



## BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

TITULO: Análisis de imágenes como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia.

---

AUTOR: Juan Daniel Tenorio Loredo

---

FECHA: 7/4/2019

---

PALABRAS CLAVE: Análisis, Imágenes, Estrategia, Enseñanza, Aprendizaje.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

**GENERACIÓN**

**2015**



**2019**

**“ANÁLISIS DE IMÁGENES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL  
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

**PRESENTA:**

**JUAN DANIEL TENORIO LOREDO**

**ASESORA:**

**D.C.S. MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO**

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

**JULIO DEL 2019**



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

---

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO  
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA  
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

---

**A quien corresponda.  
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito yo Juan Daniel Tenorio Loredó  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

"Análisis de imágenes como estrategia didáctica para el aprendizaje de la Historia"

en la modalidad de: Tesis para obtener el  
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2015 -2019 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el  
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines  
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras  
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en  
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE  
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se  
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los  
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos  
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en  
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 26 días del mes de junio de 2019.

ATENTAMENTE.

Juan Daniel Tenorio Loredó

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

BECENE-DSA-DT-PO-01-07

REVISIÓN 7

OFICIO NÚM: Administrativa

DIRECCIÓN:

ASUNTO: Dictamen

San Luis Potosí, S.L.P., a 20 de junio del 2019.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

**DICTAMINAR**

que el(la) alumno(a): **JUAN DANIEL TENORIO LOREDO**

De la Generación: **2015-2019**

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: ( ) Ensayo Pedagógico (x) Tesis de Investigación ( ) Informe de prácticas profesionales ( ) Portafolio Temático ( ) Tesina titulado:

"ANÁLISIS DE IMÁGENES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA"

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación **PRIMARIA**

**ATENTAMENTE  
COMISIÓN DE TITULACIÓN**

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ.

DRA. MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO

AL CONTESTAR ESTE OFICIO SIRVASE USTED CITAR EL NÚMERO DEL MISMO Y FECHA EN QUE SE GIRA, A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN ASÍ COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES.

## AGRADECIMIENTOS

Personas clave, me han brindado en la medida de sus posibilidades ayuda en cuanto al transcurso de mi estadía dentro de la institución y, específicamente en la creación de esta tesis de investigación. Es por ello que quiero expresarles mi sincero agradecimiento.

A Dios, por darme la vida, la fuerza, la fe y las ganas de seguir adelante así como de cumplir lo que me he propuesto; porque nunca me sentí solo en el camino.

A mis padres, Juan y Lucy, que más allá de ser un apoyo económico, son mi razón de ser; sin ellos, no hubiese logrado esto. Siempre han estado incondicionalmente para mí, en los buenos y no tan buenos momentos, brindándome palabras de aliento y sus más sinceros consejos; ¡gracias!, el logro también es de ustedes.

A la Doctora Guadalupe Escalante, maestra Lupita, como siempre la llamo, por haber confiado en mí y haberme animado a emprender la elaboración de esta tesis. A veces existen factores que alteran el trabajo y sin sus consejos, su amplio conocimiento, su paciencia y su excelente trato, no habría podido hacerse realidad lo que ahora es.

A Domínique, quien con su acompañamiento a lo largo de este proceso, la empatía que nos unía en este gratificante y arduo caminar, sus sabias palabras, sus ideas y alientos así como el trato para conmigo, todo pudo realizarse de una forma diferente. Gracias por estar para mí en ratos amargos, tristes así como en los contrarios, los convertiste en algunas de mis mejores experiencias.

Por último, gracias a las personas que alguna vez me animaron a proseguir con el cumplimiento de esta meta: familiares, amigos y conocidos; comprendiendo con paciencia la dedicación que requiere la realización de una tesis.

Infinitas gracias...

## TABLA DE CONTENIDO

<b>CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN.....</b>	<b>5</b>
1.1 ANTECEDENTES .....	5
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	13
1.4 OBJETIVOS .....	13
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	14
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
2.1 CONCEPTO DE HISTORIA.....	16
2.2 PARADIGMAS EN LA HISTORIA .....	17
2.3 HISTORIOGRAFÍA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.....	21
2.4 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	22
2.4.1 <i>Educación Histórica</i> .....	25
2.5 ¿QUIÉNES SON LOS NIÑOS DE 10 Y 11 AÑOS?.....	32
2.5.1 <i>Los niños del tercer periodo de educación básica y las nociones de Historia</i> .....	36
2.6 HABILIDADES COGNITIVAS .....	39
2.6.1 <i>Análisis</i> .....	40
2.6.2 <i>Procedimiento: cómo analizar una imagen</i> .....	40
2.7 DEFINICIÓN DE IMAGEN .....	43
2.7.1 <i>Las imágenes como fuente primaria para los investigadores</i> .....	43
2.7.2 <i>La imagen como recurso didáctico</i> .....	46
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>49</b>
3.1 PARADIGMA .....	49
3.2 ENFOQUE .....	51
3.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN.....	52
3.4 MÉTODO DE ANÁLISIS.....	54
3.5 ANÁLISIS O INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	57
3.6 PARTICIPANTES O SUJETOS DE INVESTIGACIÓN.....	59

<b>CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN .....</b>	<b>66</b>
4.1 PRIMER ACERCAMIENTO AL CAMPO.....	66
4.2 ENSEÑANZA.....	73
4.2.1 <i>La pregunta como estrategia didáctica.</i> .....	77
4.2.2 <i>Imagen: cúmulo de significados.</i> .....	80
4.2.3 <i>Actividades o recursos complementarios</i> .....	97
4.2.3.1. Organizadores gráficos: cuadro comparativo. ....	98
4.2.3.2 Fichas de análisis .....	104
4.2.3.3 Crucigrama.....	114
4.3 APRENDIZAJE.....	122
4.3.1 <i>Observación</i> .....	123
4.3.2 <i>Interpretación</i> .....	128
4.3.3 <i>Analizar</i> .....	133
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>

## INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, en distintos escenarios y diversas etapas del desarrollo de la vida humana alguna vez se ha utilizado la palabra historia, aun cuando implícitamente aparezca esta; en constante familiaridad se encuentra la sociedad con este intento de comprender e interpretar el pasado para dar pauta a la explicación de los orígenes y las causas de las cosas en términos inteligibles.

Este trabajo de investigación tiene como principal objetivo favorecer la habilidad cognitiva de análisis aplicada a imágenes como estrategia didáctica para que el aprendizaje de los niños que oscilan entre los diez y once años se contemple favorecido una vez habiendo interactuado con las mismas; en el proceso se encuentran beneficios como la adquisición del conocimiento de sucesos históricos, la comprensión de que las situaciones actuales tienen un origen en el pasado y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

La enseñanza de la historia ha partido casi siempre del discurso directo que emite el docente para los educandos. Esto no quiere decir que sea un tabú su utilización; sin embargo (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006) nos mencionan que existen herramientas novedosas y didácticas para enseñar a pensar históricamente y complementar las narrativas comúnmente utilizadas por los maestros.

El lenguaje icónico es una de las clasificaciones de estrategias para la enseñanza de la asignatura y en ella se localizan las imágenes y sus respectivas distribuciones. Esta determinación asume un rol fundamental dentro de la investigación, ya que, es la estrategia elemental que se implementó dentro de las interacciones en el campo de estudio; pues se incluyeron recursos estáticos como fotografía, retrato, caricatura y pintura.

Una de las principales razones que mueven esta investigación es guiar a los alumnos a que realicen interpretaciones e inferencias de las imágenes para que obtengan beneficios enriquecedores como el conocimiento del hecho histórico con mayor profundidad; de esta manera, facilitar el aprendizaje para que tengan una visión más allá de lo convencional de lo que se observa superficialmente.

La importancia de estudiar este tema en particular radica en las consecuencias que se obtienen al introducir a los alumnos a tan significativa habilidad; el pensamiento crítico y reflexivo son dos notables componentes que todo sujeto debería poseer; sin embargo, una de las necesidades detectadas que provoca el desinterés del alumnado hacia el estudio de la disciplina histórica es lo que se acaba de mencionar así como la no inclusión de estrategias didácticas como las imágenes. A lo largo de este texto, se enuncia la mejora de los procesos por los que hay que pasar hasta llegar involuntariamente a la habilidad de análisis.

En otros países como Gran Bretaña, España y Argentina han surgido diversos trabajos referentes a este tema. La forma de abordar la cuestión es variada. Algunos autores sugieren que la imagen sea utilizada como un recurso que complemente las actividades propuestas; otros más proponen que se analicen los motivos por los que el autor pasó para la toma o la realización de la imagen.

Este estudio se centra, por el contrario, en colocar las imágenes y sus derivadas al centro, ellas serán las estrategias didácticas en las cuales giren recursos o actividades complementarias en función con las etapas de análisis, interpretación y formulación de hipótesis para comprender deseablemente el suceso histórico y de esta manera aumente el conocimiento de los sujetos.

En el capítulo I denominado problematización, se aprecia una serie de planteamientos que dan originalidad a la investigación; comenzando por aludir a otras investigaciones que auxiliaron a discernir lo deseado en el presente trabajo. Luego se desglosan las interrogantes que se tienen, así como los objetivos sugeridos bajo los cuáles se guía en todo instante este trabajo. Por último, aparece dentro del mismo capítulo el apartado de justificación, que como su nombre lo dice, justifican: la viabilidad de realizar el proyecto, lo innovadora que resulta ser así como el aporte que ofrece al área de nuestra carrera.

Dentro del capítulo II se abordan las cuestiones teóricas que sustentan el planteamiento. Estas se denominaron a través de la separación de la temática en factores para posteriormente percibir las como una red de información que alumbra

a la búsqueda de conocimiento. Se comienza mencionando literatura relacionada a la historia: conceptos, paradigmas, su visión referente a la educación, su enseñanza hasta concretar a la historia como disciplina científica. Luego, se abordan las características de los niños del tercer periodo de educación básica; teorías del desarrollo físico y principalmente cognitivo. Enseguida se muestran algunas de las habilidades cognitivas que los niños pueden desarrollar, haciendo énfasis en el análisis y su aplicación en las imágenes. Finalmente, se describen las concepciones que se tienen en cuanto a las imágenes, que es el elemento principal que moviliza esta investigación; su tipología, elementos y área de aplicación.

El capítulo III nombrado marco metodológico se compone de las concepciones metodológicas a las que se recurrieron para guiar a la investigación bajo métodos científicos, pues lo que se busca también es dar prioridad a la veracidad de las acciones y los hechos.

El diseño de la investigación, como se mencionó anteriormente, se llevó a cabo mediante dos macro partes. La primera es la parte del diseño de la investigación, que esta, a su vez está compuesta por cinco etapas: La primera etapa es denominada primera aproximación al campo o diagnóstico. En ella se elaboró el instrumento que reafirmó la justificación a la necesidad planteada al inicio. La segunda etapa está destinada a la elaboración de la propuesta de intervención para lo cual además de necesitar los contenidos; en un primer momento se tiene que tener una fundamentación pedagógica y una fundamentación disciplinar, en este caso perteneciente a historia. En la tercera etapa se aplicó la propuesta de intervención y enseguida se recuperó la información que arrojen las evidencias que proporcionan información de los sujetos de investigación. Para la cuarta etapa se analizan los datos recabados, haciendo uso del método de comparación constante. (Glaser & Strauss, 1999). En la quinta y última etapa de la primera parte del diseño de la investigación está destinada a la escritura del informe de investigación.

La segunda parte del desarrollo de la investigación se denomina parte metodológica. Dentro de ella existen tres importantes clasificaciones que

fundamentan bajo qué paradigma, enfoque y método se guía esta investigación. El paradigma es el sociocrítico, que a diferencia de otros, este tiene la característica de intervenir en el campo de investigación y transformar o mejorar una necesidad detectada. El enfoque del paradigma refiere al cualitativo, este se centra en la descripción y cualidades y por último el método de investigación – acción el cual se caracteriza por seguir una serie de etapas al momento de una intervención que cada vez pretenden ser mejores.

Por último y no menos importante aparece el capítulo IV denominado discusión donde se verifica que los resultados de la investigación se llevaron a cabo mediante tres apartados; como inicio es un primer acercamiento al campo donde se expresan las debilidades y áreas de oportunidad que mostraban los sujetos de investigación al inicio del proceso de investigación. En segundo y tercer lugar se habla acerca de la enseñanza y el aprendizaje que existió a lo largo de las aplicaciones de intervención, la primera orientada por el docente y la segunda específicamente de los alumnos. En cada una de ellas se exteriorizan las teorías que resultan del proceso de interpretación de los resultados, retomando la metodología de comparación constante (Glaser & Strauss, 1999); también se mencionan algunas de las implicaciones positivas tanto negativas que aparecieron conforme las intervenciones; por último se expresan los aportes que dicho recurso o estrategia detonan, otras habilidades que pudiesen desarrollarse simultáneamente así como también algunos de los retos que pueden ser atendidos posteriormente.

Finalmente en las conclusiones, se encuentra de manera sintetizada los hallazgos en función de preguntas y objetivos de investigación. Se mencionan los logros, las limitantes, los retos que se detectaron así como aspectos que pueden ser mejorados por parte de los actores que intervinieron en el trabajo de investigación.

## **CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN**

### **1.1 Antecedentes**

Todas las familias tienen fotografías antiguas que pueden servir como ejemplos para iniciar a los niños y niñas en la interpretación histórica. Estas imágenes, que los educandos pueden aportar a la clase de historia, abarcan una gran diversidad de aspectos de la vida pasada de las personas: trabajo, fiesta, transportes, costumbres, guerra, estudios, vestidos, paisaje, entre otros. La escuela puede convertirse en una exposición permanente de la historia familiar del alumnado.

Revisando algunos documentos que pudieran aludir información hacia la investigación que emprendo opté en primer lugar por el de la autora (Pérez Ramírez, 2017) el cual se titula “El aprendizaje del tiempo histórico: un acercamiento a las nociones temporales de los niños a través de la imagen”. La investigación está orientada al análisis del proceso de aprendizaje en niños de 8 a 9 años acerca del tiempo histórico y utiliza la imagen como estímulo útil que le permitió conocer las nociones temporales que poseen los alumnos, los procesos cognitivos que se detonan y las dificultades que pueden presentárseles. La relevancia que se le dio a la investigación es meramente didáctica, pues pretendía favorecer la comprensión del proceso de aprendizaje del tiempo histórico en el aula comprendiendo cómo la imagen puede favorecer la construcción de conceptos más sólidos y por ende, el pensamiento histórico.

El propósito fue investigar, describir, analizar y reflexionar desde un enfoque cualitativo los procesos de los niños y conocer de qué manera la imagen puede ser un instrumento que favorezca la construcción del tiempo histórico. En la metodología cualitativa se plantearon concepciones del conocimiento basadas en perspectivas constructivistas, se tomaron en cuenta los múltiples significados de experiencias individuales, sociales e históricas de los sujetos de investigación; además se obtuvieron datos abiertos con los que se desarrollaron categorías a partir de las preguntas de investigación. Para la interpretación de los resultados se usó la técnica de interpretación de datos que fue deductiva dado que las categorías de

análisis se establecieron en relación a los objetivos; pero las subcategorías se dieron durante el proceso por lo que fueron inductivas.

En un segundo lugar, se revisó la investigación del historiador (Ochoa Sánchez, 2010) titulada “La imagen y la historia: de la representación a la memoria” está destinada a la vista del público en general pues no contó con un rango de edad para que fuese aplicada para su experimentación. El punto central de este trabajo es mostrar que existe una relación entre imagen y acontecimiento lo cual supone una redefinición del carácter histórico de la imagen; la cual es asumida como un mecanismo y un objeto de estudio alternativo a la oralidad y a la escritura, que tiene la historia para dar cuenta de la reconstrucción del pasado. Parte de la postura ideológica del camarógrafo que captura las imágenes, así como de los intereses mediáticos que impulsaron la producción misma del documento. En la metodología fenomenológica y cualitativa se describen facetas de lo visual que no son explicadas de otra forma más que de la elocuencia de la imagen, pues puede hacernos entender la totalidad de un episodio histórico.

De la misma manera, la autora (Del Pozo Andrés, 2013) en su investigación titulada “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula” Se ofrece un panorama de las investigaciones recientes, tratando de destacar sus enfoques metodológicos; se desarrolla una propuesta teórica para analizar imágenes, especialmente fotografía; y, finalmente, se plantean algunas reflexiones sobre el estudio de la etnografía escolar a partir de las imágenes. La temática central del artículo es el valor de la imagen, de lo visual para la historia de la educación. Suponiendo así la utilización del enfoque crítico tradicionalmente aplicado por los historiadores, es decir, «cuándo, dónde, por quién y por qué» se produjo la imagen.

El desarrollo metodológico de la noción de «discurso» en el más puro sentido foucaultiano. Este enfoque parte de la consideración de la visualidad como un discurso con su propio lenguaje, cuya interpretación sirve para explorar cómo las imágenes construyen una visión específica del mundo social. Como metodología

particular se utilizan variantes de los análisis de contenido e iconográficos, en los que se identifican, no elementos claramente objetivables, sino códigos, temas y palabras clave que pueden conectarse con imágenes clave.

Por último, afirma que cada vez existe una percepción más generalizada sobre la necesidad de basar los estudios iconográficos en extensas series de imágenes —lo que los franceses han denominado el «análisis serial»—, que permite una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, para descubrir las pautas generales, pero también los casos especiales.

En su texto, utiliza ciertas imágenes como ejemplo del análisis e interpretación que ella hace; menciona que no sólo se pone una frase o pequeño texto al pie que, por cierto, es muy significativo en su lectura paralela a la visión de la imagen; sino que, dentro de los mismos grabados deben aparecer palabras escritas a lo cual definió como iconotexto, la interpretación de textos e imágenes que exhibían estos grabados; para que no lleven a los espectadores al equívoco.

Hare mención de uno de ellos; una imagen (foto 1) está centrada en la educación, un salón de clases donde se observa un docente explicando a unos alumnos, a las orillas se pueden leer ciertas frases: “amor al estudio”, “amor a los animales”; con esta técnica de iconotexto, se pueden interpretar mensajes que resumían en muy pocas palabras toda su concepción pedagógica.



Foto 1. Clase del maestro Manuel Trillo Torija en el Grupo escolar «Pérez Galdós» de Madrid en 1955, ilustrando el concepto de *iconotexto*.

En otras que también utiliza como ejemplos; hace descripciones de características específicas que ocurrían en esa época; como cuando se iniciaba trabajar con la “pizarra” y todos los alumnos ponían completa atención a lo que se realizaba; más que nada se pueden describir algunos conceptos de segundo orden como el cambio y la continuidad, la conciencia histórica y la empatía.

Peter Burke (2001) en su documento “Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico” plantea su interés en sustentar que al igual que los textos o los testimonios orales, las imágenes son una forma importante de documento histórico; ha sido escrito con el fin de fomentar la utilización de este tipo de documentos y de advertir a los posibles usuarios de algunas de las trampas que comportan. Como dice el crítico Stephen Bann, al situarnos frente a una imagen nos situamos «frente a la historia.» pues proporcionan al espectador información o placer, que hacen que puedan dar testimonio de las formas de religión, de conocimientos, creencias, del pasado mismo.

