



# La infografía

## Un recurso en los proyectos de estudio del Primer Nivel

**Leticia Albisu** | Maestra. Especializada en Dificultades de Aprendizaje y Psicopedagogía Clínica. Especialista en Culturas escritas y Alfabetización Inicial. Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías.

**Paola Parodi** | Maestra de Educación Inicial. Lic. en Ciencias de la Formación Primaria por la Universidad Milano-Bicocca (Italia). Formadora del Equipo de Lenguaje (PAEPU).

La producción de infografías siempre se realiza desde uno o varios textos anteriores. Este proceso se denomina *intertextualidad*, y se basa en la idea de que el texto no es un sistema cerrado y que no puede existir como un todo hermético y autosuficiente.

En este género textual se presentan informaciones a través de visualizaciones que integran imágenes, palabras y gráficos. Hay una complementación entre los lenguajes verbal y visual. La capacidad de reunir muchas informaciones en poco espacio convierte a las infografías en un recurso atractivo en el campo de la educación. Abio (2014) plantea que cualquier información presentada en forma de diagrama, o sea, por medio de dibujos en los cuales se muestran las relaciones entre las diferentes partes de un conjunto o sistema, es una infografía.

La infografía se puede elaborar en papel o en formato digital, se constituye así en un texto multimodal donde se combinan imagen y texto. Según Cassany (2000), la escritura digital (computadoras, correo electrónico, pantallas, internet) empieza a ser ya tan importante como

la tradicional (basada en sonidos, ondas hertzianas, papel, libros) que nomina soporte analógico, y destaca la importancia de encontrar un equilibrio entre lo analógico y lo digital en el aula: «*Enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años, cuando no existían computadoras personales, ni internet, ni e-mails*» (*idem*).

Ferreiro (2004) plantea que estamos participando de una revolución en las prácticas vinculadas con la producción y el consumo de los materiales escritos. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos. La autora habla de alfabetización, a secas; la que corresponde a nuestro espacio y nuestro tiempo. Necesitamos lectores críticos, que duden de la veracidad de lo impreso en papel o desplegado en pantalla, texto o imagen.

Kriscautzky (2012) plantea que no se trata de enseñar computación a los niños, sino de introducirlos a algo más amplio, la cultura escrita, que en este tiempo implica hablar de cultura digital.

Permanentes avances científicos y tecnológicos constituyen rasgos propios de la sociedad actual. Estos fenómenos imponen verdaderos desafíos a la educación, en términos de brindar las herramientas necesarias para que los alumnos dispongan de habilidades y competencias necesarias para seleccionar información, resolver problemas, tomar decisiones. Ante la supremacía de la imagen, los medios gráficos generaron nuevas herramientas con el fin de atraer a un público con renovados hábitos lectores, a través de la implementación de infografías.

A partir de los diferentes aportes teóricos se considera importante el abordaje de las infografías en las aulas, tanto por su composición como por su lectura. Abio (*idem*) expresa que «*los alumnos que trabajan con infografías obtendrán diversos beneficios: (...) mayor habilidad para procesar e interpretar informaciones, mayor habilidad para (...) usar y crear media visual, (...) además de la habilidad para usar la tecnología de forma creativa, productiva y efectiva*». Se constituye en una herramienta de aprendizaje de estrategias de lectura y de escritura, que ofrece la oportunidad a los niños de desarrollar funciones cognitivas de orden superior como evaluar, seleccionar, comparar, analizar y representar información compleja a través de recursos varios.

### Las infografías como parte de los proyectos de estudio del Primer Nivel

Trabajar en proyectos como modalidad organizativa de enseñanza, nos brinda un hilo conductor a través del cual abordar las distintas situaciones didácticas en función del propósito que se persigue. Esta idea se contrapone a las actividades “desligadas entre sí”, que promueven la fragmentación del saber.

