

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.118>


Uso de imágenes como contenidos multimodales durante la enseñanza de las Ciencias Sociales

Use of images as multimodal content during Social Sciences teaching

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga  0000-0003-4215-2267

Profesor Titular Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos, Manizales, Colombia

yasaldez@ucaldas.edu.co

Leydi Aristizabal Ospina  0000-0002-8747-9493

Profesora Secretaría de Educación de Caldas, Institución Educativa Universitario, Manizales, Colombia

Fechas · Dates

Recibido: 15 de noviembre de 2023

Aceptado: 8 de mayo de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

Universidad de Caldas.

Cómo citar · How to cite

Loaiza Zuluaga, Y. E., & Aristizabal Ospina, L. (2024). Uso de Imágenes como Contenidos Multimodales durante la Enseñanza de las Ciencias Sociales. *REIDICS*, 15, 118-132. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.118>

Resumen

Este texto presenta, a grandes rasgos, el desarrollo y los resultados de investigación, obtenidos del trabajo realizado con algunos docentes de ciencias sociales del municipio de Manizales (Departamento de Caldas, República de Colombia). Con ellos, se buscó confirmar el impacto de la innovación tecnológica y su capacidad para afianzar los procesos de enseñanza en las aulas. Asimismo, se asumió la hipótesis de que tales procesos pueden tener éxito, si se emplean textos visuales y multimodales; con el fin de transmitir conocimientos de una manera más interactiva y sin sacrificar la complejidad del contenido. Al mismo tiempo, se considera la circunstancia imprevista, al momento de iniciarse la investigación, de la pandemia de Covid-19: tal hecho significó una oportunidad para que los docentes pudieran resolver, con creatividad y paciencia, los diferentes retos educativos, planteados por un suceso de magnitudes globales. Para evidenciar el uso de dichos textos visuales y multimodales, por parte de los docentes antes y durante la pandemia de Covid-19, se empleó el método del estudio de caso, como fundamento para la aplicación de entrevistas semiestructuradas a ocho profesores del Instituto Educativo y Universitario de Caldas (IEUC) de la ciudad de Manizales, entre los años 2021 y 2022. De los resultados obtenidos de dichas entrevistas, se concluye la necesidad de implementar acciones y estrategias, como políticas públicas, para lograr una nueva alfabetización en el ámbito digital y visual; considerando, igualmente, el cultivo del pensamiento crítico en las aulas.

Palabras clave: aprendizaje; artes visuales; ciencias sociales; educación ciudadana; libro; pensamiento crítico

Abstract

This text presents, broadly speaking, the development and research results obtained from the work carried out with some social sciences teachers from the municipality of Manizales (Department of Caldas, Republic of Colombia). With them, sought to verify the impact of technological innovation and its ability to strengthen teaching processes in classrooms is recognized. Likewise, the assumed hypothesis was that such processes can be successful, if visual and multimodal texts are used; in order to transmit knowledge in a more interactive way and without sacrificing the complexity of the content. At the same time, the unforeseen circumstance, at the time of the beginning the investigation, of the Covid-19 pandemic is considered: this fact meant an opportunity for teachers to solve, with creativity and patience, the different educational challenges posed by an event of global magnitudes. To demonstrate the use of said visual and multimodal texts by Social Sciences teachers, before and during the Covid-19 pandemic, the case study method was used as a basis for the application of semi-structured interviews with eight educators from the Educational and University Institute of Caldas (IEUC) in the city of Manizales, between the years 2021 and 2022. From the results obtained from these interviews, the need to implement actions and strategies, such as public policies, is concluded to achieve new literacy in the digital and visual field; also considering the cultivation of critical thinking in the classrooms.

Keywords: Learning; visual arts; social sciences; civic educations; books, critical thinking

Introducción

El presente artículo fue elaborado a partir del desarrollo de una investigación; cuyo objetivo fue comprender el uso de las imágenes en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica Secundaria de Colombia, según los discursos y las prácticas de las y los maestros de un colegio situado en una ciudad intermedia del país mencionado: el Instituto Educativo y Universitario de Caldas (IEUC), perteneciente al Municipio de Manizales (Departamento de Caldas). Se buscó constatar el trabajo de las y los maestros, como intermediarios esenciales entre las imágenes, esto es: textos visuales que pueden dar una información pertinente y cercana al contenido relacionado con las ciencias sociales, y los estudiantes, quienes participan de manera activa, ante el conocimiento ofrecido en el aula. Lo anterior sugiere que el aprendizaje del aula debe ser, en principio, dialógico: una construcción deliberativa del conocimiento a partir del intercambio de ideas, de preguntas, de respuestas y de visiones que se van complementando. Por consiguiente, la presentación abreviada del desarrollo y los resultados de esta investigación busca confirmar una visión constructiva del conocimiento (Calle-Álvarez y Echavarría-Patiño, 2022; Calderón-Nuñez, 2022;).

Asimismo, la investigación en cuestión buscó confirmar cómo este diálogo se convierte en una manera de afianzar el pensamiento crítico, reforzando las habilidades argumentativas; para la selección y uso de ideas, en pro de la defensa de una posición u opinión. Esto implica que el pensamiento crítico funciona como un ejercicio de metacognición, como oportunidad para evaluar los procesos propios de aprendizaje, en sus fortalezas y debilidades (Tamayo et al., 2015). Por lo tanto, se indagó sobre cómo el uso de las imágenes en clase alerta a los mismos docentes sobre 1) los progresos de sus propios procesos como profesionales de la educación y 2) cómo el empleo de las imágenes puede mejorar su desempeño en el aula.

