

# Palabras e imágenes para informar: una experiencia más allá del aula

*Words and pictures to inform: an experience beyond the classroom*

**María Alexandra Alba Paredes**  
[alexandraalbp@gmail.com](mailto:alexandraalbp@gmail.com)

**Marisol Antonia García Romero**  
[marisolgarcia1966@hotmail.com](mailto:marisolgarcia1966@hotmail.com)  
Universidad de Los Andes  
Núcleo Universitario “Pedro Rincon Gutierrez”  
Departamento de Español y Literatura  
San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela

Artículo recibido: 29/06/2017  
Aceptado para publicación: 18/10/2017



## Resumen

Las nuevas generaciones poseen una relación cercana con la imagen, pues su desarrollo ha estado acompañado de diversos medios audiovisuales, los cuales les han brindado una formación paralela, más influyente que la ofrecida en las aulas. En consecuencia, es preciso involucrar la escuela en prácticas que permitan el análisis de la información visual y su vinculación con otras habilidades. Con este fin se diseñó una propuesta de intervención pedagógica sustentada en el paradigma cualitativo y enmarcada en la investigación-acción, con el objetivo de desarrollar destrezas de comunicación escrita a través de estrategias centradas en la imagen en los alumnos del 5° grado de Educación Primaria de una escuela pública en San Cristóbal (Táchira). Los textos producidos y analizados evidenciaron un incremento de las habilidades de escritura generadas a partir del diálogo con la imagen.

**Palabras clave:** imagen, escritura, texto informativo, educación primaria.

## Abstract

The new generations possess a close relationship with the image, therefore their development has been accompanied by various audiovisual media, which have given them a parallel training more influential than the one offered in classrooms. Consequently it is necessary to involve the school in practices that allow the analysis of visual information and its connection with other skills. For this end a pedagogical intervention proposal was designed, based on the qualitative paradigm and framed in Action-Research, with the objective of developing capacity written communication skills through image centered strategies in students of the 5th grade of Primary Education of a public school in San Cristóbal (Táchira). The texts produced and analyzed showed an increase in the writing skills generated from the dialogue with the image.

**Keywords:** image, writing, informative text, primary education.

*La imagen es particularmente apta para otro modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto.*

Roberto Aparici y Agustín García (1989)

La palabra y la imagen se constituyen como los núcleos comunicacionales que tejen la cultura, representando, desde dos lenguajes distintos, el mundo. Especialmente, en la época contemporánea el poder de la imagen se ha magnificado a niveles nunca antes experimentados por la raza humana, al punto de ser un espacio fundamental para entender la sociedad actual. De ahí la relevancia de los estudios centrados en la imagen y su papel dentro de los procesos culturales, pues el entendimiento de las dinámicas sociales que atraviesan la imagen podría ofrecer luces sobre las nuevas formas de pensamiento y de comunicación, por tanto, sobre el modo de aprender y de acceder a la información.

Las nuevas dinámicas interpersonales que se tejen a partir de las redes de información actuales incluyen la presencia de la imagen como un elemento que cohesionan y redimensionan los saberes, al punto de abandonar su papel complementario y constituirse, muchas veces, en núcleo de la información. Este fenómeno cultural no puede ser obviado en los espacios destinados a la enseñanza, pues traspasa de forma silenciosa la cotidianidad de los individuos que en ella participan.

La importancia de tal fenómeno ha llevado a los estudiosos de la cultura a denominar este rasgo de la sociedad contemporánea como el “giro icónico”<sup>1</sup>, el cual apunta hacia “el énfasis en la imagen como lugar de pensamiento y como cristalización de la historia de la cultura” (García, 2011, p.12). Desde la década de los noventa se han ido desarrollando distintos estudios en torno al significado de la imagen, sus múltiples funciones, los contextos en las que estas se mueven y, por supuesto, a las formas de pensamiento que estas implican. Lo anterior reafirma la importancia que adquiere el material icónico en los procesos de la comunicación y de intercambio de experiencia.

Es un hecho que la imagen ha sido primordial en el desarrollo y expresión del imaginario colectivo, así como en la comprensión certera de conceptos y nociones a lo largo de la historia, pero a pesar de tales antecedentes y de las dinámicas icónicas que se vienen gestando desde hace unas décadas en el campo de la comunicación, aun hoy la enseñanza no reconoce en toda su magnitud el poder de la imagen al momento de aprender y de comunicar (cfr. Alba, 2014; Fernández, 2008). Hecho que aísla a la escuela y la circunscribe al predominio de la cultura letrada, dejando atrás el bagaje icónico que traen consigo los estudiantes y obviando la necesidad de activar dicho cúmulo de conocimiento visual en el entorno del aprendizaje; en relación con esta idea Jiménez (2011) sostiene:

Vivimos en una era donde los sentidos se ven ampliamente interpelados por un mundo lleno de ambientes que reclaman de nuestros niños y jóvenes inteligencia en el uso del espacio, capacidad de actuar en ambientes cambiantes y de diversidad cultural, de relacionarse y crear su propia cultura visual, de actuar cómodamente en contextos de incertidumbre y de fragilidad (p. 67).

El ambiente actual reclama el desarrollo de nuevas habilidades en el estudiante que le permitan actuar con más libertad y comodidad en su entorno. Así que el diseño de estrategias dirigidas a la comprensión de la imagen y todo lo que se relaciona con ella (por ejemplo: artes visuales, las nuevas tecnologías, etc.) permitiría la apertura de una relación con el contexto más segura, crítica y tolerante. También, funcionaría como un elemento promotor de las relaciones interpersonales e intrapersonales, al ser activado desde las experiencias adquiridas por los estudiantes en su cotidianidad individual con los medios visuales hacia su manifestación colectiva, permitiendo una multiplicidad de actividades interesantes para el estudiante, al respecto Augustowsky, Massarini y Tabakman (2011) afirman:

Son enormes las posibilidades que se despliegan si consideramos que las imágenes son dispositivos didácticos, es decir, si las concebimos como contenidos y a la vez como herramientas para enseñar más y mejor. (...) todo lo que sabemos acerca de la imagen, junto con las experiencias visuales de nuestros alumnos, puede ser aprovechado, ampliando y sistematizando en pos del aprendizaje (p. 8).

