

Las imágenes como lenguaje de las nuevas sociedades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia

Fecha de recepción:

15/05/09

Fecha de aceptación:

07/09/10

Palabras clave:

material visual,
enseñanza
de la historia,
aprendizaje,
método
de enseñanza,
imaginación

Keywords:

*visual materials,
history education,
learning,
method of teaching,
imagination*

Morales Peña, Alicia

Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes

aliciamoralesp@gmail.com

Resumen

A lo largo de la Historia de la Humanidad las imágenes —ya sean esculpidas, pintadas, grabadas, talladas— han representado una manera de dar a conocer pensamientos, lenguajes, impresiones y, al mismo tiempo, la forma de expresar situaciones propias de un momento y espacio determinado que da cuenta de realidades concretas. Aún cuando en las mismas se imprima un modo de pensar susceptible de ser influenciado por las experiencias vitales de quien las crea o las del mismo espectador, el valor de la fuentes gráficas es innegable y propician imaginar un sin fin de circunstancias apegadas al hecho que recrean o, incluso, permiten ir más allá. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como propósito fundamental plantear la importancia de las representaciones gráficas como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia para fomentar en los estudiantes un aprendizaje significativo; pues mediante las imágenes se pueden recoger y ampliar nociones y conocimientos que los estudiantes poseen, e introducir, desarrollar o evaluar nuevos; se pueden desarrollar también habilidades para observar, y finalmente, fomentar valores y actitudes ante cada época histórica. Constituyen pues, un innegable recurso de enseñanza durante la clase y son una herramienta de aprendizaje para que los estudiantes comprendan los temas históricos.

Images as the language of new societies in the processes of teaching and learning History

All throughout history, images (regardless of whether they are sculpted, painted, carved or engraved) have constituted a means of revealing thoughts, languages, impressions; and, of expressing situations typical of a particular moment and space of a concrete reality. Though images can represent thoughts susceptible to be influenced by the vital experiences of those who create or observe them, the value of graphic resources is undeniable, and they favor the idea of imagining countless circumstances related to the facts that they recreate, and even allow us to go even further. Therefore the present work has the fundamental intention of raising the importance of graphics representations as a didactic strategy in the teaching of History to develop in the students a meaningful learning; as through images we can gather and enhance students' previous knowledges, and introduce, develop or evaluate new learning. We can also develop skills to observe, and eventually promote values and attitudes in front of each history age. Images are, therefore, an undeniable teaching resource in class and a teaching tool that enables students to understand historical topics.

1. Las imágenes como expresión de un momento y un espacio

Si las representaciones gráficas —que expresan momentos determinados del rumbo de la humanidad— preservan la memoria histórica de las sociedades, así como sus modos de vida, las imágenes son fuentes preciosas y dignas de rescatar en la enseñanza de la historia. Asimismo, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el docente debe tomar en cuenta la utilización de estrategias didácticas adecuadas que involucren a los agentes educativos y garanticen la participación activa de los educandos en dichos procesos.

Independientemente de que en las imágenes se imprima un modo de pensar susceptible de ser influenciado por las experiencias vitales de quien las crea, e incluso por las del mismo espectador, el valor de las fuentes gráficas es innegable; propician imaginar un sin fin de circunstancias apegadas al hecho que recrean o ir más allá. Estamos hablando

no solo del significado que tienen las imágenes, sino de la Memoria histórica que poseen. Así, estas representaciones, que también a veces son simbólicas, nos ayudan a entender y a valorar el proceso histórico de los hombres en sus distintos momentos; pues si es cierto que muchas veces son el producto del lenguaje personal de su creador acerca de un hecho, no lo es menos que son el resultado de uno que lleva sobre sí mismo la carga de influencias y susceptibilidades del medio político, económico, social y cultural que lo rodea. Esto es, el peso de la historia misma. De manera que si pudiéramos transmitir determinado momento histórico por medio de una imagen, seguramente se tendrían distintas interpretaciones según el espectador y su particular experiencia vital, conocimientos previos y realidad actual. Sin embargo, como ejercicio de estimulación visual abierto a la imaginación y a la curiosidad del hecho histórico, dirigido antes mediante explicaciones del mismo hecho, llevaría a dimensiones importantes dentro de lo que se ha denominado un aprendizaje significativo. En el proceso educativo esto tiene gran vigencia —y si lo transferimos al caso de las ciencias sociales más— puesto que implica, primero, una postura de expectación ante el hecho representado y, segundo, ayuda a recrear situaciones y a analizarlas. Esto último, obviamente, motoriza un aprendizaje significativo ya que “poder crear implica [...] ser proclive a averiguar, a investigar y a buscar fondo a todo lo relacionado con la actividad que se quiere desarrollar [...] Pero, por sobre todo, la creatividad florece cuando las cosas se hacen por placer, y el sentirse bien, satisfecho, cómodo [...]” (Schneider, 2004, p. 37).

Las imágenes podrían, así, tener un doble papel. Por un lado, el de complemento de una historia escrita y, por el otro, el de interpretador de momentos significativos en la historia. Es decir, podrían utilizarse para ejemplificar el hecho que se explica y podrían explicar los hechos por sí mismas. En cualquiera de los dos casos, tendríamos que justificar la importancia de las imágenes en el aprendizaje, pero solo en el último la representación gráfica permitiría, a quien la percibe, un espacio para la imaginación mayor que cuando se la toma como complemento, lo cual fundamentaría un aprendizaje más significativo; esto sin desconocer, por supuesto, que en el primer caso no dejaría de generarse también un conocimiento genuino.

