



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria

Convocatoria
2021-22

Memòries del Programa de Xarxes de investigació en docència universitària

Convocatòria
2021-22

Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante

Edició / Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició / Primera edición: desembre 2022

© De l'edició/ De la edición: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / De esta edición: Universidad de Alicante

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

© 2022 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

ISBN: 978-84-09-45382-5

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.

43. La fotografía como herramienta didáctica para el aprendizaje histórico

Rubén, Blanes Mora¹; Santiago, Ponsoda-López de Atalaya ²; Alberto, Sánchez Juan³; Juan Ramón, Moreno-Vera⁴; Ariadna, Garrigós Aunió⁵; Domingo, Castillo Álvarez⁶; Lourdes, Pla Peidro⁷; Rocío, Diez Ros⁸

¹ruben.blanes@ua.es

Didáctica General y Didácticas Específicas

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

²santiago.ponsoda@ua.es

Didáctica General y Didácticas Específicas

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

³asj41@alu.ua.es

Didáctica General y Didácticas Específicas

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

⁴jr.moreno@um.es

Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales

Universidad de Murcia

⁵ariadnaga@correocebat.com

Didáctica General y Didácticas Específicas

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

⁶ dcastillo@ua.es

Didáctica General y Didácticas Específicas

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

⁷ lourdes.pla@ua.es

Didáctica General y Didácticas Específicas

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

⁸ rocio.diez@ua.es

Didáctica General y Didácticas Específicas

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante,

Resumen (Abstract)

La imagen fotográfica está posicionándose en un nuevo espacio de reflexión, siendo estudiado desde diversas disciplinas, lo que supone seguir indagando en el complejo fenómeno de la visualidad. Así, la investigación que planteamos se circunscribe al campo de la formación docente y se ha llevado a cabo en la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia* del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante, durante el curso 2021/2022, con el objetivo de conocer la utilidad, y por otro lado, la motivación, de los futuros maestros y maestras en cuanto a las posibilidades educativas de la fotografía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Para ello, se ha confeccionado un cuestionario en escala Likert, respondido de manera voluntaria una vez realizada dicha experiencia, así como una serie de preguntas abiertas. Una primera aproximación a los resultados nos permite señalar que la fotografía ha sido considerada como un recurso útil y motivador para la enseñanza de la historia. En nuestro mundo visual, el aprendizaje histórico a través de la imagen fotográfica afianza la adquisición de una serie de competencias que son, sin duda alguna, fundamentales para el profesorado, y, por descontado, para el alumnado del presente.

Palabras clave: Didáctica de la historia, fotografía, Educación Superior, pensamiento histórico

1. Introducción

1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio

En estos momentos podría aseverarse que nuestra sociedad tiene como particularidad más evidente, como rasgo distintivo, el uso masivo de imágenes. Nuestro mundo, en realidad, parece diseñado por un conjunto de fotografías que corren el riesgo de no ser entendidas. Curiosamente, la denominada como sociedad visual, que estamos construyendo entre todos, no reconoce la capacidad de la imagen como instrumento o vía para adquirir conocimiento así como todo tipo de competencias. En efecto, y como señalan diversos autores, (Iglesias, 2009; Pantoja, 2007; Rodríguez de las Heras, 2010; Gómez y López, 2014; García, 2016), son escasos los programas educativos que estudian, contextualizan y comprenden el complejo fenómeno de la visualidad, que es una de las características más evidentes de nuestra realidad más cotidiana. Por ello, desde la didáctica de la historia intentaremos ensanchar estas consideraciones previas, iniciando a nuestros alumnos y alumnas en la interpretación de la imagen fotográfica en toda su complejidad semántica e icónica.

