

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



La percepción estudiantil sobre el uso de fuentes visuales y su
relación con el desarrollo de la Competencia *Construye*
Interpretaciones Históricas

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación
Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales que presenta:

Alicia Chong Grados

Asesora:

Trinidad Montero Leiva


Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Trinidad Montero Leiva, docente de la Facultad de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulada “La percepción estudiantil sobre el uso de fuentes visuales y su relación con el desarrollo de la Competencia Construye Interpretaciones Históricas”, de la autora Alicia Chong Grados, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 21%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 28/02/24.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 28 de febrero de 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Montero Leiva, Trinidad</u>	
DNI: 09537176	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5318-215X	

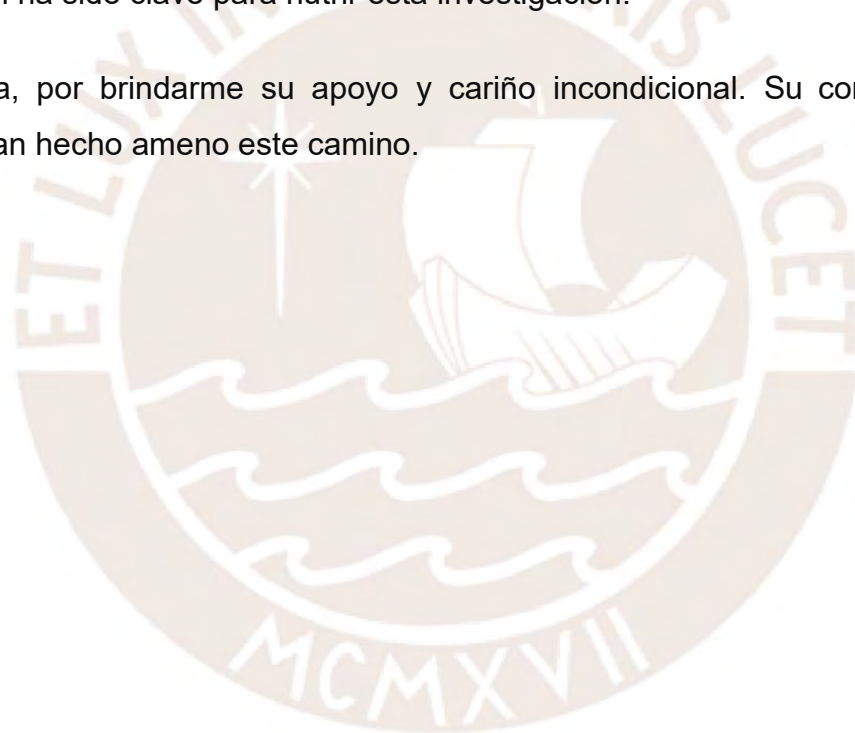
Agradecimientos

A Augusta Valle, quien ha sido una gran maestra y guía a lo largo de mi formación como docente y en este proyecto. Su disposición y orientación fueron fundamentales para que esta investigación saliera adelante.

A mi asesora, Trinidad Montero, con quien estoy enormemente agradecida por haberme ayudado a encaminar esta investigación desde sus inicios y por siempre animarme a continuar.

A mis queridos estudiantes, les debo un profundo agradecimiento por su colaboración en las entrevistas, su entusiasmo y genuino interés en el proyecto. Su participación ha sido clave para nutrir esta investigación.

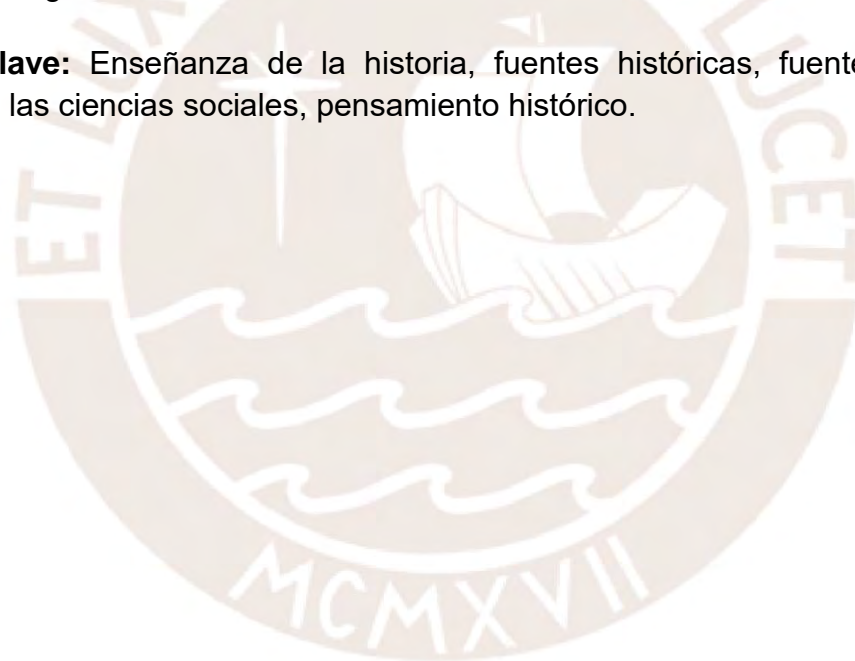
A mi familia, por brindarme su apoyo y cariño incondicional. Su comprensión y paciencia han hecho ameno este camino.



Resumen

El estudio tiene por objetivo explorar la percepción de estudiantes de tercer grado de secundaria sobre el uso de fuentes visuales para el aprendizaje de la historia, con el propósito de relacionar esta percepción con el desarrollo de la competencia "*Construye Interpretaciones Históricas*" del Currículo Nacional de Educación Básica para Ciencias Sociales (MINEDU, 2016). Se destaca la importancia del trabajo con fuentes históricas el desarrollo del pensamiento histórico (Santisteban, 2010; Seixas, Morton 2012; Ibagón, 2016, 2021), quienes han resaltado su papel en el desarrollo de habilidades cognitivas y una comprensión más profunda del pasado. En este contexto, se reconocen las fuentes históricas visuales como herramientas valiosas para analizar información del pasado, siendo además motivadoras y facilitadoras de la retención de información (Tapia, 1999). Los resultados muestran una valoración positiva de los estudiantes hacia el uso de fuentes visuales en la enseñanza de la historia, aunque estas sean percibidas principalmente como facilitadoras de una comprensión ilustrativa y narrativa. Se sugiere, por tanto, la implementación de estrategias que fomenten la evaluación crítica de estas fuentes, incluyendo la comparación con otras y el análisis contextual considerando al autor. Además, se destaca la importancia de abordar la historia como una disciplina que requiere un enfoque investigativo en el ámbito educativo.

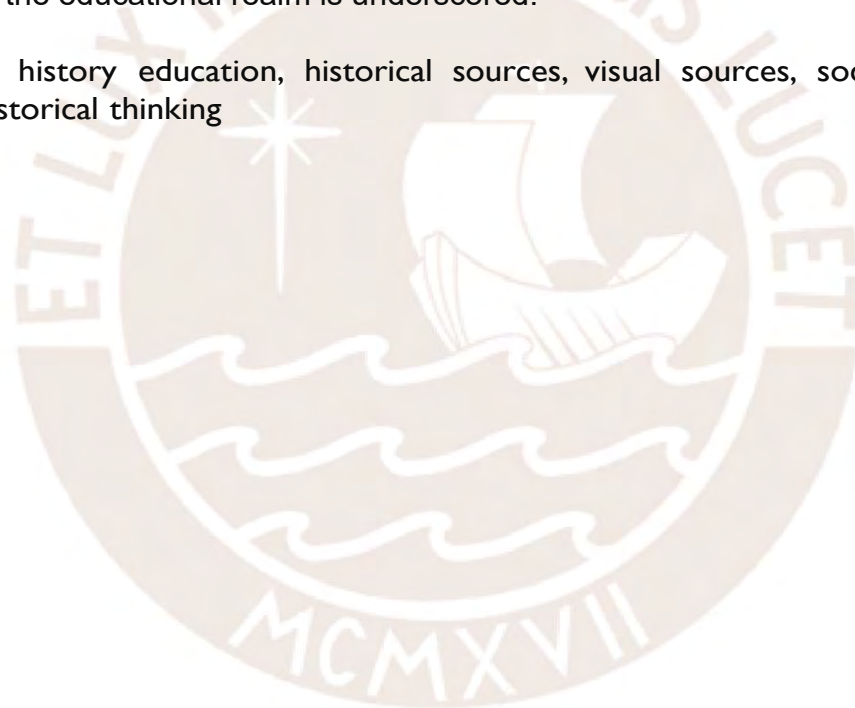
Palabras clave: Enseñanza de la historia, fuentes históricas, fuentes visuales, didáctica de las ciencias sociales, pensamiento histórico.



Abstract

The study aims to explore high school third-grade students' perception regarding the use of visual sources in history learning, with the purpose of correlating this perception with the development of the "Construct Historical Interpretations" competency outlined in the National Curriculum of Basic Education for Social Sciences (MINEDU, 2016). Emphasis is placed on the significance of working with historical sources in the development of historical thinking (Santisteban, 2010; Seixas, Morton 2012; Ibagón, 2016, 2021), as they have been highlighted for their role in developing cognitive skills and a deeper understanding of the past. In this context, visual historical sources are recognized as valuable tools for analyzing historical information, while also serving as motivators and facilitators for information retention (Tapia, 1999). Findings reveal a positive evaluation by students towards the use of visual sources in history education, although they are primarily perceived as aids for illustrative and narrative comprehension. Therefore, the implementation of strategies promoting critical evaluation of these sources, including comparison with others and contextual analysis considering authorship, is suggested. Furthermore, the importance of approaching history as a discipline requiring an investigative approach in the educational realm is underscored.

Keywords: history education, historical sources, visual sources, social sciences didactics, historical thinking



Índice

Introducción	7
Capítulo 1	11
Aprendizaje y motivación frente a lo visual	11
1.1. Aprendizaje y pensamiento visual.....	12
1.1.1. Aprendizaje y tipos de aprendizaje	12
1.1.2. Aprendizaje y motivación por lo visual.....	18
1.1.3. Pensamiento visual	20
1.2. Dominios de aprendizaje.....	23
1.2.1. Dominio de aprendizaje: Recordar	24
1.2.2. Dominio de aprendizaje: comprender	25
1.2.3. Dominio de aprendizaje: Analizar	27
1.2.4. Dominio de aprendizaje: evaluar	27
1.2.5. Dominio afectivo	32
Capítulo 2	33
Fuentes visuales en la construcción de interpretaciones históricas	33
2.1.1. Aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico....	33
2.1.2. Aprendizaje de la historia en el CNBE.....	36
2.2. Uso de fuentes históricas en el desarrollo del pensamiento histórico	38
2.2.1 Fuentes históricas	38
2.2.2. Fuentes visuales como fuentes históricas	40
2.3. Construcción de interpretaciones históricas a partir del análisis de fuentes históricas.....	42
2.3.1. Antecedentes sobre el uso de fuentes visuales en el área de historia.	42
2.3.2. Consideraciones y desafíos docentes en cuanto al uso de fuentes visuales en el área de historia.	48
Capítulo 3	52
Diseño Metodológico	52
3.1. Enfoque y Tipo de Investigación	53
3.2. Problema y objetivos.....	53
3.3. Fuentes informantes	54
3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	54
3.5. Procedimiento: Calidad de la Investigación y Principios Éticos	56
Capítulo 4:	58
Análisis e interpretación de los Resultados	58
4.1. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis	58
4.1.1. Categoría 1: Motivación por trabajar con fuentes visuales en el área de Historia.	60
4.1.2. Categoría 2: Aprendizaje con fuentes visuales en el área de Historia.	62
4.1.3. Categoría 3: Análisis de fuentes visuales	70
4.1.4. Categoría 4: Percepción del proceso de análisis de fuentes visuales en	

el área de Historia.	74
Conclusiones	77
Recomendaciones	79
Referencias	80
Anexos	85



Introducción

Al examinar fotografías, caricaturas, obras de arte y otras producciones artísticas visuales del pasado, a menudo las interpretamos simplemente como expresiones estéticas; sin embargo, estas encierran un valioso potencial como documentos históricos. Estos elementos visuales nos brindan una perspectiva singular del pasado, reflejando la postura del autor o su función dentro de un contexto específico. Por ello, esta investigación se propone explorar el valor de las imágenes como fuentes históricas, destacando su relevancia en el análisis del pasado y cómo estos recursos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento histórico.

La presente investigación explora la percepción de estudiantes de tercero de secundaria de una institución particular en el distrito del Rímac en Lima, Perú en relación al uso de fuentes visuales en el aprendizaje histórico. Este estudio se contextualiza en relación a los objetivos de aprendizaje establecidos en la competencia N° 17 “*Construye Interpretaciones Históricas*”, planteados en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular¹ (MINEDU, 2016):

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos (...) [MINEDU, 2016, pp. 62].

Para alcanzar los objetivos de esta competencia, se identifican tres capacidades fundamentales que, al combinarse, posibilitan la construcción de interpretaciones históricas: (a) *interpreta críticamente fuentes diversas*, (b) *comprende el tiempo histórico* y (c) *elabora explicaciones sobre procesos históricos*. En el marco de esta investigación, se focaliza en particular en la primera capacidad, la cual se relaciona con el manejo de fuentes históricas. A través de ella, se espera que los estudiantes reconozcan la diversidad de las fuentes y sean capaces de situarlas en su contexto histórico, con el fin de comprender la perspectiva que representan y evaluar su grado de fiabilidad (MINEDU, 2016).

¹ En adelante CNEB- 2016

Al abordar el concepto de fuentes históricas, nos referimos a cualquier documento o artefacto del pasado, o del presente, que proporciona información sobre eventos ya ocurridos. Estas fuentes se clasifican comúnmente en dos categorías principales: fuentes primarias y secundarias. Según Camuñas (2020), las fuentes primarias comprenden todos los materiales que se originaron en contacto directo con el pasado y, las secundarias, son aquellas producidas posteriormente al período histórico en cuestión. Para el propósito de esta investigación, se han considerado fuentes visuales tanto primarias como secundarias. En este sentido, las fuentes visuales empleadas incluyen pinturas, caricaturas de la época e ilustraciones realizadas posteriormente al período estudiado, específicamente durante la primera mitad del siglo XX.

Para el tercer grado de secundaria, se espera que los estudiantes sean capaces de analizar diversas fuentes históricas empleando diferentes criterios para identificar sus características, la fiabilidad y el propósito. Asimismo, deben tener la capacidad para detectar coincidencias y contradicciones entre las fuentes, así como complementar la información proporcionada por ambas sobre un mismo aspecto histórico (MINEDU, 2016). Es pertinente señalar que los estudiantes cuentan con experiencia previa en el análisis de fuentes relacionadas con temas históricos abordados a lo largo del año escolar. Por lo tanto, la presente investigación se enfoca en esta experiencia de aprendizaje en particular, con el propósito de recabar información adicional sobre el desarrollo del pensamiento histórico en este grupo específico de estudiantes.

El tema seleccionado para la lectura de fuentes visuales en este estudio es “Independencia y construcción de la sociedad republicana en el Perú”. Este tema histórico se sitúa temporalmente en la primera mitad del siglo XIX. De acuerdo con la propuesta curricular elaborada por el Ministerio de Educación (2016), en el tercer grado de secundaria se espera que los estudiantes aborden procesos históricos que abarcan desde el desarrollo del absolutismo (s. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX). En el caso específico de la historia peruana, se espera que los estudiantes analicen el período histórico que va desde la organización del virreinato en el siglo XVII hasta el surgimiento de la República peruana (MINEDU, 2016).

La pregunta de investigación que orienta el estudio es: **¿Cuál es la percepción de los estudiantes de tercer grado de secundaria respecto al uso de fuentes visuales y cómo esta percepción se relaciona con los establecido en el CNEB para la construcción de interpretaciones históricas a partir del uso de fuentes visuales?** En relación con esta pregunta, el objetivo general es *analizar la percepción de los estudiantes de tercer grado de secundaria en relación con el uso de fuentes visuales para el aprendizaje de la historia y examinar cómo dicha percepción se alinea con lo propuesto en el CNEB para la construcción de interpretaciones históricas a partir de fuentes visuales*. Con el propósito de alcanzar este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir la percepción de los estudiantes de tercer grado de secundaria respecto al uso de fuentes visuales para el desarrollo de la competencia *Construye interpretaciones históricas*.
- Contrastar la percepción de los estudiantes sobre el uso de fuentes visuales con respecto al desarrollo de la competencia *Construye interpretaciones históricas* propuesta por el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) a partir de la interpretación de fuentes visuales analizadas durante la actividad de lectura guiada de imágenes.

Es importante destacar que el origen de esta investigación reside en el interés por resaltar el potencial pedagógico de las imágenes en el proceso de aprendizaje histórico. Con frecuencia, las imágenes han sido relegadas a roles meramente decorativos o consideradas como un recurso sin propósito pedagógico definido. En esta propuesta, las imágenes son empleadas como parte integral de un proceso de lectura guiada de fuentes visuales, diseñado para acompañar el análisis realizado por los estudiantes. Asimismo, la información recopilada a través de este proceso de lectura guiada se estructuró utilizando una ficha de aplicación que incluía un cuadro de análisis de fuentes. Esta metodología permitió a los estudiantes abordar de manera sistemática y reflexiva el contenido de las imágenes, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo en el estudio de la historia.

Posterior a ello, se llevó a cabo un análisis de la percepción de los estudiantes mediante la aplicación de encuestas y entrevistas con el fin de recoger sus opiniones y valoraciones sobre el proceso realizado. Con el propósito de guiar el análisis de la información recopilada, se establecieron cuatro categorías específicas: (a) *motivación por trabajar con fuentes visuales en el área de Historia*, (b) *aprendizaje con fuentes visuales* (c) análisis de fuentes visuales y (d) percepción del proceso de análisis de fuentes visuales. Estas categorías proporcionan un marco analítico detallado que facilita la exploración y comprensión de los diferentes aspectos relacionados con el uso de fuentes visuales en la enseñanza de la historia para el grupo particular estudiado.

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo de naturaleza descriptiva, orientado a comprender la percepción de los estudiantes con respecto a la estrategia de lectura guiada de imágenes. Para la recolección de datos se emplearon instrumentos cualitativos y coherentes con este enfoque, como entrevistas y cuestionarios, los cuales permitieron explorar en profundidad las percepciones y opiniones de los participantes en relación con esta estrategia pedagógica. Además, se consideró fundamental incorporar información pertinente acerca de los objetivos planteados por la competencia educativa, en particular, la capacidad de interpretar críticamente diversas fuentes. Es importante destacar que esta investigación se inscribe dentro de la línea de investigación "Currículo y Didáctica" propuesta por la Facultad de Educación.

La estructura del presente trabajo se organiza en varios apartados. Inicia con la introducción, seguida de cuatro capítulos que comprenden el marco conceptual, el diseño metodológico de la investigación, así como los criterios empleados para la recopilación y análisis de datos. Finalmente, se incluyen las conclusiones derivadas del estudio y las recomendaciones finales, las cuales no solo apuntan a fortalecer la investigación en el área de estudio, sino también a mejorar las prácticas educativas en el ámbito específico de la historia escolar.

Capítulo 1

Aprendizaje y motivación frente a lo visual

En este capítulo, se exploran algunas perspectivas para conceptualizar el aprendizaje. Se abordan distintas visiones sobre este concepto y su vinculación con el papel que desempeñan los recursos visuales en dicho proceso. Para ello, se extraen conceptos de la teoría constructivista (Hernández, 2008; Garret, 2012; Wolfolk, 2010), permitiéndonos comprender la edificación del conocimiento a través de la interacción con el entorno y en relación al desarrollo cognitivo de los estudiantes (Schunk, 2012).