*«Los proyectos se desarrollan por medio de una secuencia de situaciones que promueven propuestas de interpretación y producción. Pueden extenderse por períodos relativamente prolongados –uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre–, trabajando en ellos con una frecuencia cotidiana o semanal. Los proyectos se vinculan con la elaboración de un producto tangible: exponer lo investigado o realizar un fascículo, grabar un casete con poemas escogidos, organizar una campaña para el cuidado de la salud o el medio ambiente, publicar en un periódico escolar, producir folletos informativos sobre temas del mundo social o natural, recopilar los cuentos preferidos en una antología.»* (DGCYE, 2008:95)

En los proyectos y secuencias de estudio se pueden relacionar las distintas áreas del conocimiento, de modo que los niños, al mismo tiempo que asimilan nuevos conocimientos referidos a las disciplinas, van apropiándose progresivamente de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, que posibilitan el acceso a esos contenidos. De esta manera se puede lograr una estrecha relación entre los contenidos de las prácticas del lenguaje y los contenidos de otras áreas del conocimiento.

A continuación presentaremos un proyecto, en el que los niños están habilitados a participar de reales situaciones didácticas, para saber más sobre fenómenos pertenecientes a las Ciencias Naturales en un contexto de estudio. Este contexto conjuga prácticas relacionadas con la lengua escrita y las ciencias naturales, mediadas por las nuevas tecnologías para generar espacios de reflexión, intercambio y construcción en las aulas de los más pequeños.

### Proyecto “El día y la noche”<sup>1</sup>

Este proyecto nace a partir de una conversación, el día siguiente al eclipse lunar. Desde la entrada al jardín, los niños se muestran muy interesados sobre la temática (“yo ayer vi el eclipse”, “la luna se puso roja”, “estaba toda blanca y después quedó roja”, “duró mucho tiempo, yo salí y entré muchas veces”). Después de los comentarios surgieron algunas interrogantes (“¿por qué la luna se veía roja?”, “parecía que cambiaba la forma, ¿por qué?”, “la luna es blanca, yo no sé por qué se puso roja”). A partir de sus comentarios, observaciones e interrogantes se comienzan a delinear las bases del proyecto. La docente les propone comenzar a buscar información sobre el eclipse, la Luna, el Sol y la Tierra para poder dar respuesta a las interrogantes planteadas. Para ello se realizan acuerdos sobre qué desean saber y cuál podría ser el producto final de este proyecto. Se piensa en exponer lo aprendido, de forma oral, a los niños de Nivel Tres años (“le podríamos decir a los niños de tres, ellos son chicos y esto capaz que no lo saben”, “sí, nosotros les podemos enseñar”). La docente propone la creación de

<sup>1</sup> Proyecto realizado en el Jardín de Infantes N° 298. Maestra: Paola Parodi, Nivel Cinco años, 2015.

textos<sup>2</sup> (infografías) que apoyen la exposición oral, de manera de poder recordar y organizar toda la información.



La búsqueda de información se realiza a través de diferentes medios.

- ▶ Libros, revistas y enciclopedias.
- ▶ Búsqueda en internet, por medio de la x con la actividad “Navegar” y con la *tablet*, de imágenes e información en Wikipedia y de videos en YouTube sobre el eclipse y los movimientos de la Tierra y la Luna.
- ▶ Material aportado por las familias.
- ▶ Fichas temáticas de la Biblioteca Ceibal en la *tablet* con experimentos sobre el día y la noche, y el movimiento aparente del Sol.
- ▶ Aplicación “Google Sky Map” en la *tablet* en la que pueden observar el Sistema Solar.



Se trata de presentar distintos materiales que se encuentren en sus soportes habituales, y que brinden mejores posibilidades para plantear problemas al grupo –por ejemplo, algunos que informen exclusivamente sobre el tema, otros que lo incluyan entre otros temas y algunos que no contengan la información buscada–. De esta forma, los niños comienzan a construir criterios en la selección de textos, descubriendo que no solo hay que buscar información en los materiales que explicitan el tema en la tapa, sino utilizar también el índice, los títulos y subtítulos.

Para poder sistematizar toda la información encontrada, los niños le dictan a la maestra lo que consideran más importante de los distintos materiales seleccionados. De esta forma, los grupos producen textos intermedios con la información que estiman más relevante.