Dicho esto, la fotógrafa, historiadora y socióloga, Gisèle Freund (2017), esgrime una visión más que sugerente de la fotografía, describiendo, en primer lugar, las posibilidades que este medio expresivo ha aportado desde su aparición en el siglo XIX, al afirmar que «la importancia de la fotografía no solo reside en el hecho de que es una creación, sino, sobre todo, de que es uno de los medios más eficaces para moldear nuestras ideas e influir en nuestro comportamiento» (p.10). Este punto de partida descrito por Freund nace de la consideración de la fotografía como medio que ha modificado nuestro comportamiento, y por tanto, nuestra manera de relacionarnos y también de actuar. Sin querer incidir sobre ello, resulta urgente aportar una reflexión pedagógica que nazca de la necesidad de incorporar la fotografía a los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo desde su propia historia como manifestación cultural, sino también como medio de expresión fruto de la memoria individual y colectiva. En realidad, la fotografía es el testimonio de un contexto, de una cultura de producción (García, 2016; Pantoja, 2007), que sitúa al observador en un momento concreto y le indica, a su modo, cómo y dónde mirar. Así, nos encontraremos ante un documento, una fuente histórica, siguiendo el planteamiento que sugiere De las Heras (2015), que debe ser investigada,

indagada y contextualizada para poder ser, en definitiva, leída.

Cualquier imagen fotográfica, por tanto, puede construir un posible relato, inclusive la imagen más cotidiana, como pueda ser, por ejemplo, una fotografía antigua que tenemos colgada en nuestra casa, ya que en el proceso de ver, donde la imagen adquiere cierta consistencia y se posiciona casi como un texto, nuestra memoria, y también, la propia experiencia, se apoyan en la capacidad para recordar, fundamental en la construcción de nuestro pensamiento, y por ende, somos capaces de narrar el pasado desde el presente y, por qué no, también suponer el futuro. Nuestra memoria, sin duda alguna, está cargada con centenares o miles de fotografías, imágenes fijas e instantes precisos, que retienen y a su vez accionan la capacidad para recordar, lo que se manifiesta como uno de los últimos privilegios de una sociedad que ha sido caracterizada, y con justicia, como desmemoriada (De las Heras, 2015; Rodríguez, 2010). En realidad, lo que realmente se requiere es una narrativa que articule estos recuerdos y los haga accesibles y, en buena medida, manejables.

De hecho, esta posible discrepancia entre los usos de la fotografía y sus repercusiones sociales, descrita con enorme precisión por Amezaga (2019), es el resultado de la escasa valoración que hacemos de ella, por parte de instituciones educativas y también de la propia sociedad, como fuente de memoria, dado que sigue empleándose, en el mejor de los escenarios, como un recurso al que se puede acudir para ilustrar imágenes del pasado más cercano; obviando las características descritas en párrafos anteriores. No olvidemos que la fotografía conforma la memoria desde el mismo momento de su concepción (Kossoy, 2014; Freund, 2017; Pantoja, 2007), al preservar y capturar en el tiempo, según el término empleado por Cartier-Bresson (2017), la fuerza de los instantes así como la transcendencia de los hechos fotografiados.

Por ello, autores como Sontag (2008), Benjamin (2013) o Freund (2017) describen, desde diversos posicionamientos intelectuales, el hecho fotográfico, como un diálogo con la memoria, la verdad y el lenguaje. Cada uno con sus particularidades, pero todos ellos arropados por un pensamiento bien urdido, categorizan la fotografía como un medio expresivo capaz de generar un discurso visual de carácter polisémico, donde podemos hallar expectativas documentales, a veces no del todo bien estudiadas, y, sobre todo, impactos en la esfera de las emociones, ya sea el deseo, la nostalgia o la fantasía, puesto que apelan a nuestras capacidades cognitivas tales como la observación,

deducción, especulación, recuerdo o reflexión (García, 2016). Ciertamente, la imagen ha permeado nuestra forma de vivir, como muestran los trabajos de Kossoy (2014) o Rodríguez de la Heras (2010), y nuestra forma de pensar, no solo cuando estamos visualizando una fotografía, sino también cuando nos enfrentamos a la comprensión de un hecho histórico o la lectura de un texto. En realidad, la pregunta que parece más urgente se puede formular del siguiente modo: ¿cómo podemos utilizar la fotografía para una enseñanza de la historia acorde con nuestro tiempo y a las necesidades educativas que demanda la sociedad?

