

La cultura de la imagen en la formación del profesional de la educación

Image culture in the education professionals

*Dra. C. Elaine Frómeta-Quintana, elainef@uo.edu.cu;
MSc. Brunilda Leyva-Vera, brunilda@uo.edu.cu*

Universidad de Oriente

Resumen

Los procesos mediacionales que se sustentan en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación precisan de una visión teórica que permita determinar los constructos necesarios para dimensionar la enseñanza- aprendizaje. El avance de las TIC ha permitido revelar que es aún insuficiente la formación mediática de los profesionales de la educación a partir de la creación de la imagen didáctica digital y los resultados derivados de la misma en el discente que limitan el desarrollo de su cultura general. Este artículo expone una interpretación dialéctica a diferentes posiciones teóricas relacionadas con la cultura y la imagen en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la contribución de esta última en la formación integral del futuro profesional de la Educación. Además, revela la necesidad de resultados tanto teóricos como prácticos que permitan activar el proceso de construcción de sentido y significados sustentado en la imagen.

Palabras clave: formación mediática, imagen, cultura de la imagen.

Abstract

The ICT- based mediations demands the a new theoretical insight to support the teaching-learning process in contemporary times. ICT advance has revealed that the mediatic education of the future professionals of Education based on the image creation and co-creation processes is still insufficient. The present article presents a dialectic interpretation of different theoretical positions related to image, culture in the teaching-learning process as well as their contribution to the integral education of the future professional of Education. It also shows the need of theoretical and practical results that allow to activate the image-based process of sense and meaning construction.

Key words: media education, image, image culture.

Introducción

La connotación que tienen los signos en la vida del hombre es extraordinaria. Sin ellos no habría memoria del paso de este por la historia. Su imaginación y acción responden y crecen a partir de ellos. Con los signos el hombre ha representado su fe y su unión con los otros hombres, ha comunicado arquetipos, ha creado dioses, héroes, leyendas, ha representado hechos, ha canalizado sus sentimientos y ha acumulado conocimiento científico. Todo ello constituye la factura de la cosmovisión del hombre, solo posible de configurarse a través de los signos.

La imagen ha acompañado al hombre en su paso por la historia desde el bisonte hasta la realidad virtual, de ahí que no es posible dilucidar si se habla de la historia de la imagen o de una imagen para la historia. Sin embargo, a pesar de que el *homo sapiens* ha sido también un *homo videns*, la imagen continúa siendo un signo omnipresente en la vida y educación del hombre.

Contradictoriamente, no ha sido un objeto de estudio permanente en los contextos educativos y ello se debe a:

(...) la falta de sensibilidad y de formación que es consecuencia -y al mismo tiempo causa del mantenimiento- de un viejo prejuicio, el de considerar ingenuamente que la imagen es un simple reflejo de la realidad. Se suele considerar que la imagen es neutra, transparente, inocente, inmediatamente accesible sin necesidad de preparación alguna (Ferres, 1994).

Restarle importancia al estudio de la imagen es no discernir la diferencia consustancial entre el ver y el mirar, entre texto y mensaje visuales, entre la lectura denotativa o literal y la connotativa; y propiciar lo que se sintetiza atinadamente en: “la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis” (Eco, 1986: 72).

La comunicación por la imagen, engañosamente transparente e inocente, es una suerte de arena de tensión y confrontación de sentidos y significados entre creador y co-creador, quienes ponen en función de la misma un conjunto de códigos mediadores que de no compartirse podría resultar en incomunicación.

El presente artículo tiene como objetivo fundamentar epistemológicamente la imagen y connotar algunas de las incongruencias de las posiciones teóricas que la abordan desde el proceso didáctico.

Desarrollo

En el análisis del proceso de enseñanza- aprendizaje, autores tales como Klingberg (1978), Álvarez (1995), Fuentes (1997), Montoya (2005), reconocen que en el contenido, como componente didáctico, se sintetiza la cultura, al coincidir en que este se define como “aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos” (Zayas, 1993).