Si pensamos que las representaciones gráficas favorecerían una actitud imaginativa, no es difícil suponer que en la enseñanza suelen causar

similares efectos, lo que es especialmente válido en el campo de la historia, área que por excelencia es larga en cuanto al contenido y tomada por aburrida, de poco interés y, por ende, de difícil asimilación para los estudiantes. La Historia como materia inserta en los programas de educación es vista por gran parte de los estudiantes, en especial del último año de etapa media diversificada, como inútil y de poca importancia, además de aceptar que no recuerdan nada de lo que les impartieron en el área de las Ciencias Sociales y/o reconocer que aprendieron muy poco. Asimismo, presentan confusiones respecto de períodos, no tienen claro algunos conceptos, manejan poco categorías de análisis histórico y no muestran criterios personales acerca de situaciones actuales.

Los motivos por los que esta materia es considerada larga, aburrida e inútil por los alumnos y los de su deficiente asimilación se podrían encontrar, en parte, en los docentes encargados de enseñarla. El análisis estadístico realizado por el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia [CENAMEC] para la Fundación Polar, en 1997, dirigido a estudiantes de escuelas públicas y privadas de segundo año de Educación Media y Diversificada, en 5 estados venezolanos (Caracas, Maracaibo, Mérida, Barquisimeto y Maturín), a fin de precisar el nivel de conocimiento de la Historia de Venezuela, pone de manifiesto esta situación al arrojar que:

[...] el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los procesos históricos [...] no son sólo mediocres, sino que además son fragmentados y desvinculados [...] en relación a los problemas de rendimiento. Se evidencia claramente el predominio de un conocimiento no riguroso, carente de conceptualización, sin bases metódicas y manejadas con informaciones irrelevantes [...] las respuestas ponen de manifiesto la escasa efectividad de los métodos, las técnicas, los recursos y las estrategias de aprendizaje aplicados en la enseñanza [...] (p. 592).

Todo parece indicar que los docentes de Ciencias Sociales no emplean métodos atractivos para su enseñanza ni utilizan herramientas didácticas que permitan ir motorizando un cambio en la percepción que se tiene de esta materia o que, simplemente, no se elabora una planificación adecuada, no solo acorde con las expectativas e intereses de

los alumnos, sino con estrategias didácticas que vayan de la mano con estilos de aprendizaje para favorecer que el proceso educativo se revele significativamente. Esta situación problemática es un patrón que se reproduce del mismo modo en otros espacios latinoamericanos, con lo cual propuestas como la de utilizar las representaciones gráficas como estrategia didáctica en la enseñanza de la historia tienen también plena vigencia en sus realidades educativas.

Pero ¿sabemos los docentes qué son las imágenes y qué función tienen?; ¿las utilizamos para enseñar historia?; ¿la utilización de la imagen como estrategia didáctica es posible que genere en los alumnos y alumnas aprendizajes significativos? Las respuestas a estas preguntas, en general, son vagas y reflejan inseguridad; aun contando que algunos docentes hacemos uso de ellas al dar nuestras clases y muchos reconocemos y empleamos los nuevos diseños de textos que incluyen numerosas ilustraciones que los hacen atractivos o llamativos ante los estudiantes. Los docentes tenemos una noción sobre qué son las imágenes, pero insuficiente para hacer uso de ellas y darles la importancia debida en las clases de Historia, y el proceso de la reforma integral de contenidos y métodos educativos en el cual estamos inmersos apenas ha alcanzado algunos propósitos. De tal modo, las nuevas orientaciones para enseñar la asignatura, entre ellas la utilización de las imágenes, no son práctica común entre los docentes. En este trabajo se pretende plantear, entre otras cuestiones, la utilización de las imágenes como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia.

2. La imagen y la cognición. Las imágenes y la imaginación

Mediante las imágenes se pueden recoger y ampliar nociones y conocimientos que los estudiantes poseen, e introducir, desarrollar o evaluar nuevos; también desarrollar habilidades para observar y, finalmente, fomentar valores y actitudes ante cada época histórica. Constituyen, pues, un innegable recurso de enseñanza durante la clase y una herramienta de aprendizaje para que los estudiantes comprendan los temas históricos.

Desde este planteamiento nos surgen varios interrogantes, los cuales se reducen a una cuestión principal: ¿se podría capturar la atención

de algunos estudiantes y mejorar la asimilación de contenidos en otros mediante la utilización de la fuente gráfica en la construcción de conocimiento histórico? Pensamos que sí, pues el elemento imaginación estaría presente. El meollo del asunto sería cómo dirigir dicha producción imaginativa en un conocimiento válido, estructurado en función de unos contenidos dispuestos en un programa, en el que se persiguen competencias relacionadas con el estudio de la historia. Antes, obviamente, es necesario pensar en una manera efectiva y eficaz de proyectar el conocimiento histórico por medio de imágenes, pero también en una forma de condicionarlo en los estudiantes. Partimos de la idea de que en ellos existe poco interés en el área de la historia (apreciación que hacemos sobre la base del diagnóstico realizado en una primera fase), lo cual genera una serie de problemáticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia que, muchas veces, se traduce en un bajo rendimiento estudiantil y creciente aversión por la materia, que se va expandiendo cada vez más entre los nuevos estudiantes. ¿Por qué?; ¿qué hace que los nuevos estudiantes no muestren predisposición hacia la historia?; ¿acaso son los docentes los responsables de esta situación?, o ¿es la materia aburrida en sí misma? De ser así, esto solo podría explicarse por la actitud del docente al impartir las clases, lo cual lleva a inferir que la enseñanza de la historia, si generalizamos, se inscribe en un patrón tradicional en el que debe repetirse fechas, conocerse datos, aprenderse nombres de personajes y de alguno que otro hecho.

Entendemos que la forma de impartir materias vistas tradicionalmente por los estudiantes como largas y aburridas es uno de los principales factores que repercute en la percepción que tienen los alumnos sobre ese tipo de temáticas; y el problema tendríamos que atacarlo desde allí para conseguir un medio de dar clases de Historia que permitan captar la atención de los estudiantes y mejorar la asimilación de contenidos en los temas más difíciles de trabajar en el aula de clases.