Una vez descritas algunas de las características fundamentales de la fotografía, atendiendo a las relaciones que mantiene con la memoria y su funcionalidad en nuestra sociedad hipermoderna (Lipovestky, 2006), resulta necesario plantear una educación histórica basada o articulada a través de un nutrido conjunto de fuentes visuales. Para Gudín y Chávarri (2019), si la investigación histórica está influenciada por una perspectiva holística, sustentada tanto en fuentes escritas como objetuales, la fotografía, por lo descrito hasta el momento, debería ser considerada una fuente más que, sin duda, habrá que estudiar y analizar con el mismo sentido crítico que las otras fuentes, aplicando un riguroso aparato crítico y de lectura, como ha señalado Burke (2001). La posibilidad de estudiar y enseñar historia gracias a la fotografía, un aspecto que subraya De las Heras (2015), se sustenta en la funcionalidad que posee este documento para el diseño de una narrativa histórica al ser considerada como una fuente de memoria, posibilitando una aproximación particular al pasado, y que, sin duda, y como apuntan Santisteban et al. (2010) “pondrá en contacto directo al alumnado con el pasado” (p.120). Este nexo con la enseñanza histórica puede facilitar al estudiante la comprensión de los hechos del pasado, y en consecuencia, la motivación para el aprendizaje histórico se verá beneficiada, ya que de alguna manera el alumno o alumna será coautor de dicha narrativa. En consecuencia, podemos señalar que la enseñanza histórica a través de la imagen fotográfica permite que el estudiante observe cómo la historia promueve la reflexión y estimula el pensamiento analítico y crítico de una manera activa, participativa y significativa (Ponsoda y Blanes, 2020).

Sin embargo, y a pesar de la omnipresencia de la fotografía y de su potencialidad como recurso para la enseñanza, la didáctica de la historia sigue postergándola, en el mejor de los escenarios, a un papel secundario, de manera análoga a lo que, durante mucho tiempo, le sucedió a la historiografía, pues, como denuncia Pantoja (2007), en la disciplina histórica la fotografía ha sido, si no excluida, sistemáticamente infrautilizada como fuente de

conocimiento y objeto de estudio. Regresando al ámbito de la enseñanza histórica, algunos autores han dado cuenta de esa marginación de la imagen en los libros de texto, donde la fotografía, además de aparecer con una frecuencia notablemente inferior a otros tipos de imágenes, como son las obras pictóricas, a menudo lo hace con una función totalmente marginal, ilustrativa o incluso decorativa, privando así al alumnado de la posibilidad de desentrañar su significado con el objetivo de construir conocimiento histórico (Gómez Carrasco y López Martínez, 2014; Bel, 2017; Bel y Colomer, 2018).

1.2 Revisión de la literatura

En estas últimas décadas estamos asistiendo a un notable incremento de la producción científica relacionada con la enseñanza de la historia, una disciplina dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, que tiene su origen en la necesidad de responder a unos interrogantes surgidos en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, y que requieren de una atención particular, puesto que estas cuestiones no se incluyen entre los objetos de estudio de los que se encarga la historiografía. Como señalan Massip et al. (2020), la didáctica de las Ciencias Sociales trata de discutir los distintos elementos imbricados en los procesos educativos, así como las relaciones que se establecen entre ellos, esto es, entre el alumnado, el profesorado, el currículo, el contexto y la metodología, con lo que el saber escolar precisa de un campo de estudio propio, separado de aquel que genera el conocimiento disciplinar del cual es deudor.

Un análisis bibliométrico publicado por Gómez Carrasco et al. (2019) sostiene que la educación histórica se ha postulado como la temática dominante de los artículos de didáctica de las Ciencias Sociales publicados en las revistas españolas de educación. En otro trabajo, los mismos autores (Rodríguez Medina et al., 2020) inciden en la proliferación de estudios sobre educación histórica a partir de los conceptos de *historical thinking* (tiempo histórico) y *historical consciousness* (conciencia histórica). Aunque pueden plantear límites difusos, generalmente el primer término se asocia al análisis e interpretación de las evidencias históricas, mientras que el segundo se relaciona con la movilización del conocimiento del pasado en la toma de decisiones sobre el presente y el futuro (Seixas, 2017).