A pesar de compartirse el criterio de estos investigadores, la perspectiva del análisis de la cultura solamente desde el contenido es restringida; ya que todos los componentes y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje son realizaciones culturales devenidas de la actividad transformadora, comunicativa, valorativa y axiológica del hombre. Entonces es posible delimitar otra perspectiva de análisis, aún no dilucidada por los investigadores, sobre la cultura intrínseca a los medios de enseñanza, y en especial la imagen didáctica, en y desde el proceso de enseñanza- aprendizaje. Ocurre que los medios de enseñanza también son resultado, expresión y síntesis de la cultura; pues constituyen una realización humana del docente situado entre lo supranatural y lo interpsicológico que legitima el carácter objetivo del desarrollo, crecimiento y enriquecimiento de ella. En la esencia dialéctica de los medios de enseñanza, y de la imagen didáctica en particular, se evidencia lo dinámico, lo multidimensional y lo polifuncional de la cultura, al estar en constante transformación debido al ritmo y crecimiento del desarrollo social.

La imagen didáctica como configuración mediática, cuando es utilizada como medio de enseñanza en el proceso de enseñanza aprendizaje, promueve la cultura contextualizada en el contenido desde la propia cultura que los procesos de su creación y co-creación entrañan. En este sentido, en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la imagen se comparte el criterio de que “la cultura es un sistema de medios elaborados extrabiológicamente, de realizar la actividad humana, medios gracias a los cuales se produce el funcionamiento y desarrollo de la vida social de los hombres” (Markarian, 1987:54).

Los autores no han enfatizado en que el proceso de enseñanza- aprendizaje de la cultura de la imagen tiene una marcada naturaleza semiótica que supone una elaboración conjunta

de significados del docente y del discente, de una abstracción teórica, de una organización semiótica que conduce a una elaboración conjunta de sentidos donde afloran todos los procesos pedagógicos, didácticos y psicológicos que la imagen didáctica y la palabra provocan en los sujetos que interactúan en el proceso.

La cultura de la imagen, asumida como un elemento dinamizador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje visualmente mediado, ha sido reseñada en los trabajos de la investigadora Hernández (2003,2004) quien la asume como “determinado resultado”. Una mirada minuciosa a esta perspectiva revela una posición sumativa y unilateral de la cultura de la imagen; pues al absolutizar el resultado, priva al proceso de la actividad humana de toda su riqueza como eje dinamizador de la transformación del propio sujeto y de su entorno. No reconoce, entonces, la actividad desde, por, con y para la imagen como su mecanismo de desarrollo y del crecimiento del sujeto que la crea y la co-crea. En este sentido, se concuerda con Mezhuiev (1980), quien analiza este fenómeno desde la perspectiva de la actividad cuando plantea: “la verdadera relación de la cultura con la actividad humana se hace comprensible solo cuando la propia actividad se descubre como fuente, causa de formación, desarrollo y afirmación del hombre” (Mezhuiev, 1980:43).

Por otro lado, la cultura de la imagen es para Petit (2000) “una realidad”. Ello supone la identificación de esta con la cultura cuyas esencias difieren, en tanto la realidad existe independientemente del hombre; sin embargo, la cultura entraña la cristalización de lo humano. Este aspecto es explicado por Mezhuiev (1980, 1985) al precisar que la cultura es un fenómeno social, fruto de la historia de la humanidad y cuyo contenido es lo social; ese es, justamente, su eje clave y sustantivo. En tal sentido, Petit (2000) no advierte que la cultura es la expresión de la realidad contextual del hombre en un periodo históricamente determinado.

Se considera que estos trabajos se parcializan en la asunción de la cultura de la imagen como la comprensión y posición crítica ante los mensajes que se emiten. No se reconoce la creación de la imagen didáctica como parte inseparable de la cultura de la imagen, generadora de los procesos de desarrollo en el sujeto que la crea y que se sirve de la vasta experiencia socio-histórica de manera creadora y original; con lo cual no se reconoce la capacidad del docente de producir nuevos significados mediante la imagen didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos trabajos no se connotan los acervos y medios de los que docente y discente se apropian al ser hacedores de la cultura de la imagen, con lo que se minimiza el aspecto social relativo al legado visual del que cada

uno es depositario. Este patrimonio visual de uno y de otro es medular en los actos de creación y de co-creación.