Como bien lo expresan estas autoras la imagen como “dispositivo didáctico” vendría a ofrecer grandes posibilidades para aprender y para enseñar de una forma más coherente con la realidad cultural de los estudiantes. De igual manera, la escuela como espacio de desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, comunicacionales, etc., debe reconocer la preponderancia de los nuevos lenguajes que hoy se apropian de las formas de aprender entre las nuevas generaciones e incorporarlos dentro de la gama de áreas del currículo, pues los nuevos códigos han de ser parte del proceso de enseñanza, con el fin de darles un giro hacia la creación, el análisis y la transmisión de saberes en los nuevos entornos. De manera que la alfabetización visual o la capacidad de interpretar imágenes deba ser decisiva al momento de enseñar.

Dicha capacidad se sustenta, principalmente, en las habilidades de percepción y las relaciones de estas con el pensamiento, elementos fundamentales en el reconocimiento del mundo. Arnheim, en su texto *Pensamiento visual* (1969/1986), plantea la imposibilidad del conocimiento sin la percepción, ya que las operaciones cognitivas fundamentales son los elementos imprescindibles de la percepción.

La percepción es una práctica necesaria en todo proceso de aprendizaje e incluye en sí misma la activación de las habilidades analítico-interpretativas; el desarrollo de estas habilidades cognitivas se puede abordar a partir de las diferentes áreas del conocimiento; precisamente, la enseñanza de las artes plásticas en relación con la tecnología sería una opción idónea para involucrar a los estudiantes desde sus intereses en actividades que apunten a desarrollar y a entender sus propios mecanismos de percepción. Sin embargo, la poca importancia que la escuela le da a la experiencia sensorial y, por tanto, a la experiencia estética en las actividades escolares es notable, aunque a nivel curricular exista una intención de activar estas áreas, las prácticas didácticas que se suelen emplear en las aulas de clase se hallan, generalmente, apartadas de tales vivencias (cf. Cáceres-Péfaur, 2013). Dicha situación resalta la cadena de exclusiones y jerarquías, ya que permea los saberes impartidos en la escuela; Jiménez, Aguirre y Pimentel (2011) exponen lo siguiente ante este fenómeno:

A pesar de los avances, la educación artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos y en las periferias de las formaciones no escolarizadas. Los analfabetismos estéticos se suman a los analfabetismos digitales, marcando una situación de exclusión para millones de ciudadanos. La comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente. En ciertos medios, cuando se insiste en la necesidad de la formación artística, se requiere de argumentación y de justificación, a diferencia de otros conocimientos que se han legitimado. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa (p. 11).

La marginación de los saberes relacionados con lo visual, no solamente compromete el desarrollo de habilidades específicas, sino que también realza la cadena de exclusiones que se ejerce ante individuos que no tienen la oportunidad de acceder a ciertos espacios culturales, al manejo de lenguajes iconográficos y tecnológicos.

Por su parte, Marín (2003) agrega que la educación artística incluye el estudio de múltiples sistemas de creación de imágenes y objetos, como la fotografía, el video o programas de diseño, lo que permite, a su vez, el uso de materiales diversos y la incorporación de una significativa carga de conceptos, teorías, que permiten comprender y dialogar con mayor profundidad sobre los significados de una variedad de fenómenos visuales. Así, su interés abarca tanto las obras de arte reconocidas como el considerable abanico de imágenes disponible en los medios audiovisuales. El campo de la educación artística se distingue no solo por los contenidos temáticos que trata sino también por los lenguajes que pone en juego en los procesos de enseñanza, los cuales se despliegan a partir de lo visual en una pluralidad de posibilidades. Este autor explica que la base de la educación artística es la imagen y toda la gama de expresiones de la misma:

Un tipo de objetos de especial relevancia para la educación artística son las imágenes. (...) son objetos prioritariamente visuales y su función es básicamente representativa. Las imágenes de cualquier tipo y condición (...) todas ellas nos remiten, como lenguaje verbal, a otros ámbitos y a otras realidades, a través de estrategias, convenciones y claves de representación muy variadas (p.14).

Lo anterior expone claramente que el conocimiento de las artes visuales es muy amplio y se empalma con otra gama de disciplinas que permiten la expansión de la expresión icónica de formas inesperadas. De ahí que la enseñanza de las artes plásticas deba ser atendida con una perspectiva analítica y transdisciplinaria, dado que el juego comunicacional en el que participa la imagen es altamente complejo, Abad (2011) así lo explica:

Entendiendo la educación artística como un espacio de cuestionamiento y reconocimiento que permite, quizá más que otras materias y disciplinas, situar las experiencias de los propios protagonistas del aprendizaje en el centro mismo del proceso educativo. Para ello, la escuela (y, en general, cualquier contexto educativo) no debe ser solo el lugar para “crear” la experiencia, sino también para pensar las relaciones que se crean gracias a esa experiencia e interpretar sus significados, utilizando la singularidad de todas y cada una de las identidades de los educandos como base para la planificación de los programas educativos y sus valores (p. 20).

De modo que la educación artística es una zona propicia para abordar la producción de textos desde una óptica abierta hacia las expresiones culturales y a la realidad del estudiante. Una de las funciones más significativas de la educación artística es producir un encuentro efectivo entre las experiencias personales y la creación, la percepción individual que posee el estudiante de su realidad y la expresión de esa individualidad a través de las distintas herramientas que el arte plástico le puede ofrecer, cohesionado tal encuentro con la finalidad de exponer esas particularidades ante el colectivo.

Uno de los espacios que puede demostrar al estudiante el alcance de la expresión a través de las imágenes es el museo, pues en él se concentran las creaciones que han adquirido un valor cultural capaz de trascender en el tiempo y que transmiten el pulso de una época en particular a través de una mirada individual. En consecuencia, la visita al museo es una vía para incorporar en las prácticas escolares espacios donde se promueva el diálogo entre lo creado y el colectivo, al respecto Tabakman (2011) indica:

La visita escolar al museo es una práctica en la que el museo y la escuela se aproximan desde sus propias lógicas, produciendo un espacio de encuentro y de tensión, entre los objetivos educativos del museo, la propuesta didáctica de los docentes y la experiencia y las expectativas de cada uno de los miembros del grupo de estudiantes que asisten a la visita (p. 81).