Durante la investigación, se reconoció la innovación tecnológica y su potencial en el afianzamiento de los procesos de enseñanza, y cómo el profesorado puede mejorar la preparación y orientación de sus clases de una manera más interactiva. Esto se refleja en la apropiación de material audiovisual y visual, como ser fotografías, cortometrajes, documentales, uso de aplicaciones, etc., al momento de enseñar una serie de temáticas de geografía, historia, ciudadanía y democracia (Serra, 2006; Pantoja Chávez, 2010). Esto es: cómo los docentes incorporan una serie de textos visuales durante sus clases.

De otro lado, el trabajo incorporó referentes conceptuales como “texto visual” y “multimodalidad”, como bases para entender la aplicación de contenidos visuales para un mayor afianzamiento de la enseñanza de las ciencias sociales. En primer lugar, entiéndase como “texto visual” todo producto de carácter iconográfico, alegórico o ilustrativo que transmita un mensaje captado de manera relativamente inmediata por medio de la mirada. Al mismo tiempo, la categoría “texto visual” llama la atención sobre la arbitrariedad de la distinción “texto escrito” e “imagen”, dado que se puede dar un proceso de interpretación semejante en un libro que en una película. Esta idea se puede entender si se tiene en cuenta la existencia de que el texto o la imagen en sí no implica necesariamente una jerarquía: así como pueden existir películas cuya comprensión requiere que el espectador las vea más de una vez, existen; igualmente, libros que pueden ser leídos de manera fluida, con fines de entretenimiento (Zamora Águila,

2015). En todo caso, lo que se quiere resaltar con la categoría “texto visual” es la presencia de imágenes que exigen un esfuerzo mayor que el implícito en una actitud pasiva, asociada a un uso excesivo de las pantallas de los celulares y la ocupación del tiempo en redes sociales (Facebook, Instagram, etc.).

En segundo lugar, la idea de “multimodalidad” de los textos reside en los diferentes lenguajes que pueden incorporar, por ejemplo, el uso de sonidos e imágenes en movimientos en el cine o en aplicaciones (Espinosa y Pérez, 2013). Por consiguiente, el contenido de una imagen multimodal, distribuida ya sea de manera digital o análoga, remite a una serie de hechos o de circunstancias que requieren una educación propia para una interpretación adecuada (Calderón-Nuñez, 2022; Calle-Álvarez y Echavarría-Patiño, 2022). Esto se resalta, por una parte, en el estudio de documentos históricos de carácter visual y multimodal y, por otro lado, al evitar que lo inmediato lleve a falsas interpretaciones o a mensajes imprecisos o erróneos (dado el fenómeno de la “posverdad”). Por consiguiente, tanto este artículo como la tesis de investigación que lo motivó fomentan una posición crítica en torno a la exposición masiva de imágenes que pueden confundir a la ciudadanía, al ser los textos visuales un vehículo de bulos o noticias falsas, “fake news” (Castellvi Mata, 2021).

Métodos

Para evidenciar el uso de los textos visuales por parte de los docentes de Ciencias Sociales en Colombia, se empleó el método de estudio de caso, por medio de la aplicación de entrevistas que brindaron información relevante. Estas entrevistas permitieron un grado de profundidad a partir de los discursos del profesorado dándole consistencia a los fenómenos estudiados (Yin, 2009; Bertomeu, 2016). Al mismo tiempo, el Estudio de Caso parte de una situación particular, en la búsqueda de la visión personal de los actores involucrados, para ser presentada de la manera más objetiva, sólida y convincente posible. Para la investigación en cuestión, dicho estudio se enfocó en el encuentro con las y los Maestros de Ciencias Sociales del IEUC; una institución situada en el Municipio de Manizales, ciudad localizada en el Centro Occidente de la República de Colombia, capital del departamento de Caldas y reconocida por su tradición cafetera, empresarial y educativa.

Todo esto implicó la incorporación de una metodología con enfoque hermenéutico, esto es: la presentación de una serie de datos que pueden presentarse, en un inicio, de manera dispersa; interpretándose posteriormente de manera unificada, hasta llegar a una lectura compleja que puede significar una reevaluación o un avance en el campo de conocimiento (Mannay, 2017). Para este caso, se busca confirmar el grado de éxito de los procesos de enseñanza por medio de la tecnología. Todo esto significó la incorporación de una dimensión cualitativa en la investigación; la cual se caracteriza por presentar una serie de significados que no pueden ser reducidos a afirmaciones abstractas o a un balance meramente numérico (Creswell, 2013). En consecuencia, el modelo de entrevista a profundidad, manejando en la investigación, resultó siendo “flexible y dinámico”, caracterizándose por basarse en “(una serie de) encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”. (Taylor y Bogdan, 2001, p. 101)

La principal fuente de información, para la realización de la investigación en cuestión, se basa en testimonios ofrecidos por las y los Maestros en el área de Ciencias Sociales; especialmente, del Colegio IEUC. La razón para entrevistarlos se arraiga en la importancia histórica e institucional del mencionado centro educativo: desde la década de 1910, el IEUC fue el colegio que impulsó la visión de una sociedad manizaleña más formada, con miras a una educación donde resonara el éxito económico y administrativo de la capital caldense –sin abandonarse un fuerte componente popular-. Esto permitió que el Instituto fuera, a partir de la década de 1940, una de las inspiraciones para concebir a Manizales como una Ciudad Universitaria, según un enfoque para la formación en artes y humanidades. Con el tiempo y tras varias decisiones de las diferentes autoridades civiles y educativas, se dio una autonomía entre la formación universitaria, propiamente dicha, y un fortalecimiento del IEUC, como centro de preparación para la educación superior. Este hecho fue un antecedente directo para la fundación de la primera institución de educación superior en la región cafetera colombiana: la Universidad de Caldas (Valencia Llano y Gómez Giraldo, 1994). Esto revela cómo el IEUC puede ofrecer una perspectiva sobre los cambios educativos de Manizales, dados sus antecedentes históricos y su imprescindible importancia en la construcción del sistema local de educación.