El análisis de las posiciones anteriores y una interpretación de las elaboraciones teóricas más significativas en el abordaje de la cultura evidenciadas en las publicaciones de autores tales como Hrusovsky (1975), Mezhuiev (1980), Markarian (1987), Geertz (1988), Rodríguez (1989), Guadarrama (1990), Fuente (1992), Díaz (1998), Cortón(2001), Celeiro (2004), Martínez (2002) y Montoya (2005), permiten enunciar la siguiente definición: la cultura de la imagen en la enseñanza- aprendizaje es entendida como el proceso íntegro e ininterrumpido que engloba las realizaciones acumuladas en el ámbito de la visualidad, las creaciones constantes de imágenes y de unidades culturales derivadas de ellas, proyectos y fines que emergen de la actividad objetual-sujetal del docente y del discente, que se articulan dialécticamente en la compleja dinámica de lo social y lo individual para satisfacer las necesidades educativas y de comunicación visual de ambos; en un contexto socio-histórico determinado que influye directamente en los procesos de formación y desarrollo de la personalidad.

Otra problemática de orden teórico es la confusión o identificación de la imagen con la realidad, de la realidad con la imagen, de la percepción con la realidad y de la imagen con la percepción, evidenciada en los trabajos de Godoa (1999), y Pasquel (2002). Estos autores no han advertido que la imagen no puede compararse totalmente con la realidad, debido a que esta es siempre más rica, concreta y contentiva de las complejísimas relaciones entre los objetos y fenómenos del mundo real en toda su diversidad. Con la identificación de la imagen con la realidad, se niega la cognoscibilidad de la realidad y se resta importancia al reflejo activo creador como proceso infinito de aproximación a la misma; esta posición adolece, en consecuencia, del reconocimiento del carácter asintótico de la imagen como reflejo de la realidad.

Por otra parte, desde esa perspectiva en que *“la realidad es la imagen”*, se revela la sustitución mecánica de la una por la otra y la eliminación de toda la esfera de lo ideal como lo material transformado, resultado del reflejo creador. Asimismo, los autores no discernen la percepción como el mecanismo fisio- psicológico que alcanza un matiz cultural a través del cual el sujeto refleja la realidad en su conciencia, en forma de imagen.

En las obras de Comenius (1993), Salomón (1979), Klimberg (1978), González (1986) se devela minuciosamente la importancia de la utilización de las imágenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como representaciones a través de las cuales el discente conoce el

mundo. Estos trabajos enfocan la imagen solamente desde su efecto de mostración, cuyo valor es preferentemente referencial. Sin embargo, otros autores ya insertados en la era de la civilización de la imagen (Fernández (1998), Febas (2001), Morales (2001), Carney y Levin (2002)), continúan sustentando esa mirada monovalente, con la cual se muestra el objeto cuyo significado es enunciado por una entidad de materialidad acústica constituida por fonemas; es decir, con ella se trata de establecer una afinidad entre la imagen del referente y la imagen abstracta.

Lo anterior permite precisar que en la didáctica existe cierta preponderancia a la utilización del valor referencial de la imagen, cuyo fin ha sido el de generar y sistematizar en la memoria del discente el atractor existencial. Si bien el efecto de mostración le permite a este el conocimiento de los objetos del mundo, no alienta una transformación del mismo ni de su realidad de aprendizaje a partir del reflejo creador que sintetiza de forma exponencial, el acto hermenéutico que la convierte en parte del proceso didáctico.

