*, 8(2), 102-121.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s. f). *Competencia en conciencia y expresión culturales*. Recuperado el 14 de abril, de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave/conciencia-expresion-culturales.html>
- Ministerio de Juventud e Infancia. (2024). *Informe del comité de personas expertas para el desarrollo de un entorno digital seguro para la juventud y la infancia*. Recuperado el 30 de abril de

https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/infancia/comite_expertos/Informe-comite-personas-expertas-desarrollo-entorno-digital-seguro-juventud-infancia.pdf

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).

Mosquera Gende, I. (2018). ¿Qué es el Visual Thinking? Beneficios y cómo implementarlo en el aula. *UNIR Revista*. Recuperado el 24 de abril de <https://www.unir.net/revista/educacion/visual-thinking-dibujando-el-aprendizaje/>

Muñoz, R. Y. (2021). El concepto de cultura visual. *Revista Académica Estesis*, (11), 8-27.

Noguero, A. M. (2018). La representación del menor en la publicidad infantil. De la inocencia a la sexualización. *methaodos. revista de ciencias sociales*, 6(1), 125-137.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Boletín Oficial del Estado, 312, 29 de diciembre de 2007.

Ortega, M. L. (2017). Imágenes, conocimiento y educación. Reflexiones desde la historia de la representación visual en las ciencias. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (31).

Palmero, M. L. R. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

Pellicer, M. T. (2013). La promesa de felicidad en los mensajes de la publicidad comercial. *Pensar la publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias*, 7(1), 13-23.

Peral Duque, M. D. L. N. (2022). La influencia de la cultura visual en educación primaria [Trabajo de Fin de Grado]. UVa doc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57619>

- Pujalte, L. Q., & Ibarra, P. P. (2021). Configuración de estereotipos de género en publicidades infantiles. Estudio comparativo entre España y Argentina. *Pensar la Publicidad*, 15 (1), 135.
- Rampley, M. (2005a). *Exploring Visual Culture: Definitions, Concepts, Contexts*. Edinburgh University Press.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 02 de marzo de 2022.
- Rigo, M. D. (2020). La alfabetización visual como defensa ante las noticias falsas: Visual literacy as a defense against fake news. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 85-93.
- Romera, C. S. N. (2006). 'Publicidades' de lo cotidiano: una visión comunicativa de la cultura como encrucijada. *COMUNICACIÓN. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(4), 179-192.
- Sánchez-Carrero, J. (2011). Introducción a la educación mediática infantil: el diseño del Storyboard. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 69-83.
- Sánchez-Martínez, M. (1999). La educación para el uso de los medios y su identidad crítica. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 6(12), 186-190.
- Valdés Velázquez, A. (Octubre, 2014). *La influencia de la teoría de la Gestalt en el estudio de la percepción* [post redactado]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327219412_La_influencia_de_la_Teoria_de_la_Gestalt_en_el_estudio_de_la_percepcion

11. ANEXOS

ANEXO 1: Algunos de los anuncios seleccionados (con sus respectivos enlaces) para las actividades en las que hay que visualizar anuncios serían:

Prime: <https://youtu.be/ebha0MzwtU8?si=Ql--97RIV8dOii20>

Iphone: <https://youtu.be/gdR32VJQ6aE?si=sW6Lv8ScdzZbBMII>

https://youtu.be/6bqspq3HuSs?si=jLxw_tta-yDpvgoh

Oppo A60: https://youtu.be/rWHOQKMVw_U?si=BZldgjf2NNb8iUs0

Burguer King: <https://youtu.be/6U6-YJlyjoQ?si=pm20BnmSIvzuHJhf>

Audi A6 Avant: <https://youtu.be/HCAAdRu4YIFw?si=Hs-JpU1gG432uVgh>

Land Rover: https://youtu.be/QU32Wpk8v3w?si=_UNpN7796_BXckIX

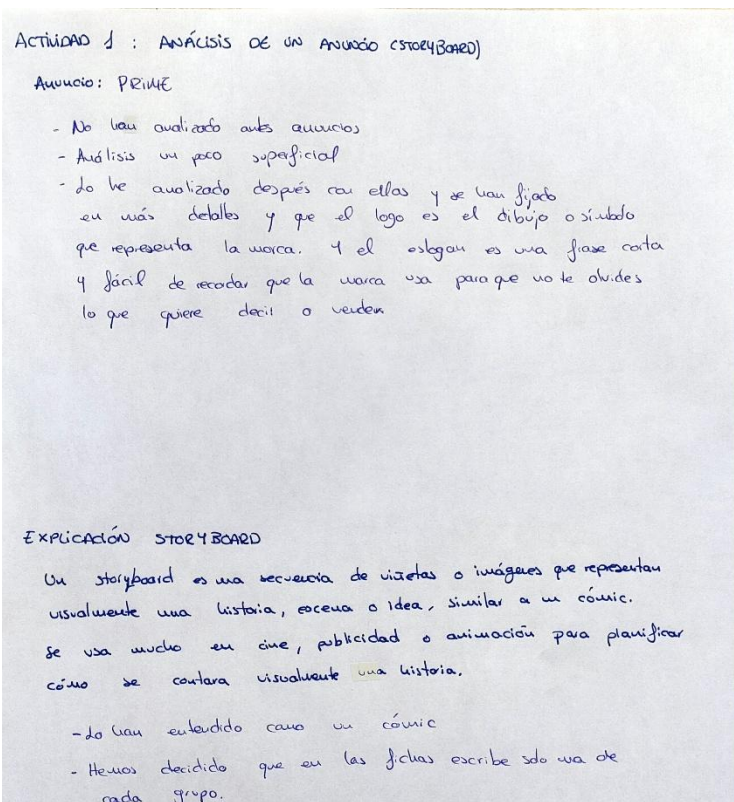
Lamborghini Urus: <https://youtu.be/vfqx-tB9mvM?si=kw2GJphuw0ICyP3x>

DOLCE & GABANA: https://youtu.be/8PNkrzkYzUs?si=QpqTS2r7t9d_NMFB

LANCÔME: <https://youtu.be/6JMYWPdJrj0?si=ZKMgVwU8fmRFJjFN>

PANTENE: <https://youtu.be/PsvmL9ZQdng?si=k3e--M2R82ER0zko>

ANEXO 2: Las observaciones que se anotaron durante la prueba piloto son las siguientes:



ACTIVIDAD 2: LO QUE NUESTRA VS LO QUE PASA

ANUNCIO 4° → Nov.P

ANUNCIO 5° → Buguer King

- Era más evidente el del Buguer, porque es más cercano a ellas ya que han ido y consumido Buguer.
- Sin embargo, a las de 4° al no tener móvil no vieron que el anuncio podía estar exagerado.
- Si lo han experimentado o conocen el producto les es más fácil ver la realidad.
- Las de 4° se han fijado que un móvil era de la misma marca que el móvil del anuncio y que ya tenía grietas en la pantalla.

ACTIVIDAD 3: ANUNCIO INVERTIDO (RE STORY BOARD)

El re-storyboard consiste en interpretar un storyboard ya existente, o en este caso un anuncio publicitario desde otro punto de vista o modificando elementos para contar otra versión de la historia. Podemos utilizar un tono crítico o humorístico.

- Han cambiado el concepto pero a la hora de clasificar el nuevo anuncio en crítico, humorístico o ambos, les resulta más fácil entenderlo y explicarlo de manera humorística que crítica.
- Las de quinta no tenían ideas y no se les ocurría nada original.
- Las de cuarto se han esmerado más.