En total, se analizó y codificó ocho entrevistas realizadas entre el 22 de abril de 2021 y el 3 de febrero de 2022. El objeto, se reitera, es la percepción de los licenciados en ciencias sociales, según su formación académica y pedagógica y su posible reestructuración, dado el impacto de la pandemia de Covid-19. Asimismo, en la medida en que fue evolucionando la presente investigación, se fue incluyendo el testimonio de otros docentes; cuya labor se da en otros centros que distintos al del IEUC. Tal inclusión se justifica como manera de respaldar las experiencias que se dan en un centro educativo en relación con la realidad pedagógica de la capital caldense. Se resalta, por lo tanto, que la investigación excluyó a otros profesionales que pueden estar ejerciendo la docencia en ciencias sociales (como antropólogos o abogados). Cabe también advertir que, como condición para la realización de las entrevistas y una mayor objetividad en la divulgación y discusión de los hallazgos de la investigación en cuestión, se estableció la anonimidad de los ocho docentes que participaron en la presente investigación.

Las entrevistas semiabiertas fueron registradas por medio de grabaciones en audio, para una posterior transcripción a documento Word y un subsiguiente análisis y búsqueda de resultados. Estos, a su vez, se obtuvieron a partir de la selección de afirmaciones, emitidas por las y los docentes. La interpretación y codificación de tales afirmaciones se realizó por medio del software Atlas.ti; lo cual facilitó un ejercicio hermenéutico que llevó a la presentación de dichos resultados y a su posterior discusión. Se formularon doce códigos en total, por medio de este software, entre los cuales están 1) Aprendizaje; 2) Educación Visual; 3) Enseñanza de las Ciencias Sociales; 4) Imágenes – Texto Visual; 5) Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales; 6) Manizales; 7) Pandemia – Covid-19; 8) Pensamiento Crítico; 9) Texto Escrito; 10) Texto Multimodal. Finalmente, se apunta que la entrevista realizada a los ocho docentes consistió en 22 preguntas, clasificadas en seis secciones y cuyo propósito se muestra en el siguiente gráfico.

Figura 1

Estructura y orientación de la entrevista semiestructurada.



Fuente : Elaboración propia

Resultados

Para los propósitos divulgativos del presente artículo, se presentan los resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada, considerando el factor de la pandemia como elemento común. Dichos resultados y las reflexiones derivadas de estos, como material para la discusión aquí presentada, se enuncian de la siguiente manera, siguiendo los principales temas indagados en las entrevistas codificadas: 1) noción abstracta de las imágenes como situaciones didácticas de la enseñanza, 2) Textos visuales empleados en clase como espacio escolar; 3) Impacto de los textos visuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales; 4) Ventajas y desventajas del uso de las imágenes durante la enseñanza de las Ciencias Sociales, derivados del impacto antes mencionado y 5) El uso de los textos visuales durante la enseñanza de las Ciencias Sociales y su importancia fuera de los espacios escolares, esto es: por medio de aplicaciones o formatos virtuales.

Imágenes como situaciones didácticas de la enseñanza

Las afirmaciones de los docentes confirman algunas investigaciones sobre cómo pueden convivir los lenguajes logocéntricos e iconocéntricos en la didáctica contemporánea (Zamora Águila, 2015; García Canclini, 2017). Al mismo tiempo, los docentes expresan algo que ya se ha recogido en la literatura académica pertinente; la importancia de la interpretación por encima de una priorización artificial de un determinado lenguaje. La cuestión sobre si la palabra es superior a la imagen es, en la práctica, un asunto del pasado: resulta más importante la actitud analítica y escéptica, respecto a los contenidos que se emiten masivamente. Por otra parte, se reafirma cómo los diversos materiales empleados en clase, ya sean documentos, discursos o

imágenes (fijas o en movimientos), son fragmentos de un pasado que permanece vivo, en la medida en que es criticado y reinterpretado por los oyentes, en este caso, por los estudiantes. No es la verticalidad maestro-alumno lo que determina el éxito de la lección; sino la capacidad de respuesta y de cuestionamiento (Pantoja Chaves, 2007, 2010). En el ejercicio de dicha capacidad, los docentes y los estudiantes se encuentran en un diálogo que revalora un texto. Lo anterior significa que una interpretación única, que no ofrezca la posibilidad de la pregunta o de la reinterpretación, es parte de una educación fallida (Gubern, 2010).