Asimismo, se presentan posturas acerca de los estilos de aprendizaje exhibidos por los estudiantes, lo que facilita una comprensión más profunda de cómo procesan la información que reciben. En este contexto, las propuestas de David Kolb y Honey y Mumford (Cortés, 2017; Fuentealba-Torres y Nervi, 2019) ofrecen un enfoque que revela cómo los estudiantes utilizan la información adquirida para conferir significado y transformarla en conocimiento y aprendizaje.

Adicionalmente, se aborda el concepto de motivación en el proceso de aprendizaje, con el propósito de determinar de qué manera los elementos visuales se convierten en elementos atractivos y estimulantes para los estudiantes en un contexto de aprendizaje de la historia. Es imperativo destacar que el mero uso del recurso visual no es suficiente; su efectividad depende en gran medida de la finalidad pedagógica que se le atribuya, explorando así el potencial de la imagen como herramienta educativa con un propósito específico.

1.1. Aprendizaje y pensamiento visual

En esta sección, se profundizan las concepciones del aprendizaje, guiándonos por las propuestas del socioconstructivismo (Alonso et al., 1997; Wolfolk, 2010; Schunk, 2012) y la teoría de Honey y Murray y Kolb (Cortés, 2017; Fuentealba-Torres y Nervi, 2019). Este enfoque busca establecer una conexión entre el uso de la imagen y su capacidad para enriquecer el proceso de aprendizaje. Además, se destaca la importancia crucial de la motivación como catalizador fundamental para cultivar un compromiso intrínseco del estudiante con la experiencia educativa (Tapia, 1999).

1.1.1. Aprendizaje y tipos de aprendizaje

El aprendizaje es un proceso dinámico influenciado por una amplia gama de factores que interactúan entre sí. Entre estos factores se encuentran los recursos disponibles, el tiempo dedicado al estudio, el entorno de aprendizaje y otros elementos relevantes. Desde una perspectiva interna, se consideran tanto aspectos cognitivos como afectivos de los estudiantes, así como sus metas, expectativas y motivaciones (Garret, 2012). El aprendizaje se manifiesta cuando somos capaces de gestionar nuestras acciones con el fin de encontrar soluciones y adaptarnos a las demandas y desafíos de la sociedad. Por consiguiente, el proceso de aprendizaje es el resultado de una interacción compleja entre factores externos e internos, los cuales se moldean y transforman a lo largo de nuestras vidas a partir de la experiencia y otros elementos mencionados.

En la actualidad, las teorías contemporáneas del aprendizaje enfatizan principalmente en los enfoques constructivistas y la relevancia social de los procesos de adquisición de conocimiento (Morales et al, 2014). Según este modelo, el conocimiento se construye de manera activa y significativa, dependiendo en gran medida del sujeto, de las actividades que realiza y del contexto en el que se desarrolla la experiencia de aprendizaje (Hernández, 2008). En otras palabras, estas teorías reconocen la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales se van reestructurando y adaptando a medida que se incorporan nuevos saberes y se construyen nuevos significados.

Las ideas constructivistas de Jean Piaget nos ofrecen una comprensión profunda de cómo se produce el aprendizaje a través de los procesos de asimilación y acomodación (Alonso et al., 1997). Para Piaget, los esquemas mentales y las estructuras cognitivas del individuo están constantemente en proceso de desequilibrio, provocado por conflictos cognitivos que demandan una reestructuración y adaptación (Hernández, 2008). Este proceso implica la asimilación de nueva información mediante la recepción de información por los sentidos y la incorporación de experiencias, seguido de la acomodación, que implica la modificación de los esquemas mentales para integrar los nuevos conocimientos. Por ende, toda experiencia y conocimiento previamente adquirido adquiere sentido en función de un nuevo aprendizaje.

Esta construcción se sustenta en la interacción entre el objeto a conocer y los conocimientos previos del aprendiz, cuya combinación da lugar a una reorganización, reestructuración o redescrición de conocimientos existentes, los cuales no se encuentran en un estado estático y definido (Hernández, 2008). De esta manera el aprendizaje es un proceso continuo y dinámico sujeto a cambios a lo largo de todas las etapas de la vida. De este modo, el proceso de aprendizaje se revela como un fenómeno dinámico y continuo que se manifiesta a lo largo de todas las etapas de la vida. Basta con una experiencia que desafíe o cuestione nuestros esquemas de conocimiento establecidos para que surjan nuevas perspectivas y significados en relación con los conceptos o aprendizajes previos.

Otro aporte de la teoría constructivista de Piaget son las etapas cualitativamente diferentes que atraviesan los niños: sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales (Schunk, 2012) . Bajo esta mirada, la teoría del desarrollo cognitivo propone que a medida que el individuo atraviesa las diferentes etapas de crecimiento, su nivel cognitivo se vuelve progresivamente más complejo, permitiéndole comprender ideas abstractas y formular hipótesis o suposiciones a partir de su comprensión de la realidad.

Los aportes de Piaget resultan particularmente relevantes para la investigación, dado que se centró en estudiantes de tercero de secundaria, quienes se encuentran en una etapa crucial de desarrollo cognitivo, caracterizada por la adquisición de habilidades de pensamiento formal. Es decir, en este período, los adolescentes son capaces de elaborar suposiciones, establecer conexiones entre distintos conceptos y profundizar en sus explicaciones. Es importante destacar que el desarrollo de estas habilidades requiere de un entorno que promueva el aprendizaje significativo y proporcione experiencias que estimulen el desarrollo cognitivo del estudiante.

Por otro lado, la teoría del desarrollo cognitivo sociocultural propuesta por Vygotsky (Wolfolk, 2010) enfatiza el papel de la cultura y el entorno social en la construcción del conocimiento. Según esta perspectiva, el aprendizaje se produce a través de interacciones sociales mediadas por herramientas y símbolos culturales. Sin embargo, estas interacciones no se limitan exclusivamente a las relaciones con el otro, sino que también incluyen la influencia de la historia y la cultura en la forma en que se perciben y se interpretan los elementos visuales. En este sentido, los códigos, colores y signos presentes en las imágenes poseen significados predefinidos a nivel cultural, lo cual influye en la comprensión y el análisis de las fuentes visuales trabajadas en clase.

Vygotsky postula que tanto las herramientas culturales como las herramientas psicológicas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo (Wolfolk, 2010). En el primer grupo, se incluyen los recursos materiales proporcionados por el entorno, mientras que en el segundo grupo, a un nivel interno-mental, se encuentran los signos y símbolos. Frente a ello, podemos señalar que los símbolos y las imágenes producidas por la sociedad actúan como recursos que facilitan el proceso de aprendizaje.

Esta premisa nos lleva a comprender que el entorno y sus manifestaciones representan recursos esenciales para el aprendizaje, ya que atribuimos significados a estas manifestaciones en función del contexto y la sociedad en la que nos encontremos. Esta noción es particularmente importante en el contexto de la lectura de fuentes visuales, donde los estudiantes deben tener en cuenta que los autores

de dichas fuentes están influenciados por referentes culturales y simbólicos propios de su contexto, al igual que ellos mismos. Por consiguiente, se promueve una interpretación que no solo considera las percepciones individuales, sino que también las contextualiza y analiza en relación con el momento presente.

Desde esta perspectiva, resulta evidente que las imágenes y representaciones visuales pueden ser interpretadas de diversas maneras según los conocimientos previos y las experiencias individuales de cada persona. De este modo, el contexto cultural y social en el que se inserta el individuo desempeña un papel crucial en la interpretación y comprensión de las imágenes.

Es importante distinguir que el análisis de fuentes visuales difiere de la mera apreciación de una obra artística. Para poder llevar a cabo el primer proceso es necesario recuperar información y tener una comprensión del autor y el contexto que se refleja en la imagen. Por consiguiente, los estudiantes que participaron en la actividad de lectura de fuentes visuales contaban con conocimientos previos sobre la etapa histórica abordada, los cuales habían sido adquiridos a través de textos y actividades previas que fueron trabajadas en clase. A través de esta experiencia, los alumnos descubren que existen diversas representaciones de un mismo evento y comprender que las interpretaciones pueden variar en función de la perspectiva del autor.

Al considerar la experiencia en el proceso de aprendizaje, es necesario tener en cuenta la multiplicidad de factores que intervienen en dicho proceso, como los recursos utilizados, las motivaciones y preferencias de los estudiantes. Todos estos factores influyen y determinan el *estilo de aprendizaje*, entendido como las vías y formas que se deben considerar para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y satisfacer las necesidades educativas con los estudiantes (Garret, 2012).

Según Fuentealba-Torres y Nervi (2019), este concepto hace referencia a la manera en que se optimizan los procesos cognitivos para incrementar la retención y comprensión de información mediante diferentes patrones de procesamiento mental.

En otras palabras, el estilo de aprendizaje está relacionado con los métodos que facilitan y orientan el proceso de retención y asimilación de conocimientos. Por ejemplo, cuando leemos un texto y queremos comprender una idea, podemos utilizar técnicas como la resolución de cuestionarios, la creación de diagramas o la explicación verbal de respuestas, todo ello con el propósito de internalizar lo aprendido.

En cuanto a las categorías de estilos de aprendizaje, el modelo de David Kolb, propuesto en 1976, se enmarca en la teoría del aprendizaje experiencial (Fuentealba- Torres y Nervi, 2019). Esta teoría postula la existencia de una dimensión abstracto-concreta, en la cual la información se percibe a través de dos vías complementarias: a) desde los sentidos, basándose en la realidad concreta y la intuición (experiencia concreta), y b) desde el análisis de la situación, las representaciones simbólicas y la interpretación conceptual (conceptualización abstracta) (Cortés, 2017). Por tanto, la experiencia visual se encuentra estrechamente vinculada con ambas vías, ya que, por su propia naturaleza, facilita el análisis de los elementos gráficos, abstractos o simbólicos durante la observación. Es decir, damos significado a lo observado (experiencia concreta) en función de los conceptos previamente adquiridos (conceptualización abstracta).

Otra perspectiva relevante es la de Honey y Mumford, quienes proponen cuatro estilos de aprendizaje, destacando especialmente el estilo reflexivo, el cual se relaciona con el aprendizaje a partir de nuevas experiencias y la observación para recopilar información que posteriormente será analizada (Cortés, 2017; Fuentealba- Torres y Nervi, 2019). Este estilo se encuentra significativamente vinculado al uso de recursos visuales, ya que fomenta un aprendizaje reflexivo al permitir que los estudiantes den significado a la información registrada por los sentidos. Además, la reflexión juega un papel crucial al analizar fuentes visuales, dado que requiere un acercamiento riguroso y argumentado para proporcionar una explicación detallada y coherente de lo observado.

Los párrafos anteriores buscan establecer una relación entre la experiencia visual y los diferentes estilos de aprendizaje. El recurso visual posibilita la evocación de diversas respuestas y perspectivas, lo que permite obtener información e

interpretaciones más amplias y diversas en comparación con las que se derivan de fuentes exclusivamente escritas (Guirart et al, 2017). De este modo, emplear recursos visuales permite combinar diversas habilidades en los estudiantes: uso de sentidos, recojo de información, interpretación, contraste de información y experiencias previas. Así mismo, esto se relaciona con la lectura de los diferentes elementos presentes en la imagen, como símbolos, colores o animales, los cuales pueden adquirir un significado en particular dependiendo de la intención del autor, los demás elementos de la composición visual y los significados atribuidos por la sociedad.

Si bien es cierto que los estilos de aprendizaje descritos no son los únicos, proporcionan un marco útil para comprender la relación entre la experiencia visual como una herramienta favorable para ciertos estilos y un recurso potencialmente beneficioso para el proceso de aprendizaje. Es importante destacar que los estudiantes no poseen todos los estilos de aprendizaje en igual medida; no obstante, esta propuesta ofrece una oportunidad para explorar otras formas de construir conocimiento a partir de la imagen como recurso histórico. Asimismo, los estilos de aprendizaje no garantizan un aprendizaje efectivo. Por ejemplo, según Wolfock (2010), un estudiante puede preferir trabajar con imágenes pero tener una capacidad espacial limitada, lo que podría disminuir la eficacia del uso de imágenes en su aprendizaje. Sin embargo, el autor sugiere que la presentación de información en múltiples formatos puede resultar útil para el aprendizaje.

Para los propósitos de esta investigación, se adopta la teoría socioconstructivista debido a su capacidad para conectar el trabajo con fuentes visuales con la experiencia previa y la exposición a la cultura de los estudiantes. De este modo, se puede atribuir significado a los elementos observados que forman parte del proceso de análisis de fuentes. Durante esta actividad, los estudiantes están expuestos a estímulos visuales que contienen elementos que les son familiares, así como otros que, con la orientación adecuada, les permiten cuestionar su presencia en la obra o el significado que pueden representar sobre el pasado. Además, esta perspectiva teórica es la que respalda y subyace al Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016).

Además, también se considera la teoría experiencial de Kolb, ya que se busca que los estudiantes puedan transferir la habilidad de análisis de fuentes a contextos cotidianos como el poder discernir información y validez de noticias. Según Kolb, el aprendizaje experiencial implica un ciclo continuo que incluye la experiencia concreta, la reflexión sobre esa experiencia, la conceptualización de ideas y la experimentación activa (Fuentealba-Torres y Nervi, 2019). En este contexto, el análisis de fuentes visuales proporciona una experiencia concreta que puede ser reflexionada y conceptualizada, lo que permite a los estudiantes adquirir habilidades transferibles aplicables a diversas situaciones de la vida real. De esta manera, la propuesta se integra con la investigación al ampliar el enfoque del aprendizaje más allá del aula, promoviendo una comprensión más profunda y significativa del análisis de fuentes y fomentando el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes.

1.1.2. Aprendizaje y motivación por lo visual

Wolfolk (2010) señala que el primer paso para el aprendizaje es la atención a través de elementos llamativos o sorprendentes útiles para captar la atención al iniciar una sesión de aprendizaje. Tapia (1999) coincide en señalar que, para que los estudiantes quieran aprender algo, hay que conseguir llamar su atención a partir de lo novedoso, complejo o inesperado. De esta manera, las imágenes cumplen una función de no solo ser herramientas de análisis, sino que también tienen la capacidad de despertar la curiosidad de los estudiantes, lo que a su vez prolonga su atención y les permite examinar e interpretar el contenido de manera más efectiva.

Para que el aprendizaje sea efectivo, es crucial el uso de recursos diversos y llamativos, ya que estos influyen en la forma en que las personas procesan y recuerdan la información. En el ámbito del aprendizaje, elementos como la percepción, la atención, la memoria y los tipos de conocimientos son considerados fundamentales (Wolfolk, 2010). Por lo tanto, los recursos utilizados y la intención con la que se emplean impactan en la recepción y procesamiento de la información por parte de los estudiantes.

Cuando hablamos de motivación, podemos identificar dos dimensiones: extrínseca (externa) e intrínseca (interna). La motivación intrínseca se relaciona con lo que le emociona y hace disfrutar al estudiante, como la experiencia de aprender y descubrir, así como enfrentarse a desafíos y retos que puedan llevar a resultados gratificantes (Tapia, 1999). Esta respuesta emocional puede influir en la persistencia y el interés por el contenido estudiado, y está relacionada con la sensación de haber realizado adecuadamente una tarea o de estar progresando en el aprendizaje.

Brophy (citado en Wolfolk, 2010) ofrece estrategias concretas para promover la motivación intrínseca en los estudiantes: 1) vincular las actividades de la clase con los intereses de los alumnos u otros aspectos significativos en sus vidas. 2) estimular la curiosidad, señalar posibles discrepancias entre las creencias de los estudiantes y los hechos. 3) Hacer que la tarea de aprendizaje sea divertida. 4) Usar tanto lo novedoso como lo familiar. Si introducimos material novedoso y poco familiar, es importante que podamos establecer conexiones con el conocimiento previo de los estudiantes.

Tapia (1999) destaca la importancia de que los estudiantes sientan que actúan con autonomía y no por obligación para mantener la motivación en el aprendizaje. En este sentido, la lectura de imágenes puede ser una actividad beneficiosa, ya que permite a los estudiantes tomar decisiones sobre sus respuestas y proceso de lectura, sin una fórmula preestablecida para alcanzar una respuesta final. Las opiniones de los estudiantes entran en juego en un proceso dinámico de intercambio y contraste durante esta actividad.

En la actividad de análisis de fuentes visuales, los estudiantes se enfrentan al desafío de interpretar imágenes, asignándoles significado a medida que identifican sus elementos. A diferencia del texto, las imágenes ofrecen una propuesta visual que permite a los estudiantes obtener información a partir de lo que ven, lo que facilita su acercamiento al conocimiento a través de sus sentidos. En muchos casos, las imágenes resultan llamativas para los estudiantes, lo cual causa interés y curiosidad por conocer más.

1.1.3. Pensamiento visual

El uso de imágenes en el ámbito educativo es una práctica común, aunque no todas las imágenes tienen un propósito pedagógico claro. Augustowsky (2013) distingue dos grandes categorías de imágenes utilizadas en el siglo XX: aquellas con un propósito didáctico y las destinadas a la formación estética de los estudiantes. Esta distinción es crucial, ya que las imágenes de la primera categoría están diseñadas específicamente para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, como podría ser el caso de las fuentes históricas visuales. En este contexto, resulta fundamental explorar el potencial pedagógico de las imágenes históricas como herramientas para la enseñanza y comprensión de la historia considerando los procesos de observación que permiten decodificar elementos visuales y aproximarse a las fuentes con mayor rigurosidad.

Augustowsky (2013) señala que durante la década de 1970 se marca un punto de inflexión en el uso de imágenes en el ámbito educativo debido al rápido crecimiento de los medios de comunicación y la proliferación de la reproducción de imágenes. En respuesta a esta creciente influencia visual, surgió el concepto de alfabetización visual, el cual se refiere a un conjunto de habilidades necesarias para interpretar y producir mensajes visuales de manera efectiva.

Por consiguiente, la alfabetización visual se puede conceptualizar como la habilidad de leer, escribir y crear imágenes visuales, lo cual está estrechamente relacionado con la comunicación, el lenguaje y la interacción (Melo, 2007; Fransecky y Debes, 1972). Además, Melo (2010) destaca que este proceso se vuelve más sofisticado de manera progresiva, a medida que los individuos se familiarizan con la lectura de imágenes y desarrollan una capacidad de interpretación crítica.

Esta definición coincide con la de Augustowsky (2013), quien describe la alfabetización visual como el proceso mediante el cual los estudiantes aprenden a percibir y leer mensajes visuales, profundizando en la comprensión de los signos y su función en la imagen. Por lo tanto, los estudiantes, al interactuar con elementos visuales, deben ser capaces de comprender la función y el significado de los elementos presentes dentro de la composición visual.

Por otro lado, Rudolf Arnheim (1986), aborda el vínculo entre cognición y percepción, destacando dos tipos de recepción en la experiencia visual: la pasiva y la activa. El autor describe la percepción visual como un proceso dinámico en el cual se recibe la información visual, se realiza una abstracción conceptual y se emplea posteriormente en actividades intelectuales. Este enfoque subraya la importancia de la participación activa del individuo en el proceso de interpretación visual, lo cual potencia su capacidad para comprender y analizar de manera crítica las imágenes.

En este sentido, el pensamiento visual se centra en la capacidad de analizar y comprender los elementos presentes en una imagen, así como su relación con el contexto histórico y cultural en el que fue creada. Rudolf Arnheim (1986) destaca la percepción visual como un proceso activo que implica la interpretación y abstracción conceptual de la información visual recibida, lo cual contribuye significativamente a los procesos de aprendizaje y comprensión.