La puesta en diálogo de ambas lógicas invitará al estudiante a entender los vínculos entre el arte y el colectivo, el arte y la historia, la percepción individual y lo colectivo. Asimismo, reconocerá un espacio alterno a la escuela que le ofrece un acercamiento a la experiencia estética, o de otras clases, desde el encuentro material con las producciones artísticas del pasado y el presente. Por ello, la visita al museo es una actividad atractiva que activa el intercambio de percepciones entre los estudiantes y la necesidad de compartirlas. A partir de tal encuentro se puede desplegar una variedad de actividades que se dirijan a explotar esa necesidad del estudiante de compartir una experiencia, ya sea a través del lenguaje oral, escrito o visual.

Justamente, en la coyuntura que existe entre la imagen y la palabra está el territorio en donde el estudiante puede manifestar, tal vez, con más confianza reflexiones ante su contexto y sus significados. Para lograrlo, el docente debe inducir el diálogo apropiado entre la lengua escrita y el lenguaje visual, permitiendo un acercamiento entre los estudiantes y la cultura escrita, hecho que daría paso al posterior desarrollo de las habilidades necesarias para el manejo autónomo de la lengua escrita y, por tanto, a la expresión de su realidad. Por esto, es pertinente y urgente desarrollar a través de un proceso de investigación adecuadas estrategias innovadoras que permitan afianzar en los estudiantes las capacidades necesarias para ser potenciales productores de ideas, reflexiones y creaciones, es decir, de textos, teniendo en cuenta el interés de los niños de hoy en la imagen y las nuevas tecnologías.

## Experiencia de construcción de textos a partir del manejo de imágenes

Durante el año escolar 2011-2012 los estudiantes del 5.º grado de la Escuela Nacional Bolivariana Villafañe, situada en San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela (21 niños, entre los 10 y 12 años), participaron en una serie de actividades diseñadas, con el objetivo de desarrollar habilidades para la construcción de textos a partir del manejo de imágenes. Para lograrlo, se diseñó una propuesta de intervención con una base metodológica sustentada en el paradigma cualitativo y enmarcada en el método de investigación-acción, a través de la cual se realizaron una serie de estrategias que se centraron en la imagen y siempre en relación con la producción de textos escritos; entendiendo la imagen como elemento protagónico en la cotidianidad del estudiante que puede funcionar como mecanismo activador en los procesos de pensamiento participantes en la creación de textos. La activación de tales procesos de pensamiento se hizo posible utilizando las imágenes en dos direcciones: como punto de partida para la producción de ideas y como medio de expresión del punto de vista del estudiante. Para el análisis se ha tomado una muestra de dos de las producciones realizadas, las cuales permitirán explicar el proceso de construcción; se trata de dos textos informativos: el calendario y el folleto informativo.

La elaboración de los textos se organizó en un taller que giraba en torno al género informativo titulado “Palabra e imágenes para informar”<sup>2</sup>, en el que se incorporaron diferentes manifestaciones de la imagen: fotografía, dibujo, arte gráfico y un espacio cultural ligado a la imagen como lo es el museo. A lo largo del proceso de escritura se hizo énfasis en la organización de las ideas en el texto de acuerdo con la estructura de cada género, así como en la expresión coherente y adecuada de dichas ideas. Es importante mencionar que al realizar las lecturas previas de los modelos de cada género se aplicaron estrategias de comprensión lectora, las cuales se orientaron no solo a la interpretación del sentido sino también a la percepción de las estructuras inherentes a cada tipología. Luego se dio libertad al estudiante para escribir, enfatizándole que tuviese en cuenta las estructuras estudiadas en clase y los procesos activos en cada fase de la construcción del texto. Las sesiones de trabajo siempre consideraron los siguientes aspectos:

- a. Observación y análisis de las imágenes seleccionadas. Durante dicha observación se realizaron intercambios orales guiados por la docente a partir de preguntas generadoras, las cuales apuntaban a la interpretación.
- b. Explicación por parte de la docente de la tipología textual correspondiente a partir de la lectura de modelos seleccionados con anterioridad. La mayoría de conceptos y elementos textuales fueron inferidos y contruidos por los estudiantes a partir de los intercambios orales con la docente.
- c. Relectura de textos seleccionados para que el estudiante reconociera nuevamente la estructura propia de cada género.
- d. Escritura de una primera versión del texto (borrador).
- e. Lectura en voz alta ante todo el grupo de las diferentes versiones, realizando intercambios orales guiados por la docente por medio de preguntas, tales como: ¿Este título es adecuado?, ¿este primer párrafo presenta el tema?, ¿se comprende la idea expuesta?, ¿cómo se podría mejorar esta oración?, entre otras.
- f. Luego de las primeras correcciones se inicia la segunda versión.
- g. Al tener un texto definitivo el grupo comienza el trabajo artístico al que sería incorporado el texto.

## Un calendario para la ciudad

El género que se eligió para iniciar a los estudiantes en la construcción de textos en el aula fue el informativo, debido a que su estructura permite el uso de recursos discursivos de fácil identificación, como es el caso de la descripción. Se buscó ir de lo más simple hacia lo más complejo, por tanto, el primer texto elaborado fue sencillo y giró en torno a la descripción de un lugar significativo de la ciudad de San Cristóbal. Dicho texto se realizó a partir de la observación grupal (proyección) e individual (impresión en papel) de las fotografías seleccionadas (ver ilustración 1). Durante la observación se conversó con los estudiantes acerca de los diferentes aspectos técnicos y estéticos relacionados con las fotografías, historia de cada uno de los lugares observados y