Según el autor, las imágenes son un testimonio histórico y se dividen en varios tipos, entre ellos están las fotografías y retratos a las que son consideradas como <la mejor representación gráfica posible de nuestras tierras, de nuestros edificios y de nuestros modos de vida>. Se plantean dos tipos de fotografía; la fotografía objetiva: plantea que tiene el respaldo del argumento que los propios objetos dejan una huella de sí mismos en la plancha fotográfica cuando está expuesta a la luz. Y la fotografía documental: designa las escenas de la vida cotidiana, de la gente sencilla, sobre todo de los más pobres, vistas a través de las lentes. Ahora bien, el retrato es un género pictórico que, como tantos otros, está compuesto con arreglo a un sistema de convenciones que cambian muy lentamente a lo largo del tiempo. Las poses y los gestos de los modelos y los accesorios u objetos representados junto a ellos siguen un esquema y a menudo están cargados de un significado simbólico. En este sentido el retrato es una forma simbólica.

Antes de intentar leer las imágenes «entre líneas» y de utilizarlas como testimonio histórico, sería prudente empezar hablando de sus significados. Burke (2001) afirma

que las imágenes no son creadas pensando en futuros historiadores; sus creadores tienen sus propias preocupaciones, sus propios mensajes. A la interpretación de estos mensajes se denomina iconografía o iconología. Esta práctica presupone una crítica de la idea preconcebida del realismo fotográfico propio de nuestra cultura instantánea. La iconología es «un intento de explicar las representaciones en su contexto histórico, en relación con otros fenómenos culturales»

Existe una alternativa a la iconografía y a la iconología. Existen tres posibilidades evidentes: el enfoque del psicoanálisis, el del estructuralismo o la semiótica, y los enfoques de la historia social del arte. El enfoque psicoanalítico de las imágenes se fija no ya en los significados consientes, sino en los símbolos y las asociaciones inconscientes como los de Freud. En el enfoque de la semiótica, se le designa como ciencia de los signos, en general que a su vez ese sistema de signos es considerado como un subsistema de un todo mayor.

Burke (2005) considera que el uso adecuado de las imágenes con fines históricos sólo puede lograrse mediante un repaso por los métodos que, integrados ya en la historiografía, configuran la base para posteriores estudios visuales: la iconografía o iconología -o interpretación de los significados de dichas imágenes-, o, también, el psicoanálisis aplicado al estudio de la imagen. Pero también enfoques más cercanos en el tiempo como el (post) estructuralismo, que considera a la imagen como un conjunto de signos integrados en un código determinado; o, incluso, tendencias que en la actualidad están dando frutos interesantes como los estudios culturales (con una larga tradición histórica, pero con un desarrollo destacado durante las últimas décadas); el método feminista (desde una perspectiva de género); o la teoría de la recepción, esta última sobre los aspectos referidos a la recepción del producto (audio)visual –cuyo “submétodo” del estudio de los textos a modo de una “antropología histórica de las imágenes” es considerado por Burke (2005) como el procedimiento “que va a resultar más útil en los próximos años”.

Siguiendo con el estudio de diferentes documentos, es necesario mencionar que no prevalecen los documentos que hablen acerca de utilizar el análisis de imágenes

como recurso para el aprendizaje de la historia. La gran parte de, se centra en la enseñanza de esta y tienen como objetivo el utilizar la imagen como un recurso, como estímulo dentro del proceso de enseñanza para posteriormente favorecer el aprendizaje.

(Salazar, 2014) realiza la investigación que titula “el uso de los recursos didácticos como apoyo para la enseñanza de la historia” en ella se muestran recursos que aplicó a un grupo de sexto grado y dentro de ellos el de la imagen donde meramente se utilizó como algunos autores lo han definido “adorno” de una actividad. Esta investigación tiene como objetivo que la enseñanza de la historia sea más fácil de comprender y mayor significativa pues argumenta que en la actualidad los docentes ya no utilizan otros recursos para enseñar la asignatura; todo se basa en los libros de texto que hacen que disminuya el interés por aprender y/o querer aprender historia. No refiere a un concepto de segundo orden como tal, solamente el requisamiento de recursos para enseñar.

Analizando todo el cúmulo de investigaciones anteriores; reflexiono que el documento que quiero emprender esté planteado con alumnos de 10 y 11 años aproximadamente, razonando los procesos de aprendizaje de los alumnos de esa edad mediante el análisis de imágenes de hechos históricos. Centrándome en fotografías y retratos como clasificación de las imágenes pues considero que son la mejor opción al momento de indagar; dentro de la clasificación de fotografías objetivas pues estas plantean que tiene el respaldo del argumento que los propios objetos dejan una huella de sí mismos en la plancha fotográfica cuando está expuesta a la luz; esto quiere decir que impactan con todos sus elementos desde la primera vez que se observan.

En un primer momento indagar más sobre cómo se analizan estas representaciones para dar pauta al trabajo y análisis con los alumnos; observar cómo aprenden a partir de esta forma, cuáles son sus concepciones y resultados con ayuda de este estímulo; así como las dificultades que se presenten. Preciso guiar la investigación bajo el enfoque cualitativo pues no efectúo centrarme en datos

estadísticos ni realizar estimaciones de orden numeral; mejor favorecer el proceso de aprendizaje bajo este paradigma. Implícitamente está denegado que el centro de dicha investigación sea el docente; por el contrario, el principal actor a favorecer serán los niños de cierto rango de edad y su aprendizaje. Sin embargo, también resulta apropiado otorgar un espacio al desarrollo de la enseñanza por parte del docente; pues es uno de los actores principales que guían el trabajo de investigación.

El enfoque psicoanalítico de las imágenes es un interesante factor para abarcarlo dentro del proceso de investigación; sin embargo, no se cuenta con el conocimiento adecuado para tratar de adentrarse en ello pues está moldeado para fijarse en las asociaciones inconscientes. Así que, respecto a la premisa anterior, opto por centrarme en los significados conscientes, en los símbolos es decir, el estudio de la interpretación, significados y asociaciones que los alumnos brinden de la imagen, lo cual es inspirador para investigar a fondo y ciertamente cómo es que se analizan las imágenes a partir de las primeras percepciones y esto cómo influye en el proceso de instrucción de la habilidad de análisis.

No se tiene determinado abarcar un concepto de segundo orden como tal, pues es más viable ocupar el que el hecho histórico trae consigo de forma implícita y así formular una conciencia histórica para reconocerse como parte de ella, en cada una de las secuencias didácticas planteadas.

## **1.2 Planteamiento del problema**

### Selección

Por qué elegí este tema va encaminado a la acción de cotejar ciertas actitudes tomadas por varios “guías de la educación” al momento de utilizar imágenes que representaban situaciones particulares de épocas pasadas pero que, solamente los percibían como un “plus” que perfeccionaban su investigación y no los incluían como

un recurso que brindaba la oportunidad de aprender y comprender el hecho histórico a partir de su análisis e interpretación.

Es una de las principales razones que mueven esta investigación; guiar a los alumnos a que realicen interpretaciones e inferencias de las imágenes para que obtengan beneficios enriquecedores como el conocimiento del hecho histórico con mayor profundidad; de esta manera, facilitar el aprendizaje para que tengan una visión más allá de lo convencional y de lo que se observa superficialmente; pues es lo trascendental al trabajar de esta manera con este tipo de recursos didácticos.

### Delimitación

Conforme avanza la indagación, también puedo percatarme de nuevos conocimientos adquiridos que desconocía o que estaban muy vanos en mi repertorio cognitivo; uno de ellos es que existen diferentes tipos de imágenes.

En la investigación que emprendo opté por trabajar con imágenes en general, pero sobre todo en fotografías y retratos, ya que, como lo mencionaba el autor Peter Burke (2001), es una oportunidad de aproximar a los alumnos a la realidad de los hechos para que exista mayor impacto al momento de ocuparse de ellas. Además también se utilizan algunas pinturas y caricaturas pues es otra forma de representar lo que los autores trataban de expresar en situaciones específicas que ocurrían dentro de lapsos de tiempo; donde simultáneamente acontecían algunos hechos históricos que hasta la actualidad aún siguen vigentes.

En cuanto a los contenidos de la asignatura de historia en el programa de estudios de educación básica de 5° grado (2011), pueden considerarse como una ventaja pues, evidencian una progresión cronológica y se ocupan de los principales sucesos históricos del legado histórico de nuestra nación. Con la aseveración anterior, se deduce que existe mayor material dentro de la clasificación de fotografías y retratos; mismos que pudiesen ser utilizados dentro de las aplicaciones de intervención.

### **1.3 Preguntas de investigación**

General:

- ¿Cómo favorecer la habilidad de análisis a partir de imágenes como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia en niños de 10 y 11 años?

Secundarias:

- ¿Cómo analizan e interpretan las imágenes los niños de 10 y 11 años para comprender hechos históricos?
- ¿Qué otras habilidades potencian los niños de 10 y 11 años con actividades que consideren el análisis de imágenes históricas?
- ¿Qué implicaciones tienen las actividades que favorecen la habilidad de análisis de imágenes históricas en niños de 10 y 11 años?

### **1.4 Objetivos**

General:

- Favorecer la habilidad de análisis a partir de imágenes utilizadas como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia en niños de 10 y 11 años durante el ciclo escolar 2018-2019.

Específicos:

- Utilizar imágenes de hechos históricos como estrategia didáctica para introducir a niños de 10 y 11 años a desarrollar la habilidad de análisis.

- Comprender cómo analizan e interpretan las imágenes los niños de 10 y 11 años para entender hechos históricos.
- Comprender qué implicaciones tienen las actividades que favorecen la habilidad de análisis de imágenes históricas en niños de 10 y 11 años.
- Reconocer qué otras habilidades potencian los niños de 10 y 11 años con actividades que consideren el análisis de imágenes históricas.

### **1.5 Justificación**

Actualmente nos encontramos en una sociedad del conocimiento que implica retos para nuestros alumnos de educación primaria, siendo este nivel una parte fundamental dentro de la formación de cualquier individuo, debido a que, en este se adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse en diversos aspectos de la vida cotidiana; al mismo tiempo que le permitan avanzar, incrementar y profundizar en su formación académica en el ámbito de la educación obligatoria.

El desarrollo de este trabajo de investigación yace con una viabilidad en relación con la licenciatura que casi se concluye, ya que el campo de investigación es la misma institución donde se trabajan las prácticas profesionales y esto a su vez, evita que haya que gestionar un centro educativo en el cual se desarrolle la indagación. Otra de las razones se origina en los sujetos de investigación; estos están separados y a la vez estrechos con vínculos muy particulares como es el andamiaje para lograr los objetivos; quiere decir que es el mismo docente un actor digno de investigarse a sí mismo por parte de la enseñanza y los alumnos, la otra parte de los sujetos de investigación pero conectados con el aprendizaje.

Si es bien sabido, la asignatura de historia forma parte del currículo de educación básica; esto relaciona a la disciplina con la carrera que se cursa. También se sabe que la carga horaria es mínima en comparación de otras asignaturas a las que se

les brinda la mayor distribución del tiempo. ¿Por qué?; una parte se debe al poco interés de los alumnos hacia la asignatura y la otra a lo poco novedoso e innovadora que puede resultar por parte de algunos docentes. Es por ello que el tema que se eligió sigue los lineamientos de la educación histórica, tratando de recrear las clases de historia transmitiéndola desde otra perspectiva, con diversas estrategias, nuevos recursos y materiales tratando de elevar las expectativas que tienen los niños de esta asignatura.

Uno de los caracteres dentro de los que se forma al individuo, vinculado con los aspectos antes mencionados, es el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos; para lo cual, es necesario que el docente favorezca el desarrollo de habilidades y actitudes asociados a la historia, que le permitirán construirlo como tal.

Al concluir el trabajo de investigación y reflexión que emprendo, este puede realizar aportaciones eficientes que junto con otros más pueden complementarse para que puedan darle un seguimiento o bien para que sirvan como antecedentes del desarrollo de más habilidades.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la historia, mi aportación puede servir para reorientar el enfoque que se les atribuye a las imágenes dentro de los hechos históricos que marca la historia. Para saber qué, cómo, en qué momento y de qué forma un docente puede favorecer la comprensión de los alumnos con la habilidad de análisis a partir de este recurso que es utilizado en el aprendizaje de tan importante asignatura.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

La conformación de este apartado se encuentra segregado pero a la vez inclusivo, pues, se engloban conceptos que a su vez, se entrelazan para formar una base teórica del aprendizaje de la historia. Se comienza mencionando literatura relacionada a la historia: conceptos, paradigmas, su visión referente a la educación, su enseñanza hasta concretar a la historia como disciplina científica. Luego, se añaden las características de los niños del tercer periodo de educación básica; teorías del desarrollo físico y principalmente cognitivo. Enseguida se muestran algunas de las habilidades cognitivas que los niños pueden desarrollar, haciendo énfasis en el análisis y su aplicación en las imágenes. Finalmente, se describen las concepciones que se tienen en cuanto a las imágenes, su tipología, elementos y área de aplicación.

### **2.1 Concepto de Historia**

E. H. Carr (1961) describe la historia como un constante encuentro entre el entonces y el ahora, en el que las preocupaciones limitadas por el tiempo del especialista necesitaban ser reconocidas y apreciadas.

Cuarenta años después de que Carr (Cit. Por J. Evans, 2005) escribiese ¿Qué es la historia? Lo vuelve a reformular diciendo que la historia “es un diálogo sin fin entre el presente y el pasado... La historia era un intento de comprender e interpretar el pasado, de explicar las causas y los orígenes de las cosas en términos inteligibles” (p.21)

Carr (1961) sintetiza su definición de historia diciendo que esta es: “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (p.19)

Así mismo, este autor mencionaba que el acontecimiento era una parte importante ya que era la cimentación sobre la que descansaba todo lo demás; pero que la parte realmente con mayor importancia era la del trabajo del historiador, la

cual residía en la explicación e interpretación que se constituía sobre determinado hecho histórico.

## 2.2 Paradigmas en la Historia

Se parte de tres corrientes que, como paradigmas fundadores, habrían de signar con sus asertos no sólo los debates respecto de la historia y su quehacer, sino que abandonarían los recintos académicos y saldrían a la calle impactando con sus poderosas utopías, la vida misma al construir, a lado de visiones respecto de la realidad, los hombres y su tiempo, convocatorias políticas organizadas en función del futuro como proyecto.

a) *Positivismo*. Atestiguó durante el siglo XIX y comprendió no sólo la producción y sus recursos sino las formas hasta entonces dominantes de entender la realidad e interactuar en y con ella. Las hipótesis centrales se basaban en la evidencia, la experimentación y la capacidad comprobatoria de la verdad de sus hipótesis (Arteaga, 1994)

La búsqueda de la verdad y de la objetividad absoluta son consideradas condiciones recíprocas que imponen un cierto tratamiento a los problemas que se plantean, las herramientas que utilizan y/o descartan. De ahí que la preocupación central de esta historia sea, como afirma Ranke, “sólo mostrar lo que realmente aconteció” (Carr, 1985). Así, la ciencia y sus instrumentos fueron la base argumentativa de esta nueva mirada y la historia se constituyó en un quehacer que se supuso riguroso, sistemático, objetivo.

b) *Materialismo histórico*. Desde la perspectiva de la producción, el enfoque materialista que Marx propone resignificar la historia e intenta rebasar tanto el empirismo descriptivo –fundado en hechos- como el idealismo interpretativo que dota al historiador del poder suficiente como para superponerse a su objeto de estudio.

No se trata, dice Marx, sólo de describir desde una actitud contemplativa lo que ocurre en el mundo, se trata de transformar por la vía de la praxis y de resolver a favor de los desposeídos el nudo contradictorio del capitalismo.

Sus hipótesis tienden también a predecir y lo hace a partir del análisis del capitalismo como modo de producción y de las sociedades de su tiempo como formaciones sociales determinadas históricamente. Marx tiene confianza en la ciencia y en la razón, por eso alude al socialismo científico y al materialismo histórico como propuestas centrales que, a lado del método dialéctico, se constituyen en formas de entender el mundo, articular explicativamente sus comportamientos estructurales y propositivamente sus planteamientos políticos.

El marxismo como teoría vinculada a la práctica ha tenido un desarrollo peculiar en occidente. En el presente siglo su configuración “fue el producto, como asienta Perry Anderson, de las sucesivas derrotas del movimiento obrero en las fortalezas del capitalismo avanzado de la Europa continental” (Anderson, 1983)

c) *El historicismo*. Al igual que el marxismo, nace como reacción frente al positivismo. Pero, su réplica se ubica en el campo propiamente historiográfico y desde él pretende resolverse. Para el historicismo es el historiador y no los hechos la clave de la construcción de la historia. El historiador apela a los hechos, los construye, decide sobre ellos en la medida que los selecciona, los ordena y, sobre todo, los interpreta (Carr, 1985)

La filosofía de la historia no se ocupa del pasado en sí, ni de la opinión que de él se forma el historiador sino de ambas cosas relacionadas entre sí. Desde esta misma posición la historia como comprensión del ayer mediante la mirada del presente mueve a los historicistas a argumentar que solo desde una lectura inteligente del pasado este deja de ser algo muerto y se transforma en proceso vivo y, por lo tanto, histórico (Croce, 1960)

Dicho de otra manera, la historia consiste esencialmente en ver el pasado con los ojos del presente y estrechamente ligados con los problemas de la actualidad;

en esta situación, la tarea primordial de un historiador no es recoger datos y estadísticas sino apreciar, estimar y criticar.

Por ello no todo tiene explicación causal, mecánicamente predeterminada. En la historia confluyen, a la vez, la lógica y la racionalidad y los motivos profundos, internos e inconscientes que cobran significado sólo a partir de la interacción simbólica, de la moral o de los sentimientos humanos.

El historiador no puede resolver, entonces, todas las incógnitas ni explicar con certeza las tramas en su totalidad. Menos puede suponer que a lo largo de los siglos han regido leyes, continuidades, regularidades.

Para el historicismo existen paradojas, dudas, contradicciones. En este sentido, una de las aportaciones más importantes de esta escuela es el haber abierto la posibilidad de realizar lecturas del pasado en donde los valores, la cultura, el lenguaje, las mentalidades, los hombres y las fuerzas sociales, la vida y la muerte tienen un lugar, son reconocidos, forman parte de la historia y del quehacer del historiador.

d) *La escuela de los Annales y la nueva historia.* La escuela de los Annales nace en 1929 y se remonta como proyecto a los años inmediatos de la Primera Guerra Mundial. Sus antecedentes contradicen, en parte, la afirmación de Jacques Le Goff, en el sentido de vincular directamente el surgimiento de la revista en torno a la cual se nuclean los intelectuales que sostienen este paradigma de la gran depresión del capitalismo (Carr, 1985).

El discurso inaugural de Annales arranca de la oposición y el rechazo a la historiografía de matriz positivista, dominante en Francia. Por ello también repudia la política entendida como vida parlamentaria, democracia procedural o bien rejuego de partidos.

Marc Bloch y Lucien Febvre, los padres fundadores de los Annales, libran sus “combates por la Historia”. Con relación a los paradigmas fundadores de la historiografía contemporánea, la escuela de los Annales se ubica en franca ruptura

respecto al positivismo y recupera algunas categorías del marxismo, entre otras las de la lucha y el conflicto, su aspiración a la totalidad y su postura crítica, contestataria, casi militante. Estas herencias y la cercanía intelectual de Bloch y Febvre con el historicismo no impidió que los jóvenes fundadores de los Annales intentaran fundar su propio programa.