La vasta utilización de la imagen en el campo de la didáctica es evidenciada en los trabajos de Titone (1981), Fang (1996), Ortega (1998), Ainsworth (1999), Romero (2002), Carney y Levin (2002), Laredo (2004), Torrealba (2004), Delgado (2006), Rivera (2006). En estos se apela a su poder de motivar a los discentes, de generar reacciones diversas en el lector y a su yuxtaposición al texto lingüístico, para establecer un modelo integrado de comunicación didáctica con el fin de maximizar las ganancias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que estas propuestas nucleadas por imágenes permiten fomentar la competencia comunicativa de los discentes y el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores, no se profundiza en la comprensión e interpretación visuales. De lo anterior se infiere que dichas propuestas enfatizan en una didáctica con imágenes y no en una didáctica de la imagen y, por consiguiente, es insuficiente la profundización en los entresijos de la cultura de la imagen.

En las obras de corte didáctico consultadas, es limitada la dilucidación del papel trascendental de la experiencia visual que los discentes acumulan como resultado de su interacción con la naturaleza y con los otros sujetos, cuestión fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la imagen. Esta experiencia comprende la formación de los diferentes atractores, de los cuales depende la reconocibilidad, la comprensión y la interpretación de la imagen didáctica. Tampoco se asume que estos atractores mutan y se enriquecen con el encuentro de nuevas propuestas visuales, y no se

reconoce que el docente y el discente, con la creación y co-creación de la imagen, asumen y enriquecen la herencia cultural.

En la comunicación visual por imágenes fijas, González (1988:101) las clasifica como realistas, esquemáticas, simbólicas y abstractas y el criterio lo establece en virtud del grado de similitud que ellas tengan con la realidad. En tal sentido, no se comparte enteramente esta clasificación; pues de acuerdo con el criterio asumido, las dos primeras debían estar reunidas bajo la denominación de *ícono*. Los argumentos que ofrece el autor para la clasificación de la imagen esquemática no resultan esclarecedores; por consiguiente, comprenderla como ícono es reconocer que las relaciones que ella representa tienen una semejanza objetiva con las de la realidad.

Conviene subrayar que al develar la esencia de la imagen realista, se evidencia ciertas imprecisiones teóricas, ya que el autor sostiene que este tipo de imagen “es la representación de la realidad en todos sus detalles estructurales y formales”. Se constata en este planteamiento una limitación de orden filosófico y semiótico en el análisis de la imagen como ícono. El sustento científico que aporta la semiótica al análisis de la imagen como signo icónico a través de los estudios de Eco (1986, 1996), Chandler (2002), Barthes (2004) y Catala (2004), permite refutar la perspectiva anterior; ya que el ícono no posee las propiedades del objeto representado, sino que:

(...) reproduce algunas condiciones de la percepción del objeto, una vez seleccionadas por medio de códigos de reconocimiento y anotadas por medio de convenciones gráficas; por ello, un determinado signo denota de una manera arbitraria una determinada condición perceptiva, o bien denota globalmente una cosa percibida al reducirla arbitrariamente a una configuración gráfica simplificada (...) (Eco, 1996:67).

Todo ello conlleva a discernir que la relación de semejanza que el ícono posee con el referente lo consigna como un signo motivado, que adquiere sentido por el mismo objeto representado.

En la imagen se reconoce su notable poder de seducción y los efectos que provoca en las audiencias. Al abordar las esencias del *efecto de placer* y del *estético*, se establece una dicotomía entre las ciencias que sustentan a ambos. En efecto, se incurre en la fragmentación o parcelación del análisis cuya limitación no permite revelar verdaderos nexos integradores que develen nuevas cualidades en los medios didácticos. Estos efectos solo pueden ser entendidos desde una peculiar síntesis metodológica entre la estética y

la psicología que permita establecer los vínculos que desde la percepción humana se producen entre las cualidades estéticas que el discente advierte en el mensaje que se vehicula a través del medio y las emociones y sentimientos que lo impulsan a valorarlo de una manera determinada.

Al particularizar en el efecto estético, González (1988) refiere: “se produce en la medida que el mensaje que se propone a través de los medios puede proporcionar el goce estético en el individuo, bien sea por el propio contenido del mensaje, como por la apariencia externa” (González, 1988: 139). Esta posición no permite revelar que en los medios didácticos, y en el caso particular de la imagen, todo es contenido y todo es forma; ya que en su contenido sustancial no hay sino colores, volúmenes, líneas, valores y en cada uno de estos elementos formales existe un sentido interno, un determinado valor expresivo que es un contenido en sí mismo. Por otra parte, todo es forma por cuanto el contenido yace en la significación que porta su sistema semiótico formal.