ANUNCIO 4° → perfume

ANUNCIO 5° → producto pelo

ACTIVIDAD 5: REFLEXIONES (DESPUÉS DE QUE LAS HAYAN RESPONDIDO LAS, LAS HECHO PUESTO EN COMÚN)

1. Películas, parada de bus, tik tok, you tube, spoty, grandes ciudades en carteles o pantallas (Leire en NY y otras han visto en Madrid), las redes sociales...
2. Principalmente anuncios de su interés porque las que no les interesan no les hacen caso.
 - Saben lo que le interesa - Tienen un público concreto
3. Lo han notado en la Tele sobretodo.
- 4 -
5. Todas piensan que en Youtube las de 4° han dicho que en libros de lectura y texto.
6. Es algo que no se habían planteado o no le daban importancia.
7. A ver los detalles
trucos
Ver los anuncios de otra manera
Entender mejor lo que nos quiere transmitir
9. Para no caerles todos → Ser críticos
10. Las de 5° cuando les he explicado creen que han podido ver videos o fotos (sobretodo en tiktok) pero no se habían planteado si eran reales o no.
8. Les ha parecido divertido sobretodo a las de 4°

ANEXO 3: Las respuestas a la última actividad “Reflexionamos sobre lo que hemos aprendido” son las siguientes:

Respuestas de las niñas de 4º:

Actividad 5: Reflexionamos sobre lo que hemos aprendido

1. ¿Dónde sueles ver anuncios?

En la tele, parada del bus, youtube,

2. ¿Qué tipo de anuncios sueles ver? ¿Qué te quieren vender?

Cokes, Juguetes, tiendas y Nuevas Series y películas.

3. ¿Has notado si los anuncios cambian según lo que estás viendo?

cuando pongo clar me salen anuncios para Niños y cuando veo youtube anuncios para adultos.

4. ¿Crees que hay anuncios para niños y otros para mayores? ¿Cómo lo notas?

Si en la musica

5. ¿Dónde más crees que hay publicidad aunque no lo parezca?

En los Libros

6. ¿Qué piensas de los anuncios? ¿Siempre dicen la verdad?

me estoy dando cuenta de que no

7. ¿Qué aprendiste haciendo el storyboard y el re-storyboard?

algo analizar los anuncios.

8. ¿Te ha ayudado dibujar para entender mejor los anuncios? ¿Por qué?

Si porque los he hecho a mi manera

9. ¿Por qué crees que es importante saber cómo funcionan los anuncios?

para que no me engañen

10. ¿Sabes qué es la inteligencia artificial? ¿Crees que la usan en los anuncios?

Si los ordenadores. Si

Respuestas de las niñas de 5º:

Actividad 5: Reflexionamos sobre lo que hemos aprendido

1. ¿Dónde sueles ver anuncios?

-Ela tele -redes sociales.
-Youtube -En las grandes ciudades (en las pantallas)

2. ¿Qué tipo de anuncios sueles ver? ¿Qué te quieren vender?

Los que mas de coches o en youtube lo que me interesa.

3. ¿Has notado si los anuncios cambian según lo que estás viendo?

Sí, dependiendo del canal.

4. ¿Crees que hay anuncios para niños y otros para mayores? ¿Cómo lo notas?

Sí, porque a un niño no le interesa cosas para depilarse.

5. ¿Dónde más crees que hay publicidad aunque no lo parezca?

En youtube te meten la publicidad por todas partes.

6. ¿Qué piensas de los anuncios? ¿Siempre dicen la verdad?

-Que mienten
-No

7. ¿Qué aprendiste haciendo el storyboard y el re-storyboard?

Lo de las binietas para analizar los anuncios de manera divertida.

8. ¿Te ha ayudado dibujar para entender mejor los anuncios? ¿Por qué?

Sí, porque lo he visto con otra perspectiva.

9. ¿Por qué crees que es importante saber cómo funcionan los anuncios?

Porque a veces te pueden mentir y no te das cuenta.

10. ¿Sabes qué es la inteligencia artificial? ¿Crees que la usan en los anuncios?

La mente de una persona normal o un robot y sabe lo que nos gusta. Seguro que la usan para hacer los anuncios mas creibles.