La revista fue el medio de difusión de su proyecto y la Universidad de Estrasburgo el espacio institucional para su desarrollo. La “nueva historia” que ellos plantean invoca una serie de rupturas y originalidades. Una de ellas tiene que ver con el tiempo histórico, otra la historia total en la cual tiene su lugar la economía con sus fluctuaciones, ciclos y variaciones, apoyada en estadísticas que cuantifican los movimientos de los precios, del consumo, de los privilegios y la pobreza; la demografía, que consignan los nacimientos, los casamientos y las muertes; la cultura, que permite invocar la construcción de mentalidades e imaginarios colectivos; la geografía, que recupera los paisajes y sus transformaciones, etcétera. Para Febvre, el proyecto del estudio de las mentalidades se nutre de fuentes como la psicología y la literatura, y de la sociología y la antropología histórica para Bloch.

La Historia como disciplina tiene sus bases en los paradigmas antiguos que se dieron a conocer en los párrafos anteriores ya que, forman en un último momento, concepciones con referencia a la sociedad, a quiénes apoyaban, qué apoyaban y más que nada, hacían referencia a las situaciones tan complicadas que se vivían en ese lapso de tiempo y que en un primer momento, con el nacimiento de los primeros paradigmas, no se tomaban en cuenta. Lo que más querían era comprobar la verdad y nada más que guiarse bajo lo comprobable. Aunque creo que esto ayudo para que tomarán en serio a los acontecimientos pasados; para que incorporarán a la Historia como una ciencia.

Fue hasta la aparición del historicismo cuando considero que se comenzó a tomar en consideración a las personas que se dedicaban a realizar la historia, pues argumentaban que este era la clave para dar pauta a las interpretaciones y las construcciones sociales que tal vez hasta la fecha siguen vigentes.

### **2.3 Historiografía de la historia de la educación**

Ahora bien, siguiendo con las concepciones de historia; se encuentra la historia de la educación, la cual, amplía su mirada y se entiende como una ecuación compleja en la que concurren no únicamente formas instituidas o propiamente escolares sino otras mediaciones como la familia, las iglesias, los medios de comunicación y otros actores sociales (Arteaga, 1994)

Se plantea con el pronombre de “ecuación” ya que contiene varios factores: intenta analizar las relaciones que ligan la escuela con la sociedad; y se vuelve compleja ya que son muchas las valoraciones que se tienen que realizar como: nuevos conceptos, nuevos temas, escenarios, situaciones, actores, fuentes y temporalidades que conforman campos problematizadores, propios de ser analizados por la historiografía de la educación.

Las investigaciones sobre historia de la educación realizadas en México permiten constatar un enriquecimiento similar al experimentado en otros países. También la asimilación lenta, gradual y permanente de las nuevas lecturas historiográficas y la elaboración de campos problemáticos, ejes temáticos y herramientas metodológicas adscritas a la “nueva historia”. Si bien la historiografía de la educación en México, cuya existencia puede constatarse desde finales del siglo XIX, fue ciertamente débil, negada por la academia y sin soportes institucionales, logró sostenerse gracias a la labor de unos cuantos autores que visualizaron a la historia de la educación como campo específico digno de registrarse (Arteaga, 1994)

A partir de los años cuarenta, la historia se instituye como tarea académica y como formación profesional. La investigación se nutre de marcos teóricos (básicamente marxismo, historicismo y positivismo). Se fundan institutos, centros de investigación y escuelas (El Colegio de México, Instituto de Investigaciones Históricas - UNAM y Escuela Nacional de Antropología e Historia) y se fundan espacios específicos para el debate entre profesionales de la historia, en estos

destaca la participación del exilio español y los fundadores mexicanos de la tradición historiográfica mexicanista.

## **2.4 La enseñanza de la historia**

La enseñanza de la historia es un componente dentro del campo formativo exploración y comprensión del mundo natural y social; este tiene como objetivo formar la base del pensamiento crítico y reflexivo para hacer explicaciones de la realidad en la que vivimos. Tradicionalmente se utilizaba el discurso directo como principal medio para la enseñanza de la disciplina; esto no quiere decir que esté mal; sin embargo, existen recursos didácticos que auxilian al discurso en la enseñanza de la historia como los impresos, visuales y los icónicos.

Otro importante conjunto de habilidades íntimamente relacionadas con el aprendizaje significativo de la Historia se relacionan con lo que suele denominarse como *pensamiento crítico*. Se trata de una capacidad íntimamente ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen.

Pensar históricamente supone, por tanto, mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos.

La estrategia tradicionalmente más extendida para la enseñanza de la Historia es la propia *explicación verbal* del profesor. No es exacto afirmar que este tipo de actividad expositiva fomenta el memorismo, ni tan siquiera que sea inadecuada para enseñar a pensar históricamente. Hace tiempo que la mayoría de los profesores de Historia han abandonado aquellas explicaciones que se limitaban a describir listados de hechos, personajes y fechas históricas, que los alumnos debían después recitar en los exámenes. Durante sus clases los profesores describen, narran o explican causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos. Este tipo de

explicaciones verbales promueven una competencia intelectual muy relevante para el pensamiento histórico: la capacidad de comprender un discurso informativo, en las que se enlazan ideas y argumentos, siguiendo un “hilo conductor”.

Para ello, no obstante, una buena explicación debe proporcionar ciertos apoyos que den coherencia al discurso, que ayuden a comprender las relaciones entre las ideas, clarificando o evocando información implícita o conocimientos previos (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994).

Una explicación tiene más posibilidades de potenciar el pensamiento histórico si demanda una *participación activa* del estudiante. Otro recurso verbal, que suele acompañar a las explicaciones orales de los profesores y a las situaciones de aprendizaje a partir de textos, son las *evaluaciones basadas en preguntas* de comprensión u opinión. Aunque se trata de un recurso muy utilizado, el análisis de la práctica del aula nos muestra que los profesores tienden a formular pocas preguntas que estimulen realmente el razonamiento histórico (Lucero y Montanero, 2008).

Otros interrogantes pueden formular supuestos condicionales (“¿qué harías si fueras...?”), o analogías entre hechos del pasado y nuestra propia experiencia que potencien la empatía histórica.

Un primer recurso diseñados para la enseñanza de la historia son los materiales impresos; entre los cuales se encuentra la lectura y discusión de textos, que ayudan a interpretar un hecho histórico desde diferentes perspectivas historiográficas, promueve la comprensión del relativismo histórico en los estudiantes, la toma de consciencia del grado de veracidad y perdurabilidad de dicha información, el análisis crítico del grado de parcialidad e implicación. Otros documentos, como noticias de prensa, archivos sonoros o los testimonios orales de personas que han vivido directamente determinados hechos y acontecimientos históricos, pueden también utilizarse para indagar en el proceso de construcción de la Historia; para comprender la importancia de la historia reciente en la comprensión del presente (Carretero & Voss, 2004)

Un segundo grupo de recursos didácticos para enseñar a pensar históricamente, se basan por el contrario en información de carácter *visual*. El lenguaje icónico tiene características propias y de particular aplicación a las clases de Historia. Tradicionalmente, el acceso a estos recursos se hacía principalmente a través de visitas a museos o determinados escenarios históricos. En la actualidad, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las aulas hacen mucho más fácil su aprovechamiento en las actividades cotidianas. Podemos distinguir tres tipos de recursos icónicos o multimedia: estáticos, dinámicos y virtuales (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006)

El apoyo visual *estático* más característico de las clases de Historia es, probablemente, el mapa geográfico (plano o esférico), que ayuda a situar espacialmente los acontecimientos históricos. Fotografías de época, reproducciones de dibujos antiguos, grabados, pinturas, ilustraciones, etcétera, constituyen también recursos iconográficos *estáticos* de gran utilidad.

Los profesores utilizan también otros recursos icónicos de carácter *dinámico*, como los vídeos con materiales cinematográficos que recrean, ilustran o relatan fenómenos históricos. Las *simulaciones virtuales* de fenómenos históricos suelen incluir incluso *juegos de rol* en los que el estudiante asume el papel de algún personaje, real o ficticio, implicado en un acontecimiento del pasado, con objeto de potenciar la empatía histórica.

Como se menciona anteriormente, dentro de los recursos icónicos se encuentran las imágenes y sus clasificaciones. Esta determinación asume un rol fundamental dentro de la investigación, ya que, es el recurso foco a utilizar dentro de las aplicaciones en el campo de estudio, se pretende incluir recursos estáticos (fotografías, retratos, caricaturas y alguna pintura). Sin embargo no se dejará de lado y se realizará una fusión con los recursos virtuales; dejando al centro las imágenes pero dando un enfoque de virtualidad real al tratar de adentrarse en ciertos lugares específicos de un tiempo y lugar histórico simulando recorridos presenciales.

La enseñanza de la historia es una fuente sólida en la construcción identitaria en tanto eje que estructura representaciones sociales y culturales. La presencia en los currículos oficiales de los objetivos dirigidos a lograr un tipo de socialización particular suele ser sutil o expresado en forma tangencial, por ello no siempre ha sido captado por los investigadores que trabajan en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia. La relación entre enseñanza de la historia y construcción de la identidad que se concreta en tales términos no es una relación mediada solamente por la adquisición cognitiva de ciertos contenidos, sino fuertemente basada en aspectos afectivos y emocionales Carretero, M. & Kriger, M. (2004) cit. Por (Carretero & Montanero, Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales, 2008, p.139)

#### **2.4.1 Educación Histórica**

La educación histórica implica un horizonte amplio de lectura que integra la mirada historiográfica con un fuerte componente de organización pedagógica, a partir de la aplicación de conceptos ordenadores que permiten sistematizar las evidencias de que disponen los alumnos para explicar los procesos históricos que se estudian.

Más recientemente, de acuerdo con Seixas y Peck (2008), Ken Osborne, ha identificado tres formas que ha adoptado a través del tiempo: la primera se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación; la segunda se enfoca en el análisis de los problemas contemporáneos en un contexto histórico (más cercano con el enfoque de las ciencias sociales); y la tercera toma a la educación histórica “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente” (Osborne, 2006, p.107).

El conocimiento histórico se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores.

La conciencia histórica, como lo propone (Sánchez Quintanar, 2006), implica:

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

- La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran;

- La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente;

- La convicción de que yo –cada quien-, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social- sea como es;

- La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro; y

- La certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a este; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad” (Sánchez Quintanar 2006).

El conocimiento histórico situado en las aulas debe ser abordado con rigor y profundidad para ser comprendido y desarrollado. Es decir, la tarea de la educación histórica es promover una comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de este en la vida actual.

El conocimiento, el pensamiento y la conciencia histórica no son procesos “naturales” que se produzcan espontáneamente o que se puedan derivar del sentido común o de experiencias de vida sino que son el resultado de aproximaciones

sistemáticas y formales a la disciplina y, por lo tanto, son el resultado de ejercicios de construcción de sentido.

La matriz historiográfica es uno de los ejes que fundamentan este paradigma. Bajo esta lógica, la aproximación que se realiza desde el aula a la historia parte de la disciplina misma, no sólo de sus contenidos, sino desde su episteme.

Siguiendo a Peck y Seixas (2008), los nuevos esfuerzos en el terreno de la educación histórica centrada en formas específicas de construcción de conocimientos disciplinarios implica, en primer lugar, contar con un modelo de cognición histórica sólido y basado en el empleo de conceptos organizativos y en las formas de investigación propias de la disciplina. Este modelo tiene que ser claro y comunicable y, al mismo tiempo, debe mantener abiertos los caminos hacia la complejidad que pueden aparecer más allá de cualquier algoritmo simplista.

En el centro de esta propuesta está la distinción entre los contenidos de la historia, (¿qué pasó y cuándo ocurrió?), llamados también conceptos de primer orden o sustanciales, y los de segundo orden que se refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos.

En el caso de México, estos conceptos de primer orden constituyen aún la matriz de planes y programas de estudio de innumerables currícula escolares que, no obstante su predominio, muestran una tendencia a la transformación, por lo menos en el terreno de la educación básica y de la formación de docentes.

Por otro lado, los conceptos históricos de segundo orden, pueden definirse como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica (...) estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” (Lee & Ashby, 2000). Para Santiesteban (2007, p.19) se trata de metaconceptos, es decir conceptos de conceptos.

Entre estos conceptos de segundo orden se encuentran los siguientes: tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía.

a) *Tiempo histórico*. Sin duda, el concepto estelar “entre historiadores” es el de tiempo histórico, ya que sin él no es posible “historizar” (otorgarle densidad histórica) a ningún proceso, objeto o personaje, esto debido a que fuera de él no podrían tener lugar. Como dice Marc Bloch (1982) “los hombres son hijos de su tiempo”.

Ahora bien, el tiempo histórico implica siempre una relación entre el espacio y el tiempo pues ambas dimensiones son indisociables. Y son estas coordenadas las que nos permiten “situar” un proceso determinado en la historia. Es necesario considerar que cuando hablamos de procesos históricos implicamos también la participación de actores que se involucran en ellos en función de sus necesidades, intereses y motivaciones. Obvio es señalar que en estos actores se concentra la dimensión humana de la historia y que sin ellos ninguna historia tendría lugar.

Como señala Peter Lee (2005), en el terreno educativo, es necesario considerar que aún los niños más pequeños (no familiarizados con el uso de las mediciones convencionales o que no dominan el manejo del reloj) han internalizado sus estructuras temporales básicas como día o noche; tiempo de desayunar, comer o cenar; tiempo de ir a la escuela y tiempo de estar en casa, etc. Pero sin duda requerirán esfuerzo y ejercicios sistemáticos para distinguir entre lo viejo y lo antiguo o para mensurar procesos de larga duración.

Posteriormente podrán desarrollar algunas nociones históricas no intuitivas como la idea de “época”, contexto histórico, coyuntura, etc., mismas que por su complejidad implican una abstracción mayor que el manejo del reloj, el conocimiento del calendario o la ordenación cronológica de los años, lustros, décadas y siglos.

Ello no implica que debamos volver a una historia que privilegia la memorización de fechas y nombres en lugar de analizar los procesos históricos en una red amplia de significados, contextos y repercusiones. Debe entenderse que de lo que se habla es de la adquisición de herramientas útiles y necesarias para acometer tareas de mayor complejidad, no de que el aprendizaje del reloj y el calendario se vuelva el

centro de lo que se va a enseñar, ni mucho menos que esto sea lo único que los sujetos deban aprender en la escuela.

b) *Cambio y continuidad.* El pasado, como señala Eric Hobsbawm (2006) cit. por (Arteaga & Camargo, 2013), es un mundo para viajeros, pues implica un permanente encuentro con territorios desconocidos que se transforman constantemente. Justamente, esta idea del cambio le hace concebir al ave migratoria como una gran metáfora de la historia que él define como una disciplina en búsqueda permanente de nuevos confines que explorar.

De hecho, como afirma Peter Lee (2005), los historiadores descartan la idea de que la realidad es estática, pero dan cuenta de procesos de continuidad que implican la larga duración.

En este sentido, en las aulas es pertinente asociar a la noción de tiempo histórico la de cambio y continuidad formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?

Estas preguntas orientan la comprensión no sólo de los cambios sino de sus ritmos y su direccionalidad, ya que los cambios pueden ocurrir en diversos sentidos. No sólo hay progreso, también existen la decadencia, el retroceso, la crisis, por sólo citar algunos ejemplos. Comprender esto implica reconocer la complejidad de las transformaciones históricas.

c) *Empatía.* La empatía en historia tiene que ver con el supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo a la luz de su propio contexto y en el marco de referencia político, intelectual y cultural de dicho contexto y no desde nuestro propio marco de referencia. Ello no implica penetrar la mente de los otros, sino tener la capacidad de comprender contextos distintos de los nuestros, puesto que se produjeron en momentos

diferentes. Para retomar las palabras de Samuel Wineburg (2001), el viaje histórico es un viaje a un país extranjero y no a otro planeta. A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron y a partir de este análisis, explicar lo que las personas hicieron.

d) *Causalidad*. La idea de causalidad se asocia a la de cambio en la medida en que se identifica con procesos que rompen con el continuo de la vida cotidiana. No obstante, las causas desencadenantes de estos procesos no constituyen “eslabones” de “cadenas” de eventos lineales, sino que forman parte de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento.

Como dice Peter Lee (2005): “Nosotros seleccionamos como causas aquellos eventos que, ausentes en otros, desencadenan ciertos procesos”. Pero no todos los procesos históricos son consecuencia de causas identificables y algunos eventos pudieron tener desenlaces alternativos que fracasaron, pero que tuvieron las mismas causas que aquellos que tuvieron lugar.

Ahora bien, es necesario distinguir las causas de las condiciones de fondo preexistentes, que si bien juegan un papel como antecedentes no son, en estricto sentido, desencadenantes de procesos particulares.

e) *Relevancia Histórica*. El concepto de relevancia histórica implica preguntarnos ¿qué y quién, del pasado, vale la pena ser recordado y estudiado? Esto tomando en cuenta que no podemos estudiar ni todo ni a todos. Para responder a estas cuestiones, de manera sistemática, es necesario establecer criterios que nos permitan tomar decisiones fundadas.

Según Peter Seixas (2008), es relevante:

- El evento/persona/proceso que tuvo profundas consecuencias, para mucha gente, durante un largo periodo de tiempo; y

- El evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que permite develar pasajes que de otra manera permanecerían en zonas de penumbra o de franca invisibilidad.

Este criterio implica reconocer a la vida cotidiana y la continuidad histórica, la historia local y regional, así como los procesos coyunturales o de corta duración como cuestiones dignas de ser estudiadas y reconocidas como objetos históricos susceptibles de investigación. También permite abordar movimientos derrotados o alternativos, o bien, aspectos que tradicionalmente fueron dejados de lado por las grandes “historias nacionales” o “universales” como las culturas indígenas en el caso de México, la participación de las mujeres en la historia o de las maestras y las niñas en el campo específico de la historia de la educación. Deseamos hacer notar que el reconocimiento de la relevancia de algún evento, proceso o personaje histórico puede efectuarse atendiendo a alguno de estos criterios y no necesariamente a los dos. En el aula, el punto de partida para establecer la relevancia histórica de un proceso, evento o personaje, son las fuentes primarias referidas al mismo de que el maestro dispone. Estas fuentes serán analizadas en clase por los estudiantes mediante ejercicios diseñados ex profeso y les permitirán reconocer la importancia de los procesos a los que hacen referencia las fuentes (Arteaga & Camargo, 2013)

Haciendo un recuento en relación a los conceptos de primer y segundo orden; los primeros dan pauta a los contenidos que la currícula del programa de estudios (2011) de la asignatura de historia marcan. Ejemplificando el quinto grado; propone una progresión cronológica en los hechos que marcan la identidad cultural de nuestro país, poniendo mayor relevancia en aquellos largos periodos que perduraron y que son antecedentes para los posteriores que secundaron.

Ahora bien, los conceptos de segundo orden se interpretan como “guía” para encaminar lo que se pretende conocer, comprender y entender de cada uno de los conceptos sustanciales, son una herramienta para poder analizarlos. Aquí es donde puede relacionarse con la presente investigación; utilizar algunos de los recursos

icónicos (imágenes) para analizarlos y así interpretar la historia que quieren mostrar. Sin embargo no se puede delimitar con la utilización de un concepto de segundo orden pues, como se mencionó anteriormente; son varios los que comprenden los contenidos del grado en el que se trabaja, sería mejor tomar aspectos sustanciales de los que puedan corresponderse y así no desviarse de lo estimado.

## **2.5 ¿Quiénes son los niños de 10 y 11 años?**

Las nociones de infancia han evolucionado tanto a través del tiempo que en la actualidad, cuesta trabajo creer que para ciertos escritores como Ariés Philippe (1960) el infante era considerado como un estorbo, que si moría era por azahares del destino o que era maltratado para recibir una “buena educación”. Poco después se consideró como un adulto pequeño, ya que la vestimenta que les colocaban eran como las de un adulto pero más pequeñas; además, no se le dejaba a su libre albedrío la formación de su personalidad, la libertad para jugar, correr, hacer las actividades que les gustan, sino al contrario, se le imponía rigurosamente cómo debía comportarse, que consideraban los adultos, era lo correcto.