El no reconocimiento de la unidad dialéctica entre contenido y forma en la imagen para el proceso de enseñanza aprendizaje, sitúa la elaboración teórica de este autor en una posición formalista; o sea, una forma desprovista de contenido o la sustentación de la forma como elemento jerárquico-dinamizador. Con tal propuesta se violentan las leyes de la apropiación de los objetos, procesos y fenómenos que advierten, en la forma, el modo concreto de existir y de expresarse el contenido, cuyo valor estético se connota únicamente en la medida en que permite al contenido encarnarse con la mayor energía, claridad y ostensibilidad posibles.

En los trabajos de Prendes (2004) y Carpio (2005), estas autoras hacen un análisis de las imágenes en los textos escolares y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que revela la presencia excluyente de la imagen isomórfica en materiales didácticos. En este sentido, vale enfatizar que es particularmente escasa la utilización de la imagen como lenguaje, poseedora de un código propio y con un enorme potencial para servir por sí misma como vehículo de transmisión de información, lo que significa desaprovechar una parte considerable de su enorme potencial didáctico. Por consiguiente, la naturaleza comunicativa de la imagen didáctica parece haber sido relegada en los textos didácticos y en el proceso de enseñanza- aprendizaje propiamente; se pone mayor énfasis en la imagen isomórfica, que limita la creación divergente. De esos trabajos puede inferirse que existen limitaciones en el campo de la didáctica en lo concerniente al rol fundamental de la imagen como sistema de signos en la construcción social de los conocimientos, y

estos últimos “no pueden desligarse de los sistemas de signos a través de los cuales se vivencian” (Chandler, 2002:17).

La consideración del carácter textual de la imagen es el resultado de un proceso de desarrollo gradual del concepto de texto que enriquece la semiótica de la imagen, por lo que se coincide con Lotman (1982) en que la imagen se comprende como una entidad de producción e interpretación comunicativa, que constituye una manifestación discursiva coherente a través de la cual se pueden llevar a cabo distintas estrategias de comunicación.

El texto y la textualidad adquieren grandes dimensiones desde una óptica semiótica, y se concuerda con Zunzunegui (1992:78) en que la imagen es considerada un texto por ser una secuencia de signos que produce sentido, no por la suma de significados parciales de los signos que lo componen, sino a través de su funcionamiento textual.

Uno de los aportes de la semiótica de la imagen a la didáctica es el reconocimiento, aún no advertido, de la coherencia textual en la imagen, en la que es fundamental considerar un nivel expresivo que distribuye la información visual, y un nivel de contenido, en tanto actualización del significado que realiza el destinatario del discurso. Un tercer elemento es el componente pragmático de la comunicación que concede un lugar destacado al receptor que se integra en el proceso como elemento activo y fundamental.

Siendo consecuente con las posiciones de la semiótica de la imagen y con los criterios de Chartier(1993), Bardelás (1999) y Hendel (2000), el proceso de enseñanza-aprendizaje de la contemporaneidad ha de revitalizar en los discentes que aprenden nuevos mecanismos de generación de sentido y significado que promuevan transformaciones cualitativas y un desarrollo integral de la personalidad de estos, a partir de las relaciones que establecen con las nuevas formas de representación de la realidad a través de la naturaleza sígnica de la imagen.

Especial significado reviste para el objeto de esta investigación el proceso de mediación semiótica visual, en cuyo análisis se connotan teorías de carácter sociológico, entre las que sobresalen la *teoría de la lectura* (Moro 1990: 23), la *critical awareness* (Anderson 1980:64), y la *teoría del sujeto crítico* (Hall, 1982), Fiske (1987), Martín-Barbero (1987:10, 84-85, 95), Morley (1992) y White (1994). En el terreno de la educación se asumen enfoques como el gramaticalista, el centrado en las dimensiones técnico-materiales, el socio-ideológico de análisis de los contenidos y mensajes de los medios. Estas teorías y enfoques revelan una perspectiva unilateral de análisis de las mediaciones,

ya que cada una se parcializa en una arista de todo un proceso sistémico, complejo y dinámico.