En palabras de Santisteban (2017), los estudios sobre la temporalidad han evolucionado desde el aprendizaje del tiempo histórico y los conceptos temporales, como son el cambio, la duración, la sucesión o el ritmo, hacia

la consciencia histórica, cuya adquisición por parte del discente le permite reconocerse a sí mismo como sujeto histórico. El desarrollo de estas líneas de investigación demuestran el creciente interés por facilitar que el alumnado disponga de aquellos instrumentos que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía, valiéndose de la capacidad de comprender, analizar e interpretar los hechos pasados (Santisteban, 2010).

1.3 Propósitos u objetivos

En nuestro caso, consideramos necesario reivindicar el patrimonio fotográfico como un recurso fundamental para la enseñanza de la historia en nuestros días, y, especialmente, para la adquisición y el desarrollo de las competencias históricas de nuestro alumnado en un contexto de aprendizaje donde la motivación sea un eje fundamental. Como indica Marañón (2021), la educación patrimonial, y en especial, las fuentes visuales, coinciden en desarrollar las destrezas requeridas para realizar una lectura en profundidad de dichas imágenes, optimizando los procesos cognitivos de la percepción, la inferencia crítica y la reflexión a partir de la observación. Es por ello que nos planteamos, en esta investigación, implementar una experiencia didáctica en la Universidad de Alicante haciendo uso de fuentes visuales para favorecer el aprendizaje de conceptos fundamentales para la enseñanza histórica. En consecuencia, los dos objetivos principales de esta investigación son, por un lado, conocer la motivación del alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria en torno a la utilización de la fotografía para la correcta adquisición de las competencias históricas, y por otro lado, comprobar en qué medida las fuentes fotográficas son fuentes útiles para trabajar, comprender y analizar la memoria y el patrimonio.

2. Método

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La experiencia didáctica que aquí presentamos se ha realizado en el contexto de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia*, perteneciente al tercer curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Alicante. En dicha actividad, desarrollada durante el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022, participaron un total de 266 estudiantes, siendo 185 mujeres (69,5%) y 80 hombres (30,1%).

2.2. Instrumento

El diseño de la investigación se sustenta principalmente en el paradigma cuantitativo. Para ello, y tras la realización de la actividad explicada en estas páginas, se invitó al alumnado a que respondiera de forma manuscrita y voluntaria a un cuestionario con dieciocho preguntas elaboradas en escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta ordenadas de la siguiente manera: 1: Nada de acuerdo; 2: Algo de acuerdo; 3: Bastante de acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo. Estas cuestiones se dividieron en dos grandes bloques, el primero de ellos centrado en la fotografía como recurso útil para la enseñanza histórica, y el segundo, en la fotografía como recurso motivador para la enseñanza de la historia. Se preguntó, en definitiva, por la opinión del alumnado respecto de la idoneidad de la actividad realizada para la adquisición y el desarrollo de las competencias históricas fijadas por Seixas y Morton (2017). Asimismo, se incluyeron cuatro preguntas de carácter cualitativo donde el alumnado podía narrar su experiencia, con el propósito de conocer los aspectos positivos y negativos de la actividad una vez completada. Los datos obtenidos fueron transcritos a un archivo de Excel y estudiados con el programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), en su versión 28, con el objetivo de realizar un análisis de fiabilidad. En efecto, el instrumento utilizado fue validado mediante la prueba Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de consistencia interna satisfactorio (0,812).