(Baquero & Narodowski, 1994) Afirman la historicidad de este concepto: la infancia es una construcción de la modernidad definida por la atribución de ciertas características a un conjunto particularizado de la población, características condensadas en diferentes instituciones y en ciertos discursos científicos y normativos.

Las teorías del desarrollo muestran un panorama de concepciones que se tienen sobre el conocimiento científico basado en los niños. La más acertada a la presente investigación se remonta a la teoría de Piaget y las interpretaciones neopiagetanas; donde la noción de esquema es central en esta teoría. Un esquema es un tipo de conducta estructurada susceptible de repetirse en condiciones no absolutamente idénticas...el esquema permite incorporar el medio, es decir actuar sobre él, o sea realizar una actividad asimiladora; pero al mismo tiempo, en esa asimilación, se

modifica dando lugar a esquemas nuevos mediante un proceso de acomodación (Delval, 1994)(p.66)

Los esquemas se van haciendo a su vez más complejos, con mayor diversificación adoptando un orden jerárquico y se organizan, a partir de los siete años, en sistemas que se denominan operaciones. “Las operaciones son acciones interiorizadas o interiorizables, reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto” (Delval, 1994). De esta manera el sujeto va construyendo una representación de la realidad y va actuando sobre ella. La fuente de conocimiento está siempre en la actividad del sujeto que nunca es pasivo sino que busca en el medio los elementos para modificar sus esquemas (p.66)

Piaget (1942) ha descrito el desarrollo intelectual del sujeto desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia dividiéndolo en estadios, cada uno de los cuales se caracteriza por una estructura de conjunto. Los estadios que propone Piaget son tres: el periodo sensoriomotor, el periodo de las operaciones concretas y el periodo de las operaciones formales.

El estadio con el que se relacionan los sujetos de investigación es el periodo de las operaciones concretas que según Piaget (1942) comienza a partir de los ocho y termina en los doce años; pues se encuentran en un punto medio avanzado de este periodo de tiempo (diez y once años aproximadamente) cuando apenas si se introduce el término de pubertad.

Dicho estadio se caracteriza por el desarrollo de nuevas formas de pensamiento que proporcionan al niño mayor autonomía pues la socialización con los pares implica una noción de simpatía por los otros; evidencia que su atención sea descentrada, pero que, aumenta la habilidad de clasificar objetos; por último, exhibe la inclusión de la capacidad de razonamiento que le permiten formular inferencias a partir de ello.

Este es el momento en el que comienzan a generalizar experiencias y conocimientos y a interrelacionarlos, pero la transición entre un modo de pensar

infantil y otro adulto no es algo que suceda de repente, y muchas de las características del pensamiento adolescente - adulto tardarán en aparecer.

Los cambios de la pubertad van a propiciar una revisión de su propia identidad, y sus nuevas capacidades les van a permitir definirse a partir de sus vivencias, pensamientos, sentimientos y deseos, así como su capacidad y sus preferencias en las relaciones con los demás.

El pensamiento es menos centralizado y egocéntrico; hacen inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones, deja un poco de lado los juicios en la apariencia de las cosas. De esta manera intercambia opiniones con los demás. Vigotski (1930) sostiene que el individuo y sociedad, están íntimamente ligados y que la estructura del funcionamiento individual se deriva de y refleja la estructura del funcionamiento social. Así pues, las funciones psicológicas superiores se realizan en colaboración con los otros. Esto conduce al concepto de Zona de Desarrollo Potencial o Próximo que indica el nivel al que puede elevarse un individuo con ayuda de los otros (Delval, 1994)

Dicho de otra manera, una persona que resuelve situaciones y cuenta con las habilidades necesarias para la formulación de hipótesis, interpretaciones y el conocimiento amplio sobre el tema que se esté ejecutando; puede llevar a su ZDP a los alumnos que estén a su alrededor por medio de este andamiaje, ese acompañamiento que hará que exploten al máximo las herramientas que tienen a su alcance y así prolongar los conocimientos.

Existe una comparación de los niños con ordenadores (computadoras) que como lo supone la psicología cognitiva los organismos son sistemas que reciben, manipulan y transforman información, y que esa información se trata de forma simbólica. El sistema cognitivo es el que se ocupa de la transformación de esa información y buena parte de sus propiedades derivan de la capacidad limitada para tratar mucha información simultáneamente (Delval, 1994, p.76)

Desde este punto de vista, buena parte de los cambios que se producen a lo largo del desarrollo durante la infancia y hasta llegar a la adolescencia pueden

describirse como cambios en el programa o en las estrategias que se utilizan para resolver problemas Newell, Shaw y Simon (1958). Esto tiene una relación directa con la retroalimentación o feedback que supone modificará o influirá sobre su comportamiento futuro, con relación al organismo (niño).

La retroalimentación es una forma de valorar los logros que ha desarrollado el niño; si el docente realiza una retroalimentación eficiente; tal vez se cumpla la aseveración postulada anteriormente pues conlleva una serie de implicaciones a favor o en contra del proceso y del resultado que obtuvo en cualquier trabajo.

No obstante la pedagogía y la psicología educacional estudian al niño en su condición de alumno. ¿Qué es, entonces, un alumno? La pedagogía y la psicología educacional segregan el concepto de infancia para reintegrarlo en el ámbito de las instituciones escolares: en el seno de esta reinserción persisten las características centrales de la infancia aplicadas a un contexto diferente.

La perspectiva histórica, sin embargo, nos relata al alumno como una forma de subjetividad concretado en la escuela moderna. Es simultáneamente objeto del estudio de las disciplinas escolares y objeto-blanco, en cierto sentido un efecto, de las prácticas normalizadoras de la pedagogía (Baquero & Narodowski, 1994)

La condición de *alumno* es una posición definida dentro de las coordenadas escolares: la «formalización» de varios de los procedimientos que se desarrollan en su interior, parece prescindir de la condición etérea de quien ocupe las diversas posiciones. Al parecer la escuela produce posiciones de alumno: históricamente su reclutamiento masivo de niños produjo el infante moderno; aquél colocado en una posición de heteronomía, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades.

El infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar. La escuela moderna es la escuela de la infancia pedagogizada, de la infancia sometida a una analítica propuesta por la pedagogía y la psicología educacional (Baquero & Narodowski, 1994, p.9)

### **2.5.1 Los niños del tercer periodo de educación básica y las nociones de Historia**

El conocimiento histórico actual es heredero de una larga reflexión sobre el sentido y el valor formativo que tiene para los alumnos el análisis de la sociedad. Por esta razón, la complejidad del mundo actual, resultado del continuo y acelerado proceso de transformación de las sociedades, plantea a la Educación Básica el reto de brindar a los alumnos los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad (SEP, 2011, p.144)

En cuarto y quinto grado de educación básica, se estudia la historia que conforma lo que hoy conocemos como México; los alumnos poseen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y han desarrollado algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes de información. Por ejemplo, al inicio de cuarto grado se supone que ya tienen idea de unidades de medición y ordenamiento del tiempo, como año, década y periodo y el trabajo con a.C. y d.C. (p147)

Se espera ordenen secuencialmente acontecimientos u objetos que les son significativos; que distingan cambios y permanencias visibles de un periodo a otro, así como establezcan relaciones causales sencillas y tangibles entre acontecimientos, o entre los componentes naturales y la vida cotidiana. La historia contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico. La historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad. (SEP, 2011)

Asimismo, saben que los objetos, las imágenes o los relatos son fuentes que brindan información sobre cómo vivía la gente en el pasado. Igualmente, los alumnos, en estos grados, usan esos conocimientos y avanzan en el desarrollo de la noción del tiempo histórico, pues requieren un mayor grado de precisión para

entender procesos históricos. Además profundizan en los cambios y permanencias en la vida cotidiana y en el espacio geográfico, y logran distinguir más de una causa en los procesos de estudio. (p.147)

Al término de la educación primaria, los alumnos habrán avanzado en el desarrollo del pensamiento histórico al tener un esquema mental de ordenamiento cronológico que les permite establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad. A lo largo de la secundaria, el trabajo con estas nociones tendrá que afianzarse, con la intención de que al finalizar la Educación Básica puedan contextualizar, comprender y explicar acontecimientos y procesos históricos, y valorar la participación de los distintos grupos humanos en la historia (p.147). Ciertamente, están a un ciclo de conformar lo que se espera que obtengan al término del sexto grado; por lo que, lo que se describió con antelación forma parte del proceso para la consolidación de nociones concretas como es el desarrollo del pensamiento histórico (cronología, tiempo y espacio, causalidad).

La enseñanza de la Historia demanda del docente el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos, por lo que es deseable que el curso y las clases se planeen con base en algunos elementos como:

a) Privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva. Es necesario despertar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les genere empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado.

Por ello uno de los objetivos de la investigación es favorecer la habilidad de análisis y se pretende utilizar imágenes como recurso que expresa situaciones estimulantes acerca de actividades diversas que realizaban en el pasado con la finalidad de dejar de lado las estrategias conductistas donde se favorecía la memorización de personajes y fechas que despojan la oportunidad de conocer otros

ámbitos de los mismos hechos históricos que simultáneamente también transcurrían.

b) Implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender.

Diversificar estrategias y no solo acoplarse a las tradicionales es uno de los fines que se tienen para con los sujetos de investigación dentro de las aplicaciones que se lleguen a tener.

c) Recuperar las ideas previas de los alumnos para incidir en la afirmación, corrección o profundización de las mismas.

Con la aseveración anterior; la estrategia que encaja de manera inmediata es la pregunta; una de las cuales se utilizarán de diferente forma y en diferentes situaciones/finalidad para contribuir a la exploración de los conocimientos de los niños así como para potenciar el aprendizaje de los mismos.

El papel del docente es de suma importancia para el desarrollo de los programas de estudio. Por esta razón es necesario que domine los contenidos, la didáctica para la enseñanza de la historia y el uso de los recursos de apoyo, con la finalidad de que facilite el aprendizaje de los alumnos de una manera creativa. Así, estos movilizan sus conocimientos y habilidades, fortalecen los valores necesarios para la comprensión del pasado y tienen un mejor conocimiento del presente. Además, se asegura un proceso de enseñanza y aprendizaje gradual para contribuir a que los alumnos puedan enfrentar situaciones de la vida cotidiana. En su práctica docente debe realizar una mediación didáctica que permita convertir el saber científico en saber enseñado, es decir, tendrá que reelaborar el conocimiento científico para convertirlo en un conocimiento escolar (SEP, 2011, p.149)

Finalmente, el mismo programa enmarca algunos de los recursos didácticos que propone para propiciar las habilidades históricas en los alumnos. El principal dentro del proceso de investigación es la imagen, se pretende que con su análisis y el

proceso que consigo trae, se favorezca esta habilidad así como la mejora de los aprendizajes en los sujetos que están incluidos en este rango de edad.

Dentro de los recursos que el programa de Educación Básica marca se encuentra el de: *“Imágenes. Las pinturas, fotografías o recreaciones gráficas de otros tiempos son recursos fundamentales para que los alumnos comprendan la forma en que los objetos, las personas y el ambiente cambian con el tiempo. La lectura y descripción de estos recursos ayuda a integrar una visión de la vida cotidiana y del espacio en distintas épocas”* (SEP, 2011, p.150)

## **2.6 Habilidades cognitivas**

Las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente (Reed, 2007)

El proceso de adaptación consiste en un primer momento, la persona desconoce que la habilidad existe; en un segundo momento, se realiza el proceso en sí de adquirir la habilidad y desarrollarla a través de la práctica, y, en un tercer momento, la habilidad ya es independiente de los conocimientos pues ha sido interiorizada de tal manera que su aplicación en casos simples es fluida y automática (Hernández, 2001)

Las habilidades cognitivas se pueden clasificar en *básicas y superiores*. Las básicas son consideradas como centrales y ayudan a construir las habilidades cognitivas superiores; además pueden ser utilizadas en diferentes momentos del proceso de pensamiento y en más de una ocasión. Las habilidades cognitivas básicas: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación. Las habilidades cognitivas superiores se clasifican en: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo (Ramos, Herrera, & Ramírez, 2010, p.202).

El análisis forma parte de las habilidades cognitivas básicas y es la que se favorecerá en los sujetos de investigación mediante las intervenciones en el campo de estudio, siguiendo las etapas del proceso de adaptación hasta que se adhiera y fluya de manera automática en el razonamiento de los participantes.

Al momento de la discusión y valoración de los resultados obtenidos se observará si el favorecimiento de esta habilidad cognitiva repercutió en la destreza o la introducción a alguna de las habilidades cognitivas superiores que pudiesen manifestarse posteriormente a las básicas.

### **2.6.1 Análisis**

Sin embargo, el análisis del contenido histórico, tanto desde el punto de vista educativo como desde el cognitivo, es una tarea esencial si deseamos estudiar el modo en que los alumnos comprenden y representan el conocimiento histórico (Carretero, Jacott, & Manjón, 2004). Por lo que es necesario definir un método de análisis a partir de una imagen; para ello se propuso el método utilizado por la autora Ana Enríquez Orrego (2005) utilizado dentro de su tesis de pregrado; el cual propone un proceso que actúe como guía al momento de analizar una imagen del tipo que sea. A continuación, se muestra el método tomado como referencia para que las actividades de las propuestas hechas en esta investigación fuesen encaminadas de alguna u otra forma a cubrir estos aspectos que prevén la habilidad cognitiva del análisis.

### **2.6.2 Procedimiento: cómo analizar una imagen**

El uso comunicativo de las imágenes logra que los niños recreen la propia historia que cuentan; consiguen transmitir un cúmulo de sentimientos y emociones dando un énfasis presencial del hecho histórico; a ello se le llama analizar; una fotografía, retrato, caricatura, pintura, entre otras, puede ser analizada para dar pie a la

interpretación y llegar a conclusiones acerca de lo que la propia imagen comparte y así crear nuevos conocimientos en los niños. Por ello es importante desarrollar esta habilidad, no solo en historia sino, también utilizarla en diferentes situaciones de la vida cotidiana, apropiándose de un sentido crítico y reflexivo. A continuación se enuncian los aspectos que se consideraron para analizar una imagen.

Indicaciones generales para analizar la imagen:

- Observar
- Identificar protagonistas, símbolos.
- Identificar actitudes.
- Identificar temática: hito o proceso graficado.
- Identificar intención del autor o autores.
- Averiguar y referirse contexto histórico, conceptos fundamentales, hitos, procesos.
- Incorporar comparaciones con información de otras fuentes (escritas y/o iconográficas) (Enríquez, A. 2005)

Las imágenes pueden llegar a ser de gran utilidad en la enseñanza de la Historia. Para ello, en primer lugar, el docente debe tener claro que las imágenes, en sus diversos tipos (pintura, fotografías, afiches, caricaturas, etc.), no son simplemente una ilustración, sino un instrumento a partir del cual se puede abordar el estudio de las temáticas históricas. Desde esta perspectiva, las imágenes se transforman en fuentes de información factibles de ser explotadas desde el punto vista didáctico en la enseñanza de la Historia.

Se debe enseñar al alumno a agudizar la vista, para así lograr sacar el máximo de información de cada imagen, por ello, se debe partir siempre por una descripción pormenorizada de la imagen, distinguiendo elementos, colores, signos, personajes, tipo de imagen. Enseguida se debe proceder a contextualizar la imagen, indicando lugar y fecha en que fue diseñada. Estos últimos datos pueden estar claramente

especificados al pie de las imágenes o bien pueden deducirse a partir de los elementos allí representados. Luego deben realizarse las interpretaciones y apreciaciones personales, donde el alumno debe preguntarse acerca de la intencionalidad perseguida por el autor y los efectos que produce la imagen en quienes la observan.

Para una mejor comprensión de la temática histórica representada en las imágenes es necesario que los conceptos, ideas y hechos graficados en la imagen sean complementados y contrastados con otro tipo de fuentes de información. En el caso de alumnos de enseñanza media, estas fuentes pueden ser manuales de estudio, enciclopedias, páginas web recomendadas por el profesor, etc. Finalmente, es siempre recomendable instar a los alumnos a redactar un informe escrito en el que exponga y expliquen el análisis histórico realizado a partir de las imágenes seleccionadas (Enríquez Orrego, 2007)

Táctica esquemática: (sugerencias para el alumno)
1. ¿Quién es el autor? (real o probable)
2. Lugar y fecha de realización
3. Tipo de imagen (caricatura, pintura, fotografía, etc.)
4. Contexto histórico (buscar otras fuentes de información)
5. Descripción pormenorizada de elementos (colores, signos, personajes, etc.)
6. Objetivos del autor (deducir)
7. Conceptos – ideas principales ilustradas
8. Comentario personal – interpretación

Figura 1. Procedimiento para analizar una imagen. Fuente: (Enríquez, A. 2005)

Los puntos descritos anteriormente (figura 1) son un ejemplo que la autora Ana Enríquez Orrego (2005) utilizó al implementarse con sujetos de un cierto rango de edad. Son un admisible punto de referencia para las actividades que se pondrán a prueba con los sujetos de investigación en el campo de estudio. Es importante mencionar que se estima que los niños de este periodo adquieran o en alguno de los casos favorezca esta habilidad por medio de imágenes históricas; su análisis y el proceso que con el conlleva (observación, meditación, reestructuración, interpretación y valoración) promuevan una nueva forma de beneficiar esta habilidad para el aprendizaje en esta asignatura principalmente.

## **2.7 Definición de imagen**

Podemos considerar a las imágenes como documentos históricos relativamente autónomos, con un estatus equivalente al de otras fuentes más “clásicas”. (Devoto, E. 2013)

Lo cierto es que el verdadero potencial de las imágenes consiste, fundamentalmente, en la oportunidad que ofrecen para abrir nuevos interrogantes o para constituirse en las disparadoras de todo un itinerario de investigación priorizando lo que ellas tienen para informar, comunicar y complejizar; y no sólo para “ratificar” o “ilustrar”

### **2.7.1 Las imágenes como fuente primaria para los investigadores**

Las imágenes tienen una naturaleza polisémica, son polílogos. En general el autor de una obra, sea esta pictórica o de otro tipo, pretende controlar los sentidos y significados de su representación orientando la lectura de la imagen, ya sea a través de recursos visuales (primeros planos, luces y sombras, colores, perspectivas, ángulos, etc.) como a través de instrumentos paratextuales (títulos, leyendas, epígrafes, comentarios). Sin embargo, su control es restringido y siempre

queda un espacio importante librado a la experiencia que vive el receptor (Burke, 2001, p.26)

Asumir a la imagen como un mecanismo y un objeto de estudio alternativo a la oralidad y la escritura, que tiene la historia para dar cuenta de la reconstrucción del pasado. Es decir, la forma en que la imagen muestra la ideología de una época, y los intereses políticos y partidistas detrás de la realización del film.