Se coincide con que un análisis consecuente de las mediaciones es solo posible desde la interdisciplinariedad; sin embargo, no se comparte la definición que, sobre ellas, se ofrece al considerarlas como el proceso que convierte la multirrepresentación de una realidad en otra (Martín-Barbero, 1987). Esta definición es expresión de cierto subjetivismo sobre las representaciones de la realidad, pues parece no advertirse que en toda representación hay elementos que existen independientemente del sujeto. Así pues, la definición deja abierta la posibilidad de un número ilimitado de realidades.

Una visión integral de la mediación semiótica en el proceso de enseñanza aprendizaje se sustenta desde el enfoque socio-histórico-cultural (Vigotsky, 1998:13), cuya esencialidad está en su ascensión como sistemas de diferentes niveles de complejidad que eslabonan la psiquis del sujeto, transmiten significados y posibilitan la regulación de la vida social, y la autorregulación de la propia actividad.

Siendo consecuentes con la posición teórica de Vigotsky (1998), el proceso de mediación semiótica visual en la enseñanza-aprendizaje se delinea como una cuestión de la comunicación visual y, por consiguiente, como una cuestión de la cultura de la imagen. Se estimula, entonces, durante el proceso de mediación semiótica visual, una formación multilateral de la personalidad de los sujetos que se involucran en él; ya que la imagen es expresión, síntesis y resultado de las relaciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la cultura que en él se crea. En consecuencia, el proceso de mediación semiótica visual tiene una marcada naturaleza social y cultural que determina y enriquece el psiquismo, tanto del docente como del discente. El proceso de enseñanza aprendizaje, como actividad comunicativa fomentada desde y por la imagen, es advertida como la forma en virtud de la cual lo social se transforma en psicológico, en un tránsito de lo externo a lo interno mediante la interiorización.

Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje visualmente mediado alcanza plena significación para ambos sujetos cuando la influencia de uno en otro a través de la imagen didáctica origina vivencias; por consiguiente, se concuerda con la investigadora Fernández (2005:213) en que a través de la actividad generada durante el proceso de mediación semiótica visual, ambos sujetos logran una representación cognitiva de la realidad, a la vez que surgen los sentidos psicológicos, personales que, expresados en vivencias, actúan como fuertes impulsores y dinamizadores del comportamiento.

La mediación semiótica visual se constituye en una herramienta histórica y culturalmente situada para provocar, a través de la interacción y la actividad, el desarrollo de las funciones socio-psicológicas superiores de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, la imagen didáctica como mediador genera desarrollo en dependencia de las relaciones que los sujetos establezcan con ella y este se produce a través de la asimilación que hacen el docente y el discente de las formas de comunicación visual existentes en la sociedad, en la medida en que surja en ellos la necesidad de actuar conforme con las mismas.

Importantes consideraciones sobre las mediaciones que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje son ofrecidas por Fainhole (2003), al caracterizarlas y clasificarlas en pedagógicas, culturales, comunicacionales, semióticas y tecnológicas. Aunque advierte que todas confluyen y sostienen la mediación pedagógica, se considera que esta autora no reconoce que la mediación es una totalidad inseparable en su esencia y que se manifiesta de manera compleja, diversa y dialéctica en la multiplicidad de sus facetas. La mediación por la imagen es síntesis y expresión de la multiformidad de este fenómeno.

Sobre el fin que se persigue en el campo de la didáctica con las mediaciones, se plantea que están destinadas, según Eisner (1994) a fomentar la capacidad del alumno para comprender el mundo, enfrentarse con eficacia a los problemas y adquirir amplias variedades de significado gracias a las interacciones con él. El desarrollo de la cognición -social y situada- es el medio principal para este fin. Este autor asume un fin utilitarista con respecto a las mediaciones, y al acentuar el desarrollo de la cognición socava la unidad de los procesos cognitivos y afectivos en la función reguladora de la personalidad, cuyo desarrollo puede potenciarse a través de las mediaciones y la actividad que ellas promueven.