*«...los textos intermedios (...) tienen que ver con conservar memoria y organizar el pensamiento, de manera que cuando los chicos estudian un tema hay muchas oportunidades de interpretación y producción. Se producen listas, cuadros, esquemas con rótulos, subrayados, destacados de textos que se leen, se marcan cosas en los textos que se leen, se anotan conclusiones parciales sobre lo que se va comprendiendo, y estas son todas oportunidades del mismo tipo, en el contexto de las prácticas de estudio.»* (Kuperman et al., 2012:43)

<sup>2</sup> Durante la exposición es importante incluir materiales gráficos, cuadros o diapositivas para acompañar y favorecer la comprensión y la atención del público. En este caso, la infografía producida por los niños es un apoyo para la exposición oral, ya que les proporciona las ideas centrales del tema a través de imágenes y textos.



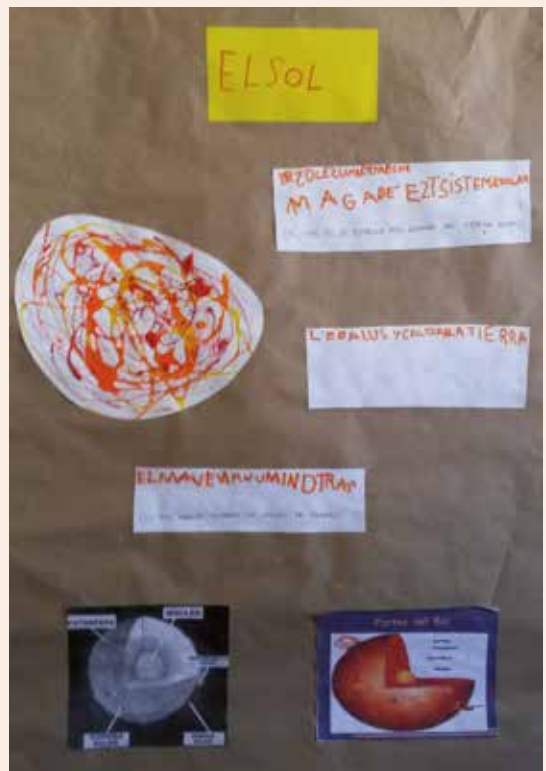
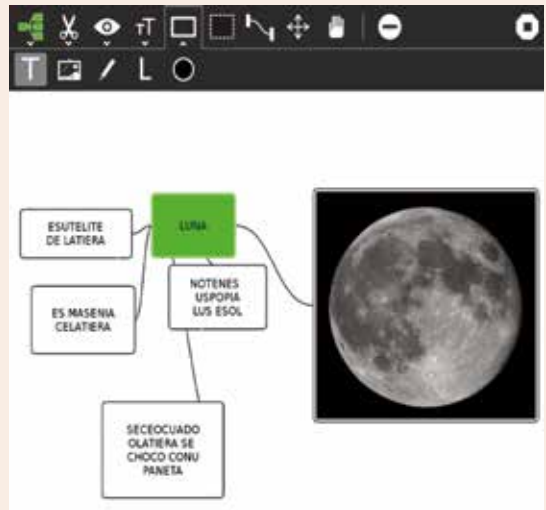
En esta situación, la docente se propone «comunicar las ventajas de retener por escrito cierta información, la necesidad de decidir qué información parece ser más importante en función del objeto de estudio y cómo hacerlo de manera sintética» (Molinari y Brena, 2008:16).

Luego de haber seleccionado, leído y profundizado, es decir, luego de que los niños supieran más sobre el tema «se propone la escritura de los textos de difusión. Aquí se enfrentan a un complejo proceso de producción, donde –en función de los objetivos perseguidos– tienen oportunidades de pensar qué escribir y cómo hacerlo antes de textualizar, durante la escritura y en instancias de revisión posterior» (ibid., p. 20).

Cada grupo elabora distintas infografías para poder comunicar lo aprendido a las otras clases del jardín. Las infografías retoman las características principales de cada uno de los temas leídos y estudiados (Sol, Luna y Tierra) en diferentes textos. La producción de la infografía siempre se realiza desde uno o varios textos anteriores. Este proceso se denomina intertextualidad, y es entendido entonces como el conjunto de las relaciones que guarda un texto respecto de otro u otros, tanto en el plano del creador –escritor o autor– como en el del lector.