2.3. Descripción de la experiencia / Procedimiento

La presente actividad se desarrolló en un solo día de clase, organizándola de tal manera que el profesorado lo llevase a cabo en el mismo período lectivo. Para ello, y tras una serie de reuniones, se acordó realizar dicha experiencia la semana previa a las vacaciones correspondientes con la Semana Santa. La actividad, por tanto, consistió en un primer acercamiento a un conjunto de siete fotografías, una secuencia prevista de antemano por el propio profesorado, y para ello, la primera acción fue el análisis descriptivo y sistemático de las imágenes que estaban los alumnos y alumnas visionando en ese mismo momento, y no antes, con una serie de preguntas, tales como: ¿qué observas en cada imagen?, ¿qué observas en cada imagen para pensar así?

Una vez realizado el análisis visual dábamos paso a la actividad indagatoria realizando una puesta en común desde lo conceptual, lo temporal, lo histórico y lo interpretativo. Nuestro objetivo era, en suma, que el alumnado indagará y reflexionará sobre las imágenes desde un contexto concreto, en nuestro

caso trabajamos el Golpe de Estado acaecido el 23 de febrero de 1981, para comprender en profundidad los hechos allí descritos. Es decir, solo tenían como elementos históricos esta secuencia fotográfica, y por tanto, debían de trabajar con mucha precisión y capacidad crítica.

Por último, la narración del hecho histórico, partiendo claro está de las imágenes que estamos visionando, permite trabajar desde lo creativo, lo imaginativo y lo experiencial. Esta última acción es fundamental para motivar a los alumnos y alumnas a cambiar su percepción negativa de la enseñanza histórica. Queríamos demostrar que, desde la creatividad y la imaginación, también es posible un aprendizaje real y efectivo.

3. Resultados

A continuación, planteamos la descripción de algunos de los resultados que consideramos de mayor relevancia para con nuestra investigación.

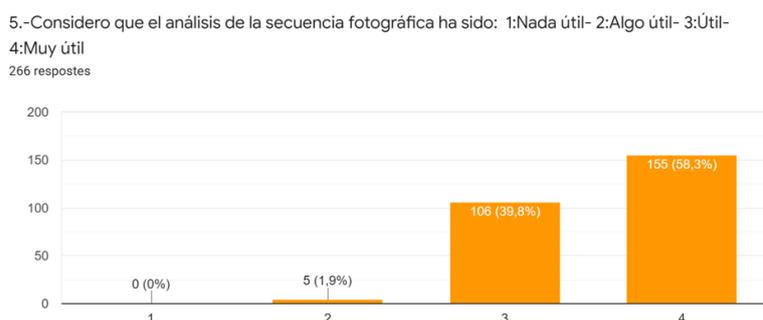


Figura 1. Utilidad del análisis de la secuencia fotográfica

En esta primera figura podemos observar, y esto es un punto importante de nuestro proyecto, cómo el 98,1% de nuestros estudiantes señalan que, tras el ejercicio de lectura y análisis de la secuencia fotográfica, donde la descripción de la fuente visual a trabajar centra nuestro interés y es el primer paso fundamental de esta actividad, resulta de gran utilidad para el desarrollo de la misma. Por ello, es evidente que no podemos prescindir de las herramientas necesarias que ayuden a nuestros estudiantes, y futuros maestros y maestras de primaria, a leer, analizar y comprender imágenes fotográficas, ya sean históricas o contemporáneas. Es decir, cuanto mayor sea su bagaje en este campo, mejores resultados obtendrán en el futuro.

9.-La actividad de analizar la secuencia fotográfica ha sido motivadora : 1:Nada de acuerdo - 2: Algo de acuerdo- 3:Bastante de acuerdo- 4:Totalmente de acuerdo
266 respuestas