Por otra parte, debemos destacar que, en Historia, las imágenes son contenido en el mismo nivel que el texto escrito y, por lo mismo, se constituyen en una valiosa herramienta visual para estudiar e imaginar el pasado. No obstante,

en los textos, aunque también en las clases escolares, las relaciones establecidas entre discurso e imágenes pictóricas,

muestran una preponderancia a favor del texto, por lo que las ilustraciones muchas veces sirven para representar algunas cosas dichas en el discurso o bien para complementar, presentando cierta información adicional a lo que el discurso dice (Díaz y Hernández, 2003, p. 164).

Es por ello que la principal forma para aprovechar las imágenes y lograr los propósitos ya mencionados es ayudar a los alumnos a leerlas:

[...] varios estudios han demostrado que las ilustraciones inducen la formación de imágenes mentales en los aprendices o lectores quienes la reciben; de hecho, existe evidencia empírica que demuestra que las ilustraciones se igualan en efectividad con la instrucción explícita para elaborar imágenes mentales (Balluerka, citado en Díaz y Hernández, 2003, p. 170).

Después de la observación y, obviamente, la previa explicación del hecho histórico, debe venir la interpretación y la creación o producción de diversos tipos de imágenes por parte de los estudiantes. Es decir, como la lectura de imágenes visuales tiene el mismo valor que la lectura del texto escrito, la producción de imagen vale tanto como la producción de texto escrito, con lo cual este proceso contribuye, además, a la expresión y a la comunicación como herramientas de aprendizaje.

Las imágenes suelen ser una llave para el conocimiento histórico, pues hacen de cualquier contenido un asunto más atractivo dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al alcance tanto de los docentes como de los estudiantes. De tal modo que si convenimos en que la imagen es contenido y herramienta y que todos los estudiantes cuentan con una alfabetización visual elemental, una interpretación guiada sobre la misma recogería, ampliaría y desarrollaría conocimientos, nociones, habilidades, actitudes y valores, más por el contacto permanente con los medios masivos de comunicación. Por consiguiente, es necesario reflexionar en torno a lo que debe hacer la escuela para aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes, formarles un juicio crítico ante las imágenes y potenciar, asimismo, esa capacidad que surge de la necesidad u oportunidad de expresión que es la creatividad. De allí que sea tan vital que le proporcionemos a los niños la ocasión de expresarse desde diferentes propuestas (Schneider, 2004, p. 36).

Se trata de generar un ambiente de interés entre los estudiantes que anime la reconstrucción de los hechos históricos insertos en los programas de Historia Universal de 8.º grado, tomando en cuenta para ello, por diagnóstico, sus estilos de aprendizaje. No olvidemos que los tipos de inteligencia distinguidos por Gardner presentan formas de asimilación distintas por parte de los estudiantes. La idea, pues, es la de introducir nuevas estrategias y modificar parte de las utilizadas durante los procesos de enseñanza para obtener mejores resultados, lo que lograríamos si prestamos mayor atención a los estilos de asimilación de contenido de cada estudiante: “Propuestas enmarcadas en la relación entre la significatividad individual y el conocimiento académico permitirán un aprendizaje basado en los intereses e inclinaciones de los individuos que se encuentran en situación de aprender” (Schneider, 2004, p. 23).

3. Las imágenes como expresión de la Memoria Histórica

La historia, donde buscamos permanentemente reconstruir e interpretar los gestos humanos en un espacio determinado y en un tiempo de múltiples dimensiones imaginativas, nos muestra facetas diversas en su interpretación que no pueden desmerecerse en el estudio de las sociedades. Una de estas facetas es la de los episodios cotidianos protagonizados por los individuos y el colectivo del que formamos parte, lo cual le da su carácter de pertinente. Así, la imagen condensa realidades sociales, capta aspectos del hecho histórico que un documento escrito no revela: aspectos emotivos, por ejemplo. Además, abre la mente a la imaginación para construir un conocimiento significativo (por supuesto teniendo siempre en cuenta el contexto, la imagen e intérpretes a quienes va dirigida la imagen)¹.

De allí que, entre otras razones, la enseñanza de la historia sea fundamental, pues rescata esta memoria de las sociedades tan esencial para entender la cultura de un país; asimismo, en la práctica pedagógica, la historia refleja la necesidad de formar a los educandos para que comprendan el pasado y tomen parte de la continuidad histórica. Ahora bien, ¿cómo lograrlo si la misma práctica arroja que como materia es caracterizada como aburrida, larga y sin pertinencia? A este respecto, Torres (2003, p. 70) señala:

Es ya un lugar común afirmar la apatía, desgano o desmotivación que sienten los niños, los adolescentes y jóvenes venezolanos ante la Historia de Venezuela y en general [...] La permanente tendencia a la memorización como único mecanismo de aprendizaje sigue vigente y por ende [...] el alumno, sigue siendo cercenado por un notorio conceptualismo, que obvia los procesos lógicos e ignora lo explicativo en las Ciencias Sociales.

Esta situación muestra la brecha entre el aula de clases y la experiencia vital de los estudiantes, con lo que los interrogantes principales pasan a estar relacionados con la didáctica de la historia que se está empleando y que, sin duda, está afectando su enseñanza. Pero ¿qué aspectos son los responsables de esta situación? En principio, que se sigan prácticas pedagógicas tradicionales, en las que el verbalismo excesivo genera actitudes de rechazo, hastío, desinterés, lo cual hace que el estudio de la historia se valore como una pérdida de tiempo (Zerpa, 2000, p. 138). Para Morales (citado en Zerpa, 2000, p. 134), la causa se encuentra en “[...] el abuso del método expositivo, de fechas y hechos aislados de contextos, [que] producen apatía de los alumnos por la asignatura [...]”.

4. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos

Frente a estos problemas de la enseñanza de la historia es necesario formular y sugerir a los docentes nuevas estrategias de aprendizaje que tomen en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes; pero, sobre todo, que den respuesta a esa forma tradicional de enseñar la asignatura. A partir de la importancia de la historia “las actividades y estrategias de enseñanza deben orientar el aprendizaje significativo que permita la adquisición de conocimientos relevantes dentro de un contexto social” (García, 2002, p. 38). La idea es estimular el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes para convertirlos en los constructores de su propio proceso de aprendizaje. Es urgente reformar la enseñanza en este campo de estudio y más aún si: “Jamás perecerá íntegramente un pueblo que mire hacia su pasado [...] [pues] Función

de la Historia es mantener viva la memoria de los valores que sirven de vértebra al edificio social” (Briceño, 1985, p. 56).

Las imágenes ofrecen una alternativa, pero no simplemente como las ilustraciones de un texto, que se presentan complementariamente como se ha venido haciendo, sino como parte esencial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es decir, que desde ellas se estructure el conocimiento histórico: de tal forma que no sigan ignorándose ni sean reducidas al estatus de ayuda opcional (Fleming, 1987, p. 139). Esta estructuración orientada por parte del docente busca llegar a un “aprendizaje por descubrimiento guiado: situación de enseñanza-aprendizaje donde el aprendiz realiza una participación activa por aprender un contenido que no se da en su forma final; pero recibe una continua supervisión y guía del enseñante para generarlo o descubrirlo (en realidad, cogenerarlo o codescubrirlo con el enseñante)” (Díaz y Hernández, 2003, p. 427).

La enseñanza, como un proceso de ayuda que se desarrolla en función de la actividad constructiva del estudiante en aprendizajes significativos, hace uso de una serie de herramientas, que son los medios o recursos que condicionan dicha creación. Desde este lugar, las estrategias de enseñanza son “[...] procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz y Hernández, 2003, p. 140). Para que esto se consiga deben tenerse en cuenta cinco aspectos que ayudan a decidir qué tipo de estrategia es la más indicada para utilizarse en ciertos momentos y situaciones de la enseñanza, a saber:

1. Características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.)
2. Tipo de dominio del conocimiento que se va a abordar
3. Intencionalidad que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla
4. Seguimiento constante de las estrategias de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos
5. Determinación del contexto intersubjetivo construido con los alumnos hasta ese momento (Díaz y Hernández, 2003, p. 141).

5. Imágenes, Ilustraciones y Representaciones Gráficas. Conceptualización

Ahora bien, antes de continuar, es necesario hacer un paréntesis para presentar un concepto de imagen. Al analizar lingüísticamente la palabra alemana *Bild* (imagen) encontramos el término *bilidi* (del antiguo alto alemán) de la misma raíz que *billing* en el sentido de “uniforme”, “igual”. Si atendemos a que el nórdico antiguo *billigr* significa “mellizo”, cada imagen sería una copia que, más allá de sí misma, apunta al modelo (Lurker, 2000, p. 10). En el *Diccionario de la Real Academia Española* [DRAE] el término *Imagen* se define en cuatro acepciones, de las que rescataremos la primera: “Figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa”, y la tercera: “Reproducción de la figura de un objeto [...]” (1992, p. 1142). Imagen, de manera general, se comprende como una cosa que adopta un aspecto semejante a otra. Como instrumento de comunicación es un signo que “expresa ideas”, con lo cual una imagen conlleva una opinión, por eso es que en el proceso educativo implica un aprendizaje significativo en la construcción de un conocimiento.

Respecto del significado del término ilustración, este designa, según el DRAE (p. 1142): “Acción y efecto de ilustrar o ilustrarse”, lo cual nos lleva al concepto de ilustrar que rescatamos de este diccionario, en su segunda acepción: “Aclarar un punto o materia con palabras, *imágenes* o de otro modo”. En una segunda acepción del término ilustración se lo define: “Estampa, grabado o dibujo que adorna o documenta un libro” y, en una tercera acepción, se toma como: “Publicación, comúnmente periódica, con láminas y dibujos, *además del texto que suele contener*” [la cursiva es propia].

La diferencia que cabe anotar entre imagen e ilustración es grande, pero la relación entre ellas estriba en que mientras la imagen expresa ideas y, de pronto, no es tan clara como la ilustración, este es el nombre didáctico que se le otorga a la imagen como estrategia, pues se vale de ella ya no para expresar ideas, sino para apoyar un texto, con lo cual la conceptualización de imagen es más amplia y, por tanto, más abarcadora. De allí que en este trabajo utilizamos ambas nociones indistintamente. La imagen guarda una representación susceptible de ser influenciada e interpretada, independientemente de que se trate de una reproducción, mientras que la ilustración, menos compleja (aunque igual en el sentido

que reproduce lo que se presenta en palabras), no deja ir más allá de lo que explica por sí misma. En este orden de ideas, hacemos una fusión de ambos conceptos puesto que lo que nos interesa son las orientaciones que ofrecen las ilustraciones, por un lado, y la imaginación que promueve la imagen, por el otro. En definitiva, la representación gráfica como concepto didáctico recoge ambos sentidos.

6. Las Imágenes en la Historia y el proceso educativo

La importancia de las imágenes ha sido rescatada por diferentes autores, básicamente desde el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje. Gracias al psicoanálisis, en un primer momento se empieza a investigar el pensamiento visual por intermedio de los sueños. Existen trabajos que redundan en la contribución de las representaciones gráficas al aprendizaje, en especial de los sujetos educativos con marcada tendencia visual (aunque esta asimilación no es exclusiva de las personas visuales, son estas las que mejor captan y reciben el mensaje visual). No son pocos los estudios que tratan la imagen respecto de diferentes áreas y, en particular, su repercusión en la historia². Sin embargo, son escasos los estudios que se refieren a la relación historia-imagen desde la perspectiva pedagógica, aun cuando se da por entendida su importancia en el aprendizaje³.