Por tanto, el pensamiento visual se convierte en una herramienta crucial para la investigación, ya que permite a los estudiantes acercarse a las fuentes históricas visuales de manera crítica y reflexiva, identificando los elementos clave y su relevancia dentro del contexto histórico y cultural. Esta habilidad no solo facilita la comprensión de las imágenes, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y perceptuales que son esenciales para la interpretación de la información visual en diferentes contextos sociales y culturales

Dicho de otro modo, la experiencia visual trasciende la simple percepción sensorial, facilitándonos atribuir significados y sentido a la realidad observada. Este fenómeno implica la activación de diversos procesos cognitivos en nuestra mente, que van desde la recepción inicial de la información hasta su almacenamiento en la memoria, su posterior recuperación y la integración con conocimientos previos. Todo ello contribuye y forma parte de los procesos de aprendizaje.

En este contexto, es esencial destacar el papel que cumple el pensamiento visual en la investigación. Esta capacidad nos permite explorar y desentrañar los diversos códigos y elementos presentes en una imagen, permitiéndonos aproximarnos a una fuente histórica visual mediante el análisis de su composición,

los elementos que están presentes y su relación con el contexto histórico o cultural subyacente.

Agustín Lacruz (2015) presenta una serie de pasos para el análisis de imágenes fotográficas, los cuales fomentan la observación activa y la atribución de significados. La autora destaca la presencia de códigos visuales variados, los cuales ofrecen pistas importantes para la interpretación de la imagen. Estos códigos nos permiten aproximarnos a posibles significados a partir de la semántica de la imagen. Para fines de la investigación vamos a tomar aspectos relacionados a (1) el código gestual, (2) el código indumentario, el (3) código escenográfico y el (4) código compositivo.

- 1) Código gestual: el lenguaje corporal como expresión simbólica para comunicar experiencias, emociones, sentimientos y afectos. También se toman en consideración los rasgos faciales y la forma del cuerpo.
- 2) Código indumentario: toma en cuenta lo relacionado con la vestimenta que puede vincularse con las condiciones medioambientales, históricas o aspectos relacionados a valores ideológicos, posición social, identidad (personal, sexual, laboral, política y demás). También se consideran los accesorios.
- 3) Código escenográfico: se vincula con los espacios y objetos que acompañan la escena. De esta manera se pueden inferir signos de estatus social, económico, la locación espacial y la ubicación temporal de los acontecimientos.
- 4) Código compositivo: hace referencia a la armonía de la imagen y el sentido que puede tener dependiendo de su orden y distribución en el espacio. Es decir, elementos que realzan o se vinculan con otros. El orden, la unidad y el equilibrio son los principios básicos de la composición. Se utiliza para analizar el lugar que ocupan los objetivos, la visibilidad, la simetría, etc.

Aunque la propuesta de Lacruz (2015) fue inicialmente diseñada para el análisis de fotografías, resulta relevante para esta investigación, ya que los estudiantes expresan la atribución de sentido a la imagen a partir de elementos

como la vestimenta del personaje y los gestos. Por tanto, estas categorías se vinculan directamente con las percepciones y expresiones de los estudiantes.

En síntesis, esta primera parte busca establecer una base conceptual sobre la imagen en función al proceso de aprendizaje y el desarrollo de distintas habilidades cognitivas. Finalmente, la distinción entre el pensamiento visual y la alfabetización visual es fundamental para comprender la complejidad del análisis de fuentes visuales en el ámbito educativo. Mientras que la alfabetización visual se refiere al conjunto de habilidades relacionadas con la lectura y producción de mensajes visuales, el pensamiento visual se centra en la capacidad de interpretar y comprender los elementos presentes en una imagen o situación visual a través de referentes culturales presentes en la imagen.

1.2. Dominios de aprendizaje

Dentro del proceso de aprendizaje, es fundamental reconocer distintas etapas que resultan en la complejización de los procesos cognitivos, permitiendo así alcanzar un aprendizaje significativo y profundo. En este sentido, se toma como referencia principal la Taxonomía revisada de Bloom desarrollada por Anderson y Krathwohl (2001), la cual identifica seis niveles de dominios de aprendizaje: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Cada una de estas categorías engloba una variedad de acciones y procesos que guían el avance hacia una comprensión más profunda y una aplicación más compleja del conocimiento.

En el caso de la primera categoría, que aborda el proceso de "recordar", nos enfocamos en dos acciones específicas: recordar y reconocer. Estas acciones son de particular relevancia para nuestra investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales, ya que están estrechamente relacionadas con los desempeños de aprendizaje que buscamos analizar.

Por otro lado, la segunda categoría, denominada "comprender", abarca una serie de acciones que incluyen interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar y explicar. En el caso del dominio de "aplicar", se trata de ejecutar e implementar procedimientos en contextos específicos. La siguiente categoría,

"analizar", implica descomponer el material en sus componentes básicos para entender cómo se relacionan entre sí y forman una estructura coherente y funcional. Dentro de este ámbito, encontramos acciones como diferenciar, organizar y atribuir.

Posteriormente, en el dominio de "evaluar", se llevan a cabo acciones de comprobación y crítica. Finalmente, la sexta categoría, "crear", involucra acciones más complejas que abarcan la generación, planificación y producción de nuevas ideas o productos.

De esta organización, se toman las siguientes habilidades: recordar, reconocer/identificar, comprender, comparar, explicar y evaluar. Estos seis dominios de aprendizaje se relacionan con los desempeños de aprendizaje propuestos por el MINEDU (2016) para el desarrollo de la competencia histórica. Estas habilidades de pensamiento nos permiten vincular las respuestas de los estudiantes en función a los logros de aprendizaje que ellos expresan tener, especialmente en el análisis de fuentes históricas visuales.

1.2.1. Dominio de aprendizaje: Recordar

El primer proceso cognitivo delineado en la Taxonomía revisada de Anderson y Krathwohl (2001) es *recordar*, el cual engloba dos subprocesos: reconocimiento y rememoración. Esta fase implica retener información relevante en la memoria a largo plazo para su posterior uso y vincularla con conocimientos previos. En esencia, el recuerdo se refiere a la habilidad de recuperar información previamente aprendida. Los estudiantes exhiben competencia en este dominio al ser capaces de recordar hechos, conceptos o procedimientos, aunque no necesariamente los comprendan en su totalidad. Un ejemplo en el ámbito del aprendizaje histórico sería cuando los estudiantes recuerdan datos históricos, como fechas o nombres de personajes, repiten información o reconocen conceptos clave.

Por su parte, el reconocimiento, como parte integral de los procesos de recuerdo, implica la recuperación de conocimiento pertinente de la memoria a largo plazo para su comparación con la información presente. Según Anderson y Krathwohl (2001) durante este proceso, el estudiante busca en su memoria

información similar o idéntica a la presentada en el momento. Si la información es nueva, el estudiante determina si corresponde a algo previamente aprendido, buscando similitudes entre las alternativas conocidas y la nueva información.

En el contexto de esta investigación, al analizar imágenes, los estudiantes identifican elementos que han sido previamente aprendidos o reconocidos en su entorno, como formas, personajes y colores, entre otros. Esta información, ya sea mencionada explícitamente o referenciada implícitamente, se utiliza por parte de los estudiantes al proporcionar explicaciones. Los estudiantes demuestran competencia en este dominio cuando son capaces de recordar y reconocer hechos específicos de la historia en base a su conocimiento previo. Este proceso resulta fundamental para la comprensión y el análisis de los procesos históricos abordados.

1.2.2. Dominio de aprendizaje: comprender

La segunda categoría de la taxonomía revisada, corresponde al dominio de comprender. Según Anderson y Krathwohl (2001), un estudiante demuestra comprender cuando es capaz de construir un significado a partir de un mensaje instruccional, el cual puede ser presentado a través de libros, clases o computadoras. Por ejemplo, esto sucede cuando los estudiantes dan sentido a una explicación proporcionada por el docente u otro agente. Los procesos cognitivos asociados a la categoría de comprender incluyen interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar y explicar.

Anderson y Krathwohl (2001) señalan que al interpretar, los estudiantes son capaces de convertir información de una modalidad a otra o de un formato a otro, como por ejemplo, parafrasear, convertir imágenes a palabras o palabras a imágenes, o notas musicales en tonos, entre otros. Para interpretar, es necesario que la información sea nueva o no haya sido presentada anteriormente, lo que implica un proceso de memorización. En el contexto de nuestra investigación, un indicio de que el estudiante interpreta es cuando expresan con sus propias palabras el significado de las imágenes mostradas, yendo más allá de una simple descripción de los elementos para atribuirles un sentido.

La clasificación es otra forma en la que los estudiantes demuestran comprender, ya que ocurre cuando son capaces de reconocer que algo corresponde a cierta categoría. Este proceso implica detectar patrones y principios, siendo una acción complementaria al proceso de ejemplificación. En el ámbito de los estudios sociales, la clasificación puede realizarse a partir de la observación de fenómenos específicos. Por ejemplo, los estudiantes pueden clasificar diferentes tipos de fuentes como primarias o secundarias en función de sus características.

Comparar, por su parte, implica detectar diferencias y similitudes entre dos o más objetos, eventos, ideas, problemas o situaciones. Este proceso implica encontrar correspondencia en cada una de sus partes, elementos y patrones, y funciona como un razonamiento analógico.

Esta habilidad nos permite abordar la categoría relacionada con la comprensión del proceso histórico, ya que los estudiantes podrán poner en palabras la información que recibieron a partir de la observación de imágenes. Podrán mencionar también cómo se agrupan los elementos que observan, proponer ejemplos en base a la experiencia o en relación a información previa, etc. Esta comprensión se debe dar a partir del entendimiento de una imagen como fuente histórica y con el tema desarrollado a partir del contexto en el que se produjo y la perspectiva del autor que busca reflejar (Morton y Seixas, 2012/13).

Finalmente, la explicación ocurre cuando el estudiante es capaz de construir y utilizar el modelo de causa-efecto de un sistema, comprendiendo cómo un evento se vincula con otro y desencadena una serie de efectos. En el contexto de nuestra investigación, esto se refleja en la capacidad de los estudiantes para agrupar tipos de fuentes en primarias o secundarias y comprender cómo cada una contribuye a la comprensión de un tema histórico específico. De igual manera, las preguntas estarán orientadas a buscar que los estudiantes describan el proceso histórico, respondan el porqué de sus respuestas o que elaboren inferencias para explicar la causalidad de los hechos. En los estudios sociales, un aprendizaje para demostrar que los alumnos comprenden podría ser parafrasear.

1.2.3. Dominio de aprendizaje: Analizar

Según Anderson y Krathwohl (2001), analizar conlleva desglosar la materia en sus componentes constituyentes y determinar cómo estas partes interactúan entre sí para formar una entidad mayor. Este proceso cognitivo, que abarca la diferenciación, la organización y la atribución, se considera una extensión natural del proceso de comprender, y a su vez, puede servir como un paso previo para la evaluación o la creación. Los autores, además señalan que para el caso de las ciencias y humanidades, el analizar implica el poder diferenciar entre la realidad y la fantasía, organizar ideas dependiendo de la relevancia, encontrar evidencia que de soporte a los autores. Así mismo, Anderson y Krathwohl (2001) señalan que un estudiante logra analizar cuando es capaz de construir conexiones sistemáticas y coherentes entre las piezas de información presentadas. Es decir, organizar la información en elementos importantes y relevantes para poder estructurar los elementos de manera conjunta.

1.2.4. Dominio de aprendizaje: evaluar

Para Anderson y Krathwohl (2001), la evaluación se refiere a la capacidad de los estudiantes para emitir juicios fundamentados en criterios y estándares establecidos, los cuales pueden ser cualitativos o cuantitativos y determinados por los estudiantes o por otros. Esta categoría cognitiva incluye el proceso de chequear o revisar, donde los estudiantes verifican inconsistencias internas o fallos en una operación o producto, así como el proceso de criticar, donde se juzga un producto u operación según criterios externos y estandarizados.

Es importante destacar que no todos los procesos de juicio son considerados evaluaciones. Los estudiantes pueden hacer juicios sobre la adecuación de un evento o procedimiento para resolver un problema específico, así como sobre la similitud o diferencia entre dos objetos. Sin embargo, lo distintivo de la evaluación en esta clasificación es que los estudiantes realizan juicios conforme a estándares con criterios claramente definidos. Los criterios más utilizados normalmente son: calidad, efectividad, eficiencia y consistencia.

En el análisis de fuentes históricas, se espera que los estudiantes sean capaces de contrastar información, evaluar la validez de las fuentes y discernir su confiabilidad. Con este fin, se recopila información sobre los procesos y criterios utilizados por los estudiantes para evaluar la validez de las fuentes.

Para fines de la investigación, se analizan los desempeños esperados en el área de Ciencias Sociales, de manera que se puedan vincular con los dominios de aprendizaje propuestos en la Taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), con el fin de determinar si los estudiantes emplean estos dominios en su análisis de fuentes.

Existen distintas propuestas que abordan variedad de elementos que conforman el pensamiento histórico. Una de ellas, es la propuesta de Santisteban (2010) en su texto “La formación en competencias de pensamiento histórico” identifica cuatro componentes principales en la formación del pensamiento histórico: (a) la conciencia histórico-temporal, que implica la comprensión de las relaciones entre el pasado, presente y futuro; (b) la representación histórica, que se refiere a la capacidad de elaborar explicaciones y narrativas históricas; (c) la imaginación histórica, que engloba la empatía y la contextualización; y (d) la interpretación histórica, que se basa en el análisis de fuentes históricas.

La conciencia histórico-temporal, según Santisteban (2010), se alcanza a comprender y utilizar el pasado como una herramienta para entender el presente y proyectar el futuro. Esto implica no solo entender el tiempo como una secuencia de pasado, presente y futuro, sino también comprender cómo estos se influyen mutuamente. En este aspecto, Ibagón (2016) señala que las fuentes históricas son clave para desarrollar esta conciencia, ya que permiten establecer conexiones entre el pasado y el presente, identificando tanto las continuidades como las rupturas.

La construcción de narrativas históricas es otro aspecto crucial en el pensamiento histórico. Sin embargo, Santisteban et al. (2010) advierten que este proceso está influenciado por expectativas, discursos e intenciones, lo que significa que la simple elaboración de narrativas no es suficiente para demostrar el desarrollo del pensamiento histórico.

En relación con la interpretación histórica a partir de fuentes, varios autores coinciden en su importancia (Santisteban, 2010; Ibagón, 2021; Seixas y Morton, 2012). Ibagón (2021) destaca cuatro aspectos relevantes para comprender cómo las fuentes históricas influyen en el pensamiento histórico: (a) la comprensión de qué es el pensamiento histórico y cómo se construye; (b) la identificación de los criterios transversales relacionados con el uso de fuentes en la educación; (c) la valoración de la importancia de las fuentes históricas y la posibilidad de interpretaciones múltiples; y (d) la integración del uso de fuentes como una herramienta innovadora en la práctica docente.

Por su parte, Seixas y Morton (2012) presentan una propuesta que identifica seis conceptos fundamentales para comprender el pensamiento histórico. Estos conceptos incluyen: a) *el significado histórico*, b) *las perspectivas históricas*, c) *las causas y consecuencias*, d) *los cambios y continuidades*, e) *la dimensión ética* y f) *la evidencia*. Según los autores, estos elementos constituyen el pensamiento histórico, el cual es concebido por ellos como un proceso creativo que atraviesan los historiadores a fin de interpretar la evidencia del pasado y, así, construir nuevas historias.

No siempre tenemos todos los detalles de lo que sucedió en el pasado. Por ello, Santisteban (2010) señala que la imaginación histórica nos permite dar sentido a los acontecimientos históricos a partir de la empatía y la contextualización. En palabras del autor expresa “(...) *igual que la narración ha de ser un instrumento para alcanzar la explicación histórica, la imaginación ha de ser un instrumento para llegar a la empatía y a la contextualización de la historia, así como para imaginar otros contextos posibles u otros procesos históricos que pudieron ser*”

Cuanto Santisteban (2010) señala que la imaginación histórica es un elemento clave del pensamiento histórico, esta no debe entenderse como la creación de historias fantasiosas desligadas de la evidencia histórica. Por el contrario, esta capacidad proporciona una disposición para situarse en el contexto de los agentes históricos y comprender sus ideas y acciones sin perder de vista la realidad histórica. Es decir, la persona está abierta a emplear la empatía para

comprender las ideas y acciones de los agentes históricos sin comprometer lo que el estudiante piensa y siente (Lee, 1994).

Collingwood (en Lee, 1994) señala que el historiador necesita de la imaginación para reconstruir la evidencia del pasado, ya que la evidencia por sí sola no da el conocimiento. Por otro lado, Furlong (en Lee, 1994) propone tres niveles para el uso de la imaginación en la historia: (1) las cosas que se dan en la imaginación, que hace referencia a las decisiones o acciones que tomaría uno si fuese el agente histórico en cuestión (a partir de su propia decisión); (2) las suposiciones que se basan en imaginaciones o asumir que estamos en la posición de un personaje y (3) las cosas que se hacen con imaginación, las cuales se basan en el discernimiento y la intuición para poder elegir entre todas las posibilidades. Para Lee (1994), la comprensión es la historia implementa (a) conocer las metas y motivaciones del agente (b) comprender la situación en la que actuó (c) analizar cómo todas estas circunstancias se convirtieron en razones suficientes para la acción histórica que se busca comprender.

Ambas perspectivas se entrelazan estrechamente al poner énfasis en el uso de fuentes históricas, ya sea como evidencia directa o como herramienta fundamental en la construcción del conocimiento histórico a través de la práctica historiográfica. De esta manera, se reconoce que el pensamiento histórico requiere del acercamiento a los procesos historiográficos y del ejercicio constante de contrastar y articular información de manera continua.

Para el desarrollo de esta investigación, se opta por seguir la propuesta de Santisteban (2010), quien identifica cuatro dimensiones fundamentales que abarcan diversos aspectos del crecimiento cognitivo y la comprensión histórica. Además, el autor enfatiza la importancia del pensamiento histórico como eje central en la formación de una ciudadanía democrática, argumentando que la historia capacita para interpretar el mundo contemporáneo y para proponer transformaciones futuras. Esta visión guarda relación en el enfoque educativo nacional, donde se insta a los estudiantes a reconocerse como actores históricos capaces de contribuir a la construcción de un futuro colectivo y más prometedor (MINEDU, 2016)

A continuación, se presenta una tabla comparativa que relaciona la propuesta del Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016) con los dominios de aprendizaje establecidos en la taxonomía revisada de Anderson y Krathwohl (2001). Esta tabla tiene como objetivo principal cumplir dos funciones: (1) categorizar los desempeños propuestos para tercero de secundaria en el área de historia de acuerdo con los distintos dominios cognitivos; y (2) proporcionar un respaldo conceptual para las respuestas de los estudiantes en función de los dominios de aprendizaje que estos expresan. Además, esta herramienta facilita la conexión entre los aspectos del pensamiento histórico y los dominios de aprendizaje, brindando así una guía para clasificar los logros de aprendizaje manifestados por los estudiantes en el contexto del aprendizaje de la historia.