**Ilustración 1.** Algunas de las fotografías de la ciudad utilizadas

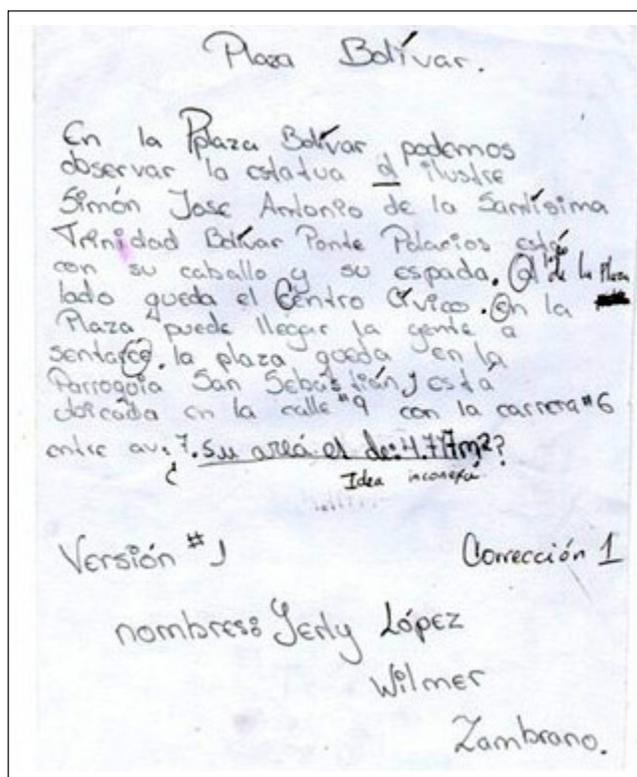
anécdotas experimentadas por los estudiantes en esos lugares. El estudio del género informativo se realizó a partir del texto “Historia de la ciudad de San Cristóbal”<sup>3</sup> y los datos requeridos para realizar los escritos de los estudiantes fueron tomados del libro *Catálogo del Patrimonio del Estado Táchira* (2007).

La incorporación de las producciones escritas y plásticas de los estudiantes a un calendario representó un gran aliciente para comprometer a los niños en esta actividad, pues integró las experiencias de los niños junto a las producciones escritas y plásticas. Se trabajó en torno a 12 fotografías; cada pareja de estudiantes seleccionó una y desarrolló el trabajo escrito y plástico a partir de la misma (ver ilustración 2). Cada producción acompañaría un mes del año para confeccionar el calendario, el cual sería el producto del grupo de niños. El calendario fue diagramado por la docente e impreso en papel fotografía; para ello, se requirió el aporte financiero de los padres y representantes. Se distribuyó un calendario a cada niño y a algunos miembros del personal de la institución.



**Ilustración 2.** Algunas ilustraciones realizadas por los estudiantes a partir de las fotografías observadas

El caso presentado en la ilustración 3 fue conformado por una pareja, le correspondió trabajar con la fotografía de la Plaza Bolívar de San Cristóbal. Los estudiantes realizaron tres versiones de dicho texto, las cuales se elaboraron en el salón de clases. La pareja en cuestión demostró capacidad para trabajar en equipo y se mostró receptiva a las sugerencias ofrecidas por la docente en las entrevistas realizadas durante la elaboración del texto.



**Ilustración 3.** Primera versión del texto “La plaza Bolívar de San Cristóbal”

El primer texto representó para esta pareja de estudiantes una tarea un poco difícil, ya que esta no era una actividad que acostumbraran a realizar en grados anteriores. En esta primera versión se les dificultó encontrar las frases de inicio, así como la organización jerárquica de las ideas a presentar.

El texto demuestra, en líneas generales, errores ortográficos, tales como uso inadecuado de mayúsculas, ausencia de tildes y escritura incorrecta de algunas palabras, además se evidencia la ausencia o incorrecto uso de los signos de puntuación. Sin embargo, lo que más resalta en la construcción de este escrito es la desorganización de las ideas; es decir: se presenta una serie de oraciones sin conexión u orden lógico o jerárquico. Se puede deducir que el mayor problema es la escasa presencia de coherencia y cohesión interna, a pesar de ser un texto corto y fundamentalmente descriptivo, la organización del mismo constituye una dificultad para los estudiantes: El texto inicia con una oración descriptiva sobre la plaza en cuestión de forma directa, sin dar al lector una idea general sobre este lugar; luego los niños incluyen una idea inconexa referida a su ubicación, sin tener en cuenta los signos de puntuación necesarios en el caso. De igual manera sucede con la siguiente idea referida al uso que los ciudadanos dan a este lugar; finalmente, como cierre del texto agregan, sin conexión, la dirección y área física de este lugar.

A pesar de haber estudiado y leído textos informativos previamente, es un hecho que los estudiantes, en esta fase, aún no han internalizado la lógica textual del género, aunque sí parecen reconocer su intencionalidad. Lo anterior indica la necesidad de la práctica intensiva de la escritura y no únicamente la lectura de los modelos.

Durante la entrevista individual realizada con la docente, luego de la escritura de esta versión, se les leyó en voz alta el texto que habían escrito a los integrantes de la pareja y se les preguntó qué opinaban del mismo, si su inicio y cierre era adecuado, los estudiantes encontraron que todavía no parecía un “texto de verdad” y que no se entendía bien. Ellos descubrieron, bajo la guía de la docente, la ausencia de los signos de puntuación y la importancia de estos para darle sentido al escrito, también reconocieron la necesidad de organizar las ideas de otra forma.

Un vez que la totalidad de los estudiantes elaboraron la primera versión del texto se procedió a la lectura en voz alta frente a todo el grupo, con el fin de observar, desde el punto de vista de los pares, los aspectos mejorables en cada escrito realizado en el aula de clase. Cuando el texto elegido como muestra fue leído por la docente, algunos niños participaron y agregaron que no tenía pausas y, por lo tanto, no se podía leer bien; otros agregaron que no tenía un buen final. Al respecto Caldera (2006) agrega que “los intercambios orales durante el proceso de producción de texto (i.e. antes, durante y después) favorecen la actividad metalingüística, la aproximación al texto escrito, y descubren las diferencias entre lenguaje oral y escrito” (p.99). De ahí que se promoviera en el aula este tipo de actividad con el fin de trabajar los procesos metalingüísticos de forma colaborativa.