Últimamente se han presentado distintas iniciativas para la presentación gráfica de la historia, ya sea por medio de memorias fotográficas u obras pictóricas. Actualmente, el examen historiográfico demuestra que la importancia que ha tenido la imagen en la enseñanza no ha ocupado el lugar que merece y, si bien es cierto que no ha sido ignorado, no hay muchos estudios que refieran su situación en la pedagogía y en la didáctica. Se sobreentiende su importancia pero no se han realizado estudios sistemáticos al respecto a pesar de que el reconocimiento de la imagen como documento histórico avanza a pasos agigantados, como lo demuestra la multiplicación de exposiciones estructuradas para reinterpretar la historia desde documentos visuales —como las fotografías—, por mencionar solo un caso. Recientemente, la Fundación Polar, de la mano con la Editora El Nacional, en la presentación de un coleccionable titulado “Historia de Venezuela en Imágenes” refería que “se trata de un texto dedicado a ofrecer una visión integral y panorámica del

acontecer histórico del país de la manera *más sencilla y atractiva posible*. Con este propósito y apoyándonos en los códigos de comunicación del mundo contemporáneo, hemos prestado especial atención al uso de las imágenes [...]” (2000, p. 3) [la cursiva es nuestra]. Estas contribuciones historiográficas permiten reconstruir el aporte de las imágenes en la enseñanza de la historia.

En los últimos tiempos hemos pasado de una inteligencia alfabética a la inteligencia visual (Simona, 2001). Desde finales del siglo pasado,

se ha verificado en forma radical la transición epistemológica que representa el paso de una forma de conocimiento a otra. Transitamos de la civilización del *texto leído* a la civilización del *texto visto* [...] Constatamos una clara disminución de la afición por la lectura, a cambio de un considerable aumento del consumo de imágenes. Una frase corriente es ‘No he leído el libro, pero he visto la película’ (Rojas, 2006, pp. 19-20).

Si esto es cierto, cabe afirmar que se sigue impartiendo una enseñanza de la historia poco acorde con los nuevos requerimientos sociales y más aún si tenemos en cuenta que:

Las condiciones en que hoy se desenvuelve la relación sociedad escuela son distintas. Las nuevas generaciones tienen otras oportunidades de aprendizaje antes y durante la etapa de escolarización [...] El conflicto cultural entre las nuevas generaciones y sus docentes [...] remite a la difícil cuestión de la coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura, uno tradicional y proposicional, que reina en las cosas de la escuela y otro que tiende a lo no proposicional y que los jóvenes ‘experimentan’ y viven en su vida cotidiana y que se ejercita y aprende al mismo nivel con los medios masivos de comunicación (sobre todo la televisión) y el resto de la oferta de bienes culturales (internet, video, videojuegos, música, etc.) (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002, p. 13).

Esto supone que, como insistía Apollinaire mucho antes (1918), nuestra inteligencia debe habituarse a un comprender sintético-ideo-gráfico en lugar de analítico-discursivo, pues el conocimiento ahora se adquiere mayormente por lo que se ve y lo que se escucha. No quere-

mos decir con ello que el desarrollo de la imagen se haga en detrimento de la lectura, sino que constituye una opción esencial para entender el mundo, pues crea realidades por sí misma y hasta puede dirigir voluntades de forma más eficaz que el texto escrito. De manera que hay que dejar de plantear la imagen como ilustración o como auxiliar audiovisual complementario. Además, la cultura visual es anterior a la escrita, solo que ahora se generaliza su utilización;

el peligro [entonces] es que mientras más imágenes vemos, más corremos el riesgo de ser manipulados por ellas. El bombardeo a que nos somete la globalización dificulta el pensamiento crítico. Los medios electrónicos privilegian el hecho visual con el fin de transmitir información de manera instantánea. Esta velocidad de circulación convierte a las imágenes en vehículos eficacísimos para todo tipo de propaganda, pues no dan tiempo para críticas ni reflexiones. La globalización es la cultura de la imagen, porque ella no se lee ni en inglés, ni en español, ni en chino, simplemente se ve (Rojas, 2006, p. 25).

Recordemos que el mundo no se nos muestra a todos igual. Así, un mismo árbol es contemplado desde distintos puntos de vista y cada visión está justificada (Lurker, 2000, p. 17) por las susceptibilidades e influencias propias de quien mira, de allí que la proyección de imágenes como estrategia didáctica debe ser, obviamente, dirigida. Por esa misma razón, se ha utilizado en áreas como las ciencias naturales y disciplinas tecnológicas con mayor frecuencia que en las humanidades y ciencias sociales; el uso de la imagen, en cualquier caso, debe contemplar el tipo de imágenes que se quieren presentar, con qué intenciones, a quiénes serán dirigidas y el tipo de discurso al que están asociadas. La razón está en que el discurso histórico pareciera estar enfrentado al discurso figurado, quizá por el afán de disimular o negar, muchas veces, lo ocurrido en épocas de gran impacto social (como las fotografías de la segunda guerra mundial), en función de la construcción de una historia oficialista y tradicional, con lo que los historiadores han hecho uso de los textos y escritos pero rara vez han utilizado la imagen como documento, la han utilizado solo como ilustración.

En consecuencia, es un error pensar que la historia no es posible hacerse sino sobre la base de documentos escritos: “El documento visual

también es un texto, solo que se lee de manera diferente y nos entrega otro tipo de información. El documento escrito puede transcribir de modo más explícito los acontecimientos, pero no nos pone en contacto directo con la realidad vivida [...]” (Rojas citando a Américo Castro, 2006, p. 55). La influencia de la imagen, por tanto, es innegable. Y si hace mucho tiempo atrás se asociaba la mediocridad de una civilización con el dominio de lo visual, ahora no podemos adentrarnos en una sociedad si antes no conocemos su expresión gráfica⁴. Por otra parte, cabe señalar que con los actuales medios audiovisuales de comunicación nos volcamos al mundo de representaciones que exigen una interpretación rápida⁵.