Sobre la unidad de los procesos cognitivos y afectivos en el proceso de mediación semiótica visual se coincide con Aparici y García-Matilla (1987); ya que la percepción, creación y co-creación de una imagen didáctica son procesos estrechamente relacionados con la manera en que cada individuo capta la realidad y, al mismo tiempo, está vinculada con la historia personal, los intereses, el aprendizaje, la motivación.

Así, resulta ineludible comprender que el conocimiento de la imagen didáctica no está determinado sólo por las sensaciones visuales, sino que existe una forma particular (individual/social) de conocerlo. La forma de representarla y las emociones hacia ella determinan, en buena medida, la carga valorativa del sujeto hacia lo que ella vehicula. Lo

que realiza el discente frente a la imagen didáctica es incorporarle una asociación significativa a sus sensaciones, que van a depender de la experiencia personal.

Villafañe y Mínguez (1996) en sus “Principios de la teoría general de la imagen”, aluden solo a dos etapas en la modelación de la realidad por la imagen: la creación icónica y la observación icónica, y analizan la primera únicamente desde la arista perceptiva y formal. Así absolutizan la importancia de la organización visual del objeto didáctico percibido y las categorías plásticas que constituyen instrumentos de interpretación. Esta mirada al proceso de creación icónica es limitada al puntualizarse en ella solo lo formal que adolece de contenido. En ella no se tiene en cuenta una serie de procesos que son inherentes a la creación donde se revela un movimiento hermenéutico como peldaño superior del reflejo de tal realidad. De igual forma, no se comparte que el proceso de creación icónica tenga como contrapartida la observación icónica; ya que invita a la pasividad ante la imagen didáctica, por cuanto no se reconoce la naturaleza inagotable del reflejo, el carácter activo del sujeto que percibe y la importancia de la actividad como forma de expresión objetiva de la psiquis del discente.

Las posiciones teóricas que sostienen el proceso de mediación semiótica visual revelan insuficiencias en la asunción de la unidad y variedad de sus relaciones, en la visión integradora que es inherente a su análisis. La forma unilateral de comprenderlo ha limitado el significado que cobra cada uno de sus componentes para este proceso como una totalidad. El énfasis en uno u otro aspecto de este complejo, dinámico y dialéctico proceso, no permite revelar la unidad de su contenido como la unidad de su diversidad y de las relaciones que lo caracterizan.

Conclusiones

- 1. Los datos teóricos aquí apuntados contribuyen a revelar las insuficiencias que han existido y aún persisten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la imagen didáctica y en el proceso de mediación semiótica visual, lo cual connota limitaciones en torno a una visión integradora de la imagen didáctica y la necesidad de un resultado teórico-práctico que permita dimensionar la cultura de la imagen en el futuro profesional de la educación y la formación mediática de estos para la solución de problemas profesionales que tendrán que enfrentar en su desempeño.*

Referencias bibliográficas

1. Álvarez Z., C. (1993). *La Escuela en la Vida*. La Habana: MES.
2. Eco, H. (1986). *La Estructura ausente*. Recuperado de <http://psikolibro.webcindario.com/libros/ccss/ccss01.html>
3. Eco, H. (1996). *El signo*. Barcelona: Editorial Labor.
4. González C., V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. González C., V. (1990). *Diccionario Cubano de Medios de Enseñanza y Términos Afines*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
6. González C., V. (1988). *Profesión: Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
7. Markarian, E. (1987). *Teoría de la cultura*. Moscú: Editorial Ciencias Sociales.
8. Mezhuiev, V. (1980). *La cultura y la historia*. Moscú: Editorial Progreso.
9. Mezhuiev, V. (1985). Las investigaciones teóricas de la cultura en la URSS. *Temas*. (7), 171–191.