## Segunda versión del texto “La plaza Bolívar”

La segunda versión escrita por la pareja de estudiantes mejoró con respecto a la primera, en lo que se refiere a los aspectos formales y la organización de la estructura interna. Se puede observar cómo jerarquizaron la información, partiendo de las ideas generales hacia las particulares, logrando darle sentido al texto. Además, construyeron dos párrafos con ideas diferenciadas entre sí, que permiten al lector una visión general y precisa del lugar descrito en el texto. Conviene agregar que los niños empiezan a hacer uso de los signos de puntuación, teniendo cierta conciencia de sus funciones al momento de darle cohesión a un escrito. También es evidente el cambio de la escritura del inicio y cierre del texto, pues se puede apreciar que los niños comprendieron cómo inducir al lector a un tema en particular y cómo darle un cierre adecuado a un escrito sencillo. El texto solicitado a los estudiantes debía ser corto, debido al reducido espacio disponible en la diagramación del calendario, por esta razón, los escritos realizados eran breves.

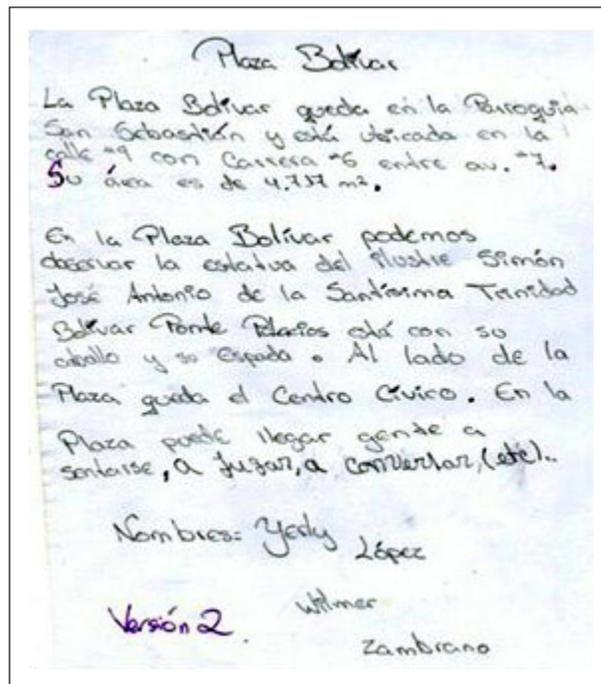


Ilustración 4. Segunda versión del texto “La plaza Bolívar”

Finalmente, se realizó la transcripción del escrito en un procesador de textos por medio de las computadoras del laboratorio de informática de la escuela, para ser incorporado por la docente en el calendario final (ver ilustración 5).

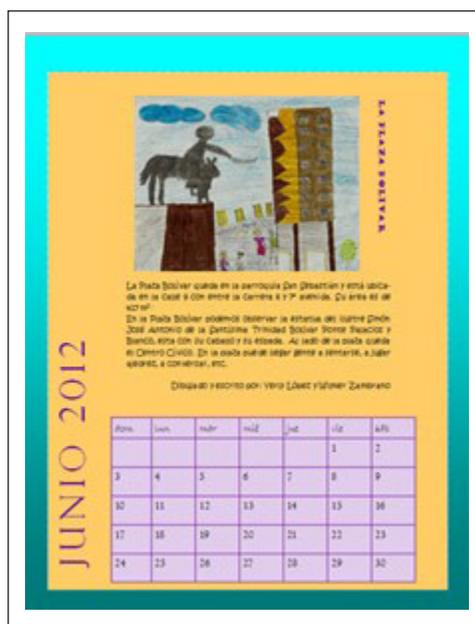


Ilustración 5. Versión final del texto sobre la plaza Bolívar de San Cristóbal

La escritura de este corto texto informativo no ofreció una dificultad infranqueable para los estudiantes, debido al interés de los mismos ante el objetivo final del que formaban parte sus producciones escritas y plásticas: un calendario, que sería apreciado por sus familias, compañeros y profesores, razón que incentivó a los autores a velar por la calidad de sus trabajos. Adviértase que promover el entendimiento de la escritura como interacción social permite al estudiante estar al tanto de los receptores y, por tanto, desarrollar sus conocimientos acerca de la lengua como medio para pensar, comunicar, aprender y solucionar problemas (Caldera, 2006, p.107).

Luego de observar el proceso de escritura se puede inferir que este debe ser guiado por el docente, quien además debe ser consciente y conocedor de las fases de este proceso, ya que se comprobó que por medio de la conversación sobre el sentido de las ideas construidas se abre una brecha para activar el pensamiento lógico-reflexivo. También se evidenció que es fundamental que el estudiante internalice la estructura del género que busca construir, por una parte; y por otra, es crucial que reconozca en qué punto la idea comienza y en dónde



Ilustración 6. Otras páginas del calendario

finaliza, con el fin de que escriba oraciones con sentido completo que transmitan lo que quiere comunicar al lector y logre relacionarlas con otras ideas que compartan el significado dentro del párrafo. Es necesario mencionar que se ejecutaron ciertas actividades paralelas a la propuesta de intervención, para lograr desarrollar en los estudiantes la capacidad de aplicar conscientemente los signos de puntuación, así como también se hicieron ejercicios sobre algunos aspectos ortográficos.

## **El folleto informativo sobre el Museo Antropológico del Táchira**

La elaboración del folleto informativo sobre el Museo Antropológico del Táchira tuvo como punto de partida una conversación acerca de los textos que requieren de imágenes para transmitir el mensaje con más certeza. Seguidamente, se mostró una serie de folletos informativos de museos nacionales e internacionales, los cuales fueron observados individualmente. Tomando en consideración lo anterior se realizó una conversación guiada acerca de lo que observaron en dichos folletos, con la finalidad de que se percataran de la disposición de las imágenes y el texto, del diseño y la información incluida. Luego, según lo apreciado, los estudiantes escribieron una lista de los elementos que debería poseer un folleto.