Tabla 1: Análisis de desempeños en relación a los dominios de aprendizaje

Desempeños para tercero de secundaria MINEDU (2016)	Dominio de aprendizaje Anderson y Krathwohl (2001)
Analiza distintas fuentes históricas siguiendo distintas pautas para identificar sus características, fiabilidad y finalidad.	En principio, corresponde al dominio evaluar . También engloba el dominio analizar como una actividad previa, puesto que el estudiante debe examinar críticamente las características de la fuente. Sin embargo, al pedirle identificar la fiabilidad y finalidad, implica un proceso de evaluación
Identifica coincidencias y contradicciones entre ellas, y complementa la información que brindan sobre un mismo aspecto.	Si bien el desempeño inicia con el verbo identificar el propósito es analizar , ya que el estudiante debe descomponer la fuente para identificar similitudes y diferencias entre ellas y, luego de ello, articular la información del mismo tema de forma complementaria. Este proceso de identificación demanda de una comprensión profunda.
Relaciona distintos hechos de la historia regional con hechos de la historia nacional y mundial y distingue diversos tipos de duraciones históricas: de acontecimientos de corto, mediano y largo plazo.	Se sitúa el desempeño dentro del dominio comprender porque el estudiante debe establecer conexiones entre eventos históricos en distintos niveles, por lo que debe comprender la historia de manera integral y según sus contextos. Además, implica el entendimiento de la duración de los tiempos históricos en distintas escalas.
Elabora explicaciones históricas sobre hechos, procesos o problemas históricos a partir de la formulación de preguntas y utilizando términos históricos.	Implica el dominio de comprender , ya que los estudiantes deben elaborar explicaciones a partir de la síntesis de información para construir una narrativa coherente y fundamentada.

Señala las semejanzas entre algunos aspectos de la forma de vida actual con algunos hechos o procesos históricos relevantes.

Este desempeño se vincula al dominio **comprender**, ya que el estudiante debe establecer similitudes entre la vida actual y el pasado. Para ello, los estudiantes deben tener una comprensión profunda de ambos contextos y la habilidad para poder vincularlos.

Elaboración propia basado en MINEDU (2016) y Anderson y Krathwohl (2001)

1.2.5. Dominio afectivo

El proceso educativo no solo implica la adquisición de conocimientos, sino que también está influenciado por aspectos emocionales. Como señala Bloom (1956, en Sugano y Mamolo, 2021), al enfrentarnos a nueva información, es natural experimentar diversas reacciones emocionales, que van desde la curiosidad hasta la aprehensión. Este aspecto afectivo del aprendizaje abarca las actitudes, preocupaciones, valoraciones, motivaciones y preferencias de los estudiantes.

En este sentido, Lynch et al. (2009) y Hoque (2016) proponen una jerarquía de categorías dentro del dominio afectivo, que incluye la recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización de la información. Estas categorías reflejan cómo los estudiantes interactúan emocionalmente con el contenido de aprendizaje y cómo procesan esta información en su interior.

En el contexto de esta investigación, se presta especial atención a la motivación de los estudiantes en relación con la lectura de imágenes como parte integral del proceso de aprendizaje. Se indaga sobre las preferencias de los estudiantes respecto a las imágenes frente al texto, así como sobre su percepción de la utilidad y facilidad de comprensión de las imágenes en el contexto del aprendizaje histórico. Esta exploración incluye la evaluación de la experiencia de los estudiantes al utilizar imágenes para intercambiar ideas y construir conocimiento histórico.

Capítulo 2

Fuentes visuales en la construcción de interpretaciones históricas

Esta sección tiene como objetivo explorar la esencia de las fuentes visuales como componentes históricos y su función en la construcción de interpretaciones del pasado. En primer lugar, es fundamental comprender la naturaleza de las fuentes históricas y clasificarlas según su origen, un enfoque respaldado por las contribuciones de Camuñas (2020) e Ibagón (2021). Además, se busca profundizar en el potencial de las fuentes visuales como herramientas para comprender la historia, reconociéndolas no solo como transmisoras de información, sino también como herramientas de análisis sobre el pasado.

En un segundo punto se abordan las finalidades del aprendizaje de la historia en relación al desarrollo del pensamiento histórico y con un especial énfasis, en la capacidad de construir interpretaciones históricas a partir del uso de fuentes. Se recurre a las perspectivas de Santiesteban (2010), Carretero (2008) y Seixas y Morton (2012) para enriquecer esta comprensión.

Por último, se revisan investigaciones previas sobre el empleo de fuentes visuales en la enseñanza de la historia, con el fin de identificar los aspectos más relevantes y desafiantes asociados con su uso. Este análisis pretende proporcionar información valiosa para la elaboración y aplicación de estrategias de análisis de fuentes visuales en el contexto de la presente investigación.

2.1.1. Aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico

El proceso de aprendizaje en el estudio de la historia trasciende la mera memorización de hechos y fechas. A lo largo de su evolución, la enseñanza de la historia en el ámbito escolar ha experimentado diversas transformaciones hasta ser reconocida como una disciplina científica. Prats y Santacana (1998), señala el aprendizaje de la Historia como un área formativa que contribuye al análisis de fenómenos sociales para la comprensión del presente, así mismo, la historia permite el desarrollo de habilidades intelectuales y contribuye a potenciar el desarrollo

personal a través de la comprensión de un sentido de identidad y la comprensión de otros países y culturas.

Estos propósitos hacen frente a una historia positivista, que busca brindar datos y que los estudiantes manejen la mayor cantidad de información en lugar de orientarlos a comprender los procesos a través del tiempo. En años recientes, la forma de la enseñanza de la historia ha ido cambiando hacia finalidades vinculadas a las habilidades de pensamiento, el desarrollo de competencias y el constructivismo cognitivo (Pagès y Gonzáles, 2014).

Carretero (2004), por su parte, también reconoce el valor formativo de la ciencia histórica. Lejos de responder a intereses de un grupo determinado, menciona que el aprendizaje de la historia orienta a los usuarios a poder construir explicaciones históricas. Es decir, acercar a los estudiantes a los métodos con los que se construyen interpretaciones del pasado. Es un trabajo de metacognición que permite poder ser consciente de cómo manejar la información y utilizar dichas herramientas para controlar sus propios procesos.

En ese sentido, Santisteban (2010) distingue dos enfoques en el estudio de la historia: (1) aquel centrado en la acumulación de datos históricos, como fechas, eventos y personajes, con un enfoque cronológico y un final cerrado; y (2) otro que se basa en comprender la construcción de las narrativas históricas, así como los cambios y continuidades en los eventos sociales, permitiendo la reconstrucción de interpretaciones históricas a partir de nuevos debates. Según este autor, el desarrollo del pensamiento histórico contrasta con la tradicional enseñanza de la historia en las escuelas, ya que implica adquirir competencias que involucran habilidades de análisis, comprensión e interpretación de eventos históricos.

Por consiguiente, el pensamiento histórico comprende una serie de habilidades que se desarrollan en el tiempo y permiten a los estudiantes apropiarse del conocimiento histórico para comprender el presente y convertirse en agentes históricos. De esta manera, Ibagón (2021) enfatiza que el pensamiento histórico es una habilidad que se adquiere a lo largo del tiempo y no surge de forma natural ni se obtiene únicamente mediante el desarrollo cognitivo. Ello se debe a que el

pensamiento histórico genera una *reorientación* cognitiva, en la cual se cuestionan las explicaciones históricas que hasta ese momento eran consideradas únicas y verdaderas, lo que sugiere un proceso activo de reflexión y revisión de perspectivas históricas.

Existen distintas propuestas que abordan variedad de elementos que conforman el pensamiento histórico. Una de ellas, es la propuesta de Santisteban (2010) en su texto “La formación en competencias de pensamiento histórico” identifica cuatro componentes principales en la formación del pensamiento histórico: (a) la conciencia histórico-temporal, que implica la comprensión de las relaciones entre el pasado, presente y futuro; (b) la representación histórica, que se refiere a la capacidad de elaborar explicaciones y narrativas históricas; (c) la imaginación histórica, que engloba la empatía y la contextualización; y (d) la interpretación histórica, que se basa en el análisis de fuentes históricas.

La conciencia histórico-temporal, según Santisteban (2010), se alcanza al comprender y utilizar el pasado como una herramienta para entender el presente y proyectar el futuro. Esto implica no solo entender el tiempo como una secuencia de pasado, presente y futuro, sino también comprender cómo estos se influyen mutuamente. En este aspecto, Ibagón (2016) señala que las fuentes históricas son clave para desarrollar esta conciencia, ya que permiten establecer conexiones entre el pasado y el presente, identificando tanto las continuidades como las rupturas.

La construcción de narrativas históricas es otro aspecto crucial en el pensamiento histórico. Sin embargo, Santisteban et al. (2010) advierten que este proceso está influenciado por expectativas, discursos e intenciones, lo que significa que la simple elaboración de narrativas no es suficiente para demostrar el desarrollo del pensamiento histórico.

En relación con la interpretación histórica a partir de fuentes, varios autores coinciden en su importancia (Santisteban, 2010; Ibagón, 2021; Seixas y Morton, 2012). Ibagón (2021) destaca cuatro aspectos relevantes para comprender cómo las fuentes históricas influyen en el pensamiento histórico: (a) la comprensión de qué es el pensamiento histórico y cómo se construye; (b) la identificación de los criterios

transversales relacionados con el uso de fuentes en la educación; (c) la valoración de la importancia de las fuentes históricas y la posibilidad de interpretaciones múltiples; y (d) la integración del uso de fuentes como una herramienta innovadora en la práctica docente.

Por su parte, Seixas y Morton (2012) presentan una propuesta que identifica seis conceptos fundamentales para comprender el pensamiento histórico. Estos conceptos incluyen: a) *el significado histórico*, b) *las perspectivas históricas*, c) *las causas y consecuencias*, d) *los cambios y continuidades*, e) *la dimensión ética* y f) *la evidencia*. Según los autores, estos elementos constituyen el pensamiento histórico, el cual es concebido por los autores como un proceso creativo que atraviesan los historiadores a fin de interpretar la evidencia del pasado y, así, construir nuevas historias.

Para Seixas y Morton (2012), el trabajo con fuentes involucra tres cuestionamientos/procesos fundamentales para garantizar la comprensión: (1) plantear buenas preguntas para un estudio apropiado, (2) analizar las fuentes disponibles y (3) tener el contexto en consideración. Los autores enfatizan en el uso de fuentes como herramientas que se vinculan a la labor del historiador y que acercan a los estudiantes adquirir habilidades que contribuyen a la producción del conocimiento histórico.

2.1.2. Aprendizaje de la historia en el CNBE

Nuestro Currículo Nacional de Educación Básica (2016) contempla tres disciplinas principalmente en el área de Ciencias Sociales: geografía, economía e historia. Cada disciplina comprende una competencia distinta, en el caso de la Historia; la competencia es Construye Interpretaciones Históricas. A su vez, esta competencia se conforma de tres capacidades: (1) interpreta críticamente fuentes diversas, (2) comprende el tiempo histórico y (3) elabora explicaciones sobre procesos históricos. Para el 7mo nivel, a el cual corresponde el tercer grado de secundaria, se propone el siguiente estándar de aprendizaje para el área:

Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y

permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista [MINEDU, 2016, pp. 111]

Es fundamental destacar que la propuesta educativa nacional promueve la concepción del aprendizaje como un proceso progresivo. En ese sentido, los logros alcanzados en el ciclo educativo anterior, particularmente en el nivel 6, se establecen como cimientos sobre los cuales se construyen y relacionan los aprendizajes esperados en niveles superiores:

Construye interpretaciones históricas sobre hechos o procesos del Perú y el mundo, en los que explica hechos o procesos históricos, a partir de la clasificación de las causas y consecuencias, reconociendo sus cambios y permanencias, y usando términos históricos. Explica su relevancia a partir de los cambios y permanencias que generan en el tiempo, empleando distintos referentes y convenciones temporales, así como conceptos relacionados a instituciones sociopolíticas y la economía. Compara e integra información de diversas fuentes, estableciendo diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores de las fuentes [MINEDU, 2016, pp. 111]

Es pertinente resaltar la relevancia de estos aspectos, dado que el nivel del ciclo 7 abarca los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria. Por su parte, el nivel 6, comprende los dos primeros años del nivel secundario. Por consiguiente, la transición entre estos niveles implica una consideración crucial respecto a los logros de aprendizaje que un estudiante debe haber alcanzado para progresar hacia el siguiente nivel.

Entonces, el aprendizaje de las ciencias sociales, según el CNBE (2016) debe promover la comprensión de los fenómenos sociales a partir del uso de fuentes, buscando contrastar narraciones históricas y fuentes. Asimismo, el aprendizaje de las ciencias sociales en nuestro contexto tiene un fuerte componente de construcción de la ciudadanía, al buscar reconocer que el estudiante es un agente activo en la construcción del futuro. Es decir, los estudiantes deben estar informados para ser agentes activos en la construcción de la historia.

2.2. Uso de fuentes históricas en el desarrollo del pensamiento histórico

En esta sección se aborda el concepto de fuente histórica, como elemento que guarda información sobre el pasado. Estas fuentes, que pueden ser presentadas en distintos soportes: documentos, textos, artefactos, imágenes, registro audiovisual, y demás. Además, se explora cómo el análisis y la interpretación de estas fuentes no solo proporcionan datos históricos, sino que también desafían a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y analíticas, así como a construir una comprensión más compleja del pasado.

2.2.1 Fuentes históricas

Las fuentes históricas, en su esencia, constituyen recursos que nos proporcionan información acerca del pasado. En función de su naturaleza y origen, estas fuentes se pueden dividir en dos categorías principales: primarias y secundarias. Las fuentes primarias, según Camuñas (2020) e Ibagón (2021), son aquellas que se originan en el mismo periodo en que ocurren los acontecimientos históricos, lo que les confiere el atributo de ofrecer un acceso directo a información de primera mano, reflejando así los valores y modos de vida específicos de dicho contexto. Por su parte, Valle (2021) añade que las fuentes primarias plasman la perspectiva de los protagonistas o testigos que opinan sobre los hechos ocurridos en dicho tiempo y contexto.

En contraste, las fuentes secundarias, según los mismos autores (Camuñas 2020; Ibagón, 2021; Valle, 2021), son aquellas que resultan de investigaciones realizadas después del periodo histórico en cuestión, abordadas mediante un proceso analítico que implica el estudio de una o más fuentes primarias, lo que sería la labor de los historiadores. Este tipo de fuentes, comúnmente presentes en forma de artículos, libros, documentales y otros medios, son el resultado de una reflexión y síntesis sobre las fuentes primarias, ofreciendo así una interpretación más elaborada y contextualizada de los eventos históricos.

El trabajo con fuentes nos proporciona la oportunidad de acercarnos a la realidad pasada y de explorar diversas perspectivas, enriqueciendo así nuestra

comprensión del acontecer histórico (Santisteban et al., 2010). Sin embargo, se debe reconocer que las fuentes históricas no están exentas de manipulación, dado que pueden existir casos de fotografías alteradas, propaganda y otros tipos de modificaciones en documentos históricos. Ante esta eventualidad, se requiere llevar a cabo un análisis exhaustivo de la fuente, abordándola desde múltiples perspectivas (Camuñas, 2020).

Por tal motivo, resulta fundamental considerar ciertas precauciones al realizar este análisis. En el caso de las fuentes primarias, es esencial tener en cuenta el contexto en el que fueron creadas y la mentalidad predominante en aquella época. De igual manera, es importante no caer en la creencia de que las fuentes primarias son más valiosas que las secundarias o que son un “retrato” del pasado (Valle, 2021)

En cuanto a las fuentes secundarias, es necesario evaluar el papel del autor y el momento en el que fueron producidas, ya que su distanciamiento temporal respecto al evento histórico no garantiza necesariamente su objetividad (Camuñas, 2020). Por su parte Valle (2021) señala que un desafío al tratar tanto fuentes secundarias como primarias es la discrepancia potencial entre ellas. La autora indica que frente a esta situación, es común que las personas busquen identificar el "error" o encontrar "la verdad" o "la mentira".

Es esencial destacar que el trabajo con fuentes históricas nos brinda la oportunidad de entrar en contacto con diferentes perspectivas, lo que nos permite contrastar distintos puntos de vista y obtener una comprensión más amplia del período histórico en cuestión (Ibagon, 2021). En otras palabras, al comparar fuentes primarias y secundarias que abordan un mismo evento, podemos generar un diálogo entre ellas que nos facilite construir una interpretación más sólida, permitiéndonos evaluar la información de manera crítica para comprender mejor el proceso histórico.

Este enfoque de trabajo con fuentes está estrechamente vinculado con la labor histórica, que implica que los estudiantes participen activamente en la búsqueda y análisis de información (Ibagon, 2021). Esta metodología resulta

innovadora en la enseñanza de la historia, ya que, en lugar de depender exclusivamente de recursos que transmiten conocimiento de manera pasiva, como los libros de texto, se fomenta la construcción de conocimiento de manera crítica, donde los estudiantes parten de una hipótesis y se involucran activamente en el proceso de aprendizaje.

Por tanto, la exploración detallada de las fuentes históricas nos ha proporcionado una comprensión más profunda de su naturaleza, clasificación y relevancia en el estudio del pasado. Este análisis nos permite reconocer el valor de las fuentes visuales como herramientas complementarias que ofrecen una perspectiva única sobre eventos históricos. Tanto las fuentes primarias como las secundarias incluyen una amplia gama de formas visuales, como dibujos, cómics, fotografías, gráficos, pinturas y obras de arte, que enriquecen nuestra comprensión del pasado y nos invitan a explorar diversos aspectos de la experiencia humana a lo largo del tiempo.

2.2.2. Fuentes visuales como fuentes históricas

El uso de la imagen como fuente histórica requiere de un tratamiento metodológico basado en la práctica historiográfica. Es decir, una imagen histórica será considerada un recurso de análisis siempre y cuando se aplique un tratamiento adecuado a la fuente, de lo contrario, se estaría limitando su capacidad para ofrecer información significativa y se relegaría a la mera función decorativa.

En este contexto, el propósito de esta sección es abordar la relevancia de las fuentes visuales como fuentes históricas, dado que durante mucho tiempo, lo visual ha sido marginado en la disciplina histórica, otorgándose mayor importancia a la palabra escrita. Es decir, todo aquello que está registrado en crónicas o documentos textuales eran considerados únicamente fuentes del saber histórico (Burke, 2001; Staley, 2009; Devoto, 2013).

Al igual que cualquier otra fuente histórica, las imágenes visuales proporcionan información sobre épocas pasadas. Según Peter Burke (2001), las imágenes representan testimonios valiosos, ya que han sido cruciales para

comprender la historia de diversas sociedades. Por ejemplo, Burke destaca que elementos visuales como las pinturas rupestres, los relieves en los templos y las tumbas egipcias, entre otros, han sido fundamentales para desentrañar aspectos significativos del pasado.

En cuanto a la relevancia de considerar la imagen como una fuente histórica, Devoto (2013) destaca su capacidad para generar nuevas preguntas mientras se explora el tiempo histórico. Por ejemplo, permite identificar sincronías, distinguir entre diferentes períodos, y establecer cambios o continuidades, entre otros aspectos. Este enfoque se alinea con la perspectiva de Staley (2013), quien señala que las imágenes ofrecen la oportunidad de presentar información de manera no lineal en comparación con el texto escrito, ya que en una imagen pueden representarse momentos simultáneos. Además, Staley (2009) resalta que este tipo de fuentes fortalecen la capacidad asociativa de la mente.