(Burke, 2001) Afirma “las imágenes son más apropiadas para explicar la historia que las palabras. La historia escrita convencional, es (...) tan lineal y limitada que es incapaz de mostrar el complejo y multidimensional mundo de los seres humanos. Sólo las películas —capaces de incorporar imágenes y sonidos, de acelerar y reducir el tiempo y crear elipsis—, pueden aproximarnos a la vida real, la experiencia cotidiana de las ideas, palabras, imágenes, preocupaciones, distracciones, ilusiones, motivaciones conscientes e inconscientes y emocionales” (p.32)

La imagen fotográfica en cuanto prueba de que tuvo lugar el holocausto, mostraría solamente la pérdida y la ausencia de la capacidad de ver la magnitud de este hecho, puesto que los presos que pudieron aparecer en las imágenes serían simplemente una fracción de tiempo frente a algo que sólo en el pensamiento es susceptible de ser abordado. Todas las imágenes que se conocen sobre el holocausto, sencillamente sustentarían la idea de que en sí el holocausto es inimaginable (p.36)

El historiador Peter Burke (2001) nos advierte de la necesidad de someter las imágenes a una crítica externa e interna sobre su fiabilidad, al igual que se realiza con cualquier documentación escrita, pero con la diferencia de que muchas veces carecemos de conocimientos suficientes para poder establecer su objetividad. (pág. 3) Supone la utilización del enfoque crítico tradicionalmente aplicado por los historiadores, es decir, «cuándo, dónde, por quién y por qué» se produjo la imagen.

El concepto de las imágenes como «construcciones sociales»— hasta su papel en el estudio de la cultura escolar, negando, en general, que las fotografías puedan ser utilizadas como evidencia histórica para el análisis de la historia de la escuela y

de la clase, por dos razones principales: en primer lugar, por la carencia de información acerca de su contexto de producción, que impide analizarlas desde un enfoque simbólico; en segundo término, porque, aun en el caso de que pudieran extraerse algunas conclusiones globales, estas serían siempre periféricas y ya conocidas a través del estudio de otros documentos de la historiografía educativa. (Burke, 2005)

Como dice el crítico Stephen Bann (1920), al situarnos frente a una imagen nos situamos «frente a la historia.» pues proporcionan al espectador información o placer, que hacen que puedan dar testimonio de las formas de religión, de conocimientos, creencias, del pasado mismo.

Antes de intentar leer las imágenes «entre líneas» y de utilizarlas como testimonio histórico, sería prudente empezar hablando de sus significados. Afirma que las imágenes no son creadas pensando en futuros historiadores; sus creadores tienen sus propias preocupaciones, sus propios mensajes. A la interpretación de estos mensajes se denomina iconografía o iconología. Esta práctica presupone una crítica de la idea preconcebida del realismo fotográfico propio de nuestra cultura instantánea. La iconología es «un intento de explicar las representaciones en su contexto histórico, en relación con otros fenómenos culturales» (Burke, 2001, p.43)

Burke (2001) considera que el uso adecuado de las imágenes con fines históricos sólo puede lograrse mediante un repaso por los métodos que, integrados ya en la historiografía, configuran la base para posteriores estudios visuales: la iconografía o iconología -o interpretación de los significados de dichas imágenes-, o, también, el psicoanálisis aplicado al estudio de la imagen. Pero también enfoques más cercanos en el tiempo como el (post)estructuralismo, que considera a la imagen como un conjunto de signos integrados en un código determinado; o, incluso, tendencias que en la actualidad están dando frutos interesantes como los estudios culturales (con una larga tradición histórica, pero con un desarrollo destacado durante las últimas décadas); el método feminista (desde una perspectiva de género); o la teoría de la recepción, esta última sobre los aspectos referidos a la

recepción del producto (audio)visual –cuyo “submétodo” del estudio de los textos a modo de una “antropología histórica de las imágenes” es considerado por Burke como el procedimiento “que va a resultar más útil en los próximos años” (p.47)

### **2.7.2 La imagen como recurso didáctico**

*Las imágenes deben ser debidamente contextualizadas.* Esto reduce significativamente la posibilidad de que provean al receptor de un testimonio engañoso. En ese sentido, es importante establecer las convenciones artísticas que influyen sobre la representación que supone la imagen, la intención y función que se le otorgó en un tiempo y espacio determinado, tanto como quién la creó o para quién fue creada (Burke, 2001)

Dentro del proceso de análisis, se desglosa un apartado para la contextualización previa de la imagen en la que se esté trabajando. Esto es para que los sujetos que están frente a ella, tengan un antecedente más, pues ellos deben formular uno. Es importante que utilizando alguna estrategia para recabar información nueva, se haga este procedimiento.

Las imágenes también aportan información (que daremos en denominar) espontánea o involuntaria. Peter Burke (2005) afirma que al trabajar con la imagen hay que “leer entre líneas” “Toda fotografía tiene múltiples significados; en efecto, ver algo en forma de fotografía es estar ante un objeto de potencial fascinación. La sabiduría esencial de la imagen fotográfica afirma: ‘Esa es la superficie. Ahora piensen –o más bien sientan, intuyan- qué hay más allá, cómo debe ser la realidad si esta es su apariencia’. Las fotografías que en sí mismas no explican nada, son inagotables invitaciones a la deducción, la especulación y la fantasía.” (p. 33)

De manera que, en concreto, es recomendable que las fotografías cuenten con breves epígrafes que permitan situar temporal y espacialmente los documentos. Deben tener suficientes elementos paratextuales, de modo de contribuir a su efectiva contextualización y a orientar la lectura.

Los elementos paratextuales son los elementos icónicos y textuales que se mezclan para formar lo que Del Pozo Andrés (2013) denomina iconotexto, y no es nada más que palabras que se encuentran inmersas en la imagen o que estratégicamente se colocan en algún lugar de la ilustración. La finalidad es entender con mayor profundidad la imagen; un cúmulo de explicaciones se puede resumir en una palabra.

El desarrollo metodológico de la noción de «discurso» en el más puro sentido foucaultiano. Este enfoque parte de la consideración de la visualidad como un discurso con su propio lenguaje, cuya interpretación sirve para explorar cómo las imágenes construyen una visión específica del mundo social. Como metodología particular se utilizan variantes de los análisis de contenido e iconográficos, en los que se identifican, no elementos claramente objetivables, sino códigos, temas y palabras clave que pueden conectarse con imágenes clave. La figura central de este constructo intelectual se denomina *intertextualidad*, y es la que precisamente da su poder interpretativo a las imágenes (Burke, 2005)

Según el autor Peter Burke (2001); las imágenes son un testimonio histórico y se dividen en varios tipos, entre ellos están las fotografías y retratos a las que son consideradas como <la mejor representación gráfica posible de nuestras tierras, de nuestros edificios y de nuestros modos de vida>. Se plantean dos tipos de fotografía; la fotografía objetiva: plantea que tiene el respaldo del argumento que los propios objetos dejan una huella de sí mismos en la plancha fotográfica cuando está expuesta a la luz. Y la fotografía documental: designa las escenas de la vida cotidiana, de la gente sencilla, sobre todo de los más pobres, vistas a través de las lentes. Ahora bien, el retrato es un género pictórico que, como tantos otros, está compuesto con arreglo a un sistema de convenciones que cambian muy lentamente a lo largo del tiempo. Las poses y los gestos de los modelos y los accesorios u objetos representados junto a ellos siguen un esquema y a menudo están cargados de un significado simbólico. En este sentido el retrato es una forma simbólica.

Dentro de las intervenciones en el campo de investigación se procurará utilizar fotografías y retratos ya que vuelven más real las escenas del hecho histórico que se esté analizando. Además, se vuelve un factor factible en la mayoría de los contenidos que aparecen dentro del programa de estudios para la signatura de Historia.

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**

El diseño de la investigación se llevó a cabo mediante dos macro partes. La primera es la parte del diseño de la investigación, que esta, a su vez está compuesta por cinco etapas, las cuales se detallaran a continuación.

La primera etapa es denominada primera aproximación al campo o diagnóstico. En ella se elaboró el instrumento de diagnóstico para aplicarlo en la primera semana de la jornada de práctica del mes de octubre, así mismo se analizaron los resultados mediante un método de interpretación de datos el cual se detalla en el siguiente capítulo.

La segunda etapa está destinada a la elaboración de la propuesta de intervención para lo cual además de necesitar los contenidos con los que se diseñarán las propuestas y las ideas previas para plantear las secuencias didácticas; en un primer momento se tiene que tener una fundamentación pedagógica y una fundamentación disciplinar, en este caso perteneciente a historia.

En la tercera etapa se aplicará la propuesta de intervención y enseguida se recuperará la información que arrojen las evidencias que proporcionan información de los sujetos de investigación. Para la cuarta etapa se analizan los datos recabados, haciendo uso del método de comparación constante. (Glaser & Strauss, 1999)

En la quinta y última etapa de la primera parte del diseño de la investigación está destinada a la escritura del informe de investigación.

### **3.1 Paradigma**

La segunda parte del desarrollo de la investigación se denomina parte metodológica. Dentro de ella existen tres importantes clasificaciones que fundamentan bajo qué paradigma, enfoque y método se guía esta investigación.

Para Kuhn (1962) un paradigma científico es: una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos... incluye un cuerpo explícito de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la evaluación, selección y crítica... es la fuente de los métodos, problemas y normas de solución aceptadas por cualquier comunidad científica. (p.1)

De esta manera, Platón señala que la elección que se haga en cuanto a un modelo epistemológico determina el tipo de problema que se desea explorar y las técnicas e instrumentos que el investigador utilizará para dar respuestas a sus interrogantes.

El paradigma sociocrítico incluye posiciones neomarxistas, críticas y de investigación participante general. Algunos autores lo ubican como una propuesta particular dentro del paradigma naturalista, pero en su marcado acento en el cambio social y su carácter participativo le otorgan una particularidad que justifica el entenderlo como un paradigma distinto... Así adquiere sentido la toma de conciencia sobre la necesidad de una praxis emancipadora, puesto que la acción transformadora adquirirá ese sentido en la medida que incorpore las concepciones e intereses de los propios actores (Sosa Rodríguez, 2003)

Esta investigación se torna bajo el paradigma sociocrítico, en el cual existe una intervención en el campo de aplicación, hay relaciones entre el investigador y los sujetos focos, pero lo que lo diferencia de otros paradigmas como el positivista y el naturalista (interpretativo) es que en este tiene que haber un resultado; dicho de otra forma, el fin último es mejorar y transformar o cambiar por completo la necesidad bajo la que se esté laborando.

A la vez, tiene una estrecha relación con la viabilidad que tiene esta teoría; como se labora en la escuela primaria dentro del marco de las prácticas profesionales, se logra realizar simultáneamente la obtención de datos que ayudan a sustentar las conjeturas consideradas dentro del proceso de investigación y así conseguir una mejora, un cambio, en la necesidad que se identificó al inicio.

### 3.2 Enfoque

Todo investigador debería preguntarse con cuál teoría trabaja cuando investiga, con cuál enfoque, con cuál modelo epistemológico, tal y como Aristóteles indicó “como el orador al comienzo de sus escritos, [señala] la perspectiva desde la que es preciso entender sus afirmaciones” (Gadamer, 1992, p. 301).

El enfoque por el cual se distingue el paradigma sociocrítico es el cualitativo: El enfoque cualitativo se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis. Desde esta concepción, se cuestiona que el comportamiento de las personas esté regido por las leyes generales y caracterizadas por regularidades subyacentes. Los esfuerzos del investigador se centran más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto, que en lo que es generalizable. Se pretende así desarrollar un conocimiento ideográfico y se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística. (Sosa Rodríguez, 2003)

La elección de este enfoque nace a partir de ciertas características que se incluyen evidentemente dentro de mi práctica y que son propias del enfoque cualitativo; dentro de dichas particularidades se encuentran: centrarse en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los mismos sujetos le destinan a sus acciones; esto lo relaciono al momento de considerar lo que saben, y lo que quieren o esperan saber, de esta forma, al final se modifican los esquemas que en un inicio se tenían.

Otra característica es evitar la fragmentación y más bien, conjuntar los hechos y comprenderlos como una totalidad (visión holística); si bien es cierto que en el primer acercamiento al campo surgieron ciertos indicadores que categorizan las concepciones de los niños con relación al análisis de imágenes, pero, esto no quiere decir que sea segregado su conocimiento; simplemente se entiende que ciertos niños aún no habían logrado desarrollar esta habilidad.

La siguiente peculiaridad es que no admite los análisis causa – efecto, ya que considera que los hechos se manifiestan como determinación de múltiples factores asociados; y es algo que se vive día a día dentro de las producciones de los

alumnos, tan diferentes que conllevan de por medio una serie de pequeños procesos para la conformación de ellos. Aquí también entra la no utilización de instrumentos poco o no estructurados como pruebas escritas, test, cuestionarios, y mejor dar paso a instrumentos de definición libre como guías de observación, entrevistas abiertas, grupos de discusión, socialización, fichas de concentración, entre otros que arrojan inferencias de los niños con respecto a lo analizado, cada uno dándole un significado similar o diferente.

Por último y no menos importante, utilizar técnicas de observación participante y análisis en profundidad para el reclutamiento e interpretación de datos; priorizando la observación de procesos desde una perspectiva subjetiva y particularista. (Sosa Rodríguez, 2003)

### **3.3 Método de investigación – acción**

Jorge Sosa (2003) menciona que la investigación – acción: consiste en un proceso reflexivo – activo que precisa para su realización de la implicación individual y colectiva de los sujetos que la desarrollan; y que vincula dinámicamente la reflexión para la generación del conocimiento, la acción transformadora y la formación de los actores involucrados en el proceso mismo. (p.38)

El objetivo de la investigación basada en este método es la transformación y el cambio social y educativo, a través del mejoramiento permanente de la eficacia de la acción social. Las formas más difundidas para su desarrollo en la actualidad son: la investigación acción participativa, la investigación acción crítica y la investigación acción cooperativa. (Sosa Rodríguez, 2003)

La investigación-acción participativa propicia la integración del conocimiento y la acción, toda vez que ella admite que los usuarios se involucren, conozcan, interpreten y transformen la realidad objeto del estudio, por medio de las acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas por los propios actores sociales, y cuyo interés principal es generar

cambios y transformaciones definitivas y profundas. Por lo tanto, la transformación y emancipación constituyen los ejes direccionadores de esta opción metodológica. (Colmenares E., 2012)

Investigación Acción es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica. (Colmenares E. & Piñero M., LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas., 2008)

Existe una amplia gama de bibliografía que describe los pasos o etapas que se deben seguir al realizar una investigación bajo la metodología de investigación – acción. Es por ello que se presentan en el siguiente cuadro (tabla 1.) algunos enfoques que refieren su aplicación en el contexto educativo.

<b>Teppa (2006)</b>	<b>Suárez Pozos (2002)</b>	<b>Pérez Serrano (1998)</b>	<b>Yuni y Urbano (2005)</b>
<b>Momentos</b>	<b>Fases</b>	<b>Pasos</b>	<b>Fases y momentos</b>
-Inducción: diagnóstico.	-Determinación de la preocupación temática.	-Diagnosticar y descubrir una preocupación	-Preparación o diagnóstica reflexiva.
-Elaboración del plan: planificación.	-Reflexión inicial diagnóstica.	temática “problema”	-Construcción del plan de acción.
-Ejecución del plan: observación – acción.	-Planificación.	-Construcción del plan de acción.	-Transformación.
-Producción intelectual. Reflexión.	-Acción observación.	-Puesta en práctica del plan y	

---

-Transformación: replanificación.	observación de su funcionamiento.  -Reflexión, interpretación de resultados.  -Replanificación.
--------------------------------------	--

---

Tabla 1. Enfoques utilizados en la metodología I.A. Fuente: Colmenares, E. & Piñero, M. (2008)

Cabe mencionar que estas propuestas no son las únicas y que al momento de poner en práctica los elementos de alguna, se puede derivar la reconfiguración de un modelo propio según los actores que en el proceso se vean involucrados. Parece claro que todos comienzan con un primer acercamiento al campo para detectar una preocupación; (Suárez, 2002) lo distingue de esa manera y concuerdo con él ya que no parece un problema, sino, como una necesidad que hace falta y la cual se tiene que atender. Al finalizar, considero que pudiese acontecer una reflexión final para de esa forma dar pie a la comunicación escrita del informe de la investigación así como perfilar con interpretaciones y análisis para darle un sentido más crítico a los resultados.

### **3.4 Método de análisis**

El método que se utiliza para análisis de datos es el método de comparación constante; este tiene como finalidad al hacer al mismo tiempo comparación y análisis, es generar teoría en forma más sistemática de lo que permite la segunda aproximación, a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. (Glaser & Strauss, 1967)

Este método se describe en cuatro etapas que se mencionarán a continuación; a pesar de que este método de generación de teoría es un proceso de continuo

crecimiento, cada etapa luego de un tiempo se transforma en la siguiente, es decir, cada uno provee un desarrollo continuo a los sucesivos estadios hasta el fin del análisis.

1. Comparación de sucesos aplicables para cada categoría. El analista comienza por codificar cada incidente en sus datos dentro de tantas categorías de análisis como sea posible, sea que surjan categorías o sea que los datos surjan y encajen en categorías existentes. Es necesario mantener el control del grupo de comparación en el cual el suceso ocurre. A este procedimiento (Glaser & Strauss, 1967) le agregaron la regla básica y que define el método de comparación constante: “mientras se codifica un suceso para una categoría, compararlo con los sucesos previos en el mismo y en diferentes grupos codificados en la misma categoría.

Esta comparación está basada principalmente en la memoria, cuando retrocedes a contextualizar en qué momento pasó, cómo, por qué ocurrió y así es más sencillo determinar a qué categoría pertenece dicho suceso; pero habiendo hecho una previa comparación con lo ocurrido.

Cuando las categorías y sus propiedades emergen, el analista descubre dos tipos: aquellas que ha construido por sí mismo y aquellas que han sido abstraídas del lenguaje de la situación de investigación; como palabras clave de los diálogos de las interpretaciones, de alguna aportación o área de oportunidad; a las cuales tienden a denominárseles etiquetas, usables para los procesos y conductas bajo estudio que deben ser explicados.

Después de codificar para una categoría o quizá para más, el analista se encontrará en un conflicto para encontrar énfasis de sus pensamientos. En este punto, la segunda regla que manejan Glaser & Satrauss (1967) para el método de comparación constante es: “detener la codificación y escribir un memorándum con sus ideas”; esta regla está orientada a captar la frescura inicial de las nociones del analista y aminorar el conflicto en sus pensamientos. Al hacer esto, el analista debe

tomar el suficiente tiempo para reflexionar y enfatizar en que no debe haber rutina programada para saber cuánto o qué codificar cada día.

2. Integración de las categorías y sus propiedades. La teoría se va desarrollando y el grado de dificultad para la comparación en diferentes sucesos es aún mayor. De este modo, la teoría se va desarrollando, cuando categorías diferentes y sus propiedades tienden a integrarse a través de la comparación constante que va forzando al analista a construir el sentido en forma teóricamente relacionada en cada comparación. Las preguntas guían la recolección de datos para llenar los vacíos y extender la teoría y esto es también una estrategia integrativa. (Glaser & Strauss, 1967)
  
3. Delimitación de la teoría. La delimitación ocurre en dos niveles: en el de la teoría y en el de las categorías. Primero, la teoría se solidifica, en el sentido de que las mayores modificaciones se van haciendo cada vez menores a medida que el analista compara el siguiente suceso de una categoría con sus propiedades. Las posteriores modificaciones les importa más la reducción. Por reducción se entiende que el analista puede descubrir propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o sus propiedades, y puede luego formular la teoría con un conjunto más pequeño de conceptos de alto nivel. Delimitando de esta manera su terminología y texto. (Glaser & Strauss, 1967)

El universo de datos en el uso del método de comparación constante está basado en la reducción de la teoría y en la delimitación y saturación de categorías. De este modo Glaser & Strauss (1967) señalan que el universo de datos recolectados es delimitado en primer lugar y luego, si es necesario, extendido cuidadosamente al

retomar la recolección de datos de acuerdo a los requerimientos del muestreo teórico.