Puede asimismo interpretarse a la imagen como el contenido de un nuevo continente escolar; donde el uso de la pantalla permite una relación entre el espacio real, donde se encuentran geográficamente estudiantes y docentes, y el espacio virtual, esto es, el lugar donde se reconocen los miembros de la clase por medio de una aplicación o de un software (Meet, Zoom, Team, etc.) (Bal, 2020). La imagen se revela como condición del encuentro, como un presupuesto que pasaría, dentro de un orden no-pandémico, desapercibido: el rostro, el espacio captado por medio de la cámara, el mosaico de caras y de gestos que se da durante un encuentro virtual de carácter escolar, junto con las demás facilidades que puedan aportarse, ya sean videos o exposiciones elaboradas por programas como Power point, Prezi, Canva o Powtoon. Lo que pasaba desapercibido en la semiótica propia del aula, los uniformes, los pupitres, la simbología del colegio, la figura del profesor como autoridad disciplinaria, entran en crisis, al adaptarse a una nueva rutina. La imagen es presupuesto y, al mismo tiempo, un problema, en época de virtualidad pandémica (CEPAL - UNESCO, 2020).

Por consiguiente, se puede afirmar que las entrevistas practicadas confirmaron un uso generalizado de las imágenes, como un recurso que emplean con frecuencia los profesores en Ciencias Sociales. La motivación que encuentran los profesores es el vínculo que puede existir entre un material de impacto sensible con una serie de nociones abstractas; dado que dichas nociones pueden ser deficientemente comprendidas por parte del estudiante. Asimismo, los docentes afirman que las imágenes estimulan la capacidad propositiva de los estudiantes, al sentirse animados por explicar o por ofrecer versiones de lo que se les muestra en las imágenes. Por otra parte, aunque no consideran que los textos visuales sean necesariamente imprescindibles, sí encuentran los docentes la ventaja de tomar distancia de una perspectiva exclusivamente logocéntrica de la educación. La predilección por la palabra debe ser reemplazada por una complementariedad con la imagen, para que la capacidad dialógica del estudiante se vea estimulada por medio de lo sensible y enfocada en lo visual.

“(…) considero de vital importancia apoyar el concepto con la imagen, ya que, desde mi percepción, se graba más fácil una imagen que una palabra. Las palabras o conceptos como tal exigen el uso de varias funciones cerebrales, lleva a la abstracción y a concretizar a inferir; pero con los niños la imagen lo puede llevar a describir, a pensar y hasta a soñar”. (Docente Entrevistado -DE-, 03).

“No sé si sean imprescindibles; pero sí son absolutamente fundamentales. Ante el abuso que la pedagogía tradicional dio durante décadas al texto escrito, en búsqueda del pensamiento convergente, recurrir a otras herramientas en miras a desarrollar un pensamiento más abierto se hace apremiante. La imagen puede ser utilizada de diversas formas (caricatura, pintura, fotografía, video, afiche) y ofrece la posibilidad de sensibilizar al estudiante, vincularlo desde las sensaciones y las emociones del aprendizaje a la vida diaria. Con esto, el aprendizaje puede ser más significativo”. (DE, 01)

Discusión

Textos visuales empleados en clase

En cuanto a los textos visuales empleados en clase, los docentes sugirieron que su uso ha sido valioso, ya sea en la formulación de una serie de pautas, para la interpretación del material presentado, o para que los estudiantes elaboren material visual: fotos, dibujos, videos, mapas, líneas cronológicas, etc., como lenguaje por medio del cual se estableciese un diálogo alrededor de los temas expuestos en clase. Esto señala que tanto docentes como estudiantes emplean los textos visuales, para analizar la realidad social como fondo de las discusiones, dadas alrededor de la materia de ciencias sociales. Además, los docentes han sido proactivos, al incorporar en sus clases novelas gráficas (cómic) y caricaturas, planteando tareas de elaboración de material visual, para ser desarrolladas por parte de los estudiantes. Simultáneamente, se puede inferir que los docentes han ido incluyendo una serie de nociones y conceptos relacionados con las materias, con el fin de que la actividad no solamente esté enfocada en la interpretación o creación de imágenes, sino también en la comprensión de los temas expuestos en el aula: “Regularmente, los estudiantes deben acompañar los conceptos de geografía e historia con todas las ramas que estas ciencias implican: con imágenes o dibujos que hagan referencia al concepto o tema que se desarrolle” (DE, 05)

“En mi proceso de enseñanza-aprendizaje (...), utilizo mucho la caricatura, ya que ofrece la posibilidad de fortalecer el análisis crítico; también exijo la elaboración de afiches de época, los cuales permiten analizar la percepción del contexto histórico, además de historietas y cómics, como medio para recrear la historia. Igualmente, propongo la elaboración de dibujos simbólicos, para la reflexión personal, entre otros”. (DE, 07)

Se deduce entonces la necesidad de: 1) emplear textos visuales variados, no solamente pinturas y películas; también videos, fotografías y novelas gráficas (“cómic”) y 2) la posibilidad con la que pueden contar los estudiantes para evidenciar la comprensión del contenido impartido en clase, por medio de labores que puedan manejar lenguajes visuales, elaboración de dibujos o pinturas; pudiéndose también incursionar en la filmación de cortometrajes o en la realización de videos o en la fotografía-. Lo anterior requiere la implementación de estrategias multimodales en el aula, que puedan causar mejor impacto, en aspectos mnemotécnicos y de contenido, relacionados con las lecciones impartidas en clase (Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; Calle-Álvarez y Echavarría-Patiño, 2022)

La multimodalidad señala la posibilidad de recrear el pasado, de hacerlo vivo de una manera cercana y sensible más allá de la apelación a la abstracción y acercando el interés del estudiante al estimular su imaginación. El diálogo establecido entre docentes y estudiantes, en la exhibición de películas o en la posibilidad de que los estudiantes incorporen imágenes o videos a sus actividades extra-clase, es una oportunidad para explorar aún más el potencial pedagógico de las imágenes en una mejor enseñanza de las ciencias sociales; asunto que se deduce de algunos estudios (Araya Seguel y Farias, 2013; Espinosa y Pérez, 2013).