7. Las Ilustraciones como estrategia de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo

Las ilustraciones constituyen uno de los tipos de información gráfica que sirven para expresar una relación espacial de reproducción y se encuentran dentro de las estrategias que se usan para mejorar la codificación de la información por aprender. De igual manera, están sometidas a tipologías según su función. A continuación presentaremos los tipos de ilustraciones que se encuentran en textos académicos en los que podría enmarcarse cualquier ilustración proporcionada a los estudiantes:

- a) Descriptiva: muestran cómo es un objeto físicamente cuando es difícil describirlo o comprenderlo verbalmente
- b) Expresiva: busca lograr un impacto en el espectador considerando aspectos actitudinales o emotivos (fotos de las víctimas de las guerras, de hambrunas o desastres naturales, por ejemplo)
- c) Construccional: busca explicar los componentes o elementos de una totalidad ya sea un objeto o un sistema (croquis, planos, mapas)
- d) Funcional: describe visualmente las distintas interrelaciones o funciones existentes entre las partes de un objeto o sistema (cadenas y tramas alimenticias, ilustración de las fases del ciclo del agua)
- e) Algorítmica: sirve para describir procedimientos (diagramas, rutas críticas, demostración de reglas o normas) (Díaz y Hernández, 2003).

8. Funciones de la ilustración en la enseñanza

Obviamente, las ilustraciones facilitan el aprendizaje cuando se presentan con materiales textuales, que es lo que sugerimos como estrategia didáctica, siempre y cuando se tome nota de las siguientes conclusiones a las que llegaron Díaz y Hernández (2003, pp. 170-171) después de la revisión que hicieran de la literatura de Levie y Lentz en 1982:

- a) Cuando las ilustraciones proporcionan información redundante al texto facilitan el aprendizaje donde ocurre tal redundancia, pero no mejora ni afecta el de la información restante
- b) Las ilustraciones pueden utilizarse, en algunas ocasiones, como eficaces y eficientes sustitutos de las palabras, aunque los aprendices podrían fallar en su uso efectivo, a menos que se le den pistas apropiadas para hacerlo
- c) Las ilustraciones mejoran la disposición del aprendiz y pueden emplearse para evocar reacciones afectivas y suelen ser más útiles para los malos que para los buenos lectores; para los menores que para los mayores: aunque habría que tomar en cuenta los estilos cognitivos y las preferencias de codificación que tienen los alumnos
- d) Las características de las ilustraciones en un texto pueden afectar la atención pero no necesariamente pueden constituir una ayuda adicional significativa para el aprendizaje

Así, son funciones de las ilustraciones en un texto de enseñanza:

- dirigir y mantener la atención, el interés y motivación de los alumnos
- permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma lingüística
- favorecer la retención de la información
- integrar en un todo información que, de otro modo, quedaría fragmentada y
- contribuir a organizar la información (Díaz y Hernández, 2003, p. 169).

Como hemos mencionado, las imágenes, por tanto, no tienen simplemente un uso decorativo porque de ser así tendrían un efecto de

distracción más que de ayuda. De allí que los mismos autores hagan algunas recomendaciones para el empleo de las ilustraciones resumidas básicamente en: la pertinencia y la vinculación de la ilustración con lo que se va a aprender y con lo que representan; la inclusión de ilustraciones que tengan estrecha relación con los contenidos más relevantes a enseñar; tener presente que el color de la ilustración influye poco en el aprendizaje de no ser que añada dimensiones importantes sobre el contenido que se ilustra; la elección de ilustraciones claras y nítidas, autocontenidas, que aclaren por sí mismas qué están representando, y la preferencia por las realistas sobre las abstractas para los de menor edad; y la consideración de las ilustraciones humorísticas que, en ocasiones, ayudan a mantener el interés y la motivación en los estudiantes.

En síntesis, las imágenes como elemento esencial en el aprendizaje demuestran una influencia determinante en el aprendizaje de los contenidos, siempre y cuando se conduzcan de manera apropiada: con pertinencia y coherencia.

9. Lo visual en los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples

En el proceso educativo no podemos ignorar que los niños y adolescentes de hoy son portadores de una nueva relación con la cultura debido a la inclinación de las nuevas generaciones por el uso de la “visión no alfabética” (la imagen), lo cual podría convertirse en un obstáculo —en cuanto al uso de la tradicional visión alfabética reinante en la cultura escolar y docente, basada en la escritura y la lectura de textos— pero, al mismo tiempo, en un reto, pues hace más difícil la tarea de la escuela y del maestro, en la medida en que para lograr sus objetivos tienen que producir en los estudiantes una “conversión cultural” que tome en cuenta que estos son consumidores intensivos de imágenes (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002, p. 12). Por otra parte, cabe tomar seriamente en consideración los estilos genéricos de aprendizaje: visual, auditivo o cinestésico y, específicamente, los derivados de cada tipo de inteligencia o talento introducido por Gardner en *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica* (1998).

A continuación, sintetizaremos los tipos de inteligencias, la forma en que se expresan (los diversos estilos de aprendizaje), los recursos que

podemos ofrecer para cada inteligencia y el sistema neurológico que lo rige, pues como se verá más adelante, esto se relaciona con el primer test que realizamos a los estudiantes para la elaboración del diagnóstico y con el fin de conocer sus hemisferios cerebrales predominantes.