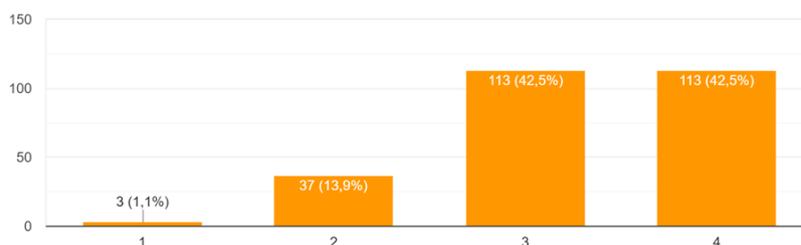


Figura 2. Motivación tras el análisis de la secuencia fotográfica

En esta figura 2, sin embargo, se puede observar con bastante contundencia, así lo indican los datos recogidos en nuestra encuesta, cómo el estudiante universitario de nuestros días no recibe con excesivo entusiasmo el trabajo con imágenes, a pesar de estar continuamente expresándose y comunicándose a través de ellas. Aunque son resultados optimistas, consideramos que todavía queda mucho trabajo que hacer, dado que solo el 42,5% señaló estar bastante motivado con la actividad, cuando, en realidad, forma parte fundamental de esta investigación, esto es, cómo podemos enseñar historia utilizando correctamente las imágenes; y, si nuestro objetivo es este, los y las estudiantes deben estar motivados, y sobre todo, dispuestos a ser curiosos y utilizar estas fuentes, que no son ni las más usuales ni las más corrientes en las metodologías que se implementan en las escuelas.

13.-La forma de presentar y trabajar el tema me ha motivado para conocer más sobre la historia:
1:Nada de acuerdo - 2: Algo de acuerdo- 3:Bastante de acuerdo- 4:Totalmente de acuerdo
266 respuestas

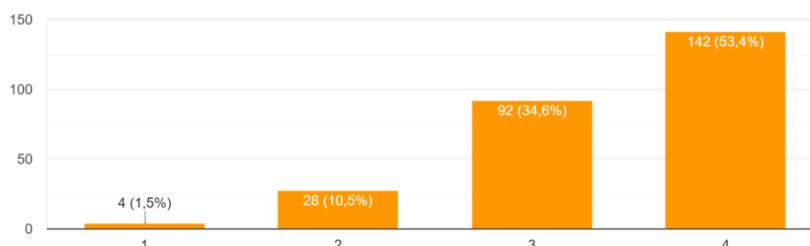


Figura 3. Motivación para el aprendizaje de conceptos y competencias históricas

Por último, y no por ello menos relevante, la figura 3 incide sobre uno de los aspectos fundamentales de esta investigación. Más de la mitad de los alumnos y alumnas que participaron en ella señalaron como muy motivadora la actividad, es decir, el trabajo con imágenes en un contexto de enseñanza histórica, y por ende, podríamos aseverar que se trata de otra vía de investigación a desarrollar en escuelas, institutos y también universidades. El empleo de la imagen, bien trabajada y analizada correctamente, permite que el estudiantado tenga una percepción positiva, o al menos de una mayor comprensión, respecto de los siempre arduos contenidos históricos. Es fundamental, no tanto rebajar los objetivos a estudiar, como de expresarlos o explicarlos, mejor dicho, en un contexto donde el alumnado participe activamente y se sienta realizado durante su aprendizaje. Con esta actividad, pues, hemos hallado, no solo una herramienta eficaz para la adquisición de contenidos históricos, sino una fuente de aprendizaje que posibilita incrementar su motivación y curiosidad.

4. Conclusiones

A partir de los resultados descritos en el anterior apartado, podemos constatar que la imagen fotográfica, más allá de las cuestiones epistemológicas discutidas en la introducción a esta misma investigación, facilita y promueve la adquisición de las competencias históricas planteadas en su momento por Seixas y Morton (2013), que son fundamentales para el quehacer docente de nuestros días (Bel, 2017; Bel y Colomer, 2018; García, 2016), puesto que establece un contexto de aprendizaje activo donde la historia se apoya en otras disciplinas, en nuestro caso, por ejemplo, la estética, para resituar la imagen como una fuente de memoria, y no solo como creación artística, esto es, como una fuente de conocimiento. En efecto, las respuestas que hemos recogido de nuestros estudiantes, no olvidemos que estamos trabajando con futuros maestros y maestras, nos permite pensar que, por un lado, aquello que observaron, a partir del análisis y posteriormente la narración, facilitó el establecimiento de un vínculo entre el pasado y el presente pues eran ellos mismos los encargados de hacerlo, generando así un contexto ideal para la comprensión de los cambios y permanencias en el tiempo histórico; y por otro lado, que la imagen es, retomando las tesis de Kossoy (2014), un fragmento congelado de la realidad, donde creación y registro no friccionan sino que dialogan, siempre y cuando seamos nosotros, como observadores, los que resituamos a la imagen como representación y documento visual. Creemos que, en esta segunda idea, queda mucho por investigar y trabajar, puesto