4. Redacción de la teoría. En este paso, el analista posee datos codificados, una serie de memos y la teoría. Las discusiones en sus memos (escritos de campo) proveerán el contenido de las categorías, las cuales se transforman en los mayores temas de la teoría presentada posteriormente. Para comenzar a escribir la propia teoría, es necesario primero cotejar los memos en cada categoría, los cuales son completados más fácilmente ya que han sido escritos basándose en categorías. (Glaser & Strauss, 1967)

Cuando el investigador está convencido que su marco de análisis conforma tres aspectos principales: una teoría sustantiva sistemática, además de ser una exposición razonablemente exacta de los temas estudiados y que se expresa en forma tal que otras personas puedan usarla, entonces puede publicar con confianza.

### **3.5 Análisis o interpretación de resultados**

Enseguida de cada acercamiento al campo de investigación en donde se intervenía, se realizaban descripciones que, como su nombre lo dice, detallaban a fondo todo lo que había sucedido dentro de la aplicación, ayudado de ciertos instrumentos de investigación que según Creswell, J. (2013) se clasifican en observaciones, audios, fotografías, producciones de los alumnos, documentos, diario de investigación, entre otros. Y que más tarde, dichas descripciones se convertirían en la propia teoría.

Con cada descripción se trabajaba el método de análisis partiendo de la comparación de sucesos aplicables para cada categoría. En ella se destinaba un color para cada codificación que saliera a flote con la releída que se tenía que hacer pero con una mirada de analista, creando juicios de valor, realizando críticas y

reflexiones acerca de las categorías que iban surgiendo así como las codificaciones que se les sumaban o que a su vez, formaban otra categoría.

Como se mencionaba en la teoría desarrollada anteriormente; la decisión del surgimiento de las categorías, se manifestaban por dos razones; la primera era porque naturalmente tenía mayor frecuencia, es decir aparecía constantemente y por medio de la comparación se agrupaba en una u otra categoría. La segunda razón era porque surgía de los diálogos transcritos de los propios sujetos de investigación o del actuar docente y conllevaba una peculiaridad que detonaba la necesidad de colocarla en una categoría.

Una vez realizada la codificación con sus respectivas categorías, se continuaba con la integración de las categorías y sus propiedades. En esta etapa se analizaba y reflexionaba la razón de ser sobre cada codificación; se tenía que realizar un llamado a la memoria para recordar el por qué se decidió colocar de esa forma y así prevalecer la comparación con alguna otra codificación afín pero que, no son de la misma categoría, tal vez son similares, sin embargo la comparación es la que determina dónde debe ser conectada.

En esta etapa también se situaban memos o más bien reflexiones y análisis de campo que complementan la codificación señalada, se mencionaba su importancia, a qué se refería y otros aspectos que daban un enfoque diferente a la teoría que se presentaba en ese momento. A su vez, estos registros se ocuparían en la siguiente etapa.

Junto con la integración de las categorías, la delimitación de la teoría se apoyaba en ella, ya que su fin principal es la reducción; la saturación de codificaciones para que salieran a flote categorías más compactas pero de un nivel alto, con las que se podrían realizar teorías más formales.

Para ello se utilizaron tablas de frecuencia donde aparecía un conteo sobre todas las descripciones realizadas, así como las codificaciones y sus categorías pertenecientes para saber de qué forma se podrían compactar, y cuáles eran las

que se repetían con mayor frecuencia para ayudar al siguiente y último paso del análisis de datos.

Finalmente se llegaba a la última etapa denominada redacción de los principios teóricos. En la cual, una vez y habiendo obtenido categorías, teorías y registros de reflexiones y análisis de campo (memos) se podía consolidar la aseveración planteada desde el inicio.

Para ello debía contar con ciertos aspectos mínimos para que fuera aprobada la redacción. Entre ellos se encuentra que fuese una teoría con cierto grado de sistematización; la información que se presenta debe ser gradual y mostrar avances o retrocesos con las metas a donde se quiere llegar. También debe ser una exposición razonablemente exacta de los temas que se están abordando en la investigación y no mezclar otras líneas con esta. Por último, la teoría tiene que estar expresada de manera que cualquier persona que lea lo escrito pueda entenderlo y hasta emprender una investigación con base a la teoría que se presenta.

Los principios teóricos que redactó se encuentra en el capítulo de discusiones y se explica que contiene dos partes; una de enseñanza y otra de aprendizaje; cabe mencionar que se redactaron con base a las categorías que se repetían con mayor frecuencia explicando las implicaciones positiva o negativamente que determinaron cada una de ellas.

### **3.6 Participantes o sujetos de investigación**

La escuela primaria federal donde se labora es perteneciente al municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí; siendo círculo urbano, es fácil el acceso a través de distintos medios de transporte como lo son cualquier tipo de vehículo automóvil (público o privado), camiones de transporte urbano, motocicletas, entre otros.

Esta escuela se inicia con el acta de donación por el municipio llamado entonces Soledad Diez Gutiérrez el 11 de abril de 1983 con un total de 3865 m<sup>2</sup> para uso de

estas instalaciones. Luego del levantamiento de un censo de población escolar expedido por órdenes del supervisor de zona en turno el profesor Fernando Pájaro Gutiérrez; se logró agrupar alumnos para cada grado formando la población estudiantil de la primer generación de esta nueva institución. Finalmente las labores docentes dieron inicio en septiembre del mismo año de la donación del terreno, día en el que la aún cabeza del plantel, la profesora Elsa María Trujillo Posadas recibió órdenes de comisión para fungir como directora de este recinto.

En un principio, según la directora del plantel, la colonia se encontraba con poca población, lo cual facilitaba la comunicación y el apoyo por parte de todos los miembros de la comunidad. Prontamente, a través de los años, las generaciones eran más intensas y la demanda era alta, debido a que llegaban nuevos integrantes a formar parte de este círculo social, por lo que la infraestructura así como la planta de docentes fue ampliándose para cubrir las necesidades y exigencias que se presentaban y lo siguen siendo hasta la actualidad.

Por esta razón los padres de familia que forman parte de la comunidad escolar tuvieron que salir un poco más a la periferia a conseguir empleo para solventar los gastos que se producen en casa; la mayoría de ellos trabajan en la zona industrial y un poco más del 50% rola turnos, con ello se justifica la poca probabilidad de asistir a alguna cita que se le haga si es que se encuentra en el trabajo.

La mayoría de las familias que residen en esa comunidad se encuentran con una economía que va desde la media hasta la media - alta según la observación que se ha realizado durante un ciclo escolar completo. De esta forma, el ambiente que se tiene en ella es parcialmente aceptable, pues ha habido casos de algunos incidentes menores pero que afectan emocional hasta físicamente la integridad de las personas que transitan dichas calles, por lo regular en un horario nocturno.

Cabe mencionar que aledañas a este centro escolar también se encuentra el jardín de niños "Pablo Neruda" y el turno vespertino de nivel primaria escuela "1° de mayo".

Dicha escuela primaria, se maneja con un sistema de organización completa contando hasta la actualidad con una planta de veinte docentes, de los cuales quince son docentes titulares; uno es el encargado del aula de cómputo; un profesor de educación física; dos docentes en educación especial; un profesor de lengua extranjera (inglés); una secretaria de apoyo escolar y dos intendentes encargados del mantenimiento del plantel. El turno de este es matutino con un horario de 8:00 am a 13:00 pm; y, finalmente se cuenta con el arduo apoyo de la directora antes mencionada la cual es la fundadora de esta institución.

La delimitación con la que cuenta la escuela es una combinación; en la parte posterior, barda de ladrillo recubierta con mosaicos de color vino; otros incrustados forman las letras de color blanco con el nombre de la escuela. En la parte superior de la barda, hay una reja de malla que termina con un enrollado de alambre de púas; el cual sirve como seguridad para impedir que alguna persona acceda sin autorización.

En la institución existen quince aulas que son ocupadas para la impartición de clases ordinarias, estas son de tamaño medio, cuentan con mesa-bancos o con mesas de trabajo que son suficientes para todos los alumnos, hay un pizarrón, un escritorio y unas tablas de caucho al final del salón para pegar decorativos según sea la ocasión. Hay dos direcciones, una es del turno matutino y otra del vespertino, una sala de cómputo, una cooperativa escolar, una biblioteca, dos bodegas, una de ellas destinada al material de educación física y la sobrante se utiliza para guardar materiales de limpieza y de ornato; así como dos espacios para baños.

A la entrada se encuentra la cancha techada, a la derecha están los comedores (desayunadores), que son mesas de concreto forradas con mosaico y bancas del mismo material para lonchar, acabadas con sombra para cubrirse del sol. Luego, se encuentra el patio cívico donde se realizan los honores a la bandera; paralelo a ello está la cancha de fútbol o de tierra y detrás de ella está la cancha de handball y de básquet bol.

Los edificios de los salones están en la periferia del patio cívico uno frente al otro, la dirección así como los baños se encuentran debajo de la segunda planta del edificio uno. La biblioteca, cooperativa escolar, sala de cómputo y salón de educación especial están frente a la cancha de handball en el otro extremo de los desayunadores. Las aulas faltantes así como la bodega de materiales de educación física se encuentran frente al techado donde se imparten las clases de esta asignatura.

La escuela cuenta con servicios de agua no potable para el uso de los baños y la limpieza de las aulas escolares, también cuenta con sistema de drenaje, luz eléctrica para el alumbrado del salón y el encendido de ventiladores; sin embargo, hacen falta conexiones de luz en algunos salones. El gas es un recurso que se utiliza en la cooperativa, también se cuenta con sistema de internet y servicio telefónico.

Las personalidades que transitan en la escuela son los profesores, directora, alumnos, padres de familia y personal de apoyo. Cada uno en diferentes momentos de la jornada laboral.

- Los docentes titulares cubren la jornada escolar de 7:30 am a 1:20 pm aproximadamente pues no debe quedar ningún alumno dentro del plantel, además el turno vespertino ocupa las instalaciones.
- Los alumnos al igual que los profesores se encuentran en la institución en un horario de 8:00 am a 1:15 en promedio.
- La directora por lo regular permanece en la escuela, sin embargo sus salidas son concurrencias pues atiende asuntos de la misma institución.
- Los padres tienen aportación en la institución en cuanto a organización y comisiones. También son los encargados de los eventos que se realizan como posadas, quermeses, día del niño, etc.
- El personal de apoyo al igual que los demás miembros de la escuela permanecen del inicio de la jornada hasta el final.

Cabe mencionar que esta institución de acuerdo con la directora comenzó utilizando piedras como bancos y lugares estratégicos como sombras de árbol para ahí impartir las clases. Gracias a la gestión puntual de la directora con distintas instancias gubernamentales han brindado los recursos y materiales para realizar toda la infraestructura que hoy en día se puede observar y utilizar; no queda por demás acreditar a los padres de familia que con esfuerzo dan su cuota voluntaria también como apoyo a estos movimientos que se realizan. Es sabio reconocer que falta por recabar acrecentamiento en material y recursos que apoyan a la impartición de los contenidos en los salones como lap tops con cañones y bocinas como recurso tecnológico así como mobiliario de estantería para acomodar cosas y trabajos de los alumnos (plumones, hojas, cartulinas, cajas, artefactos de limpieza, entre otros).

El grupo de enfoque con el cual se trabaja esta investigación es el 5° grado grupo “B”. La docente titular que está a cargo del grupo durante el ciclo escolar 2018 – 2019 es la profesora Marisol López Camacho, destacada por su manifiesta preparación profesional dentro del ámbito educativo.

El grupo de 5 B está conformado por 33 alumnos; de los cuales, 14 son del sexo femenino y 19 del sexo masculino, estos oscilan entre los 10 y 11 años aproximadamente. Cada uno con características propias de su personalidad pero con un nivel cognitivo similar; sobresalientes en asignaturas como matemáticas y español seguido de la asignatura de Historia con un promedio de 7.89 según los resultados arrojados por el examen de diagnóstico que se aplicó los días 29 y 30 de agosto del presente año.

Según un test de estilos de aprendizaje aplicado a ciertos alumnos, se pudo verificar que un poco más de la mitad de los alumnos aprenden mejor de manera visual; las otras partes de manera auditiva y kinestésica en igual número. Con ello, evidencian el potencial que tienen respecto a la imaginación y la memorización aunque algunos de los sujetos que forman parte del grupo, cuentan con barreras de

aprendizaje debido a diversas situaciones y la que predomina es por las inasistencias frecuentes y el poco interés que les demanda esto.

Son cinco los alumnos que van a clase de “apoyo” con las docentes especializadas en el área de educación especial. En el diagnóstico, la titular del grupo anotó que no eran visibles las causas del porque asistir a dichas clases a lo que la encargada de USAER respondió que como en ciclos anteriores ya habían asistido, tenían que seguir con este proceso hasta culminar la educación básica a nivel primaria; en especial, una de las alumnas es necesario que asista ya que es alumna repetidora de 5° grado por lo que la integraron al grupo y necesita un poco más de atención.

El salón donde se encuentra trabajando el grupo es el número 4 ubicado en el edificio principal, planta alta. Es de tamaño medio pero con el suficiente espacio para acomodar los mesa-bancos. La distribución se encuentra unificada por seis columnas de seis alumnos, cada una, dejando espacio para que pongan sus cosas y material de trabajo así como espacio para que el docente pase a verificar el trabajo o consigna que se haya dado.

Gracias a la observación que se tuvo durante un par de semanas se pudieron detectar situaciones que podrían afectar a lo largo el aprovechamiento como lo es la pérdida de atención en corto plazo, hiper actividad; claro que solamente en ciertos alumnos se alcanzó a observar esto; pero que si se pone cuidado se puede avanzar y arrojar pequeños cambios.

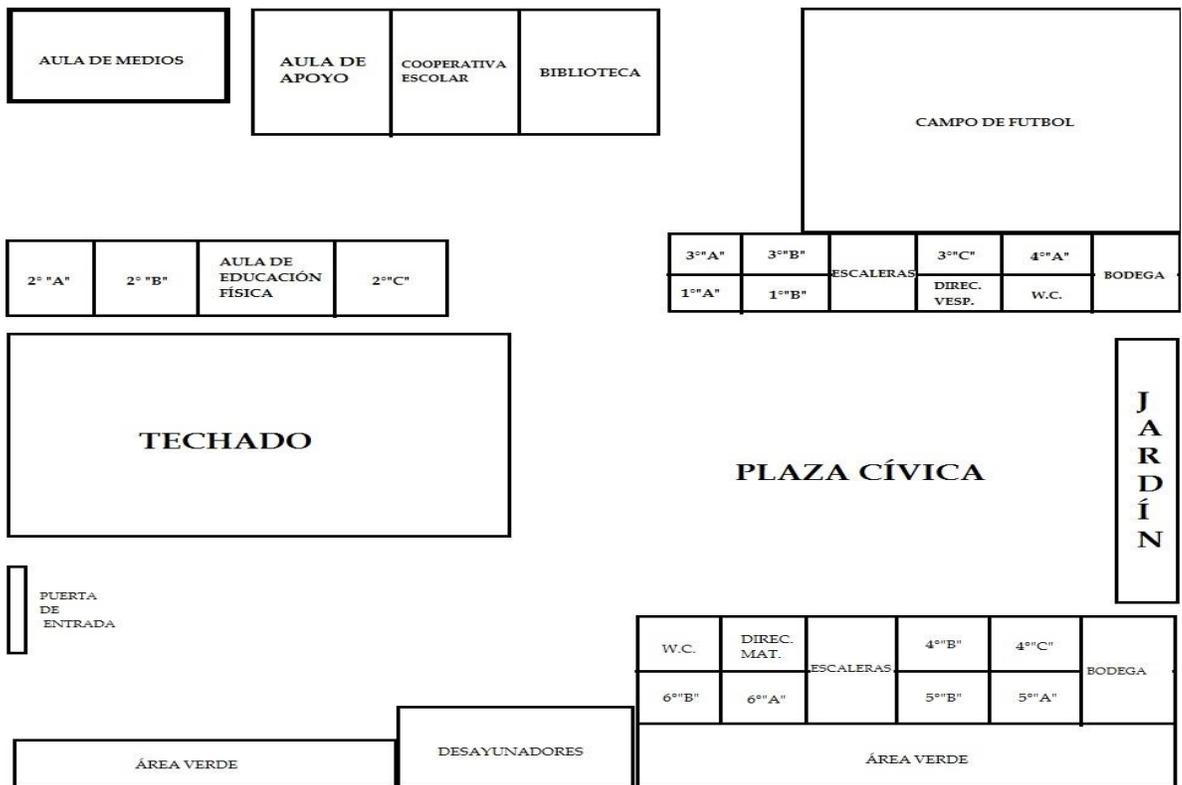


Fig. 1. Croquis de la escuela primaria donde se desarrolla la investigación.

## **CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN**

Los resultados de la investigación se organizaron en tres apartados; como inicio es un primer acercamiento al campo donde se expresan las debilidades y áreas de oportunidad que mostraban los sujetos al inicio del proceso de investigación. En segundo se aborda la enseñanza por medio de las actividades y recursos complementarios diseñados por el docente; y en tercer lugar se habla acerca del aprendizaje que se evidenció a lo largo de las aplicaciones de intervención específicamente de los alumnos. En cada una de ellas se exteriorizan las teorías que resultan del proceso de interpretación de los resultados, retomando la metodología de comparación constante (Glaser & Strauss, 1999)

### **4.1 Primer acercamiento al campo**

El día miércoles, tres de octubre de 2018 se aplicó el instrumento de diagnóstico a treinta y dos alumnos de los treinta y tres con los que cuenta el grupo de investigación.

Este instrumento del primer acercamiento al campo tiene como propósito, recabar información que pudiera ser de ayuda al momento de planear el punto de partida; dicho de otra manera, se obtiene el anclaje crucial para observar las barreras de aprendizaje que estos sujetos de investigación poseen para que se mejoren y profundicen con las propuestas de intervención posteriores.

El material está diseñado tomando una fotografía como base para responder en un segundo momento un listado de diez preguntas que son simultáneamente un análisis de la imagen que se les presenta (fotografía 1). Dicha fotografía es reconocida porque en ella aparecen algunos personajes históricos como Doroteo Arango, Emiliano Zapata, entre otros generales, los cuales están tomando posesión de la silla presidencial de ese periodo. En la parte trasera aparecen las personas que vivían en el lugar (niños, adultos y sólo una mujer) cada uno con un semblante, vestimenta y pose diferente. Esta fotografía cuenta con aspectos para analizarla a

fondo pues, además, puede transmitir sentimientos como la empatía, la identificación personal, la identidad nacional, entre otros.



Fotografía 1. Villa y otros revolucionarios tomando el salón presidencial. Fuente: Agustín Víctor Casasola (06/12/1914)

Se repartió el material y la consigna era observar a detalle la imagen para posteriormente responder a las preguntas guía: ¿Qué observas en la fotografía?, ¿Cuál crees que era el propósito de la fotografía?, ¿Es una fotografía planificada o espontánea, por qué?, ¿Cuál crees que era la finalidad del fotógrafo al capturar la imagen, a qué hecho de la historia de México se refiere, ¿Qué te ha transmitido, ¿Qué historia crees que cuenta?, ¿Qué personajes logras identificar?, ¿Con cuál de los personajes se siente más identificado y con cuáles más empatía y por qué?