ESTILOS DE APRENDIZAJE POR INTELIGENCIAS			
Inteligencia	Sistemas neurológicos	Manifestación	Qué ofrecer
Lingüística	Lóbulos temporal izquierdo y frontales.	Leer, escribir, contar, jugar con las palabras.	Libros, casetes, diarios, revistas, hacer cuentos, diarios íntimos, discusiones, debates.
Lógico-matemática	Lóbulos parietales izquierdos, hemisferio derecho.	Cuestionar, calcular, experimentar, resolver problemas.	Elementos que les permitan pensar, explorar, juegos de ingenio y de ciencias.
Espacial	Regiones posteriores del hemisferio derecho.	Diseñar, dibujar, visualizar, construir, imaginar.	Arte: visitas a museos, fotografías, juegos de imaginación: bloques Lego, laberintos, rompecabezas; vídeos, películas, diapositivas, trabajos artísticos en general.
Corporal-Cinestésica	Cerebelo, ganglios basales, corteza motriz.	Saltar, correr, actuar, tocar, gesticular, bailar.	Actividades con <i>role play</i> , drama, deporte, juego, construcciones.
Musical	Lóbulo temporal derecho.	Cantar, silbar, escuchar música, hacer movimientos rítmicos.	Ir a conciertos, aprender a usar diversos instrumentos y trabajar escuchando música.
Intrapersonal	Lóbulos frontales, lóbulos parietales, sistema límbico.	Liderar grupos, organizar actividades y relacionarse positivamente con otros.	Actividades grupales, aprendizaje cooperativo, interacción con sus pares.
Interpersonal	Lóbulos frontales, lóbulo temporal, sistema límbico.	Tener metas claras. La autoestima y el autocontrol.	Espacios individuales, trabajos de autorregulación, opciones, instrucción individualizada.
Naturalista	Área del lóbulo parietal izquierdo.	Observar, manipular, experimentar y relacionarse con la naturaleza.	Visitas a laboratorios, trabajos de campo, investigaciones científicas.

*Cuadro elaborado sobre la base de los cuadros: “Los ocho estilos de aprendizaje”; el “cuadro abreviado de la teoría de IM” y “Ocho estilos de estilos de aprendizaje” (Schneider, 2004, p. 32 y Nelly, 2001, p. 5 y 18).

Como vemos, la inteligencia referida al análisis, creación e interpretación de las representaciones gráficas se ubica en la *Espacial*, objeto de

nuestra investigación. Ahora bien, ¿qué implica esto? pues que en los estudiantes predomina

[...] la habilidad de percibir acertadamente el mundo visual y espacial [...] y para transformar esas percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, línea, forma, figura, espacio y la relación que existe entre estos elementos. Incluye la capacidad para visualizar, para representar gráficamente las ideas visuales o espaciales y para orientarse uno mismo correctamente en una matriz espacial (Nelly, 2001, p. 3).

Es importante señalar que el predominio de una inteligencia no excluye la posibilidad de tener otra u otras inteligencias paralelamente y es que, según los principios de la teoría de las inteligencias múltiples:

1. Todos tenemos habilidades en las ocho (8) inteligencias. Las ocho inteligencias funcionan juntas de manera diferente en cada persona [...]
2. La mayoría de las personas pueden desarrollar cada una de las inteligencias a un nivel adecuado de aptitud. Aunque un individuo pueda lamentarse de sus carencias intelectuales en un campo determinado, prácticamente todos tenemos la capacidad para desarrollar las ocho inteligencias [...]
3. Las inteligencias funcionan juntas de manera completa. En la vida no existe ninguna inteligencia por sí sola [...] las inteligencias funcionan recíprocamente [...]
4. Existen muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría. No existen formas para determinar lo que se debe poseer para ser considerado inteligente en un campo determinado [...]
5. Aprendemos mejor cuando nuestras fortalezas intelectuales se toman en cuenta durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje [...] (Nelly, 2001, p. 7).

10. Algunas consideraciones finales

Como se ha insistido a lo largo de este trabajo, el uso de estrategias didácticas adecuadas a los estudiantes es crucial en el desempeño docente y, en todo momento, deben estar integradas en una planifica-

ción coherente no improvisada, sino pensada cuidadosamente en función del tiempo y los recursos existentes —y otros nuevos que se puedan emplear— con el fin de lograr despertar el interés de los estudiantes y mejorar la asimilación de los contenidos. Por ello, la participación de los estudiantes depende en gran medida del asesoramiento del docente, quien es el responsable de realizar la planificación y de la intervención activa cotidiana del estudiante en el proceso educativo. Es necesario que el docente tome conciencia de la importancia que tiene su labor educativa, no solo a la hora de impartir contenidos para desarrollar un programa educativo, sino como formador —colectivo, pero también individualizado de cada uno de sus estudiantes— que tiene el deber de preparar al alumno para la vida: condicionar su éxito poniendo énfasis en sus fortalezas e, incluso, saber canalizar sus fracasos o, mejor dicho, sus decepciones.

Por consiguiente, la cotidianidad del aula de clases tiene un gran peso en el proceso formativo de los estudiantes —sin descontar, por supuesto, la importante cuota de participación que tiene la herencia y el ambiente social en que se desenvuelve— y es parte esencial de los elementos claves que ayudan en el desarrollo de unas u otras capacidades. Además, este trabajo cotidiano nos permite, como docentes, con la pura observación, identificar de qué modo se manifiestan los estudiantes cuando trabajan, y esto es algo que no debemos ignorar a la hora de planificar y aplicar estrategias de estímulo que sirvan para destacar sus puntos fuertes en un área determinada, lo cual contribuye a paliar las dificultades en otras áreas (Schneider, 2004, p. 28).

Por ello, nuestra investigación estuvo sujeta a las necesidades que presenta el colectivo de los estudiantes frente a la Historia, como asignatura inserta en los programas de educación venezolanos, en cuanto a las concepciones que manejan de ella; y, también, a las que presentan las individualidades en tanto que sus estilos y áreas de aprendizaje son distintos en cada uno y merecen ser respetados.