Durante la siguiente sesión se presentó una breve explicación sobre lo que es un museo y su función en la sociedad, con la participación de los niños. Se trasladó el grupo a la biblioteca de la institución para poder acceder a la señal de Internet y se realizó una visita virtual a varios museos como el Museo de Arte Moderno de Nueva York (<http://www.moma.org>), el Museo del Oro en Bogotá (<http://www.banrepcultural.org>) y el Museo de los Niños en Caracas (<http://www.maravillosarealidad.com>). A través de la visita a los diferentes museos se intercambiaron ideas, apreciaciones e interpretaciones sobre estas instituciones, su organización y sobre el acervo que conservan.

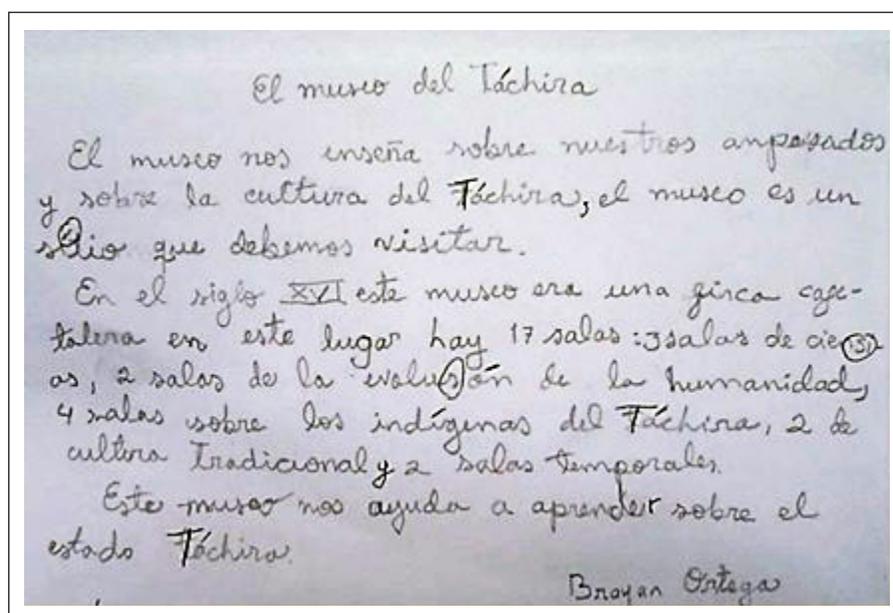
Posteriormente, se realizó con todo el grupo de estudiantes una visita guiada al Museo Antropológico del Táchira de la ciudad de San Cristóbal<sup>4</sup>, con el fin de inducir una experiencia directa con un museo que, a su vez, diera paso a la creación de un texto, en este caso al folleto informativo. El folleto como texto híbrido busca complementar la información escrita con información visual, para ello, se incorpora el uso de las técnicas del diseño gráfico y la fotografía. De manera que los estudiantes debían elaborar el texto escrito y también diseñar el folleto, tomar fotografías, seleccionar los colores más adecuados, entre otros. Se logró la participación de todos los integrantes del grupo y se elaboraron en parejas 10 folletos, los cuales presentaron diferentes diseños y colores. A continuación se explicará un caso en particular para demostrar el proceso para su realización.

### **Primera versión del folleto**

Los estudiantes del caso seleccionado mostraron avances significativos con respecto al texto elaborado anteriormente (el texto incorporado al calendario). Sin embargo, fue necesario volver a explicar y ejemplificar la función del párrafo de introducción, así como lo que debía incluir el desarrollo y el párrafo o párrafos de cierre.

Se puede observar en la primera versión del texto cierta simplicidad en la construcción de los párrafos, aunque se constata el uso de signos de puntuación –ausentes en la escritura de la primera versión del texto anterior– hay dificultades para usarlos de forma correcta. En líneas generales, esta primera versión evidencia algunos problemas en lo que se refiere a la ortografía y la cohesión, ya que se hallan algunas ideas que no responden a un orden lógico; por ejemplo: se inicia el párrafo de introducción con “El museo del Táchira nos enseña sobre nuestros antepasados y sobre la cultura del Táchira. El museo del Táchira es un sitio turístico que debemos visitar”; las oraciones anteriores parecen ofrecer al lector recomendaciones y, a la vez, funciones del lugar. Estos mensajes en un solo párrafo e iniciando el texto no funcionan como una introducción adecuada, pues dan un inicio poco organizado con el sentido general de un texto informativo.

Aunque este texto presentó una dificultad mayor con respecto al texto anterior, se observó que los estudiantes adecuaron el lenguaje al texto en cuestión. El interés demostrado por los estudiantes para mejorar el texto fue



**Ilustración 7.** Primera versión del texto “Museo del Táchira”

un factor determinante para lograr los objetivos propuestos con esta actividad, continuamente consultaban a la docente para aclarar dudas sobre las ideas a incorporar y también acerca de la escritura correcta de ciertas palabras.

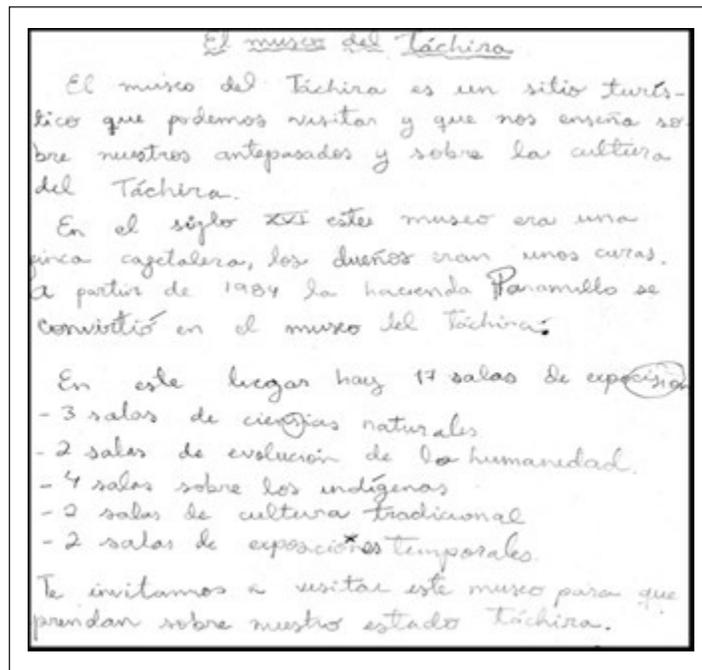
Se observó que los niños descubrieron cómo la escritura implica concentración y procesos de pensamiento, pues buscaban la manera más adecuada de organizar las ideas, enlazarlas de manera lógica y usar las palabras adecuadas, a su vez, esto les exigía una relectura continua y un análisis de lo escrito. La corrección de la primera versión se realizó en presencia de los estudiantes, incentivándoles a mejorar la forma de organizar los párrafos y a reflexionar sobre la información necesaria que debe incluir un folleto.