que, si bien los resultados han sido alentadores, la imagen fotográfica sigue leyéndose como un fragmento aislado de nuestra realidad social e histórica, y por tanto, fruto del azar y muy poco útil para la memoria individual o colectiva. Si no somos capaces de educar en una mirada atenta, aprovechando el potencial educativo y artístico de cualquier imagen fotográfica, sea cual fuere su origen, estaremos desviando la atención, un hecho sintomático de nuestra sociedad, y empobreciendo una mirada que es y seguirá siendo nuestra mejor herramienta para el aprendizaje.

Las fuentes visuales se postulan, pues, como auténticas herramientas para el conocimiento social, histórico y patrimonial con gran valor para la memoria. En consecuencia, este posible vínculo de la imagen con la historia, que autores como Pantoja (2007) o De las Heras (2015) defienden desde hace años, estimula la comprensión crítica de los hechos del pasado por parte de nuestros estudiantes, como se ha comprobado sucintamente en esta experiencia educativa, dicho de otro modo, su motivación para el aprendizaje histórico se incrementa, ya que de alguna manera se convierten en coautores de dicha narrativa, es decir, parte integral de esta nueva relación-creación con la historia pasada y presente.

En suma, la enseñanza histórica a través de la imagen fotográfica posibilita, más allá de lo discutido hasta el momento, que los alumnos y alumnas reflexionen sobre cuestiones fundamentales, y a su vez alcancen un pensamiento analítico a través de una metodología activa, participativa y significativa (Ponsoda y Blanes, 2020). Por esta razón creemos que deberían integrarse con naturalidad en el aula de historia, esto es, para facilitar la construcción y el desarrollo de una sensibilidad crítica y visual, un hecho que consideramos crucial, y no tanto como un recurso ilustrativo más, pues desde la imagen, como señalan diversas investigaciones (Amezaga, 2019; De las Heras, 2015; Gudín y Chávarri, 2019), podemos invertir las malas impresiones que el alumnado posee sobre la enseñanza histórica, y no solo eso, sino que también estaremos potenciando la transversalidad al estudiar y analizar el patrimonio, la memoria o las manifestaciones artísticas desde perspectivas transdisciplinares. Si somos capaces de diseñar propuestas educativas que partan de la fotografía para dialogar con otras manifestaciones culturales, estaremos fomentando a la postre una mirada atenta, una mirada crítica, en suma, que consideramos fundamental para una sociedad, como la nuestra, donde la imagen dicta, en no pocas ocasiones, lo que creemos como incuestionable.

5. Tareas desarrolladas en la red

Participante de la red	Tareas que desarrolla
Rubén, Blanes Mora	Diseño de la actividad; diseño del instrumento de evaluación; implementación de la actividad en el aula; participación en REDES 21-22; procesamiento de los datos; confección de la memoria final
Santiago, Ponsoda-López de Atalaya	Diseño de la actividad; diseño del instrumento de evaluación; implementación de la actividad en el aula; participación en REDES 21-22; procesamiento de los datos; confección de la memoria final
Alberto, Sánchez Juan	Diseño de la actividad; diseño del instrumento de evaluación; participación en REDES 21-22
Juan Ramón, Moreno-Vera	Diseño de la actividad; diseño del instrumento de evaluación; participación en REDES 21-22
Ariadna, Garrigós Aunión	Diseño de la actividad; diseño del instrumento de evaluación; participación en REDES 21-22
Domingo, Castillo Álvarez	Diseño de la actividad; diseño del instrumento de evaluación; implementación de la actividad en el aula; participación en REDES 21-22
Lourdes, Pla Peidro	Diseño de la actividad; diseño del instrumento de evaluación; implementación de la actividad en el aula; participación en REDES 21-22
Rocío, Diez Ros	Diseño de la actividad; diseño del instrumento de evaluación; participación en REDES 21-22