Ahora bien, en virtud del cambio que obligó la pandemia, se evidenció que el uso de la imagen, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, fue necesaria como parte del diálogo y del encuentro; con una presencia constante, omnimoda, donde las imágenes hicieron parte de

las lecciones, de las presentaciones hechas por medio de aplicaciones, incluso en el diseño de dichas aplicaciones, para que fueran más llamativas y amables durante su uso por parte de los usuarios. Se confirma, por consiguiente, la expansión del uso de la imagen, dado que lo virtual trasciende los espacios escolares de carácter presencial, como las aulas (Lalueza et al., 2008).

Impacto de los textos visuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los docentes encuentran una gran ventaja en el uso de las imágenes; ella radica en la motivación que se da entre los estudiantes durante el horario de clase. Gracias al marco dialógico, permitido por el material visual descubierto y analizado en clase, existe una interacción que puede no darse desde una actitud pasiva por parte de los estudiantes, si se ven como meros receptores de una explicación magistral. Asimismo, los estudiantes van manifestando una capacidad para relacionar y encontrar semejanzas o relaciones de causalidad entre conceptos expuestos en clase y las imágenes dadas a conocer. En la medida en que se dé, por consiguiente, una relación de necesidad entre 1) el contenido de la clase, 2) la imagen expuesta y 3) la participación del estudiante, podrá evidenciarse un impacto positivo del texto visual en la enseñanza de las ciencias sociales.

El texto visual en la enseñanza de las Ciencias Sociales debe cumplir las siguientes condiciones: 1) Oportunidad para el diálogo entre el docente y el estudiante: el conocimiento debe surgir de un encuentro entre la orientación del profesor y las impresiones del alumno; se trata, pues, de un intercambio de ideas y no simplemente de una proclamación o de una reiteración de un mensaje, sin que este se vea analizado o puesto en discusión. 2) Nexos necesarios entre la imagen y el contenido: no sirve de nada una imagen, sea una historieta, una fotografía, un cortometraje, etc., si no tiene relación directa con el contenido; la conexión entre el material expuesto y los temas en Ciencias Sociales debe ser inmediata, sin que su comprensión se vea impedida por un ejercicio fatigante de la atención del estudiante. 3) Aprendizaje Profundo: como resultado del diálogo y el vínculo necesario entre la temática a estudiar y el material visual empleado, el estudiante podrá entender, de mejor manera, el conocimiento orientado en las clases. Esto sugiere que se requiere de un material que no sea demasiado exigente con los estudiantes, que no dificulte entender la pertinencia de las imágenes con la temática orientada y que garantice la participación del estudiante, como garantía de comprensión tanto la imagen como del tema a estudiar (López León y Villa Carmona, 2017; Tamayo et al., 2015). Según algunos docentes, "(...) hay más objetividad al evaluar: son actividades motivadoras que permiten al estudiante la relación de temas. Incluso, he percibido que recuerdan más los temas por medio de imágenes". (DE, 06). Además, "Los cambios son buenos, pues se puede concluir que los estudiantes hay que tenerlos muy motivados para que no se dispersen" (DE, 08). Otras afirmaciones de los docentes sobre el mismo asunto son las siguientes:

"Obviamente sí son muy evidentes los logros positivos, porque se notan aprendizajes a más largo plazo que cuando simplemente memorizan un concepto. Cuando al estudiante se le muestra una imagen y se le pide referenciarla, hace una descripción más clara de esta que cuando simplemente se le dice una palabra. Demuestra más habilidad para hacer relaciones de su realidad con el concepto espacio-temporal. A futuro, él tendrá una mayor capacidad de ser partícipe de una transformación de su contexto, ya que tendrá mayor habilidad para interpretar su propio entorno" (DE, 05).

“Se observan cambios muy positivos: en el trabajo con fotografía, se ha evidenciado una mayor sensibilidad hacia ciertos problemas sociales. Con los fragmentos de película, se logra mayor contextualización de hechos sociales, políticos, económicos e históricos y un acercamiento a espacios geográficos. (Asimismo, han servido) la caricatura y el comic, para el desarrollo de la creatividad, por ejemplo” (DE, 01).

Estas observaciones refuerzan la idea de que una lección, como oportunidad de transmisión del conocimiento, no es un traspaso cerrado de una serie de datos y de ideas; es la posibilidad de que el estudiante pueda reinterpretar y criticar lo expuesto por el docente, en busca de nuevas miradas e interpretaciones de lo impartido durante el horario escolar (Pagès y Santisteban, 2014).