En este orden de ideas, lo más importante, más allá de emplear herramientas didácticas gráficas, es favorecer momentos en los cuales la imaginación y la creatividad puedan fluir con tranquilidad y naturalidad. Para nosotros, parte de la solución para captar la atención de los estudiantes y motorizar su proceso creativo la encontraríamos en

la elaboración de un catálogo de imágenes (portafolio) por objetivos para la explicación de los contenidos históricos a impartir, debido a que la experiencia de utilizar imágenes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para orientar un conocimiento ha sido, por tanto, muy enriquecedora.

De allí que invitemos a la comunidad docente a motivar tal creatividad para conseguir mayores logros en la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación, obviamente, está abierta a cualquier aporte que desde la práctica docente se pueda recibir (como la elaboración del catálogo de imágenes), pues la intención es continuar con el repertorio de posibilidades que ofrecen la planificación, las estrategias didácticas, pero, en especial, los propios alumnos llenos de imaginación, ávidos por aprender.

Notas

- 1 Se me viene al recuerdo la fotografía conocida como *Mea Culpa* o la *fotografía de la pesadilla* (de una niña sudanesa rendida por el hambre mientras un buitre espera su muerte, del fotógrafo Kevin Carter), ganadora del premio de fotografía Pulitzer en el año 1994, que bien podría cambiar el dicho de "una mirada dice más que mil palabras" a "una imagen vale más que mil palabras". Este conmovedor registro gráfico permitió interpretar la realidad de los niños africanos más allá de lo que se lee en los reportajes y de lo que se escucha en los noticieros.
- 2 Los historiadores, de origen francés, Michael Foulcault (1926-1984) y Roger Chartier (1945) son algunos de ellos, sus trabajos ahondan en la necesidad del texto por las construcciones gráficas y viceversa.
- 3 En el campo específico de la lectura, Miller, hace más de tres décadas (1976), sugirió una diversidad de tópicos o áreas en los que señala interesantes líneas de investigación; una de ellas es el uso de las ilustraciones como recurso para la comprensión de la lectura. Para este autor habría que indagar en el tipo de ilustración que ayude a lograr una mayor comprensión de lo leído.
- 4 Para Platón, por ejemplo, "la pintura y en general todo arte mimético realiza su obra lejos de la verdad [...] sin apuntar a nada sano ni verdadero", la imaginación, por ende, no debía interferir en el proceso de la realidad. Sin embargo, más adelante, para Plinio *por ojo* se quería significar una verdad dicha en palabras. Por ello, el estudio de los medios visuales sirve para determinar cómo es que la imagen ha llegado a desempeñar un lugar esencial en la vida moderna y en todos sus ámbitos, como el educativo.
- 5 Pensemos, por un momento, en los mensajes de texto. Con ellos "el lenguaje escrito se ve agredido por la imagen. El chateo y la comunicación por mensajes telefónicos buscan la simplicidad fonética y pueden modificar seriamente, en el paso de una generación, el lenguaje escrito" (Rojas, 2006, p. 25).

Bibliografía

- Brabyn, H. (1982, febrero). Lengua Materna y Hemisferios Cerebrales. *El Correo de la UNESCO* [XXXV], 10-13.
- Briceño Iragorry, M. (1985). *La Historia como elemento creador de la cultura*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia [CENAMEC] (1997). *Análisis Estadístico*, XV (60). Caracas, CENAMEC.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana.
- El Nacional. (2000). *Historia de Venezuela en Imágenes*. Caracas: Fundación Polar.
- Fleming, M. (1987). Designing pictorial/verbal instruction: some speculative extensions from research to practice. En H. Houghton y D. Willows (Eds.), *The Psychology of Illustration: Instructional Issues* (pp. 136-157). New York: Springer-Verlag.
- García Castro, A. (2002, enero- marzo). Historia del Retablo Barroco de Santa Lucía del Tuy y su autor, Manuel Francisco Rubi. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia* (pp. 39-57). Caracas: Academia Nacional de Historia.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kelly, R. (2001, marzo-abril). *Taller: Inteligencia y Personalidad*. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Lurker, M. (2000). *El mensaje de los símbolos: mitos, culturas y religiones*. Barcelona: Editorial Herder.
- Miller, G. A. (1976). Text comprehension skills and process models of text comprehension. En H. Singer y R. Ruddell (Eds.) (1976), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 582-601). Newark, Delaware: IRA Sadoski.

- Ministerio de Educación. (1987). *Manual del docente. III Etapa de Educación Básica. Área de Ciencias Sociales*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Olivares Artigas, F. (2003, septiembre-diciembre). La Investigación-Acción en la Enseñanza. *Candidus*, 3, 106-108.
- Pereira, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A. y otros (1985). *¿Historia para qué?* México: Editorial Siglo XXI.
- Pérez Serrano, G. (1987). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Caracas: Editorial La Muralla.
- Real Academia de la Lengua Española. (1992). *Diccionario de la Real Academia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rojas Mix, M. (2006). *El imaginario. Civilización y Cultura del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sandín, E. y Paz, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schneider, S. (2004). *Las inteligencias múltiples y el desarrollo personal*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral S. A.
- Simone, R. (2001). *La tercer fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y Nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE].
- Torres, A. (2003, enero- marzo). Reflexiones sobre el Docente de Historia en la Venezuela Finisecular. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia* (pp. 68-80). Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Zerpa Guzmán, R. (2000). Actitud de los Estudiantes de Escuela Básica ante el proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Historia de Venezuela. En J. Bracho y A. Medina Rubio (Comp.), *Nuevas Estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica* (pp. 133-138). Caracas, Venezuela: Tropykos.