Para elaborar la infografía es necesario seleccionar su estructura a fin de poder organizar la información recabada. Al efecto se deben tomar decisiones sobre qué aspectos del tema se incluirán –es fundamental recordar a qué auditorio se dirige y cuál es el objetivo de la infografía–, qué colores se seleccionarán, el tipo de letra y los gráficos, dibujos o imágenes. Estos últimos elementos son de gran importancia en cuanto el impacto visual en la infografía tiene un lugar privilegiado, ya que de él dependerá la recepción del mensaje que se quiera transmitir. De este modo se trabaja en el aspecto gráfico del texto, que va a incidir en mejorar el impacto de la información resaltando los aspectos más relevantes a través de la combinación de distintos tipos de letras, colores e imágenes. Todos estos aspectos determinan la complejidad de la organización del texto.

Los niños elaboran infografías en forma manual (pequeños grupos) y en forma digital (en parejas). Las infografías manuales son utilizadas, por los equipos que las elaboraron, en exposiciones orales en otros grados de la escuela o el jardín, mientras que las digitales son elaboradas en parejas para que cada niño las pueda conservar en su portfolio.



Las dos producciones corresponden a un nivel silábico-alfabético en cuanto al sistema de escritura. Con respecto al lenguaje escrito<sup>3</sup> presentan características comunes: están encabezadas por el título que introduce el tema que es objeto de la exposición y además contienen textos e imágenes que se complementan en cuanto a

<sup>3</sup> El lenguaje escrito «alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje (noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera)» (Kaufman, 2006). Por lo tanto, avanzar sobre el lenguaje escrito es aprender cómo se escribe "ese lenguaje" si estamos escribiendo un cuento, una receta o una noticia.

la información que presentan. En los dos ejemplos, los niños construyen una definición central y luego enumeran características sobre el objeto, que funcionan como titulares a partir de los cuales se puede ampliar la información. En el caso de la infografía sobre la Luna, la definición elaborada por los niños: “*es un satélite de la tierra*” y las características: “*es más pequeña que la tierra*”, “*no tiene luz propia, la luz es del sol*”. En cuanto a la definición del Sol: “*el sol es la estrella más grande del sistema solar*” y sus características: “*le da luz y calor a la tierra*”, “*es muy grande, entran un millón de tierras*”. En ambas producciones se construyen definiciones para los diferentes temas de estudio, pero esas definiciones están estructuradas como definiciones escritas y no como la transcripción de una explicación oral. Las imágenes seleccionadas, a su vez, aportan información que no está presente en el texto y ayudan a la construcción de sentido de algunos aspectos. Por ejemplo, es difícil comprender cuáles son las partes del Sol, pero una imagen ejemplifica y ayuda a “visualizar” este aspecto ya sea para los niños que están explicando o para aquellos que están escuchando la exposición.



## ¿Cómo crear infografías digitales?

Existen herramientas en línea, de uso sencillo y de tipo intuitivo<sup>4</sup>, y otras herramientas gratuitas<sup>5</sup>.

A partir de Plantillas, que estas herramientas nos otorgan, es posible crear nuestras propias infografías. Basta con arrastrar y soltar dentro de la plantilla, fondos, cuadros de texto, formas

<sup>4</sup> <http://www.easel.ly>

<sup>5</sup> <https://infogr.am/> <http://visual.ly/> <http://piktochart.com/>

(líneas, figuras geométricas, etc.) o íconos; así como importar imágenes que pueden ser predefinidas o fotografías obtenidas por los niños. Las infografías finales se pueden exportar en formato pdf, jpg o png.

A continuación comentaremos la presentación de un mismo tema que generó infografías en formato papel y en formato digital, en un segundo grado, en una escuela pública de Montevideo. El cartel manual fue el que realizaron en primer lugar, es donde el esfuerzo mayor estuvo centrado en la producción de dibujos y su definición plástica. Se nota que la información que los niños escriben es sobre datos cuantitativos; en consecuencia, el texto se redacta y se produce una información escasa.

Al querer usar la infografía para exponer en otras clases de la escuela sobre el tema “Las jirafas” fue necesario leer más, y esa información debió ser ampliada y profundizada. Es importante que cuando se lee y se escribe, haya más de un propósito. Esa diversidad de propósitos de acuerdo a los destinatarios elegidos, permite proponer a los niños distintas acciones a realizar para producir y reescribir los textos a medida que se organiza al grupo para saber más sobre el tema elegido (Molinari, 2003). Al realizar la infografía digital, los textos escritos resultaron de mayor complejidad que los primeros.