6. Referencias bibliográficas

- Amezaga, B. (2019). Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales. *Historia y Memoria de la Educación*, (10), 17-49. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.22348>
- Batchen, G. (2004). *Arder en deseos. La concepción de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Bel, J.C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. <http://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354>
- Bel, J.C. y Colomer, J.C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre los libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230082. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Benjamin, W. (2013). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Casimiro.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. Reaktion Books.
- Cartier-Bresson, H. (2017). *Fotografiar del natural*. Gustavo Gili
- De las Heras, B. (2015) Testimoniando con imágenes. La fotografía en el estudio de la historia. *Fotocinema*, 10, 27-55. DOI: 10.24310/Fotocinema.2015.v0i10.5978
- De la Nuez, I. (2010). *Blow up, blow up*. Periférica.
- Didi-Huberman, G. (2020). Cuando las imágenes tocan lo real. En G. Didi-Huberman, C. Chéroux y J. Arnaldo (Eds.), *Cuando las imágenes tocan lo real* (pp. 23-52). Círculos de Bellas Artes
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Ediciones de Pasado y Presente.
- Fontcuberta, J. (2000). *El beso de Judas*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg
- Freund, G. (2017). *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili.

- García, M. (2016). La fotografía como fuente histórica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 84, 47-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580111>
- Gudín, E. y Chávarri, S. (2019). Fotografía en el aula para el desarrollo del pensamiento histórico. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 19-36. DOI: 10.7203/DCES.37.13316
- Gómez Carrasco, C.J. y López Martínez, A.M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>
- Gómez Carrasco, C.J., López Facal, R. y Rodríguez Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de Educación. Un análisis bibliométrico (207-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88. DOI: 10.7203/DCES.37.14440
- Kossoy, B. (2014). *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica*. Cátedra.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- López Facal, R. y Cabo, M. (Eds.) (2012). *De la idea a la identidad: Estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización*. Comares Historia.
- López Facal, R., Miralles Martínez, P., Prats, J., Gómez Carrasco, C.J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López, P. Miralles, J. Prats (Dirs.) y C.J. Gómez (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp 7-22). Graó.
- Marañón, R. (2021). Hacia el conocimiento sensible: intersecciones entre la educación artística y la educación patrimonial. *Encuentros*, 15, 194-203. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5980045>
- Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 2, 167-196. DOI: 10.6018/pantarei.445831
- Muñoz, J. (2019). Fotografía, memoria e identidad. *Revista de comunicación de la SEECI*, 49, 123-140. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.49.123-140>
- Ortega, F. (2004). La ética de la historia: una imposible memoria de lo que olvida. *Desde el jardín de Freud*, 4, 102-119. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8302>

- Pagès, J. (2021). La formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. *Nuevas Dimensiones*, 8, 57-67. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>
- Pantoja, A. (2007). La imagen como escritura. El discurso visual para la historia. *Norba. Revista de Historia*, (20), 185-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2868047>
- Ponsoda, S. y Blanes, R. (2020). La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 39, 17-30. DOI: 10.7203/DCES.39.16078
- Rodríguez de las Heras, A. (2010). L'ús pedagògic de la fotografia històrica/ Pedagogical use of historical photography. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 41-54. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/222929>
- Rodríguez Medina, J., Gómez Carrasco, C.J., López Facal, R. y Miralles Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/34573>.
- Sáiz, J. (2015). Educación histórica y narrativa nacional [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. <https://roderic.uv.es/handle/10550/49621>
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López, P. Miralles, J. Prats (Dir.) y C. J. Gómez (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Graó.
- Sánchez Moreno, J. (2011). La fotografía, el espejo con memoria. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 37-46
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez, (Coords.) *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando el Católico-

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3713/371353685008.pdf>

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.

Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp 59-72). Palgrave Macmillan.

Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Penguin Random House Grupo Editorial.