### Segunda versión del folleto

La segunda versión del texto seleccionado para el análisis presentó un gran avance, pues los niños tomaron en cuenta lo conversado durante la entrevista con la docente para mejorar lo escrito y continuaron apoyándose en ella durante la reescritura para aclarar dudas. Se observó que los sujetos acertaron en el uso a los signos de puntuación y precisaron las intencionalidades de cada párrafo dentro de la estructura del texto; incluyeron en los párrafos de desarrollo más información acerca del museo, partiendo de los apuntes tomados durante la visita al mismo. En el cierre del texto se observa una conclusión que incluye la intencionalidad del folleto: incentivar a la comunidad a visitar el museo con el propósito de conocer más sobre el acervo cultural del estado Táchira. (Ver ilustración 8)

### Versión definitiva del folleto

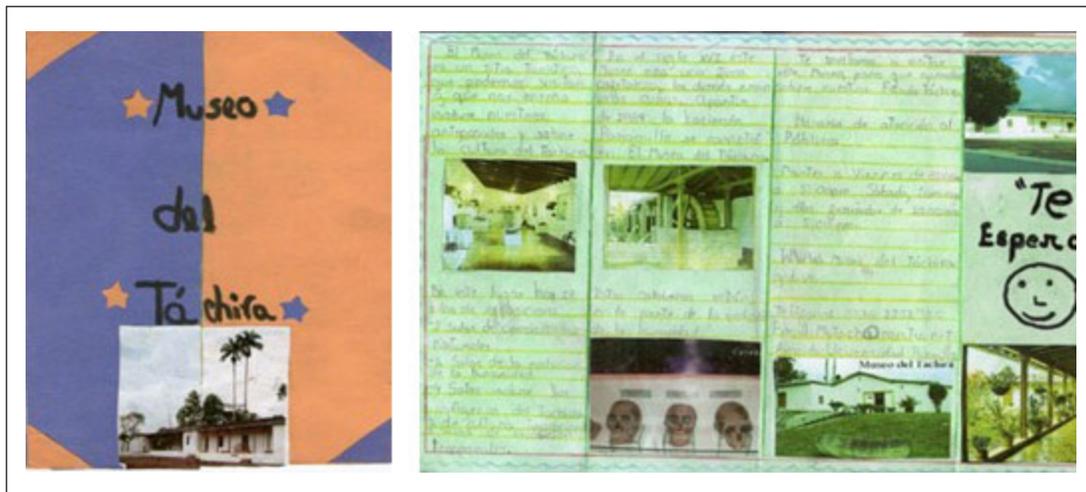
En la versión final se incorporó el texto escrito a la estructura física del folleto y se empleó el diseño gráfico al organizar imágenes y escritos en una sola producción, también en la selección de colores y forma del folleto. El grupo seleccionado eligió para su folleto los colores naranja, azul y verde; decidió crear una presentación en forma de puerta, que al abrirse presentaba cuatro secciones (ilustración 9), e incluyó fotografías tomadas por ellos mismos durante la visita y otras tomadas de Internet. Se puede decir que el grupo logró organizar el texto



**Ilustración 8.** Segunda versión del texto “El museo del Táchira”

y las imágenes de una forma coherente con el estilo del folleto, permitiendo una armonía entre los mismos y, en consecuencia, una presentación agradable para el lector.

En la versión final se puede apreciar que los niños tomaron en cuenta los aspectos formales con más seriedad (ortografía y legibilidad), aunque aún presentan errores ortográficos es menor su incidencia; esto debido a que esta producción iba a ser observada por otras personas ajenas al aula de clase. También se constató que los niños utilizaron las imágenes como complemento del texto escrito; por ejemplo, al escribir sobre el pasado de este lugar como hacienda cafetalera incorporaron una fotografía del lugar, en el cual se lavaba y secaba el café y que todavía se conserva en el museo. Además, buscaron alternar los párrafos con las imágenes para atraer al lector.



**Ilustración 9.** Folleto informativo sobre el Museo del Táchira

Agregan a esta versión nuevas oraciones y frases explicativas de ciertas imágenes, así como también datos puntuales del museo: **página web, teléfono, e-mail**, dirección y horario de atención al público. El folleto elaborado por este equipo muestra elementos de diseño en cada una de sus caras, es decir, los estudiantes comprenden que un texto de esta clase es un híbrido cuya estructura física múltiple posibilita entregar al lector información atractiva sobre un tema determinado. Además, sus autores reconocen claramente la función social del folleto, puesto que incorporan información referencial sobre este lugar y seleccionan la información relevante y de interés para el lector. Por otra parte, se puede decir que empiezan a tener conciencia de cómo la imagen y la palabra son herramientas fundamentales, al momento de querer transmitir mensajes significativos en la sociedad, y que estas se complementan dando lugar a producciones más efectivas. Los estudiantes lograron desarrollar ciertas capacidades de interpretación de textos escritos y de textos visuales, entendieron que tanto el lenguaje visual como el lenguaje escrito son parte de la vida y permiten manifestar el pensamiento de los seres humanos.

Al mismo tiempo, la activación de la creatividad en las producciones escritas y visuales de los estudiantes se hizo presente en las mismas y dio cuenta de un proceso de pensamiento capaz de comunicar a través de diferentes lenguajes. La mayoría de estudiantes reconoció su participación en la cultura visual como un receptor activo, al involucrarse en la creación de textos propios que también dialogan con otros discursos visuales y verbales. En consecuencia, descubrió que la escritura no es una actividad aislada, perteneciente únicamente al ámbito escolar, por el contrario, es una forma de conectar el saber de un individuo con la red de textos que conforman el mundo.