Surge en este punto la inquietud del uso de las imágenes y su correspondencia con la realidad, cuestión que ya estaba presente en un contexto prepandémico: ¿Cómo usar las imágenes para estimular un pensamiento crítico? En una época de avisos falsos, “ciberanzuelos” –conocidos también como “clickbaits”- e imágenes que pueden distraer la atención de los estudiantes, donde no hay un filtro entre un contenido relacionado con la materia y otro contenido que puede ser considerado como perjudicial, la gestión del maestro se ve puesta a prueba. El impacto de las imágenes puede ser adecuado a un espacio limitado como el aula; sin embargo, al convertirse el aula en un espacio abstraído de la realidad para ser absorbido de la realidad, todo puede entrar en dicha aula. Al no haber, en principio, un control como filtro de contenidos, la internet se convierte en el aula (Castellví Mata, 2019)

En esto puede haber una confusión entre lo que puede verse y lo que está sucediendo realmente; donde la noticia falsa es verdadera porque está al alcance de un click y porque se consulta un contenido porque está de acuerdo a un prejuicio o a una lectura previa. Aquí el impacto de la imagen, en un contexto de pandemia, se problematiza, al ser la pantalla una puerta siempre abierta para imágenes que no necesariamente pueden contribuir con un contenido que lleve a la construcción de un pensamiento crítico; sino, más bien, que confunden la emoción con el conocimiento, la opinión con la verdad, la ignorancia con la certeza, contrastes en los que ha triunfado la lógica de las “falsas noticias” o “fake news” (Castellvi Mata, 2021)

Ventajas y desventajas del uso de las imágenes durante la enseñanza de las Ciencias Sociales

A pesar de las facilidades y beneficios que se han encontrado durante el empleo de textos visuales en el aula de clase, se han hallado, igualmente, algunas dificultades para su aplicación óptima. Estas desventajas tienen que ver con 1) la dependencia del estudiante a la figura y al discurso del docente y 2) la distribución de recursos en el ambiente escolar, para el acceso a dispositivos y medios para el análisis de imágenes, sean fijas o audiovisuales.

En primer lugar, se constató que se han dado casos en que el empleo de imágenes no ha podido estimular el pensamiento crítico por parte de algunos estudiantes; dado que el sistema educativo ha generado una consecuencia no deseada en la conducta de algunos alumnos: la necesidad de aprobación como único propósito escolar. Esto ha llevado a que se vea más conveniente buscar la respuesta deseada, por parte del profesor, a arriesgarse a especular, a imaginar, en busca de una argumentación propia. Esto contradice la importancia de la forma-

ción en el pensamiento crítico, al privilegiarse más la búsqueda de respuestas esperadas, a cambio de una nota, que la problematización de los asuntos expuestos en clase, como evidencia de una comprensión profunda de lo impartido por el docente (Santisteban Fernández, 2004; Tamayo et al., 2015)

En segundo lugar, que una de las dificultades a las que se enfrenta el docente es el escaso acceso a dispositivos electrónicos, para la exhibición y el análisis de material visual, para que sea apreciado y analizado de manera colectiva. Esto se entiende, al haber ausencia de espacios adecuados para la proyección de películas o de imágenes, uso de herramientas tales como el “video-beam”, de pantallas que sean adecuadas para la exhibición de películas o de computadoras por parte de los docentes, etc. Esto lleva a que se requiera un mayor apoyo institucional, más allá de la voluntad del docente, para que existan los recursos óptimos para utilizar textos visuales, en un colectivo tan dinámico como lo es el de la comunidad estudiantil.

“Un inconveniente muy notorio es que, regularmente, son los mismos estudiantes (...) tienden a ser muy dispersos y a entretenerse con otras cosas. Cuando se usa una metodología repetitiva en cualquier asignatura, se entra en la rutina y en el rechazo de los estudiantes a dicha actividad. Otra dificultad es el acceso a algunos recursos institucionales que se monopolizan por algunos docentes que, en muchos casos, necesitan el espacio de audiovisuales como lugares de clase, por la escasez de espacios locativos para impartir sus clases, como es el caso de las profundizaciones” (DE, 02).

“Parece que, en pleno siglo XXI, la principal ocupación de la escuela es, todavía, el entrenar para repetir y para obedecer. Al niño y al joven les cuesta romper el cordón umbilical con el maestro y apropiarse de la imagen, en un aprendizaje autónomo. La imagen, que debería ser un camino a lo divergente, muchas veces para el estudiante se vuelve un riel que debe ser seguido como guía lineal. La solución es dar el tiempo suficiente para que el chico suelte el amarre y genere un pensamiento más creativo” (DE, 04).

Estas dos desventajas se evidencian, por consiguiente, como externas al uso en sí mismo de los textos visuales durante la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por tanto, es necesario considerar las condiciones materiales y didácticas desde las cuales se usan los materiales audiovisuales en el aula. Dichas condiciones pueden ser potenciales inconvenientes para la implementación de nuevas prácticas de enseñanza. Además, estos inconvenientes se revelan, ya sean como una erosión de consecuencias indeseadas de una visión tradicional de la educación -en donde el alumno es un receptor pasivo del discurso del docente- o por la ausencia de medios para dar a conocer, de manera inmediata y masiva, una serie de recursos que pueden agilizar la enseñanza y la formación del pensamiento crítico (López León y Villa Carmona, 2017).