Las respuestas de esta actividad se leyeron repetidas veces, mismas que, a su vez se clasificaron de acuerdo a ciertos criterios que nos interesasen, pues algunos alumnos daban respuestas muy similares y era más fácil agruparlas. Tomé una pregunta central para realizar una clasificación pues esta pregunta es muy sencilla

de contestar y no se necesita mucho análisis para responderla; nos da pauta a tomar en serio las respuestas de los niños o si está errónea es porque las demás seguramente están igual.

En la interrogante que pregunta si la fotografía es planificada o espontánea, trece alumnos del total respondieron que efectivamente, esa fotografía estaba planificada y detallan aspectos como que todos volteaban hacia una misma dirección, todos estaban peinados y arreglados o que era un grupo de personas que estaban acomodadas para esta fotografía. Diez personas mencionan que es una fotografía espontánea ya que no les avisaron cuando la tomaron, también porque salen distraídos, sonriendo y viendo a otros puntos. Ocho niños no contestaron lo que se les preguntaba, argumentaban otros aspectos fuera de la especificación y una alumna llamada Saory fue la única que argumentó <<entre las dos porque algunos si voltean a la cámara, pero algunos otros no>>. Con ello puedo mencionar que esta alumna menciona aspectos que van un poco más allá de lo superficial, se detiene un poco más a pensar lo que en realidad está mostrando la imagen, si vemos los rostros de las personas, no voltean todas a la misma dirección, si están acomodadas para la ocasión, sin embargo pequeños detalles hacen la diferencia; por lo que puedo decir que está realizando una reflexión crítica dentro de esta interrogante.

Otra clasificación es una conjunción de las preguntas ¿Qué observas en la fotografía? Y ¿A qué hecho de la historia de México se refiere? En las respuestas obtenidas hubo similitud al mencionar que observaban personas de la revolución, de la independencia o simplemente mencionaban personas. Efectivamente había personas pero con rasgos diferentes cada una, estaban ahí con un objetivo o por algún motivo. Los resultados se desglosaron de la siguiente forma: sólo dos personas respondieron con un número es decir, contabilizaron a las personas para mencionar además de dar una descripción <<Julieth: creo que el virreinato y 28 personas de pie y 4 sentados>> tres alumnos pusieron una descripción más detallada siendo un poco más observadores <<Vanessa: unos señores sentados en una silla tienen gorro y se tomó en la silla presidencial, se refiere a cuando Francisco Villa se hizo presidente de México>> el resto de los alumnos a los que se les hizo

la prueba (27) respondieron objeciones como <<Brandon: personas>>; <<Luisana: muchas personas, la mayoría son hombres y están uniformadas>>; <<Galilea: que está el presidente en la silla de plata creo y los demás son sus parientes>>.

Aunado a ello, el 90% de los alumnos confunde el hecho histórico diciendo que se encontraban estas personas en la independencia, en la Guerra Mundial, y también se mencionó simplemente que no sabían. El resto del porcentaje estaba en lo correcto mencionando que indudablemente se trataba del periodo de la Revolución Mexicana.

Una de las clasificaciones que también llamaron la atención son las correspondientes al aspecto de la identidad nacional con las preguntas ¿Con cuál de los personajes te sientes más identificado, por qué? a lo que se puede mencionar que ocho de los participantes respondieron que no se sentían identificados con nadie. Cuatro personas justificaron su respuesta como lo mencionaba la interrogante, diciendo:

Ao.1: <<Con Francisco Villa porque fue presidente de México y yo también quiero ser presidenta de México>>

Ao.2: <<Con los que casi no salen porque a veces yo no salgo por estar bien chiquita>>

Ao.3: <<Pancho Villa porque él es fuerte y yo también>>

Ao.4: <<Con el señor sentado en un trono, porque se ve que está muy feliz y yo casi siempre estoy así>> (con una flecha señala un dibujo)

Las otras veinte personas mencionan que se identifican con algún personaje que aparece en la fotografía, predomina Emiliano Zapata seguido de Pancho Villa y otra minoría diciendo que se identifican con los niños y sólo uno insinúa que con los pobres; sin embargo no razonan el por qué se sienten identificados con estos personajes. Los cuatro alumnos que si justifican, lo hacen de una manera vaga, realmente no expresan de manera profunda, es un acercamiento a realizar hipótesis e inferencias.

La última pregunta que está destinada dentro de la clasificación de la identidad nacional es ¿Con cuál de los personajes sientes más simpatía? Para lo cual, dentro de las respuestas brindadas por los educandos sólo una alumna mencionó algo diferente al resto de los participantes:

Ao.1: <<Con Emiliano Zapata porque es serio y yo también>> (RA, D.)

El resto de sus compañeros mencionó que sentían más simpatía con Pancho Villa seguido de Emiliano Zapata, algunos se referían a ellos, pero como no reconocen su nombre, los señalan con adjetivos y posiciones de donde se encuentran dentro de la fotografía; sin embargo, no defendían un argumento que validara su respuesta.

Cuando se trata de imágenes históricas, la lectura se produce en un entrecruzamiento de los aspectos cognitivos con otros culturales e identitarios, y en el caso de imágenes que representan hechos históricos “conflictivos” (en tanto han puesto enfrentamientos o ejercicios de poder de unos grupos sobre otros) esto resulta evidente (Carretero, 2004)

Me es grato clasificar los arrojamientos que los alumnos hicieron posibles en una última categorización donde se propone asignarle un nombre a cada sección de acuerdo al grado de nivel cognitivo que presentan para las representaciones y valoraciones que diferentes individuos construían a partir de una imagen clásica de la iconografía histórica Mexicana.

En ese sentido, el trabajo de Franz (2003) parece muy esclarecedor. La autora, apoyada en una vasta documentación biográfica y artística del pintor que diseñó la imagen que analiza (La primera misa en Brasil), contextualiza la misma y explica por qué se ha constituido en un ícono para generaciones de Brasileños, que pueden reconocerla por su frecuente presencia en los libros de texto escolares. Y propone comparar la diferente comprensión e interpretación que realizan adultos de diferentes grupos: estudiantes de Bellas Artes, profesores de Educación Artística, educadores que trabajan en museos, e indios.

El estudio procede definiendo diferentes ámbitos de comprensión plausibles para esta pintura y categorizando a los sujetos en cuatro niveles según su comprensión e interpretación de la imagen a saber: (Voss, Carretero, & James, 2004)

- a. Nivel 1, o de comprensión ingenua: faltan conocimientos disciplinares y prevalecen las concepciones intuitivas y míticas; no hay reflexión sobre la intención comunicativa o estética de la pintura y se habla de ella como una representación no problemática, sin considerar el contexto de producción del cual surge. En este nivel, el conocimiento no es cuestionado, sino que se acepta que el mundo puede ser inmediatamente captado por la pintura. Por ende, los sujetos no son conscientes de las intenciones y las representaciones culturales que están por detrás de una imagen.
- b. Nivel 2, o de comprensión de <<principiante>>: se combinan las creencias intuitivas con fragmentos de conocimiento disciplinar, pero todavía prevalecen las primeras; hay capacidad de interpretación, pero usando conceptos o ideas fragmentadas; se puede dudar de la correspondencia o adecuación entre la imagen y la realidad, pero faltan conocimientos sobre ella para lograr contextualizarla; se recurre para ello a la propia experiencia autobiográfica y a la concepción <<escolarizada>> de la historia, tal como se ha adquirido en la infancia por medio de los libros de texto.
- c. Nivel 3, o comprensión de <<aprendiz>>: se posee una fértil red de ideas previas sobre el estado del arte; se pueden establecer relaciones significativas entre el contexto, la biografía personal y la sociedad en que vivía el autor de la obra; se infieren las intenciones del pintor-productor, y hay posibilidad de situarse en el lugar del “otro” representado (el indio, en este caso).
- d. Nivel 4, o de comprensión de <<especialista>>: se dominan conceptos disciplinares que permiten superar las interpretaciones del sentido común; se puede concebir el carácter socialmente construido del conocimiento y entender, por ejemplo, se puede reconocer la imagen y su poder como

constructora de <<mundos>> por medio de los efectos e influencias que ejerce sobre sus propios pensamientos y sus acciones; se pueden usar los conocimientos adquiridos acerca de la obra para hacer generalizaciones e interpretaciones sobre otras imágenes y sobre los propios modos de ver y sentir. En definitiva: se acepta que caben múltiples interpretaciones posibles de una imagen, de modo tal que cada lectura también produce parte de su sentido, confluyendo en un proceso dinámico en el que <<nuestra>> visión y la de los <<otros>> se co-construyen y condicionan mutuamente.

Los resultados que se obtuvieron no muestran diferencias significativas entre los sujetos por su edad sino, más bien por su nivel cognitivo que pueden llegar a tener si se les sabe impulsar.

Siendo un poco segregadores podemos afirmar que, del total de los participantes en la prueba, veintinueve sujetos entre niños y niñas pertenecen al nivel 1, o de comprensión ingenua ya que se puede percibir al leer sus productos, los cuales, carecen de conocimientos disciplinares, pero prevalecen las concepciones intuitivas, basándose mayormente en términos hipotéticos al momento de no realizar una reflexión comunicativa y profunda de la fotografía, sin considerar el contexto del cual surge. Por ende, en esta gran agrupación los niños no son conscientes de las intenciones y las representaciones culturales que están por detrás de una imagen, en otras palabras, no reflexionan sobre la historia que cuenta.

Como se puede observar en la gráfica (figura 2), una minoría de tres alumnas, se encuentran por encima del resto del grupo fortaleciéndose en el nivel 2, o de comprensión de “principiante” pues con el análisis de su comunicación escrita y oral puede hacerse evidente que se combinan algunas de sus creencias intuitivas con fragmentos de conocimiento disciplinar, aunque aún prevalecen las primeras; en ellas existe la interpretación, son capaces de observar más allá de lo superficial, de lo que se ve a simple vista; pues utilizan conceptos propios de la asignatura e ideas aunque son fragmentadas, dan a entender lo que quieren comunicar. También, existe la contextualización de la imagen para que obtengan los suficientes

conocimientos acerca de ella y así haya una mayor extracción de lo que se quiere lograr hacer; con esto me refiero a que se pueden pulir sus referentes respecto a este punto para poder avanzar al siguiente; pues siempre habrá áreas de oportunidad.

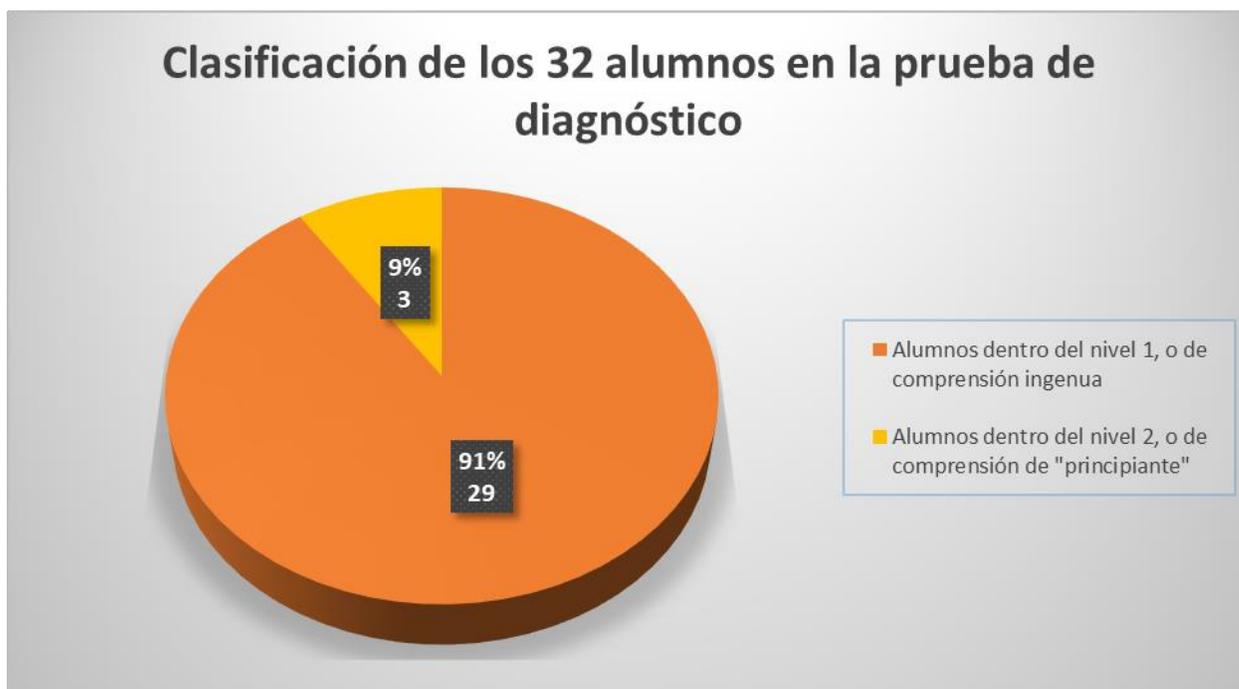


Figura 1. Gráfica de la distribución de los participantes en los niveles alcanzados (Franz, 2003) del primer acercamiento al campo.

## 4.2 Enseñanza

Este apartado corresponde al análisis del trabajo por parte del docente, las estrategias que se planearon, de qué forma se aplicaron y qué resultados se obtuvieron; también se mencionan algunas de las implicaciones positivas y negativas que aparecieron conforme las intervenciones; por último, se expresan los aportes que dicho recurso o estrategia detonan, así como también algunos de los retos que pueden ser atendidos posteriormente. A continuación se muestra en una tabla, el total de intervenciones que se realizaron durante la investigación, el

contenido con el que se abordó, la estrategia y recursos utilizados así como el producto que se obtuvo a partir del proceso implementado.

Tabla 2. Información de contenidos y aspectos en las aplicaciones de intervención.

<b>FECHA</b>	<b>TEMA O CONTENIDO</b>	<b>LUGAR</b>	<b>RECURSO S</b>	<b>PRODUCTO</b>
<b>1ª aplicación 09 de octubre de 2018</b>	La vida cotidiana en el campo y la ciudad.	Salón de clases del 5 grado grupo B.	Imágenes alusivas a diferentes categorías de la vida cotidiana del campo y la ciudad: vestimenta e higiene, alimentación, hogar, festividades y diversión, educación, trabajo y medios de transporte y comunicación.	Organizador gráfico: cuadro comparativo con base a preguntas de análisis a partir de las imágenes propuestas.

<b>2ª aplicación  20 de noviembre de 2018</b>	Ubicación temporal y espacial de los principales acontecimientos durante el Porfiriato.	Salón de clases del 5 grado grupo B.	Imágenes referentes a los sucesos principales durante la época del Porfiriato.	Ficha descriptiva de análisis.
<b>3ª aplicación  27 de noviembre de 2018</b>	El Porfiriato: Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera. Ciencia, tecnología y cultura.	Sala audiovisual “profesora Elsa María Trujillo Posadas”.	Presentación galería interactiva con imágenes alusivas a los aspectos positivos que atrajo la época del Porfiriato: estabilidad, desarrollo tecnológico, científico, inversión extranjera.	Preguntas reflexivas con base a la galería interactiva.
<b>4ª aplicación  04 de diciembre de 2018</b>	La sociedad porfiriana y los movimientos de protesta: campesinos y obreros.	Salón de clases del 5 grado grupo B.	Caricaturas satíricas del declive del periodo del Porfiriato en un concepto de galería.	Ficha descriptiva de análisis.

<p><b>5ª</b> <b>aplicación</b></p> <p><b>12 de</b> <b>febrero de</b> <b>2019</b></p>	<p>La influencia extranjera en la moda y el deporte en México posrevolucionario.</p>	<p>Salón de clases del 5 grado grupo B.</p>	<p>Imagen relacionada a algunos ciclistas pertenecientes a un determinado club (deporte innovador y la moda en su vestimenta).</p>	<p>Crucigrama de análisis a partir de la fotografía previamente analizada.</p>
<p><b>6ª</b> <b>aplicación</b></p> <p><b>20 de</b> <b>febrero de</b> <b>2019</b></p>		<p>Salón de cómputo de la escuela primaria Damián Carmona.</p>	<p>Imágenes encontradas en línea: “visita interactiva online” sobre las partes del Teatro de la Paz en nuestro Estado.</p>	<p>Organizador gráfico: cuadro de doble entrada.</p>

#### **4.2.1 La pregunta como estrategia didáctica.**

La pregunta es una estrategia cognitiva que permite organizar los esquemas mentales en los niños y así facilita la construcción de conocimientos sobre determinado tema (Aldana Granados, 2012). En este caso dentro de mi práctica utilizo esta táctica para incitar a los educandos en el análisis de imágenes.

Remontándose a la época de los sofistas; en la filosofía ya se utilizaba este método para descubrir las aportaciones que grandes personajes como el filósofo Sócrates hicieron a la ciencia. Él con su método la mayéutica, sustenta que con el programa de diálogo socrático, logró que sus discípulos fueran descubriendo la verdad a partir de la formulación de preguntas que ellos mismos hacían. De las respuestas encontradas, surgían otras, que a su vez se convertían en una auténtica conversación, una forma de comunicación con el otro. (Aldana G., 2012)

Preguntar es referido por ciertos autores como un arte: “El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar”. “El que quiera pensar tiene que preguntarse”. “Comprender una pregunta quiere decir preguntarla. “Comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a la pregunta” (Gadamer, 2007).

Se plantean diferentes tipos de preguntas cada una con una intención específica de acuerdo al ideal que se tenga. Desprendido del mismo lineamiento, se ejecutan las preguntas en momentos determinados fungiendo una función diferente en cada situación. Se utilizan al inicio como estrategia para indagar acerca de las concepciones que los alumnos tienen al inicio del tema o de cualquier sesión misma del desarrollo de los contenidos. Y es que como lo mencionan algunos autores. La estrategia de la pregunta sirve para que los estudiantes: “reconozcan que la idea central de todo conocimiento es la pregunta y que esta sea el punto de partida y de llegada durante todo el proceso de aprendizaje (Mazzitelli, Maturana, & Macías, 2009).

Partiendo de la observación como primer paso para analizar una imagen; los niños y niñas de este ciclo, manifiestan curiosidad, asombro y espontaneidad de lo

que observan y perciben de cualquier tipo de imagen que se le presenta. Lo que les permite pasar al ¿por qué? para intentar comprender la funcionalidad de este recurso. Ahora bien, para explicar los sucesos que se están viviendo (internamente de la imagen), implementé que, por medio de esta estrategia de realizar preguntas, sirvieran como guía para que los alumnos pensarán más acerca de lo que la imagen mostraba e inferir sobre el propio hecho histórico que se enmarcaba dentro de ella. A esta etapa que se lleva a cabo dentro del desarrollo, se le denomina interpretación y forma parte del proceso de análisis. Además se cumple lo que el autor Eduardo Devoto (2013) menciona: el verdadero potencial de las imágenes consiste en abrir nuevos interrogantes; y es cierto, al realizar una pregunta, contestarla; se puede formular otra interrogante que a su vez se contesta y aparecen otras más concretas que al detenerse, se esclarece cada vez más la verdad del hecho histórico.

Al momento del cierre también se plantean una serie de cuestionamientos que movilizan a la reflexión sobre los conocimientos que todos los participantes lograron obtener acerca del contenido abordado por medio de utilizar el recurso de la imagen y, simultáneamente desarrollar la habilidad cognitiva del análisis.

Para que esto se logre se diseñan preguntas específicas de cierta categoría que aparece en el cuadro que aportan Hulley et al. (1997) citados por (Mejía & Manjarres, 2010). Categoría de opinión – valoración: se trata de preguntas que intentan determinar la opinión o valoración de un determinado grupo o sector; hacen referencia al futuro y la posible continuidad de un proceso.