Staley (2009) incluye las fuentes visuales en las categorías de fuentes históricas primarias y secundarias. Por un lado, menciona que las fuentes primarias visuales son aquellas producidas en el contexto mismo de los acontecimientos, como por ejemplo las pinturas rupestres, las obras pictóricas creadas durante el período histórico relevante, y los archivos fotográficos. Por otro lado, identifica a las fuentes visuales secundarias como representaciones visuales elaboradas a partir de la reconstrucción del pasado. Por ejemplo, un dibujo contemporáneo de la prehistoria podría considerarse una fuente visual secundaria, dado que se basa en fuentes históricas previamente analizadas y no en experiencias directas de esa época.

En el plano del aprendizaje de la Historia, el abordaje de fuentes visuales considera la intencionalidad del autor. Es decir, éstas fueron elaboradas desde la mirada y la intencionalidad de quién las produce. Lo señalado anteriormente muestra la implicancia social de la imagen: las interpretaciones no son aisladas al contexto en el que se producen o leen. De igual forma, los elementos que integran lo visual cumplen una función que depende del tiempo en el que son producidas, los elementos que integran, lo que despierta en el observador y demás factores.

2.3. Construcción de *interpretaciones históricas* a partir del análisis de fuentes históricas

Como parte del desarrollo del pensamiento histórico, la construcción de interpretaciones históricas resulta de la combinación de todas las habilidades. Por consiguiente, se enfatiza en gran medida la importancia de las fuentes históricas en este proceso. Por ende, se propone un modelo de enseñanza de la historia que se fundamenta en las prácticas del historiador, es decir, en las habilidades cognitivas orientadas hacia la construcción del conocimiento histórico (Ibagon, 2021).

En nuestro contexto nacional, la competencia, *Construye interpretaciones históricas*, busca que los estudiantes sean capaces de comprender el tiempo histórico estableciendo cambios, continuidades y la comprensión de las múltiples causas para elaborar explicaciones. Para lograr dicha competencia, señala como una de las capacidades necesarias el *interpretar críticamente diversas fuentes*, para lo que señala:

(...) es reconocer la diversidad de fuentes y su diferente utilidad para abordar un hecho o proceso histórico. Supone ubicarlas en su contexto y comprender, de manera crítica, que estas reflejan una perspectiva particular y tienen diferentes grados de fiabilidad. También implica recurrir a múltiples fuentes (MINEDU, 2016, pp. 62)

2.3.1. Antecedentes sobre el uso de fuentes visuales en el área de historia.

En esta sección se presentan cinco casos que examinan el uso de fuentes visuales en el contexto educativo, con el fin de explorar tanto a) la experiencia y el objetivo de ésta b) las limitaciones y/o consideraciones. Cada caso contribuye de manera única al estudio, estableciendo conexiones con diversas habilidades del pensamiento histórico.

No obstante, es importante tener en cuenta que la mera utilización de la fuente no garantiza automáticamente el desarrollo del pensamiento histórico. Ibagon (2021) sostiene que este proceso implica la interpretación a través del procesamiento de información, que consiste en la extracción de pruebas y evidencias históricas, así como la consideración de posturas diferentes a las

propias.

Como ya se mencionó, la construcción de interpretaciones históricas mediante el empleo de fuentes requiere seguir una serie de pasos específicos. Según Valle (2021) y Camuñas (2020) coinciden en la importancia de obtener la información pertinente y evaluar la relevancia de la fuente en relación con los cambios sociales. En ese sentido, Valle (2021) propone una dos de etapas que permiten el análisis crítico de fuentes históricas, las cuales comprenden (1) lectura “periférica” o sintetizar la información, en el caso de imágenes se refiere a la descripción. Además, sugiere contrastar la información con otras fuentes para identificar posibles diferencias y/o similitudes. Luego, la autora señala que es importante (2) contextualizar la fuente. Es decir, vincular el contenido de la fuente con el contexto en el que se produjo y considerar el rol del autor (Valle, 2021).

Uno de los primeros estudios en este campo fue realizado por Wineburg (1991), quien se propuso contrastar el proceso de interpretación de fuentes visuales entre expertos en historia y estudiantes novatos en la disciplina. Los resultados obtenidos mostraron que el conocimiento procedimental en historia facilitaba a un grupo la elaboración de narrativas coherentes y fieles al pasado, mientras que los estudiantes inexpertos tendían a generar representaciones más imprecisas. En consecuencia, el autor resalta que una de las diferencias más significativas en la interpretación de fuentes visuales radica en la capacidad de un grupo para aplicar técnicas específicas, mientras que otro carece de dichas habilidades.

Este texto refuerza la idea previamente mencionada: los métodos empleados por los historiadores constituyen una parte integral del proceso de aprendizaje histórico. La investigación destacada aquí revela que la comprensión profunda de los procedimientos históricos capacita a los individuos para evaluar las fuentes de manera más objetiva y discernir aquellas que son más confiables. Esto sugiere que el conocimiento de las técnicas historiográficas no solo es fundamental para los historiadores profesionales, sino que también puede ser beneficioso para los estudiantes al abordar el análisis de fuentes históricas.

Por su parte, Gámez (2018) aborda en su investigación la relación entre las

imágenes y los conceptos presentes en los libros de texto escolares. Destaca que existe una deficiencia en el uso de las imágenes, ya que estas no se aprovechan completamente y a menudo se utilizan meramente con fines decorativos. Por ejemplo, señala que al tratar el concepto de "democracia" en los grados superiores, se suelen incluir fotografías de instituciones gubernamentales, sin explorar el potencial que las imágenes podrían tener para generar interrogantes o reflexiones más profundas sobre el tema. Es decir, las imágenes simplemente ilustran la definición de ciertos conceptos sin involucrarse en un análisis más profundo.

Este estudio propone la necesidad de reconsiderar el uso de las imágenes en los libros de texto, instando a que se vinculen con los objetivos de aprendizaje. Más allá de ser un elemento ilustrativo, las imágenes pueden desempeñar un papel significativo en la comprensión y el análisis de los conceptos históricos y/o sociales, si se utilizan de manera más estratégica y reflexiva en el material educativo.

Por otro lado, Carretero y Gonzales (2008) llevaron a cabo una investigación con el propósito de examinar las representaciones históricas elaboradas por estudiantes de diferentes niveles educativos sobre la conquista de América, utilizando fuentes visuales como punto de partida. En su estudio, establecieron una conexión entre el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes y la calidad de las interpretaciones que realizaban de las imágenes históricas. Los resultados demostraron que los participantes con un nivel cognitivo más avanzado tendían a desarrollar interpretaciones más complejas, mientras que aquellos en etapas cognitivas más tempranas elaboraban representaciones más concretas. Es importante destacar que el propósito del estudio era evaluar cómo el análisis de fuentes visuales se relacionaba con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo cual puede diferir de la aplicación de dicha labor en el contexto del aula.

Esta investigación proporciona evidencia sobre la estrecha relación entre el nivel cognitivo de los estudiantes y la calidad de las interpretaciones históricas que logran elaborar. Con el fin de evaluar adecuadamente si los estudiantes logran comprender la fuente visual, el autor propone cuatro categorías que permiten clasificar las interpretaciones de los estudiantes. Estas categorías incluyen la lectura realista ingenua, la lectura realista, la lectura interpretativa y, en el nivel más alto, la

lectura contextualizada (Carretero, 2008). Cada una de estas categorías se explicará detalladamente a continuación:

- a) Lectura realista ingenua: la imagen es considerada una copia fiel de la realidad; se considera al autor de la imagen como un *testigo* directo de los hechos. Lo que se muestra es lo que realmente pasó. No se cuestiona la imagen ni se toma en consideración el proceso de producción. Se cree que el autor *graba* los momentos tal cual sucedieron.
- b) Lectura realista: también considera que la imagen muestra la realidad, pero considera elementos de la producción de la imagen; por ejemplo, cuándo fue elaborada. Cree que la imagen muestra la realidad, pero con algunas variaciones (otras características en los personajes o escenarios). El cuestionamiento es a nivel superficial y las diferencias entre lo ocurrido y lo pintado se relaciona a las decisiones del pintor.
- c) Lectura interpretativa: se logra inferir el punto de vista del autor, considerándolo una parte central en la producción de la imagen, y contrastando con otros posibles puntos de vista. Se considera que la imagen mostrada es el resultado de la interpretación de quién la produce, por lo que podría tener varias interpretaciones.
- d) Lectura contextualizada: la imagen es concebida como un producto histórico y cultural que debe ser leída teniendo en cuenta el contexto en el que se produjo y su uso actual.

Devoto (2013) llevó a cabo una investigación centrada en el papel de la imagen en la construcción de interpretaciones históricas, destacando cómo esta permite desarrollar habilidades de análisis e interpretación de fuentes. En su estudio, involucra a profesores de secundaria a quienes se les presenta una secuencia de imágenes relacionadas con la vida en una fábrica a principios del siglo XIX. Los participantes describen inicialmente una imagen que muestra una escena de fábrica, luego se les muestra otra imagen del mismo período pero con condiciones laborales más precarias, lo que provoca un cambio en la interpretación de la primera imagen. Finalmente, se presenta una imagen contemporánea de las condiciones laborales en una fábrica.

El estudio concluye que las imágenes ofrecen la oportunidad de yuxtaponer información a través del pensamiento asociativo y visual. Cada nueva imagen integrada genera un nuevo y emergente entendimiento, lo cual no se logra al observar imágenes de forma aislada (Devoto, 2013). Este experimento subraya la capacidad de las fuentes visuales para contribuir a la generación de conocimiento histórico, pero también enfatiza la necesidad de analizarlas, complementarlas con otras fuentes, y contextualizarlas en función de los cambios sociales e históricos que representan.

Si bien el estudio de Devoto (2013) se llevó a cabo con profesores de secundaria, sus hallazgos son igualmente relevantes para los estudiantes de secundaria. ya que les permite no solo observar imágenes de manera pasiva, sino también comprometerse activamente con el material al comparar y contrastar diferentes representaciones visuales de un mismo tema. Además, un desempeño para el tercer grado de secundaria es *Identifica coincidencias y contradicciones entre ellas, y complementa la información que brindan sobre un mismo aspecto*, lo cual han realizado los agentes del estudio.

Por su parte, Apaozala-Llorente y Arquero (2019), exploran cómo los estudiantes responden ante una actividad centrada en la lectura de imágenes publicitarias relacionadas con la mujer en el ámbito laboral durante el primer tercio del siglo XX. A través de su investigación, destacan tres aspectos fundamentales: 1) la posibilidad de la imagen como fuente visual primaria que permite abordar el pasado con temas vinculados a la sociedad y a la cotidianidad del estudiante. b) la imagen como elemento que permite el desarrollo del pensamiento histórico y genera empatía y c) la respuesta que ello genera en los estudiantes, ya que la mayoría juzgó la actividad como útil y motivadora.

El texto de Apaolaza-Llorente y Arquero (2019), planteó una actividad en la que los estudiantes debían analizar fuentes visuales para comprender el rol de la mujer y los ámbitos de sociabilidad femenina durante el primer tercio del siglo XX, así como estereotipos de género que siguen vigentes al día de hoy. Para ello, los estudiantes utilizaron fuentes primarias visuales que eran anuncios publicitarios de

1926- 1934. Se les pedía interpretar el mensaje de los anuncios y analizar críticamente los roles de género que proyectaban.

Esta investigación tiene dos puntos en común con el presente texto y es que en ambos casos trabajamos con la percepción de los estudiantes frente a la actividad y el uso de fuentes visuales para propósitos históricos. En el caso abordado, las autoras encontraron que la mayoría de estudiantes valoraron de manera positiva la actividad propuesta; sin embargo, también señalan que los estudiantes tuvieron dificultades para interpretar las fuentes visuales, comprender lo que representa la escena y el mensaje transmitido por el anuncio.

Este estudio ofrece un pequeño pero significativo vistazo a la percepción de la historia por parte de los estudiantes y sus preferencias en términos de métodos de enseñanza. Aunque los resultados no revelaron una construcción narrativa histórica sustancial, sí ponen de manifiesto las limitaciones de esta estrategia cuando se implementa de manera aislada, sin continuidad o persistencia. Sin embargo, también señala el potencial del uso prolongado de fuentes visuales, ya que, a largo plazo, podrían satisfacer la demanda de métodos de aprendizaje activos y participativos por parte de los estudiantes.

En resumen, las diversas investigaciones revisadas proporcionan una visión panorámica y enriquecedora sobre la integración de fuentes visuales en el contexto educativo. Cada estudio aborda objetivos específicos y utiliza distintos enfoques metodológicos, lo que contribuye a la construcción de un marco de referencia integral para comprender la lectura y el análisis de fuentes visuales en el ámbito educativo.

Estos estudios nos han permitido identificar una serie de consideraciones clave y desafíos importantes en relación con el uso de fuentes visuales en la enseñanza de la historia. Desde la importancia del desarrollo del pensamiento histórico hasta la necesidad de considerar el contexto social y cultural al interpretar imágenes, cada investigación arroja luz sobre aspectos fundamentales que deben tenerse en cuenta al integrar fuentes visuales en el currículo educativo.

Por último, el empleo de fuentes en el proceso de enseñanza de la historia no

solo afecta al estudiante, sino que también modifica el rol del docente. Este ya no se limita a ser el depositario del conocimiento, sino que ahora asume el papel de facilitador en la construcción del conocimiento. El enfoque del docente ya no radica tanto en determinar qué contenidos enseñar, sino en orientar a los estudiantes en cómo utilizar y aprovechar las fuentes, es decir, en desarrollar habilidades de alfabetización histórica (Ibagon, 2021). No obstante, se enfrenta a un desafío considerable, ya que implica poseer ciertos conocimientos y una formación previa en lo que respecta a la selección de fuentes. Esta fase adquiere una importancia crítica dado que muchos docentes presentan deficiencias en este ámbito (Ibagon, 2016).

2.3.2. Consideraciones y desafíos docentes en cuanto al uso de fuentes visuales en el área de historia.

La labor del docente enfrenta diversos desafíos al trabajar con fuentes visuales en el contexto educativo. Es fundamental considerar la finalidad de la imagen y cómo esta puede ser utilizada con propósitos pedagógicos. Para el caso de tercero de secundaria, los estudiantes requieren de un proceso guiado que les permita aprovechar la información, por tanto, es pertinente que el docente sea quien seleccione y analice las imágenes para evaluar su correspondencia con los objetivos de aprendizaje y el tema a estudiar.

Es esencial establecer algunas distinciones, especialmente enfocadas en los desafíos que enfrentan los docentes y en aquellos que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso de fuentes visuales en el ámbito histórico. En esta instancia, nos enfocaremos en los desafíos que enfrentan los docentes, ya que implica la necesidad de que los docentes desarrollen una propuesta educativa sólida para implementar en el aula junto a sus estudiantes.

Un análisis realizado por Valle (2021) se centra en la percepción que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la cual está influida por sus propias experiencias como estudiantes. Este estudio revela la prevalencia de la figura del profesor como narrador en el imaginario de los docentes,

lo cual influye y modela su práctica en las aulas.

Además, en esta investigación, se constata que los docentes reconocen la novedad del uso de imágenes en la enseñanza de la historia; sin embargo, su empleo se limita en gran medida a ser un recurso motivador destinado a captar la atención de los estudiantes (Valle, 2018;2021). De este modo, se evidencia que las imágenes no se aprovechan plenamente para fomentar el desarrollo del pensamiento histórico en el aula. Así mismo, se vincula con la necesidad de instruir a los docentes en formación inicial, con el fin de que puedan diseñar actividades con fuentes históricas que desarrollen capacidades de análisis entre sus estudiantes (Valle, 2021).

Ante ello, se señala la necesidad de dar importancia a la formación docente para el uso adecuado de fuentes históricas en el contexto escolar. El trabajo de Ibagón (2016) se enfoca en el empleo de fuentes históricas para promover el pensamiento histórico entre estudiantes universitarios de educación. Su objetivo principal es identificar los desafíos que enfrentan los futuros docentes en relación con lo que aprenden durante su formación. En este sentido, destaca un desafío particular en cuanto al desarrollo de habilidades vinculadas al quehacer histórico, como el análisis crítico y la capacidad para obtener evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas.

Por consiguiente, existe una necesidad de investigación en relación con la utilización de fuentes históricas y el conocimiento epistemológico que los docentes poseen sobre la disciplina histórica, dado que estos deben comprender el manejo de las fuentes y entender el funcionamiento del método histórico (Ibagón, 2016). En esta misma línea, Carretero (2008) y Gámez (2018) coinciden al identificar como un desafío el hecho de que las imágenes históricas no suelen recibir un tratamiento adecuado desde la perspectiva historiográfica y didáctica, ya que generalmente son consideradas principalmente en términos estéticos y carecen de propuestas didácticas.

Como se ha expuesto previamente, el uso efectivo de fuentes visuales en el ámbito educativo requiere un enfoque metodológico que permita enriquecer la

construcción del conocimiento histórico. De esta manera, surgen diversos desafíos al abordar estas fuentes en el contexto educativo. En primer lugar, es crucial considerar la intención subyacente en la creación de la imagen y cómo esta puede ser utilizada con propósitos pedagógicos. Tal como se ha discutido anteriormente en este estudio, las imágenes pueden ser interpretadas de múltiples maneras y, por lo tanto, requieren un proceso de selección y análisis riguroso tanto por parte del docente como de los estudiantes para extraer información relevante

Por su parte, Carretero (2008) subraya la importancia de abordar la lectura de imágenes, especialmente las de naturaleza histórica, desde diversas perspectivas, como la semiótica, la historiografía, la didáctica de la historia y la psicología cognitiva. Desde la semiótica, se pueden identificar símbolos y signos compartidos socialmente que contribuyen al significado de la interpretación. Por otro lado, la historiografía ofrece un marco para analizar las formas y los métodos utilizados en el registro del pasado. Además, se plantea la relación entre el nivel cognitivo de los estudiantes y la interpretación que generan a partir de lo visual, así como la estrategia empleada. En otras palabras, es fundamental considerar los objetivos en función del nivel cognitivo de los estudiantes y mantener la coherencia entre la imagen, la actividad propuesta y la calidad del análisis que se puede derivar de ella.

Ante la pregunta sobre cómo hacer que las fuentes históricas sean efectivas en el proceso de aprendizaje, Ibagón (2016) destaca la importancia de contextualizar las fuentes, proporcionando información explícita sobre el contexto histórico y permitiendo identificar las intenciones detrás de ellas. Valle (2021) respalda la idea de que cada fuente histórica debe incluir datos esenciales como el nombre del autor o autores, la fecha y el lugar de su creación, así como detalles editoriales para una adecuada cita y referencia bibliográfica. Además, destaca la importancia de proporcionar información complementaria que permita al lector conocer la autoría de la fuente, ya que la falta de esta información puede plantear dificultades en su interpretación.

En conclusión, el análisis de fuentes históricas, ya sean visuales o textuales, desempeña un papel fundamental en la construcción de interpretaciones históricas. Al examinar y cuestionar las fuentes, los historiadores y estudiantes de historia

pueden generar nuevas preguntas, plantear hipótesis y construir narrativas históricas que reflejen de manera precisa y matizada la complejidad de la experiencia humana a lo largo del tiempo. En este sentido, el análisis de fuentes históricas es esencial para el avance del conocimiento histórico y para la formación de una visión informada del pasado.



Capítulo 3

Diseño Metodológico

Las categorías desempeñan un papel fundamental en la investigación descriptiva cualitativa, ya que nos orientan en la recopilación y organización de los datos obtenidos. Una vez que se han identificado estas categorías, es necesario proceder a la codificación de la información para asociar los datos recopilados con la categoría correspondiente. Este proceso de codificación implica asignar un símbolo o código a cada respuesta o categoría, facilitando así el análisis posterior de la información (Padua, 2018).