Cabe resaltar una preocupación que se ha evidenciado por parte de los docentes; y es la necesidad de estimular un espíritu de indagación y de cuestionamiento, antes que de complacencia con las respuestas esperadas. En otras palabras, se evidenció la normalización de una actitud de temor ante las dudas y las incertidumbres, como supuestos signos de ignorancia, para privilegiar una formación artificiosa de respuestas, en busca de una buena calificación como recompensa. En este asunto concreto debe fortalecerse el pensamiento crítico, al estimularse más la formulación de preguntas (o la búsqueda de nuevas perspectivas sobre un tema social, histórico o político) que el hallazgo de una respuesta unívoca. En otras palabras;

los alumnos tienen miedo a preguntar, porque temen que esto les generará inconvenientes para llegar a unos buenos resultados académicos; asunto que no fomenta la formación de pensamiento crítico en el alumnado (Tamayo Alzate, 2016)

Por consiguiente, lo anterior señala la diferencia entre un aprendizaje distorsionado, enfocado en la aprobación de la materia y en la obtención de buenas notas, y un aprendizaje que fomente la metacognición por parte de los estudiantes. Se pone aquí en evidencia que el futuro de la educación, trazado por el cambio de paradigma, que va de la relación vertical al diálogo horizontal entre profesor y estudiante, se basa en cómo el estudiante gestiona y regula sus propios procesos de aprendizaje; sin embargo, para llegar a tal capacidad, se requiere de un profesor como guía imprescindible que aliente el pensamiento crítico en el aula (Tamayo et al., 2015)

Entre las inquietudes que ya se han mencionado anteriormente, se encuentra la dificultad que puede tener el docente para reconocer una “noticia falsa”, aspecto que puede confundir la opinión con el saber dada la puerta abierta a un contenido abundante, no siempre verídico (Castellví Mata, 2019). Además, está la cuestión de la disponibilidad real y acceso a computadores desde el hogar, por parte de los docentes. ¿El computador que usa el estudiante es el mismo que necesita el padre o la madre de familia para trabajar?, ¿Qué plan de datos hay en los hogares, para que se dé una conectividad adecuada con la virtualidad escolar? Los atractivos de la educación virtual pueden ser, en parte, atractivos, a pesar de las restricciones al encuentro físico y la imposibilidad de interactuar de manera inmediata, como se puede tener en un encuentro “cara a cara” y de manera presencial; pero el no cumplimiento de unas mínimas adecuaciones para la virtualidad, un computador actualizado, una red veloz, incluso el acceso al servicio de energía eléctrica, puede dificultar el uso de la virtualidad y, por extensión, todo aprovechamiento de los textos visuales y multimodales por medio de la red (CEPAL - UNESCO, 2020; De Zubiría Samper, 2021; García Vega & Zambrano Zambrano, 2020).

Conclusiones

La relación, planteada en un principio, entre dinámicas locales y sucesos globales se confirma en la presente investigación: no basta un propósito amplio o las buenas intenciones educativas para reconocer en los textos visuales una solución expedita a problemas educativos de alta complejidad. Las entrevistas revelaron una serie de tensiones y de desacuerdos alrededor de cuál es el papel del alumnado durante el uso del recurso en cuestión y la posibilidad de los docentes de reevaluar y renovar sus técnicas educativas. El ambiente del IEUC puede dar lugar a una relativa autonomía, para cada profesor, al momento de preparar sus clases y coordinar con sus estudiantes la comprensión del contenido; sin embargo, dicha autonomía termina ante la escasez de materiales, medios y equipos por medio de los cuáles ellos pueden trabajar. Esta escasez pone en riesgo la eficacia de los espacios escolares al momento de ofrecer un conocimiento adecuado a los avances tecnológicos de las últimas décadas. Además, la cuestión del acceso a recursos y medios electrónicos fue uno de los aspectos en los que se evidenció la desigualdad que puede permanecer oculta cotidianamente; pero que logra evidenciarse en eventos como la pandemia de Covid-19 (Berkhout et al., 2021).

Por otra parte, la necesidad de que los estudiantes cuenten con una serie de conceptos e ideas previas, al momento de discutir, analizar o evaluar la veracidad o el grado de certeza de lo que transmite un texto visual, exigen una gran autonomía por parte de ellos. Los espacios escolares se convierten en espacios para una pedagogía crítica que se base en el diálogo y en la necesidad de extirpar el miedo a los errores. El uso público de la razón, tan importante en todas las áreas del conocimiento; pero que adquiere una esencialidad especial en las áreas de Ciencias Sociales, significa la posibilidad de escuchar a los demás y de corregirlos de manera argumentada y adecuada: las habilidades discursivas y críticas se aprenden en la práctica, lo cual deja amplio margen para que los errores se den de manera inevitable. Este reconocimiento de la falibilidad de la participación de todos los miembros de los espacios escolares, incluyéndose al docente, es apenas una condición para que los estudiantes y futuros ciudadanos comprendan la alta complejidad del mundo en el que viven, en donde la manipulación, las mentiras y los sesgos hacen parte de los mensajes transmitidos por medio de pantallas. Así pues, el aula, sea un espacio físico o un espacio virtual, es una dimensión para el encuentro con el otro; en donde, en principio, se da una igualdad de calidades dada la función del aprendizaje y el papel del docente para avalar e implementar con éxito dicha función.

Dadas, por consiguiente, las dificultades en cuanto al acceso a equipos y a la magnitud del problema que implica la noción de “falsa noticia”, en un ambiente donde la discusión política y pública pasa por el uso de las redes sociales, se hace las siguientes recomendaciones; especialmente, a las autoridades educativas del municipio de Manizales y toda persona cuya responsabilidad esté en la administración de la educación desde la autoridad local: se requiere un nuevo enfoque que reconozca la autonomía y la responsabilidad como pilares de una educación que va acelerándose, y por consiguiente, caducándose, cada día, ante la cantidad prácticamente inconmensurable que puede llegar por medio de pantallas y medios virtuales. Esto significa avalar espacios para que el diálogo permita un mayor aprendizaje por medio de intento y error, en donde se pueda evidenciar los sesgos y las falencias expresadas por medio del lenguaje visual, el cual, dada la inmediatez de su impacto, es que puede ejercer una gran capacidad de sugestión en quien lo ve. Por consiguiente, se requiere la formulación de políticas públicas de carácter educativo que ofrezcan una “nueva alfabetización” que no se agote simplemente en la entrega de equipos; también en un uso adecuado para la formación de una nueva ciudadanía, cada vez más arraigada a una comunicación más inmediata y fragmentada. Ante esto, el pensamiento crítico, inculcado en las aulas, debe llenar el vacío que la inevitable superficialidad de los mensajes ofrece.