## Conclusión y recomendación

Se puede decir que las estrategias diseñadas lograron constituirse como situaciones de aprendizaje multidisciplinarias, que incorporaron el arte plástico, la cultura visual, las nuevas tecnologías y la construcción de textos escritos. Esta característica de las estrategias permitió un aprendizaje que se produjo en diferentes direcciones y áreas de manera simultánea, tal como las nuevas formas de aprendizaje que controlan simultáneamente distintas fuentes de información. Tal manera de aprender no representa una dificultad para el estudiante de las nuevas generaciones, por el contrario, vincula la forma de aprender y recrearse en sus horas libres con las actividades escolares. Lo anterior no solo permitió captar la atención de los niños al involucrar sus intereses en las actividades, sino que también, a partir de sus conocimientos previos, se estableció un diálogo enriquecedor para la comprensión de la imagen como elemento dominante en las nuevas formas de entretenimiento.

Por otra parte, es recomendable desarrollar políticas educativas en las que se involucre la figura del museo como parte de la red de saberes que construyen el currículo. La apertura de un vínculo que comunique dos espacios que, desde visiones distintas y prácticas distintas, abordan las producciones humanas, su conservación y su trasmisión, permitiría crear un diálogo enriquecedor para los niños y jóvenes. Tal asociación les ayudaría a entender con mayor certeza el valor de la expresión del pensamiento a través de diversos lenguajes ante un colectivo, así como la trascendencia de dicha acción. Igualmente, dicho enlace debe ser construido, no solo por la escuela sino también desde la política cultural que sustenta el museo, produciendo así una articulación bidireccional que comprendería espacios en el museo para el acceso de la escuela y viceversa (cf. Hernández, 2001). La puesta en práctica de dichas medidas abriría las puertas de la escuela a nuevos entornos y establecería contacto con otras realidades que aportarían nuevas experiencias a los niños y jóvenes en un mundo que exige cada día más de ellos. ©

---

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del proyecto NUTA-H-352-12-04-EE.

---

---

**María Alexandra Alba Paredes.** Profesora Asistente del Departamento de Español y Literatura, de la Universidad de Los Andes en el núcleo universitario de San Cristóbal, Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez”. Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura, Universidad de Los Andes, Táchira. Magister en Literatura Latinoamericana y del Caribe, Universidad de Los Andes Táchira.

**Marisol Antonia García Romero.** Profesora Titular del Departamento de Español y Literatura, de la Universidad de Los Andes en el núcleo universitario de San Cristóbal, Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez”. Tutora de proyectos de promoción de lectura y escritura en la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura e investigadora en la línea de alfabetización académica.

---

## Notas

---

1. Gottfried Boehm utilizó por primera vez la expresión “giro icónico” en su texto *Was ist ein Bild?* (1994), München: Fink, para plantear un desplazamiento sustancial en las “ciencias hermenéuticas” desde el paradigma-texto hacia el paradigma-imagen.
2. Este taller nace de una propuesta de investigación más amplia que incluyó tres talleres dedicados a diversas tipologías textuales y a otras modalidades de la imagen como ejes de las estrategias diseñadas. Dicha investigación se expone en el Trabajo Especial de Grado titulado *Enseñanza de la escritura a través de la lectura de imágenes en estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria*. (inédito). Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. Universidad de Los Andes, Táchira.
3. Diario Los Andes (2009, 01 de abril). “La fundación de San Cristóbal”. Disponible: <http://diariodelosandes.com/content/view/74945/105693/>
4. Un número considerable de estudiantes tomó fotografías con sus teléfonos y cámaras digitales, sin embargo, solo algunos lograron imprimirlas en sus hogares para traerlas al aula e incorporarlas al folleto.

## Bibliografía

---

- Abad Molina, Javier. (2011). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, Lucina & Aguirre, Imanol & Pimentel, Lucía. (coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-24). Madrid: Fundación Santillana. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Alba Paredes, María Alexandra. (2014). *Enseñanza de la escritura a través de la lectura de imágenes en estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria*. Trabajo especial de grado (inédito). Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. Universidad de Los Andes, Táchira.
- Aparici, Roberto & García, Agustín. (1989). *Lectura de imágenes*. (2ª. ed.). Madrid: Ediciones de La Torre.
- Arnheim, Rudolf. (1986). *Pensamiento visual*. España: Paidós Ibérica.
- Augustowsky, Gabriela & Massarini, Alicia & Tabakman, Silvia. (2008). *Enseñar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.
- Cáceres-Péfaur, Beatriz. (2013). Educación estética en la escuela básica: una asignatura desvalorada en la práctica docente. *Educere*, 17 (56), 111-117.
- Caldera de Briceño, Reina Violeta. (2006). Propositiones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Básica. *Ágora* 9 (17), 45-83.

- Fernández, María Graciela. (2008). *Estrategias para la enseñanza de educación estética en la escuela*. Caracas: El Nacional.
- García Varas, Ana. (Ed.). (2011). *Filosofía de la imagen*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, Ligia Amparo. (2001). Museo: escuela de puertas abiertas. En: *La educación en el museo*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia.
- Jiménez, Lucina (2011). Arte, revolución tecnológica y educación. En Jiménez, Lucina & Aguirre, Imanol & Pimentel, Lucía. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana (pp. 59-68). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Jiménez, Lucina & Aguirre, Imanol & Pimentel, Lucía. (Coord.). (2011) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marín Viadel, Ricardo. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En Marín, R. (coord.). *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 3-52). Madrid: Pearson Educadores.
- Ministerio de Poder Popular para la Cultura (2007). *Catálogo del patrimonio cultural venezolano. Municipio San Cristóbal*. Caracas: Instituto de Patrimonio Cultural.
- Tabakman, Silvia. (2011). La visita escolar al museo como acontecimiento. En Tabakman, Silvia (Coord.) *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo* (pp. 81-102). Buenos Aires: Editorial Biblos.