La matriz de entrevista recoge y sintetiza la información textual obtenida de las respuestas expresadas por los estudiantes. Este instrumento constó de 8 preguntas que se vinculan con la percepción de los estudiantes frente a las fuentes visuales, la valoración frente a la estrategia de lectura guiada de imágenes y la información obtenida sobre las características del contexto histórico y sus personajes. Esta información nos ayuda a tener información sobre la utilidad de las fuentes y la percepción que expresan en sí y que se vincula con el primer objetivo de la investigación.

De igual manera, las encuestas tienen su propia matriz de vaciado de información también compuesta por las categorías previamente señaladas. La información obtenida de esta encuesta permite complementar las respuestas brindadas por los estudiantes en la entrevista, de manera que se obtenga un análisis más integral. Finalmente, se analiza la información de ambos instrumentos en una matriz que expresa cada enunciado y pregunta con la categoría correspondiente.

3.1. Enfoque y Tipo de Investigación

El problema de investigación presente, que se centra en la percepción estudiantil frente al uso de fuentes visuales para desarrollar la competencia "Construye interpretaciones históricas", se adscribe a un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Dado que el objetivo es recolectar percepciones, se reconoce que los datos necesarios no son cuantificables y, por lo tanto, el análisis se basará en la descripción y la contextualización de la información recopilada. Este proceso se llevará a cabo mediante la identificación de diversas categorías que profundicen en la perspectiva del estudiante, la estrategia de análisis de las fuentes visuales y otros aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia mencionada.

Por otro lado, la investigación descriptiva se caracteriza por su observación no intervencionista en el fenómeno estudiado (Cohen, 1990; Moreira, 2002; Freire y Ruiz, 2015; Padua, 2018). Su objetivo radica en reflejar las características generales y observables del fenómeno para su clasificación e interpretación (Cohen, 1990; Freire y Ruiz, 2015). Es decir, refleja la información recopilada de manera detallada y sin ambigüedades para poder plasmar un fenómeno educativo.

La investigación descriptiva, como su denominación sugiere, tiene como objetivo principal describir un fenómeno particular en un tiempo específico (Bisquerra, 2004). Según Cohen (1990), esta forma de investigación se orienta hacia la descripción, comparación, contraste, clasificación, análisis e interpretación de diversos fenómenos investigativos. En términos de categorización temporal, el presente estudio se encuadra en la categoría de investigación transversal. Este enfoque implica un análisis de un momento específico, capturando las percepciones de los estudiantes mediante la estrategia de lectura de fuentes visuales (Cohen, 1990; Freire y Ruiz, 2015). Es decir, el estudio se propone abordar un fenómeno dentro de un período limitado y concreto.

3.2. Problema y objetivos

Para la presente investigación, el problema planteado se forma de la manera ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el uso de las fuentes visuales para el aprendizaje de la competencia Construye Interpretaciones Históricas? Para lo

cual se plantea como objetivo general *Analizar la percepción de los estudiantes de tercero de secundaria sobre el uso de las fuentes visuales para el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas*. De igual manera, presenta los siguientes objetivos específicos:

- Describir la percepción de los estudiantes de tercero de secundaria sobre el uso de las fuentes visuales para el desarrollo de la competencia *Construye interpretaciones históricas*.
- Contrastar la percepción estudiantil con respecto al desarrollo de la competencia *Construye interpretaciones históricas* propuesta por el CNEB a partir de las fuentes visuales analizadas en la actividad de lectura guiada de imágenes.

3.3. Fuentes informantes

Las fuentes de información de donde se va a recolectar la información son los estudiantes de tercero de secundaria, para lo que se considera como ***criterio de inclusión*** a todos los estudiantes que participaron de la dinámica de lectura guiada de imágenes y que accedieron a ser parte de la investigación.

Por otro lado, como ***criterio de exclusión*** se consideran a los estudiantes que no accedieron a participar de la investigación y aquellos que no asistieron a la sesión de lectura de imágenes, ya que no podrán brindar información sobre una experiencia a la que no fueron expuestos.

3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La obtención de información se llevó a cabo mediante la ejecución de una experiencia de aprendizaje diseñada específicamente para este propósito. Esta experiencia consistió en la implementación de una sesión de aprendizaje que incorporó la estrategia de lectura de imágenes guiada. Posteriormente, se realizaron entrevistas y encuestas a los estudiantes que previamente habían otorgado su consentimiento para participar en el estudio (anexo 1). Se proporcionarán más detalles sobre la ejecución de esta experiencia en el capítulo 4.

En relación con las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de datos, se optó por la encuesta y la entrevista semiestructurada. Ambas se clasifican como instrumentos de tipo cuestionario, conforme a la definición de Bisquerra (2004), quien describe el cuestionario como un recurso compuesto por un conjunto limitado de preguntas, a través de las cuales el individuo proporciona información sobre sí mismo y sobre el fenómeno de estudio.

La encuesta empleada en este estudio combina preguntas de tipo cerrado y abierto para obtener una perspectiva más completa de los participantes. Las preguntas cerradas de respuesta sí/no facilitan la clasificación y codificación de las respuestas, proporcionando una visión general de los datos recopilados (Padua, 2018). Sin embargo, las preguntas abiertas permiten profundizar en las respuestas y aclarar cualquier ambigüedad, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno estudiado. De esta manera, la combinación de preguntas cerradas y abiertas en la encuesta garantiza la obtención de información detallada y variada sobre las percepciones de los estudiantes.

Por otra parte, la entrevista empleada en esta investigación es fundamental, ya que proporciona una perspectiva detallada y directa de los participantes, permitiendo conocer sus actitudes, opiniones y motivaciones de manera exhaustiva (Rico et al, 2006). Este método nos brinda la oportunidad de indagar más a fondo sobre las respuestas obtenidas en la encuesta y establecer conexiones con el rendimiento individual de cada estudiante. En este sentido, la entrevista semiestructurada se planifica cuidadosamente, con un guión predefinido y preguntas abiertas diseñadas para fomentar respuestas detalladas y reflexivas por parte de los entrevistados (Schettini y Cortazzo, 2016). Esto asegura que cada pregunta tenga un propósito específico y esté alineada con las categorías preestablecidas para la recopilación de datos.

De igual manera, mediante las entrevistas, se busca capturar la visión de los estudiantes acerca de la estrategia de lectura de imágenes implementada, así como su comprensión del proceso educativo expresado por ellos. En este sentido, se detallan las características de las imágenes utilizadas, así como la información pertinente sobre el autor, año y contexto de presentación de la fuente, lo que

permite establecer una relación entre la percepción de los estudiantes y el tipo de fuente empleada.

Por otro lado, la encuesta proporciona una forma anónima de recopilar las evaluaciones de los estudiantes, abarcando a todos los estudiantes del tercer grado de secundaria sin distinción de rendimiento académico. La información recabada se analizará cuantitativamente para describir las respuestas proporcionadas de manera global y sistemática.

3.5. Procedimiento: Calidad de la Investigación y Principios Éticos

En cuanto a los principios éticos de la investigación se toma como base el garantizar el anonimato de los informantes. De igual manera, se contempla el consentimiento y el asentimiento informado. Considerando que son menores de edad, el consentimiento informado dirigido a los padres de familia contempla el poder comunicar el objetivo de la investigación y los instrumentos utilizados para el recojo de información, así como la duración y el lugar en los que se llevará a cabo. De esta manera, se busca en primera instancia conseguir el consentimiento de los padres, pero así poder realizar la consulta a los estudiantes a través del asentimiento informado.

En cuanto al asentamiento (anexo 1) que reciben los estudiantes, se les informó y tuvieron conocimiento de sus derechos como informantes voluntarios. Es decir, podrán dejar la investigación en caso se sientan incómodos o no deseen seguir participando. Así mismo, se garantiza el total anonimato para el tratamiento de sus datos y la posibilidad de conocer los resultados de la investigación.

Finalmente, como mecanismo para garantizar la fiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, estos pasan por la evaluación de un investigador especialista. En la sección de anexos se encuentran los documentos utilizados para dicho fin: la carta al evaluador (anexo 2), la validación de instrumentos (anexo 3) y el diseño de los instrumentos (anexo 4) y la matriz de investigación con las categorías. Cabe mencionar que los instrumentos utilizados se encuentran validados por la Dra. Augusta Valle Taiman, quien es especialista en didáctica de las ciencias sociales por

la Universidad Autónoma de Barcelona y se desempeña como docente asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad del Perú.



Capítulo 4:

Análisis e interpretación de los Resultados

En esta sección, se muestra el análisis de la información a partir de los datos recolectados de los instrumentos de investigación con lo propuesto por el currículo nacional y las nociones del pensamiento histórico. Para ello, se proporciona una contextualización adecuada del entorno en el que se llevó a cabo la investigación, así como una explicación clara de cómo se han organizado las categorías propuestas. Cabe señalar que este análisis se basa en las respuestas brindadas por cinco estudiantes, que representan el 30% de los alumnos del aula. Así mismo, para garantizar el anonimato pactado, se les denomina “*estudiante*” y el número correspondiente.

4.1. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis

El tema estudiado se centra en la sociedad republicana durante el periodo de transición entre la independencia y el establecimiento de una nueva estructura política. Es importante destacar que la investigación se llevó a cabo hacia finales de octubre, coincidiendo con el último bimestre del año escolar. Por lo tanto, se consideró relevante que el tema propuesto estuviera alineado con el plan de estudios del curso en ese momento. La elección del tema no fue prioritaria en sí misma, sino que se determinó con el fin de aprovechar la oportunidad para recopilar ideas previas y experiencias relacionadas con la temática abordada.

En ese sentido, a partir de la lectura guiada de imágenes se plantearon tres objetivos a realizar:

OB1: **Identificar** las características, causas, consecuencias y/o motivaciones de los agentes históricos a partir del análisis de fuentes visuales.

OB2: **Contrastar** la información obtenida a partir del análisis de fuentes visuales y la información previamente revisada sobre la sociedad republicana del Perú.

OB3: **Evaluar** la veracidad de las fuentes revisadas según el rol del autor y el contexto en el que fueron producidas.

El primer objetivo se enfoca en la capacidad de los estudiantes para examinar detalladamente una imagen y reconocer elementos que guarden relación con la información previamente abordada en el contexto de la clase y el material de estudio. El segundo objetivo tiene como propósito que los estudiantes establezcan comparaciones y contrastes entre la información obtenida de distintas fuentes visuales. Por último, el tercer objetivo pretende que los estudiantes evalúen críticamente la información, considerando la perspectiva del autor y su rol durante el periodo histórico analizado. Estos objetivos se materializaron en el diseño de una ficha de aplicación que facilitaba a los estudiantes la organización de sus ideas y les permitía profundizar en los descubrimientos realizados.

La secuencia de la lectura de imágenes guiada inicia solicitando a los estudiantes que observen detalladamente la imagen. Revisen los elementos que presenta. Luego, se les preguntó *¿cuándo fueron hechas las fuentes? ¿A qué etapa de la historia corresponden? ¿Quién es el autor y cuál era su rol en aquel entonces?* A partir de estas preguntas iniciales los estudiantes obtienen información de acuerdo a si es fuente primaria o secundaria. A partir de ello, se analiza el rol del autor y las posibles intencionalidades en torno a la construcción de la fuente. Cabe señalar que las fuentes fueron presentadas con una ficha que contenía información general sobre la fuente, el autor y, en algunos casos, una breve presentación.

La lectura colectiva continúa con preguntas orientadoras, las cuales son *¿qué personajes podemos identificar? ¿qué rol cumplen (los personajes)? ¿cómo se muestran? ¿qué los caracteriza? ¿por qué están ahí? ¿qué nos cuenta la imagen?* Estas preguntas siguen siendo de tipo descriptivo, en donde se busca recolectar información puntual sobre lo que se observa. Sin embargo, a partir de las preguntas también se propone que los estudiantes puedan ir proponiendo hipótesis o inferencias.

Luego de la actividad, se aplicaron los instrumentos de evaluación que recogen la información que nutre esta investigación. A continuación, se muestran las categorías propuestas para el análisis y los autores en los que se sustentan:

Categoría	Descripción	Referentes
Motivación por trabajar con fuentes visuales en el área de Historia	Esta categoría se centra en investigar la motivación y preferencia de los estudiantes hacia la integración de recursos visuales en el proceso de aprendizaje de la historia.	Tapia (1999); Wolfolk (2010)
Aprendizaje con fuentes visuales	Se relaciona con la exploración de los estilos de aprendizaje y el proceso de comprensión que los estudiantes experimentan al utilizar fuentes visuales en el estudio de la historia.	Wolfolk (2010); Fuentealba-Torres y Nervi (2019); Garret (2012); Lacruz (2015); Arnheim (1986)
Análisis de fuentes visuales	En esta categoría se aborda la aplicación de estrategias destinadas a fomentar el desarrollo del pensamiento histórico a través del análisis crítico de fuentes visuales.	Carretero (2004); Lacruz (2015); Seixas y Morton (2012); Santisteban (2010); Lee (1994).
Percepción del proceso de análisis de fuentes visuales	Se refiere a la recopilación de información obtenida a partir de los instrumentos de investigación, con el fin de comprender cómo los estudiantes perciben el proceso de análisis de fuentes visuales en el contexto educativo.	

Elaboración propia

4.1.1. Categoría 1: Motivación por trabajar con fuentes visuales en el área de Historia.

Esta categoría busca abordar la motivación que expresan, o no, los estudiantes ante el uso de imágenes en el aprendizaje de la historia. Cuando se consultó a los estudiantes acerca de su percepción sobre trabajar con imágenes, todos los participantes expresaron una actitud positiva hacia esta modalidad. Dos de los cinco participantes destacaron el factor de la imaginación porque *“da más detalle de lo dicho y anima a imaginar”* y porque *“se me hace más fácil imaginar los hechos plasmados en las imágenes”*.

Estas respuestas están estrechamente relacionadas con el concepto de imaginación histórica, tal como lo plantean Santisteban (2010) y Lee (1994). Estos autores señalan que la imaginación histórica permite completar narraciones del pasado, de las cuales no tenemos total información. Según lo propuesto por Tapia (1999) este factor hace que la actividad no esté limitada a una interpretación rígida y obligatoria, por ello los estudiantes presentan una motivación intrínseca al hacer uso

libre de su curiosidad sobre cómo sucedieron los hechos y la creatividad para reconstruirlos a partir de lo que observan.

Al abordar la preferencia de los estudiantes por estudiar historia utilizando recursos visuales, todos los participantes manifestaron su preferencia. Argumentaron que la imagen ofrece detalles que se vinculan estrechamente con los eventos pasados, permitiéndoles “*analizar bien la imagen, verla con atención y entenderla*”. Los estudiantes enfatizaron que las fuentes visuales detallan el pasado de manera más efectiva que el texto. Ellos refuerzan la idea de que la imagen detalla el pasado porque, frente al texto, las imágenes “*expresan mejor lo que pasaba*”, “*transportan el hecho vivido*” y porque en la imágenes se pueden observar a las personas que participaron de dicho proceso. Sin embargo, este enfoque revela una lectura ingenua de la fuente visual (Carretero, 2004),² ya que se pasa por alto el proceso de creación de la imagen y la intervención del creador o artista en su representación.

En cuanto a la preferencia entre trabajar con fuentes visuales o solo con texto, tres estudiantes expresaron su preferencia por las fuentes visuales, mientras que dos indicaron lo contrario. Aunque difieren en esta preferencia, coinciden en que las imágenes complementan y enriquecen el texto, proporcionando una representación más fiel de los hechos pasados.

La motivación de los estudiantes para trabajar con fuentes visuales está estrechamente ligada a la capacidad de imaginar escenarios del pasado. Para ellos, observar imágenes les permite visualizar lo ocurrido, lo que les facilita la construcción de narrativas históricas. Ello se puede relacionar con una motivación intrínseca que surge del interés y la satisfacción personal que experimenta el estudiante al enfrentarse a desafíos y al descubrimiento de nuevos conocimientos (Tapia, 1999).

En el contexto de la investigación, la motivación de los estudiantes para trabajar con fuentes visuales se relaciona con la posibilidad de emocionarse y

² Esta dimensión se aborda con mayor profundidad en la categoría “Análisis de fuentes visuales”

disfrutar del proceso de aprendizaje. Al expresar su preferencia por el uso de imágenes en el estudio de la historia, los estudiantes muestran un mayor interés y compromiso con el contenido, lo que está alineado con la idea de que la motivación intrínseca está relacionada con el disfrute y la satisfacción derivada del aprendizaje (Tapia, 1999).

En resumen, la motivación de los estudiantes para trabajar con fuentes visuales se vincula con la experiencia emocional y satisfactoria que obtienen al interactuar con el contenido de manera activa y autónoma, tal como lo propone Tapia (1999) en su teoría sobre la motivación intrínseca en el aprendizaje.

4.1.2. Categoría 2: Aprendizaje con fuentes visuales en el área de Historia

En esta categoría se consideran las dimensiones del aprendizaje previamente exploradas. Para ello, se emplean como categorías de análisis las habilidades de pensamiento mencionadas con anterioridad. Además, se utiliza el enfoque constructivista del aprendizaje respaldado por el CNEB (2016).

Cuando los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con las imágenes, recurren a sus conocimientos previos como referencia. Por ejemplo, en una de las respuestas proporcionadas por un estudiante se menciona:

“(...) la (imagen) que creo que no está muy bien representada es el famosísimo cuadro del Grito de la Independencia. Porque si, masomenos, vemos los escritos de la época nos dicen que estaban en un tablادillo improvisado en la plaza mayor. En cambio si vemos en este cuadro, están en un balcón hecho de materiales... digamos... materiales de la época. Y podemos ver también parte de la iglesia y si nos trasladamos a esa época, la iglesia no estaba de acuerdo con los procesos independentistas, sino que estaba a favor de la corona.” [Estudiante 5³]

³ Esta respuesta también es válida para el análisis de la categoría 3 “Análisis de fuentes visuales”



Figura 1: Proclamación de la Independencia del Perú (Lepiani, 1904)

En este fragmento de respuesta, se evidencian los conocimientos previos del estudiante, los cuales le permiten cuestionar la representación proporcionada por la imagen y, posiblemente, también la intención detrás de ella. Asimismo, se observa una comparación entre los elementos identificados en la imagen y lo que se conoce sobre el evento histórico en cuestión. Esta capacidad de cuestionamiento y análisis muestra un nivel de profundización en la comprensión de la fuente visual. Sin embargo, aún queda espacio para indagar más a fondo sobre la intención subyacente en la representación del hecho histórico, lo que podría llevar a una comprensión más completa de la imagen.

En este ejemplo particular, vemos que el estudiante utiliza los dominios de análisis y evaluación (Anderson y Krathwohl, 2001), ya que está utilizando conocimientos previos para comparar y contrastar la información presentada en la fuente con otros recursos o referentes complementarios. Estos conocimientos otorgan al estudiante la capacidad de realizar una evaluación de la fuente utilizando recursos o referentes adicionales. Esta habilidad le permite comprender que la imagen presentada no representa de manera precisa la realidad histórica.