En el portal Uruguay Educa se pueden encontrar variedad de infografías que combinan imagen, texto verbal y sonido. Estas pueden servir de modelos de este género textual a partir de su lectura y análisis. Y al elegir otro tema en

clase se podrá abordar su creación empleando la tecnología. También se pueden crear infografías a través de la actividad “Laberinto” en la XO, en la que los niños pueden introducir imágenes descargadas de internet y también producir textos escritos.

## Comentarios finales

Consideramos que producir infografías, por más complejas que resulten, no debe ser un fin en sí mismo, sino un recurso que permita realizar procesos recursivos como leer, analizar, descartar, validar, relacionar textos, datos, fotos, números, en los que los niños puedan sistematizar lo aprendido sobre el tema y, sobre todo, puedan tomar decisiones sobre qué y cómo escribir lo que aprendieron. En este proyecto, las docentes proponen escribir con lápiz, en teclado, por sí mismos (en grupos y en parejas) y también a través del docente, generando las condiciones didácticas necesarias para que los alumnos se conviertan en practicantes de la cultura escrita (cf. Lerner, 2001) transitando por las decisiones que toman quienes actúan en el mundo letrado. □

## Bibliografía

ABIO, Gonzalo (2014): “Una aproximación a las infografías y su presencia en los libros de enseñanza de español para brasileños” en *marcoele Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Nº 18. En línea: <http://marcoele.com/descargas/18/abio-infografias.pdf>

CASSANY, Daniel (2000): “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición” en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 21, Nº 2. En línea: [http://www.oei.es/fomentolectura/futuro\\_ensenanza\\_composicion\\_cassany.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/futuro_ensenanza_composicion_cassany.pdf)

DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación) (2008): “Prácticas del Lenguaje” en *EP. 1C. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*, Vol. 1, pp. 91-168. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. En línea: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

FERREIRO, Emilia (2004): “Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la ‘alfabetización digital’” en *70ª Conferencia General de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA)*, Buenos Aires. En línea: <http://www.tandil.gov.ar/sala/img/intercambiolectura/TextoEFerreiro.pdf>

FERREIRO, Emilia (2011): “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?” en *Educação e Pesquisa*, Vol. 37, Nº 2, pp. 423-438 (mayo/agosto). En línea: <https://docs.google.com/file/d/0B1Q-6klvqTEQRzdyMGJNczV0MXc/edit>

KAUFMAN, Ana María (2006): “La enseñanza de la lectura en distintos momentos de la escolaridad”. Ponencia presentada en el Congreso de AMEI-WAECE (Morelia, marzo 2006). En línea: [http://www.waece.org/cd\\_morelia2006/ponencias/kaufman.htm](http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/kaufman.htm)

KRISCAUTZKY, Marina (2012): “Prácticas de lectura y escritura en entornos digitales. La pertinencia de incluirlas desde la alfabetización inicial” en D. Goldin; M. Kriscautzky; F. Perelman (coords.): *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, pp. 243-268. Barcelona: Ed. Océano.

KUPERMAN, Cinthia; GRUNFELD, Diana; CUTER, María Elena; CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta (2012): *Módulo 3. La enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación. En línea: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/3-focalizarlamirada.pdf>

LERNER, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

MINERVINI, Mariana Andrea (2005): “La infografía como recurso didáctico” en *Revista Latina de Comunicación Social*, Año 8, Nº 59 (Enero-Junio). En línea: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200506minervini.pdf>

MOLINARI, Claudia (2003): “Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños. Un problema didáctico analizado en ‘situaciones de estudio’” en *QUEHACER EDUCATIVO*, Nº 57, Edición Especial: “PLANIFICACIÓN 3” (Febrero), pp. 74-83. Montevideo: FUM-TEP.

MOLINARI, Claudia; BRENA, Graciela (2008): “Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema” en *Enredarnos*, Nº 1, pp. 27-48. En línea: <http://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/3-MOLINARI-BRENA+Leer+y+Escribir+proy+para+saber.pdf>

TIGNANELLI, Horacio (1997): “Sobre la enseñanza de la Astronomía en la escuela primaria” en H. Weissmann (comp.): *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.