Referencias

- Araya Seguel, C., & Farias, M. (2013). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v16n1/v16n1a09.pdf>
- Ávila, R. M., Cruz, A., & Díez, M. C. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Universidad de Jaén, AUPDCS y UNIA.
- Bal, M. (2020). *Tiempos Trastornados: análisis, historias y políticas de la mirada*. Akal, Estudios Visuales.

- Berkhout, E., Galasso, N., Lawson, M., Rivero Morales, P. A., Taneja, A., & Vázquez Pimentel, D. A. (2021). *El virus de la desigualdad: Cómo recomponer un mundo devastado por el coronavirus a través de una economía equitativa, justa y sostenible*. Oxfam Internacional
- Bertomeu, F. (2016). *La Entrevista*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Calderón - Nuñez, V. (2022). El texto multimodal y sus usos en la educación primaria. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 61–87. <https://doi.org/https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.207>
- Calle-Álvarez, G. Y., & Echavarría-Patiño, I. C. (2022). Las habilidades cognitivas durante la lectura de textos multimodales digitales en la escuela rural. *Perspectivas*, 7(2), 12-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.22463/25909215.3580>
- Calle-Álvarez, G. Y., & Gómez-Sierra, M. I. (2020). El Comportamiento Lector en Textos Multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*, 14(27 / Julio- Diciembre), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.15765/>
- Castellví Mata, J. (2019). Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores. En M. J. Barroso Hortas, A. Dias D'Almeida, & N. De Alba Fernández (Coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (p.p. 431-438). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Castellvi Mata, J. (2021). *Literacidad crítica para formar una ciudadanía democrática y comprometida*. https://www.researchgate.net/publication/348931062_Literacidad_critica_para_formar_una_ciudadania_democratica_y_comprometida
- CEPAL-ONU. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b03540f1-8133-434d-8b62-2f0738515533/content>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE. <https://doi.org/https://www.docdroid.net/XAQ0IXz/creswell-research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-approaches-2018-5th-ed-pdf#page=40>
- De Zubiría Samper, J. (2021). *Por un retorno gradual, progresivo y seguro a las aulas*. <https://www.elespectador.com/opinion/por-un-retorno-gradual-progresivo-y-seguro-a-las-aulas/>
- Espinosa, H. P., & Pérez, A. G. (2013). *Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual*. Universidad del Bío-Bío. Escuela de Pedagogía en Castellano y Comunicación (Chile). http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1376/1/Perez_Arias_Gladys.pdf
- García Canclini, N. (2017). La Cultura Visual después de la muerte del arte culto y popular. En F. C. (Comp.), *Imágenes desconocidas: la modernidad en la encrucijada postmoderna*. (p.p. 97 - 118). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- García Vega, C. A., & Zambrano Zambrano, Y. A. (2020). Plan de entornos virtuales de aprendizaje y su aplicación en la asignatura de ciencias sociales en tiempo de pandemia. *Revista Científica Dominio de las Ciencia*, 6(2 - Junio), 232 -245. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1215>
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la Lectura*. Anagrama.
- Krastev, I. (2020). *¿Ya es mañana? Cómo la pandemia cambiará el mundo*. Debate.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. En C. Coll, & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (p.p. 54-73). Ediciones Morata S. L.
- López León, R., & Villa Carmona, G. A. (2017). El aula de diseño como escenario de exploración entre alfabetidad visual y pensamiento crítico. *Kepes*, 14(15), 173–194. <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.15.7>

- Manghi H, D., Badillo V, C., & Villacura A, P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia: Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 63-79. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n146/v36n146a5.pdf>
- Mannay, D. (2017). *Métodos Visuales, Narrativos y Creativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una Mirada al Pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (p.p. 17-41). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pantoja Chaves, A. (2007). La imagen como escritura: El discurso visual para la historia. *Norba: Revista de historia*(20), 185-208.
- Pantoja Chávez, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*(9), 179-194.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), septiembre-diciembre, 39-49.
- Sanabria Cárdenas, I. Z. (2020). *Educación Virtual: Oportunidad para Aprender a Aprender*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/07/AC-42.-2020.pdf>
- Santisteban Fernández, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y Educación Política. En M. I. Vera-Muñoz, & D. Pérez i Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (p.p. 1-11). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1454090.pdf>
- Serra, M. S. (2006). ¿Qué hacemos con el cine en el aula? En I. Dussel, & D. Gutiérrez, *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imágenes*. (págs. 145-55). Editorial Manantial.
- Tamayo Alzate, O. E. (2016). Pensamiento crítico como dominio específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 36, 25-45. <https://doi.org/10.17227/01203916.4686>
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2001). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Valencia Llano, A., & Gómez Giraldo, A. (1994). *Evolución Histórica de la Universidad de Caldas*. http://albeirovalencia.com/recursos/Universidad_de_Caldas.pdf
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. Sage Publications.
- Zamora Águila, F. (2015). *Filosofía de la Imagen: lenguaje, imagen y representación*. Universidad Autónoma de México.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.