Cuando se indaga a los estudiantes acerca de las discrepancias entre la información proporcionada por el texto y la imagen, los cinco participantes en la entrevista coinciden en que la imagen complementa el contenido textual del material escolar. Un estudiante destacó que, a diferencia del texto, la imagen permitía una visualización *más vívida de los acontecimientos*. En este sentido, mencionó:

“(...) en esta imagen donde se muestra el fusilamiento de María Parado de Bellido (...) en el texto no lo muestra pero se puede ver a gente normal, por así decirlo. Donde sin que el texto lo diga o sin que una imagen lo diga se puede dar a interpretar muchos significados. Como un ejemplo de... “no te metas con la corona” o algo así” [Estudiante 3]



Figura 2: Fusilamiento de la Heroína María Parado de Bellido (Cisneros, 1929)

La imagen en cuestión, hace referencia a la obra *Fusilamiento de la heroína María Parado de Bellido*, pintada en 1929 por la pintora Consuelo Cisneros Verand. Esta obra considerada como una fuente secundaria, muestra a personas comunes en segundo plano, lo que sugiere un mensaje de advertencia por parte de la corona hacia ellas, según la interpretación del estudiante. En este análisis, se destaca la capacidad de la imagen para enriquecer la comprensión histórica al proporcionar detalles y matices que pueden no estar presentes en el texto.

La "gente normal" que menciona alude a las figuras que se distinguen en la parte trasera de la imagen, en un plano más distante. En este contexto, el pensamiento visual (Arnheim, 1986) nos capacita para examinar las imágenes detenidamente, explorando todos sus elementos y estableciendo conexiones entre ellos. Es decir, el estudiante ha utilizado para su análisis las características de los personajes y, probablemente, la composición de la imagen.

Vinculado a lo anterior, otro estudiante señaló que la imagen le *“ayudó a ver las cosas que no veía en el texto (...) cómo vivían ellos o la ropa que usaban en esos años. Tan específicos como su vestimenta, la forma en la que trataban a las personas y así”*.

Este estudiante utiliza la información visual para construir representaciones históricas de los personajes del pasado. Esto se basa en el análisis de códigos de vestimenta y composición presentes en la imagen, tal como señala Lacruz (2015). Este enfoque resalta la importancia de interpretar las pistas visuales para comprender mejor los contextos históricos representados en las imágenes. Por ejemplo, en el caso del código indumentario, hay una diferenciación entre los agentes militares, religiosos y la población que se ubica al fondo de la imagen. A partir de ello, el estudiante identifica a qué sector sociales pertenecen. Por otro lado, el código de composición implica analizar cómo están dispuestos los elementos visuales en la imagen, incluyendo la distribución de las personas, objetos y paisajes.

La composición de la imagen puede transmitir información sobre la jerarquía de los personajes representados, el ambiente o contexto en el que se encuentran y las relaciones espaciales entre los diferentes elementos. En la imagen vemos que en un primer plano se encuentran agentes militares apuntando sus armas hacia Maria Parado de Bellido y, hacia al fondo de la imagen, la gente común presenta un rol de espectadores.

En conjunto, el análisis de estos códigos visuales permite al estudiante reconstruir mentalmente los escenarios históricos representados en la imagen y comprender mejor los contextos sociales, culturales y políticos en los que tuvieron

lugar. Esto resalta la importancia de interpretar de manera crítica las pistas visuales para obtener una comprensión más profunda de la historia a través de las imágenes.

Por otro lado, un estudiante señaló que el uso de imágenes permite *complementar una información, pero basada en la perspectiva de otra persona*. Para explicar esta idea, el estudiante señaló lo siguiente:

La portada del comercio... se me hizo particular porque estamos hablando de hace 100 años atrás. (...) son dos personajes y una mujer que supuestamente representa la patria. Dos personajes que se están casando... se podría decir, pero si lo ves de una forma social de la época. Estaría mal visto, porque representa algo que no estaba bien para la sociedad [Estudiante 5]



Figura 3: Editorial de El Comercio por el primer año de la República (1921)

La interpretación del estudiante sugiere que está tratando de interpretar los códigos visuales, al identificar a los personajes y las posibles representaciones

culturales (Lacruz, 2015; Arnheim, 1986); sin embargo, hace falta vincularlo al contexto de la imagen, el cual se enmarca dentro del centenario de independencia. Para el estudiante, los dos personajes podrían estar *casándose*, pero señala que, desde una perspectiva social de la época, esta representación sería mal vista, ya que implicaría una situación considerada inapropiada por la sociedad de ese entonces. Ante ello, podría seguir profundizando en los personajes mostrados, combinando la perspectiva histórica (¿qué personajes son? ¿qué rol cumplieron?) con la visual (¿qué representa la mujer? ¿por qué se muestra a los dos personajes juntos?).

En otras palabras, el estudiante reconoce que las imágenes históricas pueden proporcionar información valiosa sobre el pasado, pero también subraya que esta información está mediada por la interpretación del autor de la imagen o del lector, dependiendo del contexto en el que se encuentre. En este caso, la representación visual de un evento o concepto puede reflejar las normas sociales, los valores y las percepciones de la época en que fue creada. Esto resalta la importancia de analizar críticamente las imágenes históricas para comprender no sólo los eventos que representan, sino también las perspectivas y los contextos en los que fueron producidas.

Los cinco estudiantes participantes en la investigación coinciden en que las imágenes son una herramienta valiosa para comprender mejor la historia. Esta percepción se refuerza con la opinión expresada por uno de los estudiantes, quien señala: *“(...) se puede sacar mucha más información de una imagen que de un texto. Siempre y cuando la imagen tenga un texto... con ese texto con esa información que tengo le pueda dar yo una propia interpretación.”*

Este reconocimiento de que las imágenes permiten construir interpretaciones personales es crucial, ya que tanto los textos como las imágenes, al ser fuentes históricas, requieren un enfoque diferenciado en su evaluación y tratamiento. Ninguna fuente histórica proporciona información de manera objetiva; todas ofrecen la oportunidad de ser interpretadas o evaluadas según el contexto y la perspectiva.

Al consultarles a los estudiantes sobre cuál imagen ayudó a comprender mejor el tema estudiado. Tres estudiantes señalaron que la imagen de Ramón Castilla liberando a los esclavos (figura 3) fue la que más contribuyó a su entendimiento del tema. Entre los motivos que expresan señalan el diseño, los elementos y las personas que integran la imagen *"Debido a las cadenas y las personas, los burgueses por así decirlo, que tiene atrapadas a personas con cadenas y a Ramón Castilla pues las está liberando"* y que el personaje *"aparece rompiendo las cadenas que significa ya la libertad de un sector de la población mayoritario"*.



Figura 4: Ramón Castilla rompiendo las cadenas (s/n, 1854)

Esta imagen es un cómic de la época que, para los estudiantes, representa visualizar información ya conocida: durante el segundo mandato de Ramón Castilla en 1854 se decretó la abolición de la esclavitud para la población afroamericana y la supresión del tributo indígena. Sin embargo, los estudiantes no discutieron las limitaciones de estas medidas o la participación de los sectores sociales. Por el contrario, asumieron que la imagen representaba *fielmente* lo ocurrido, lo que refleja la capacidad de las imágenes para reforzar o construir narrativas históricas en la mente del espectador.

Por otro lado, cuatro de los cinco estudiantes manifestaron que encuentran más fácil explicar lo que observan en una imagen en comparación con explicar lo que comprendieron de un texto. Señalan que *"ayuda a comprender lo leído"* "permite entender el significado" *"recordar lo explicado en el texto es muy difícil"*. Sin embargo, uno de los estudiantes que expresó preferir el texto para explicar la información señaló que le resulta más sencillo el poder explicar y apoyarse en palabras específicas. Estas perspectivas resaltan la diversidad en las preferencias y habilidades de los estudiantes para procesar y comprender la información, subrayando la importancia de proporcionar una variedad de recursos que satisfagan las necesidades sensoriales de los estudiantes y faciliten la recepción y retención de ideas.

Por otro lado, cuatro de los cinco estudiantes expresaron que encuentran más fácil explicar lo que observan en una imagen en comparación con explicar lo que comprendieron de un texto. Un estudiante argumenta que la imagen *ayuda a comprender lo leído con anterioridad*; por otro lado, dos estudiantes expresan que es "difícil recordar lo explicado en un texto" y es *"un poco difícil leer y entender"*. Sin embargo, por otro lado, el estudiante que señaló que no le resulta más sencillo explicar lo observado en la imagen menciona que *"con un texto puedo explicar y apoyarme con palabras específicas"*

Este punto de vista ofrece un análisis interesante que se puede relacionar con los estilos de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes indican que el recurso textual puede resultar más desafiante para ellos. Mientras que, por el contrario, a la mayoría le resulta más sencillo describir lo observado. Ello se vincula con la afirmación de Guirart (2017) al señalar que lo visual permite evocar distintas respuestas y perspectivas.

En este contexto, es importante reconocer que la diversidad de recursos utilizados puede crear experiencias que permitan a los estudiantes aprovechar el estilo que mejor se adapte a ellos. Es crucial tener en cuenta que un solo tipo de recurso puede no ser suficiente para activar todos los recursos cognitivos de los estudiantes.

4.1.3. Categoría 3: Análisis de fuentes visuales

Cuando nos referimos a la tarea de analizar, como se mencionó anteriormente, este proceso implica también la comprensión profunda. Analizar implica la capacidad de desglosar los elementos o la información y establecer conexiones explicativas entre ellos (Anderson y Krathwohl, 2001) . En ese sentido, se espera que el análisis esté vinculado a una comprensión del hecho histórico más allá de lo que pueda mostrar la imagen.

Al preguntar a los estudiantes sobre las motivaciones de los personajes históricos, Santisteban (2010) plantea que los estudiantes deben ser capaces de empatizar con los personajes para lograr esta comprensión. Los cinco estudiantes respondieron afirmativamente. Entre las razones que ofrecen, destacan "las poses" que reflejaban "su poder social". Además, a través de los gestos de los personajes, los estudiantes realizan inferencias o suposiciones sobre las intenciones de los actores históricos.

"Aquí vemos que están orgullosos de su propia bandera (figura 5). Están felices... Aquí se ve que María (figura 2) está con cara de tristeza, pero a la vez orgullosa de sí misma y pues. También está triste y llorando según yo" [Estudiante 2]



Figura 5: Cuadrilla de negros festejando el 28 de julio de 1821 (Fierro, 1821)

De igual manera, es importante destacar que los estudiantes continúan empleando sus habilidades de pensamiento visual para acercarse a la fuente de información. Al señalar aspectos como las poses, la vestimenta y los gestos, y luego interpretarlos, seguimos el enfoque de análisis de fotos propuesto por Lacruz (2015). Estos elementos visuales captados por la vista se relacionan con significados que los estudiantes infieren.

Además, realizan un ejercicio de posicionamiento al combinar lo que ven con lo que han leído, lo que les permite interpretar los posibles sentimientos del sujeto representado. Por ejemplo, un estudiante sugiere que María Parado de Bellido parece estar triste pero, al mismo tiempo, orgullosa de sí misma. Si bien no podemos afirmar que el personaje experimenta esos sentimientos, podemos inferir a partir del conocimiento que tenemos sobre los hechos, ya que María Parado de Bellido es reconocida como una heroína por su papel en la defensa de la causa emancipadora. Este ejercicio de imaginación, como explica Lee (1994), contribuye a complementar las narrativas históricas y a dotarlas de sentido.

En cuanto a las características de los personajes históricos identificados en las fuentes visuales, los estudiantes mencionan observar "*diferencias en el diseño, empeño, posición e historia del personaje*", así como la capacidad de la imagen para mostrar "*las características de grandes héroes, esclavos, etc.*", y detallar "*la vestimenta, las facciones, etc.*". En este punto, los estudiantes están aplicando el código de escenografía, como lo propone el autor citado, para interpretar lo que perciben en la imagen y extraer información sobre los personajes representados.

Parte de este análisis de fuentes es poder evaluar la fiabilidad de la fuente. Es decir, se consulta a los estudiantes si consideran que la fuente refleja fielmente el contexto estudiado, se les pide evaluar qué tan fiable consideran que es. Ante ello, señalan:

Maria Parado de Bellido es una cosa que realmente pasó y lo que está muy fantasioso es este... esta de acá porque no lo pude entenderlo del todo... no sé lo que realmente es (la portada del Comercio). Pero lo que veo es que acá hay un escudo (figura 3) ... y se nota que estos dos hombres están abrazando a una mujer... creo que estaban mirando la bandera o estaban este... ayudando a la mujer... algo así. Eso es lo que veo. Pero está un poco complicada la imagen [Estudiante 2]

Este estudiante se apoya en la imagen para poder interpretar un hecho del pasado. Por tanto, al no comprender ciertos elementos o códigos visuales, el estudiante expresa dificultad para situarlo en un contexto histórico. Sin embargo, la interpretación, hubiera sido distinta si se incluía el nombre de los personajes en la información de la fuente. Puede ser que la información que sirve para interpretar esa fuente no se encuentre accesible en la memoria del estudiante. De esta manera, como señala Ibagón (2016) es importante contextualizar la fuente con información explícita.

Continuando con la evaluación de la fuente, existe el caso de un estudiante que considera la naturaleza de la fuente en su análisis de la fiabilidad de la información, señalando:

Creo que pueden tomar un lugar más fantasioso si... la fuente, o sea primaria o secundaria (como nos enseñó), puede ser secundaria debido a que... cuando uno tiene una fuente primaria o sea ummm, el autor estuvo presente en el hecho o estuvo vivo durante este periodo pudo haber expresado mejor en la imagen - *¿Cuál te parece menos realista? Que no refleja la verdad de la época.* - Ummm, como que el de los esclavos festejando. No me parece tan realista porque se supone que los esclavos son los ayudantes de los altos mandos, no deberían estar festejando, bueno en esa época claro. Y... bueno no me parece tan realista porque acá se ve que los de alto mando están hablando tranquilamente mientras que los esclavos están celebrando. No lo comprendo mucho [Estudiante 3].



Figura 6: Sigue la procesión cívica de 1821 (Fierro, 1921)

El estudiante reconoce que existe una diferencia entre las fuentes primarias y secundarias y en ello basa la evaluación de la fuente para determinar su fiabilidad. Sin embargo, al señalar la fuente que le parece menos confiable, hace mención a una fuente primaria, ya que la obra *Sigue la procesión cívica de 1821*, fue elaborada en dicho año. En este caso, se refleja la creencia errónea de considerar a la fuente primaria como reflejo de “la realidad”, lo cual revela el poco entendimiento en el correcto uso de fuentes (Valle, 2021).

Por otro lado, utiliza otros criterios para considerar si la fuente se vincula a la realidad o no. Cuestiona la imagen en base a sus conocimientos previos, identifica que hay dos sectores sociales en la imagen, los “esclavos” y los “altos mandos” esta es una representación que el estudiante hace, ya que designa la categoría de esclavos a las personas con rasgos afrodescendientes y la categoría “alto mando” a las personas que tienen otras características o que parecen “criollas”. Sin embargo, no podemos asegurar que mantengan un cargo militar.

En resumen, podemos observar que el análisis de la fuente se limita a lo que se puede observar. Esto significa que no se sigue un procedimiento metodológico relacionado con el estudio histórico de la fuente (Seixas y Morton, 2012) Por el contrario, se le da mayor peso a la imaginación histórica (Santisteban, 2010; Lee, 1994), pero no orientada a la construcción de narraciones, sino como un mecanismo para lo que la imagen muestra. Por lo tanto, es necesario trabajar en la aproximación a la fuente como un documento histórico, que requiere habilidades de análisis, comprensión e interpretación de la historia (Santisteban, 2010).

4.1.4. Categoría 4: Percepción del proceso de análisis de fuentes visuales en el área de Historia.

En relación con la percepción del proceso llevado a cabo, que involucra la lectura guiada y colectiva de fuentes visuales y el registro de información en el cuadro de análisis de fuentes, todos los estudiantes participantes en la investigación concuerdan en que sí fue beneficioso. La lectura guiada de imágenes contribuyó a una comprensión más sólida del tema abordado en clase, ya que les permitió *"identificar muchas más cosas que en un solo texto"* y, además, al interpretarlas junto con otras opiniones, pudieron *"ver diferentes opiniones"*.

Claro, pues porque todos opinaron sobre imágenes diferentes y cada uno dio su punto de vista muy diferente a la del otro y dio características muy simples y hasta difíciles también que algunos no pudieron comprender y que gracias a ellos lo comprendieron [Estudiante 3].

Me ayudó mucho la actividad, porque o sea... digamos, aquí vemos un soldado y una rabona. Si yo lo hubiera visto, yo hubiera dicho "un soldado y una campesina" Una persona que se encontró ahí por el soldado... si es que no hubiéramos hecho esa lectura. Pero luego de que hicimos esa lectura pude saber de que es un soldado y su esposa. La persona con la que iba a cada batalla... comisión para que lo alimente, lo cure y todo eso [Estudiante 5]



Figura 7: Soldado con su rabona (Fierro, S. XIX)

Esta afirmación sugiere que el enfoque en el uso de imágenes en el proceso de aprendizaje histórico proporciona una experiencia más enriquecedora y diversa para los estudiantes, al permitirles no solo obtener información adicional, sino también contrastar y reflexionar sobre distintas perspectivas en el estudio de la historia brindadas por los propios compañeros.

En ambas situaciones, se destaca el papel de la lectura colectiva como una estrategia orientada a dirigir la lectura y facilitar la comprensión de ciertos aspectos o elementos que normalmente podrían resultar difíciles de entender a partir del texto escolar únicamente. Los estudiantes reconocen que las imágenes desempeñan un papel crucial en su comprensión del tema abordado. Expresan que estas "*dan precisión*", ayudan a "*representar mejor el texto*", les permiten "*vivir la situación*" y complementan la información existente.

En cuanto al grado de dificultad percibido durante la actividad de lectura de fuentes visuales, se observan opiniones divergentes. Mientras un estudiante admitió tener dificultades para plasmar sus ideas y otro mencionó no haber entendido completamente en algunos momentos, tres estudiantes consideraron que la actividad fue sencilla, ya que requería simplemente "*identificar y leer atentamente*". Además, otro estudiante destacó que la información se presentaba "*de manera distinta con el mismo mensaje*", lo que sugiere una apreciación de la diversidad de enfoques y representaciones presentes en las fuentes visuales.

Finalmente, se destaca la percepción de los estudiantes sobre la superioridad de la imagen respecto al texto en la comprensión de los procesos históricos, como se refleja en la afirmación: "Me resulta más sencillo identificar las características del proceso histórico a partir de lo visto en imágenes que a partir de la información leída en textos escolares". Los motivos expresados por los estudiantes apuntan hacia la conciencia de la importancia de ambos recursos, aunque resaltan la concisión y la expresividad de la imagen frente a la extensión del texto, así como la facilidad para entender y apreciar los detalles visuales.

La imagen se percibe como un medio más accesible para acercarlos a la información y comprender el contenido histórico. Sin embargo, esta percepción positiva no refleja completamente la realidad. A menudo, la presencia de la imagen se limita a ser simplemente atractiva o amigable, sin profundizar en su análisis o contexto histórico. A pesar de ello, es alentador reconocer la actividad como un espacio de intercambio de ideas entre los estudiantes, tal como lo señaló uno de ellos anteriormente, resaltando así la importancia del diálogo y la colaboración en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

En conclusión, los estudiantes valoran el trabajo con imágenes porque consideran que refleja fielmente las narraciones históricas. Este punto se evidencia en sus respuestas al afirmar que la imagen les ayudó a comprender mejor el contexto histórico, ya que ofrece una representación más detallada de los eventos pasados. Este enfoque se alinea con las teorías de aprendizaje que destacan la importancia de los recursos visuales para la comprensión y retención de la información (Wolfolk, 2010). Sin embargo, su uso no se sustenta en el aprendizaje de la historia.

Por otro lado, se identificó que los estudiantes tienen una lectura realista ingenua (Carretero, 2004) de las fuentes visuales. Según el autor, este nivel representa la creencia de que la fuente registra el hecho tal cual como sucedió. Sin embargo, la respuesta del estudiante 5 sobre la imagen de la *Proclamación de la Independencia*, se logra acercar a una lectura realista (Carretero, 2004), ya que cuestiona la producción de la fuente en relación a sus conocimientos previos sobre lo sucedido.

Para los estudiantes, el uso de imágenes está asociado con un conocimiento ilustrativo, resaltando el detalle expresado en ellas. Sin embargo, reconocen que la interpretación se enriquece cuando se combinan tanto la información textual como la visual, lo que sugiere una complementariedad entre ambos recursos. Este hallazgo respalda la idea de que la imagen no suele ser abordada como un documento histórico (Carretero, 2008; Gámez, 2018). Por tanto, podemos afirmar que el texto no debe ser excluido como elemento relevante en el proceso de aprendizaje (Santisteban, 2010; Ibagón, 2016), por lo menos hasta que los estudiantes logren ejercitar la mirada histórica al analizar una imagen.

Los símbolos y elementos abstractos presentes en las imágenes pueden tanto facilitar como dificultar la comprensión de los estudiantes. En este sentido, la información textual que acompaña a la imagen desempeña un papel crucial al proporcionar contexto y claridad en la interpretación de los símbolos visuales. Los códigos proporcionados por Lacruz (2015) nos permiten identificar que los estudiantes dan mayor importancia a la interpretación de códigos presentes en la

imagen. Buscan los gestos, el paisaje, cómo visten y demás. Ello nos indica que se deben reforzar las habilidades investigativas y de producción de conocimiento histórico (Seixas y Morton, 2012).

En resumen, el trabajo con fuentes visuales es ampliamente aceptado por los estudiantes debido a su contribución como elemento ilustrativo que motiva a la producción de narraciones desde la imaginación. Si bien los estudiantes aluden mayor comprensión del tema y en la construcción de sus propias interpretaciones, en el análisis se evidencia un tratamiento historiográfico limitado. Sin embargo, se reconoce el potencial de la imagen como un recurso que facilita la descripción y obtención de información, lo cual puede ser aprovechado tanto como un elemento motivador o como un recurso de análisis.



Recomendaciones

- Como todo aprendizaje, el analizar fuentes visuales bajo una mirada histórica requiere de práctica y constancia. En ese sentido, se recomienda continuar con el trabajo de análisis de fuentes dándole mayor énfasis a criterios vinculados a su producción histórica. Es decir, vincular la información con los criterios de la competencia histórica de manera explícita para los estudiantes y a partir de actividades de análisis histórico.

- Se recomienda reforzar el análisis de fuentes centrándose en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Es esencial problematizar la historia y fomentar la construcción de interpretaciones críticas que vayan más allá de un simple relato narrativo (Carretero, 2004). Dicho esto, la propuesta de análisis de fuentes visuales puede invitar a los estudiantes a abordar una problemática en particular. Por ejemplo, los estereotipos de género o las dinámicas sociales de la época. De esta manera, los estudiantes tienen una orientación más delimitada sobre qué información recoger.

- En la práctica educativa, no solo en historia sino también en otras disciplinas como el lenguaje o la ciencia, se recomienda trabajar con la evaluación de fuentes para contrastar la veracidad de cada una. Los estudiantes pueden tender a creer que una fuente es más veraz que otra solo por ser primaria, sin considerar la postura o intencionalidad del autor.

- Es necesario reforzar la metacognición en torno a la comprensión de la historia. Los estudiantes suelen asociar la comprensión con la narración ilustrativa de los sucesos. Se debe promover una comprensión más profunda, donde los estudiantes sean capaces de evaluar si comprendieron los propósitos de aprendizaje establecidos, y no solo los conocimientos secuenciales de la historia. Esto implica desarrollar habilidades metacognitivas que les permitan reflexionar sobre su propio proceso de comprensión histórica (Carretero, 2004).

Referencias

- Alonso, C., et al. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Anderson, L., y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Apaolaza-Llorente, D., y Arquero, B. E. (2019). *Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria* [Doing History: historical sources and active methodologies to foster historical thinking in Secondary School]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030>
- Augustowsky, G. (2013). *Imagen y enseñanza, educar la mirada*. Sociales y escuela. Recuperado de <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/357>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books.
- Camuñas, D. (2020). *El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica*. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 8-18.
- Carretero, M., y González, M. F. (2004). *Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España*. En *Aprender y pensar la historia* (pp. 173-195). Amorrortu Editores.

- Carretero, M., y González, M. F. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América". *Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. Cultura y Educación*, 20(2), 217-227.
- Cohen, L., y Agudo, F. (1990). *Métodos de investigación educativa*.
- Cortés, B. (2017). *Estilos de aprendizaje*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Devoto, E. (2013). *La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía*. *Revista de educación*, (6), 73-94.
- Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). *Visual Literacy: A Way to Learn--A Way to Teach*.
- Freire, E. E., y Ruíz, D. T. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica*. Machala: UTMach.
- Fuentealba-Torres, M., & Nervi, H. (2019). *Implicaciones de los estilos de aprendizaje en el uso de didácticas en la práctica docente*. *Avances en Enfermería*, 37(2), 189-197. Epub September 16, 2019. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v37n2.75179>
- Gámez, V. (2018). *Análisis de la textualidad verbo-icónica de la imagen en los libros de texto de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria*. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (4), 9-24.
- Garret Vargas, P. L. (2012). *Estilos de aprendizaje según sexo, facultad y ciclo de estudios en alumnos de un Instituto Superior Tecnológico de Lima* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1699>
- González, M. P., y Pagès, J. (2014). *Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas*. *Historia y memoria*, 275-311. Tunja, Colombia.

- Guirart, M., et al. (2017). *Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. REMA Revista electrónica de metodología aplicada*, 22(1), 1-22.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hoque, M. E. (2016). *Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor. The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45-52.
- Ibagón, N. (2016). *Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior. Voces y silencios. Revista Latinoamericana de educación*, 7(1), 121-133.
- Ibagón, N. (2021). *El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado*. En Ibagón et al. (2021). *Educación histórica para el siglo XXI: principios epistemológicos y metodológicos*. Universidad Icesi.
- Lacruz, M. (2015). *La lectura de las imágenes fotográficas orientada hacia la representación documental. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 20(1), 55-88.
- Lee, P. (1994). *The Historical Imagination*. [Título traducido] *La Imaginación Histórica. Memoria Y Sociedad*, 8(17), 87-111. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7879> (M. Cortés Benítez y E. Succar W., Trads., 2014).
- Lynch, D., et al. (2009). *Beyond the cognitive: The affective domain, values, and the achievement of the vision. Journal of professional issues in engineering education and practice*, 135(1), 47-56.
- Melo, M. (2007). *E Miguel ngelo criou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História*.
- Melo, M. (2010). *Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização*. En R. López y otros (coords). *Pensar historicamente en*

tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia (p. 180). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*.
minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4550>

Moreira, M. A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*.
Actas del PIDEDEC, 4(14), 25-45.

Morales, P. (Ed.). (2014). *Aprendizaje: Miradas desde la psicología educativa*.
Universidad Católica del Maule.

Rico, A., et al. (2006). *La Investigación Social: Diseños, Componentes y Experiencias*.

Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de cultura económica.

Prats, J., y Santacana, J. (1998). *Enseñar historia y geografía: principios básicos*.

Santisteban, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*.
Clío & asociados, (14), 34-56.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. Series: Libros de Cátedra*.

Seixas, P., y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*.

- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*.
- Staley, D. J. (2009). *Sobre lo visual en historia. HIB: revista de historia iberoamericana*, 2(1), 10-29.
- Sugano, S., y Mamolo, L. (2021). The effects of teaching methodologies on students' attitude and motivation: A meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 14(3), 827-846. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14348a>
- Tapia, A. (1999). *Motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria*. En *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 105-140). Horsori
- Valle, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Tempo e Argumento*, 13(33), e0110. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110>
- Valle, A. (2021). "¿Aprender Historia, aprender a pensar nuestra sociedad?". En *Enseñar a aprender historia desde la escuela y la sociedad* (Cuadernos de Educación N°11). Recuperado de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182974>
- Wineburg, S. (1991). *Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73.
- Wolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Editorial Pearson, 311.

Anexos

Anexo 1: Asentimiento informado

Protocolo de Asentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Alicia Chong Grados de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es *analizar la percepción de los estudiantes de tercero de secundaria sobre el uso de las fuentes visuales para el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas*. La participación de cada uno de ustedes es voluntaria y no afectará en nada tus notas.

A continuación, te presento unos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarme:

- Tu participación es totalmente voluntaria. Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo y volverás a tus actividades de clase.
- Para el caso de la encuesta, el desarrollo del cuestionario te tomará aproximadamente unos 30 minutos y no afectará a tus clases.
- Para el caso de la entrevista, la conversación que tendremos será de 40 minutos máximo y no afectará a tus clases.
- Tu nombre se mantendrá en el anonimato, por lo que nadie sabrá de tus respuestas o tu participación.
- Tus padres ya han sido informados sobre mi investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.
- Al finalizar la investigación, y si estás interesado/a, podrás conocer las conclusiones principales de mi investigación.

Te pido que marques con un aspa (x) en el siguiente enunciado según tu interés o no de participar en mi investigación. De estar interesado(a), debes colocar también tu nombre en la línea de abajo y devolverme este documento en mis manos.

¿Quiero participar en la investigación de Alicia Chong Grados?

- Sí

- No

Nombre: _

Fecha: _

Anexo 2: Carta de validación de instrumentos

Lima, 24 de septiembre de 2022

*Dra. Augusta Valle Taiman
Departamento de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú*

El motivo de la presente comunicación tiene como fin solicitar su apoyo en, calidad de experta, en la validación de un instrumento que se utilizarán para recabar la información requerida en la investigación cualitativa titulada “LA PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL FRENTE AL USO DE FUENTES VISUALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS”, cuyo propósito es analizar las percepciones de los estudiantes de tercero de secundaria sobre el uso de fuentes de visuales para el aprendizaje de la competencia Construye Interpretaciones Históricas, a partir de la descripción de las fuentes visuales utilizadas y la percepciones expresadas por los estudiantes al realizar análisis de fuentes visuales en el aprendizaje de la Historia.

Para llevar a cabo la investigación necesitamos recoger información por parte de los estudiantes que participarán en la misma. Con este fin se plantean dos instrumentos:

- Instrumento 1: Encuesta*
- Instrumento 2: Entrevista semiestructurada.*

Ambos instrumentos están relacionados entre sí, ya que la entrevista se realiza en base a la información obtenida a partir de la encuesta y busca profundizar en las percepciones de los estudiantes.

Le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que me brinde para mejorar la versión final de los instrumentos presentados. A fin de facilitar esta tarea, adjunto: matriz de coherencia, diseño del instrumento y la hoja de registro del juez, sobre el cual usted podrá señalar sus apreciaciones y sugerencias.

Atentamente,

*Alicia Chong Grados
20163309*

Anexo 3: Validación de instrumentos

Nombre y apellidos del experto: Augusta Cecilia Valle Taiman

Grado académico: Doctor en didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales

ENCUESTA				
Indicador	Claridad	Coherencia	Suficiencia	Observaciones
Trabajar con imágenes me resulta motivador	x	x	x	
Las imágenes me han servido de apoyo para comprender mejor el tema trabajado.	x	x	x	
La lectura de fuentes visuales me pareció una actividad sencilla.	x	x	x	
Al realizar la lectura de imágenes, pude identificar las características del contexto histórico trabajado.	x	x	x	
La lectura de fuentes visuales me muestra información distinta al texto de historia.	x	x	x	
La lectura de fuentes visuales me permitió identificar las características de los personajes históricos.	x	x	x	
Las imágenes trabajadas me permiten comprender mejor las causas y/o consecuencias del proceso histórico estudiado.	x	x	x	
Me resulta más sencillo identificar las características del proceso histórico a partir de lo visto en imágenes que a partir de la información leída en textos escolares.	x	x	x	

Me resulta más sencillo explicar lo que observo en la imagen en lugar de explicar lo que comprendí de un texto.	x	x	x
---	---	---	---

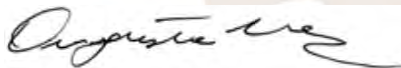
ENTREVISTA				
Indicador	Claridad	Coherencia	Suficiencia	Observaciones
¿Prefieres que los temas de Historia sean trabajados con imágenes? ¿Por qué?	x	x	x	
¿Consideras que trabajar historia con imágenes es mejor que leer solo textos? ¿Por qué?	x	x	x	
¿Consideras que la actividad de lectura de imágenes aplicada en clase te sirvió para comprender mejor la imagen observada? ¿De qué manera?	x	x	x	
¿Consideras que la información de las imágenes te ayudó a complementar información mostrada en el texto de Historia? 1. ¿Qué información nueva añadió?	x	x	x	
¿Consideras que las imágenes podrían ayudarte a comprender mejor la Historia? ¿De qué manera?	x	x	x	
¿Cuál de las imágenes trabajadas en clase consideras que te ayudó a comprender mejor el tema estudiado? 1. ¿Qué información te brindó? 2. ¿Cómo era la imagen (características y elementos)?	x	x	x	

¿Consideras que las imágenes trabajadas te ayudan a comprender las motivaciones de los personajes históricos?	x	x	x
¿Consideras que las imágenes trabajadas en clase representan fielmente lo ocurrido en el proceso estudiado? ¿Por qué? 1. ¿Cuáles consideras más fiables? ¿Cuáles no tanto?	x	x	x

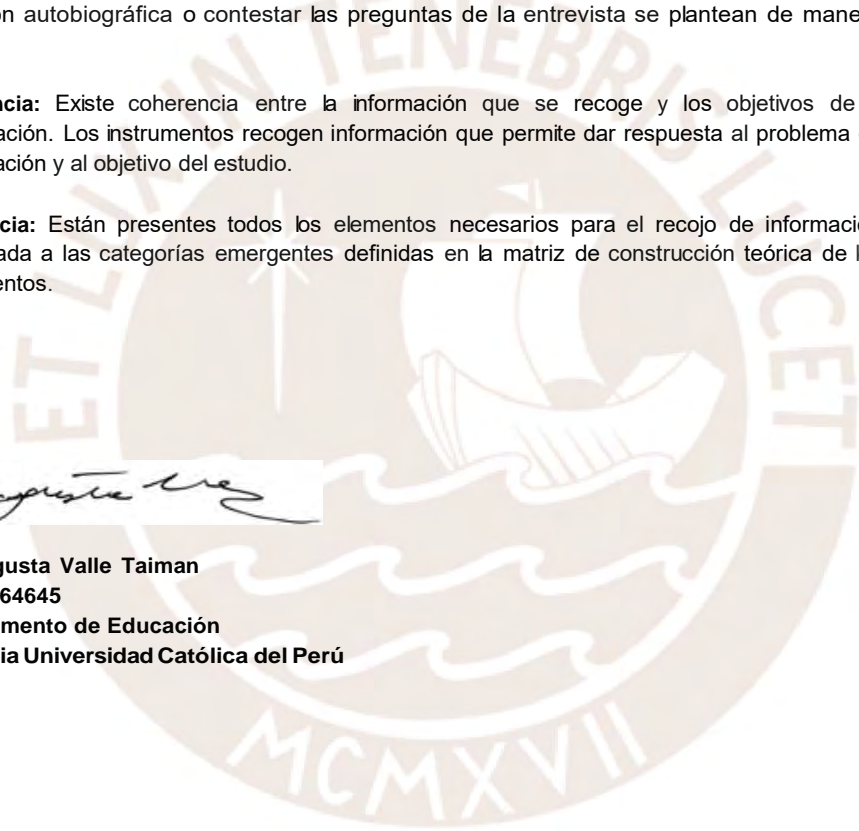
Claridad: Los instrumentos contienen una correcta formulación del objetivo de los mismos, las instrucciones y preguntas. Son claros y comprensibles, las instrucciones para completar la narración autobiográfica o contestar las preguntas de la entrevista se plantean de manera precisa.

Coherencia: Existe coherencia entre la información que se recoge y los objetivos de la investigación. Los instrumentos recogen información que permite dar respuesta al problema de investigación y al objetivo del estudio.

Suficiencia: Están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información relacionada a las categorías emergentes definidas en la matriz de construcción teórica de los instrumentos.



Dra. Augusta Valle Taiman
DNI 07864645
Departamento de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú



Anexo 4: Diseño de instrumentos

I. Encuesta

Saludo –Agradecimiento

Buenos días/ tardes. Gracias por su disposición en participar de la investigación y por el tiempo que dedica usted para poder realizar este cuestionario.

Recomendaciones

A continuación, según lo trabajado en clase con la lectura de fuentes visuales, responde la encuesta. En la sección *comentario*, coloca la explicación a tu respuesta y, de ser posible, un ejemplo a partir del proceso de lectura de imágenes.

Sus opiniones permanecerán en el anonimato
Es necesario que complete todos sus datos personales.
En esta encuesta no existen aciertos o errores.
Tómese todo el tiempo que considere necesario.

Datos personales

- 1.- Nombre de la institución educativa
- 2.- Sexo (Marcar con una x donde corresponda)
Hombre-----
Mujer-----
- 3.- Edad -----
- 4.- Duración: 45 a 60 minutos.
- 5.- Lugar: sala de profesores de la institución.

Questionario

Enunciados	Sí	No	Comentario:
1. Trabajar con imágenes me resulta motivador			

<p>2. Las imágenes me han servido de apoyo para comprender mejor el tema estudiado</p>			
<p>3. La lectura de fuentes visuales me pareció una actividad sencilla</p>			
<p>4. Al realizar la lectura de imágenes, pude imaginar cómo ocurrieron los hechos históricos</p>			
<p>5. La lectura de fuentes visuales me muestra información distinta al texto de historia.</p>			
<p>6. La información de las imágenes me permite complementar la información obtenida del texto.</p>			
<p>7. Me resulta más sencillo recordar lo visto en imágenes que recodar información leída en textos escritos.</p>			
<p>8. Me resulta más sencillo explicar lo que observo en la imagen en lugar de explicar lo que comprendí de un texto.</p>			

II. Entrevista

I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. Datos Generales

- Entrevista N°: _
- Sexo: _ Edad: _
- Categoría de muestra (desempeño del estudiante): _

Guía de entrevista

Objetivos específicos	Categorías de estudio	Preguntas
Identificar las motivaciones de los estudiantes de tercero de secundaria	Motivación por trabajar con imágenes en el área de Historia.	1. ¿Prefieres que los temas de Historia sean trabajados con imágenes? ¿Por qué? 2. ¿Consideras que estudiar historia con imágenes es mejor que leer solo textos? ¿Por qué? 3. ¿Consideras que la actividad de lectura de imágenes aplicada en clase te sirvió para comprender mejor la imagen observada? ¿De qué manera?
	Preferencia sobre el recurso texto	
	Valoración del proceso de lectura de imágenes	
Describir las oportunidades y posibles desafíos percibidos por los estudiantes realizar el análisis de las fuentes visuales.	Información obtenida	1. ¿Consideras que la información de las imágenes te ayudó a complementar información mostrada en el texto de Historia?

		<p>a. ¿Qué información nueva añadió?</p> <p>2. ¿Consideras que las imágenes podrían ayudarte a comprender mejor la Historia? ¿De qué manera?</p> <p>3. ¿Cuál de las imágenes mostradas [av2] consideras que te ayudó a comprender mejor el tema estudiado?</p> <p>a. ¿Qué información te brindó?</p> <p>b. ¿Cómo era la imagen (características y elementos)?</p> <p>4. ¿En algún momento sentiste que las imágenes causaron confusión o fueron difíciles de entender? ¿Por qué?</p>
--	--	--