Con la conjunción de este tipo de interrogantes se abre un espacio de sensibilización donde, además, de demostrar sus conocimientos también se ponen a prueba algunos valores como la honestidad al detectar áreas de oportunidad que a un corto plazo se pueden atender y seguir mejorando continuamente.

Las características principales de las preguntas de calidad como lo menciona desde su planteamiento, horizonte y sentido (Rojas R., 2009) son, que deben tener cierto grado de reflexión y en ello se complementa que sea intrigante, crítica. Debe contar con una contextualización previa; aquí se destaca otra característica más

sobre el trabajo que emprendo con los sujetos de investigación; dentro del proceso de análisis, posterior a la observación se menciona una contextualización sintética y eficiente con base en la imagen que esté en turno. Divergente, que debe estar abierta a múltiples respuestas, aquí lo asocio a la interpretación que cada uno de los alumnos le otorgue. Finalmente debe ser recíproca, es decir, que entable un diálogo con sentido significativo.

Al respecto (Piaget, 1980) dice que las preguntas deben ser examinadas en categorías que van de lo pequeño a lo grande. Por ello las clasifica en:

- Preguntas cortas: organizan el pensamiento de los niños hacia una dirección específica ya planeada y requieren de información directa que pretenda recordar o identificar la información que ya se conoce o se encuentra fácilmente.
- Preguntas largas: estimulan diferentes interpretaciones o soluciones para que el resultado sea menos definido o predecible”

Así mismo, dentro de las preguntas largas se encuentran otras categorías de las cuales solamente retomo dos, ya que considero que se relacionan directamente con el trabajo de análisis que llevo a cabo con los alumnos y alumnas; conjuntándola en una sola:

- Focalización: final abierto que estimula a los niños a generar respuestas que exigen la comparación, análisis y elaboración de relaciones procedimentales o explicaciones y que a su vez ayudan a generar múltiples posibilidades, interpretaciones o soluciones, pretendiendo que se pase de un nivel superior de pensamiento.

Aquí es importante brindar el espacio para dar la respuesta ya que exige meditación más prolongada. Esta definición que conjunté está estrechamente ligada con las producciones que los alumnos y alumnas han realizado en el trabajo de investigación los cuales son algunas fichas de análisis a partir de ciertas imágenes. Tiene diferentes apartados que compactan de alguna forma el utilizar preguntas que

estimulen su pensamiento crítico y reflexivo para concentrarlo en una premisa que más tarde se convierte en los hallazgos o interpretación que formulan de diversas formas estos sujetos.

Finalmente la propuesta de Everardo García (2010) que recoge muchos de los elementos anteriores y propone unos niveles de complejidad en la formulación de las preguntas para que el estudiante explore, modele, se ejercite y logre alcanzar la interiorización de las intenciones de las preguntas y la modificación de sus estructuras cognitivas:

1. Nivel literal (preguntas que se refieren a datos que aparecen de manera directa).
2. Nivel exploratorio: (implicaciones y significados a los propios intereses)
3. Nivel de procesos (procesos de pensamiento para resolver situaciones)
4. Nivel metacognitivo: (esquemas que permiten referentes para el control de los propios procesos cognitivos).

Considero importante que también las preguntas que se diseñan además de identificarlas con ciertas categorías; sean cuantificables y que mejor que con estos niveles de complejidad que el autor nos proporciona. En el proceso de la investigación se han utilizado de los cuatro niveles presentados, aunque radican en un porcentaje más elevado preguntas con nivel 3 y 4 ya que el análisis requiere un poco más de esfuerzo y concentración.

#### **4.2.2 Imagen: cúmulo de significados.**

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuelt 1988; West, Farmer y Wolff, 1991). Y enlazándolo con lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Dentro de las estrategias docentes de enseñanza se encuentran las ilustraciones, las cuales (Díaz Barriga, 2002) las define como representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, entre otros).

Las ilustraciones (fotografías, dibujos, pinturas) constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleados en los diversos contextos de enseñanza. Son utilizadas para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo (Postigo y Pozo, 1999). Esto quiere decir que en las ilustraciones el énfasis se ubica en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real o tal y como ocurrieron.

Para utilizar ilustraciones debemos plantearnos de una o de otra forma las siguientes cuestiones: a) qué imágenes queremos presentar (calidad, cantidad, utilidad); b) con qué intenciones (describir, explicar, complementar, reforzar); c) asociadas a qué discurso, y d) a quiénes serán dirigidas (características de los alumnos, como conocimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo, etcétera).

Retomando la clasificación de Duchastel y Waller (1979) sobre los tipos de ilustraciones más usuales que pueden emplearse con fines educativos, se encuentra la que se ha utilizado en las intervenciones con los niños en el campo de investigación: las ilustraciones expresivas buscan lograr un impacto en el aprendiz o lector considerando aspectos actitudinales y emotivos. Lo esencial es que la ilustración evoque ciertas reacciones actitudinales o valorativas que interesa enseñar o discutir con los alumnos (Díaz Barriga, 2002) en esta clasificación se encuentran las fotografías, los retratos, pinturas, caricaturas, que forman parte del grupo de las comúnmente utilizadas.

Aludiendo a la cita anterior, las imágenes entran dentro de los elementos visuales; por lo tanto es una estrategia de enseñanza; sin embargo, a la vez es una estrategia también de aprendizaje al conjuntarla con otras técnicas como las de clasificar información nueva. A su vez, esta estrategia es a la que se recurre

principalmente para intervenir en el campo de aplicación y así favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso específicamente de la historia.

Anteriormente se han leído las concepciones que algunos teóricos como Peter Burke, Del Pozo Andrés, Eduardo Devoto, Mario Carretero, entre otros, refieren para el concepto de imágenes, cómo proponen utilizarla (con referencia a otras investigaciones), así como la repercusión que tienen en el nivel cognitivo de los alumnos y en la didáctica de las clases.

Por lo tanto, hago referencia desde el significado que la (Real Academia Española (RAE), 2018) sugiere para la imagen “es una representación visual, que manifiesta la apariencia visual de un objeto real o imaginario mediante diferentes técnicas: dibujo, diseño, pintura, fotografía o vídeo, entre otras” (p.1)

Aunque en esta definición no se menciona la utilidad, cómo se puede trabajar con ella, cómo analizarla y cómo seleccionar las pertinentes de acuerdo a lo que se desea lograr. Es algo que, como mencioné anteriormente no han descrito evidentemente referentes teóricos y que la investigación que llevo a cabo, puede aportar.

Las imágenes se pueden utilizar en procesos educativos en dos escenarios: 1) desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que componen básicamente las tres competencias de la Educación Artística (sensibilidad, apreciación estética y comunicación). 2) integrarlas en otras áreas del conocimiento tales como Matemáticas, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

El escenario en el que se encuentran las imágenes de la investigación es el de integrarlas a otra área de conocimiento; dentro de las ciencias sociales se encuentra la historia como disciplina y meramente se utilizan para sensibilizar o mostrar empatía, apreciación y comunicación del hecho histórico así como el interpretar lo que no se conoce tal cual.

El pensamiento histórico comprende “hacer historia”, e incluye el raciocinio cronológico, la comprensión histórica, el análisis y la interpretación histórica; el estudio de eventos o temas históricos y la toma de decisiones históricas. Las imágenes tienen el potencial y los elementos necesarios para facilitar la comprensión de lo expuesto anteriormente; sin embargo en la que se tiene mayor conocimiento es en la iniciación de la habilidad de análisis, claramente a partir de una imagen.

La población donde se realizaron las seis aplicaciones corresponde al 5º grado de una escuela primaria inmersa en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P.; está conformado por treinta y tres alumnos. Dichas intervenciones se evidenciarán a continuación, explicando brevemente cómo se utilizó el recurso de la imagen, cuáles son las implicaciones que se tienen al respecto y qué aportes se recolectaron para esta línea de investigación.

La primera aplicación tenía como finalidad el conocer aspectos de la vida cotidiana dentro de la ciudad y en el campo. Finalmente el material se seleccionó de acuerdo a determinados criterios que correspondían a las actividades que se realizaban en la vida cotidiana dentro del campo y la ciudad en las primeras décadas del siglo XIX como vestimenta, educación, transporte, trabajo, alimentación, diversión; pues estas son parte de la cotidianidad (imagen 1). Además se realizó una mezcla entre dos categorías de la imagen: fotografías y retratos así como la utilización de pinturas sobre todo en las que representan paisajes al aire libre.

En un primer momento se llevó a cabo una clasificación en dos subcategorías: campo y ciudad; identificando qué imágenes pertenecen a cada una. Es evidente la forma en que realizan el trabajo los alumnos, además se nota que a la mayoría de los alumnos, cubriendo casi su totalidad les es fácil y les agrada clasificar. Dentro del mismo, hubo aportaciones por parte de los sujetos haciendo alusión a características propias del campo y de la ciudad.

Como producto central, se realizó un cuadro donde específicamente analizaban las imágenes presentadas con base a un grupo de preguntas dirigidas al desarrollo

de la habilidad de análisis. Una situación notoria es el tiempo para realizar la actividad, se tomaron más de lo establecido, tal vez, porque estaba un poco sobresaturado de imágenes, si fuesen menos, tal vez sería más conciso el tiempo que abarcaría esta aplicación. A continuación se presentan un ejemplo de imágenes con las que se trabajó.



Imagen 1. Fotografías pertenecientes a la categoría de diversión. De lado izquierdo se aprecia un ejemplo de convivencia en el campo y a la derecha un ejemplo de los lugares a los que asistían las personas de la ciudad para divertirse.

El tema de la segunda aplicación se repartió en tres sesiones. El correspondiente a esta fue conocer el Porfiriato, quién fue su principal líder, por qué se llamó de esta forma y cómo fue que inició y concluyó este periodo (temporalidad). Estas sesiones tienen algo en común, que conllevan una sucesión cronológica de acuerdo a lo que se vivió en el periodo del Porfiriato, ya que en la aplicación tres, el tema central es conocer los aspectos positivos que contrajo el periodo y en la aplicación cuatro se centró en analizar el declive del Porfiriato, es conocer desde esta mirada la ambición que se tuvo en el poder y qué “daño” estaba ocasionando al pueblo.

De esta forma fusionaré las aportaciones de la aplicación dos y cuatro ya que se relacionan en el material utilizado. Como se mencionó anteriormente cada una de estas trata de un aspecto del Porfiriato; es por ello que se trató de aprender con un tipo nuevo de imágenes, y me refiero a las caricaturas satíricas, este último ya que de cierto modo, se “burlan” y hacen más exageradas las acciones que estos personajes como Porfirio Díaz, Lerdo de Tejada, entre otros, hacían con un determinado fin.

Por ello mismo, por lo exagerado, además de lo llamativas que son, fueron razones para utilizarlas dentro de estas intervenciones. Las caricaturas fueron encontradas en un blog destinado a la creación de caricaturas meramente del periodo del Porfiriato y fueron seleccionadas de acuerdo a la etapa que se estaba analizando. En este caso se buscaron las imágenes que estaban relacionadas con el inicio y el declive de este largo periodo.

Al momento de presentarlas al grupo en la aplicación dos; estaba la caricatura de un tamaño considerable para que todos pudiesen verla se colocó en una base al centro del salón y alrededor estaban otras imágenes que hacían alusión al inicio del Porfiriato pero estas eran fotografías y alguna pintura. Cada una de las imágenes presentadas contaba con una breve descripción para que fuese más entendible lo que quería dar a entender la imagen. Como se menciona en el proceso de análisis, los alumnos utilizan descripciones en imágenes cuando demanden de ellos:

- Buscar pistas, imágenes y títulos para descifrar el significado de lo que lee.
- Entender el lenguaje de las historietas y de las imágenes.
- Relacionar las imágenes con las palabras para explicar el significado de un mensaje (Ministerio de Educación Nacional, 2003)

La intención de realizar el compendio de imágenes en esta aplicación fue para simular una galería donde se presentan varias imágenes relacionadas a un tema.

Los alumnos supieron contextualizar qué es una galería y lograron definirla con ayuda de lo que se realizó en la sesión.

Como producto central para analizar las caricaturas que se muestran a continuación (de la aplicación 2 y 4); fue la realización de una ficha de análisis en donde se encuentran varios aspectos a llenar como son: tipo de imagen, autor (si fue encontrado), conceptos encontrados dentro de la imagen, a lo que M. Mar del Pozo Andrés (2013) le llama iconotexto, preguntas hacia la imagen, descripción, inferencias u opiniones.

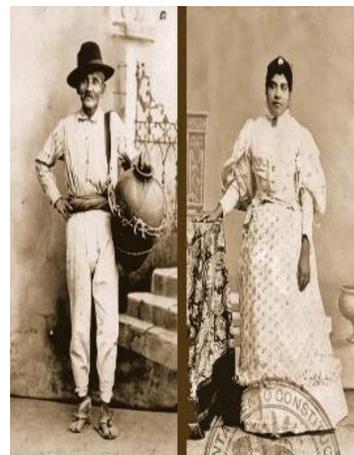
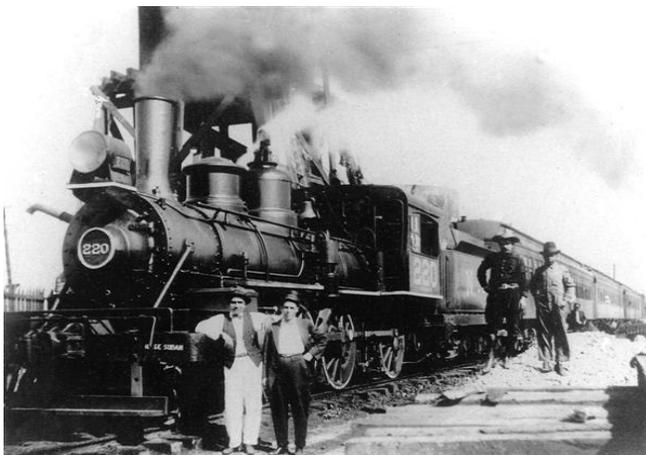
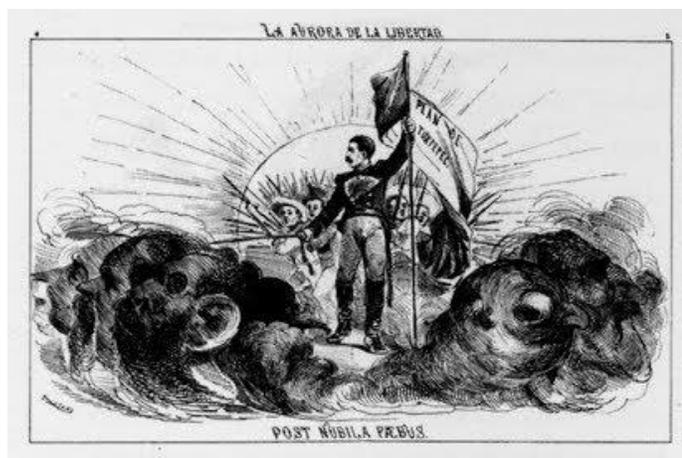


Imagen 2. Fotografías y pintura que aluden al concepto de Porfiriato, contestando a las interrogantes ¿Qué es?, ¿Cuánto tiempo duró?, ¿Por qué se llamó así? Y ¿Cómo surgió este periodo?

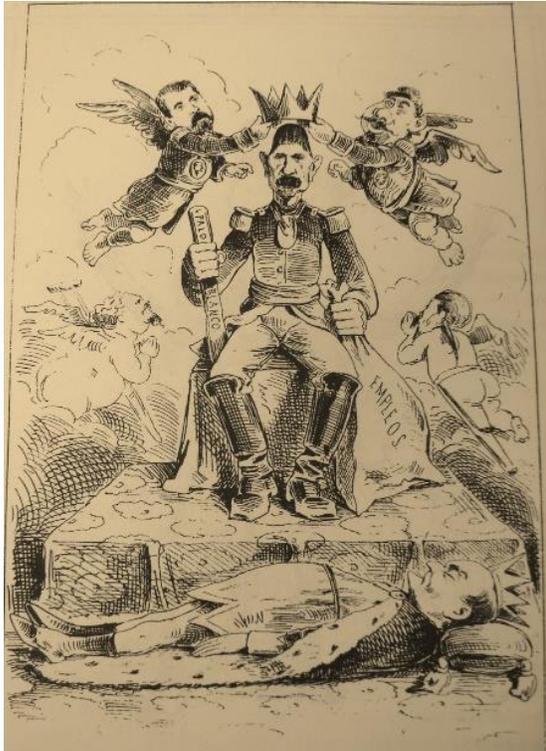


Imagen 3. Caricatura alusiva al inicio del Porfiriato. Fuente: La Orquesta (León), 2 de mayo de 1877.

En esta caricatura se presenta a Díaz como un rey medieval, que asienta su poder sobre el cadáver de su antecesor, el rey Sebastián Lerdo de Tejada. En una mano sostiene el garrote represivo de Palo Blanco y en la otra un costal de empleos para repartir. Los generales Alatorre y Rocha coronan al nuevo rey; dos querubines le dan muestras de adoración. Para el caricaturista de *La Orquesta* (León), Porfirio es un digno sucesor de Lerdo, pues usa sus mismas tácticas.

Las fichas de análisis fueron contestadas por la mayoría de los alumnos, realizando paso a paso el proceso de análisis (descrito en otra categoría) ahora bien, para la aplicación cuatro; ya se había analizado aspectos generales de Porfiriato, también los aspectos positivos del mismo periodo y en esta sesión se analizarían los aspectos negativos o el declive del periodo; donde se vieron reflejadas las causas en las caricaturas que se presentaron dentro de la aplicación, de igual forma, realizando una galería con cuatro caricaturas (imágenes 3 a 6), para posteriormente realizar la ficha de análisis de la caricatura que más impactó acerca de la caída del Porfiriato.

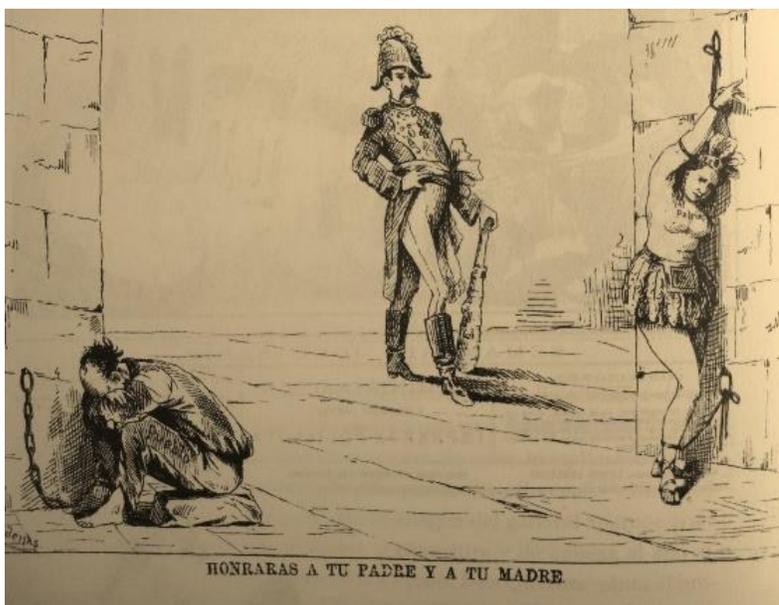


Imagen 4. Caricatura Díaz y el cuarto mandamiento. Fuente: (Cárdenas, La Linterna, 7 de octubre de 1877).

#### CARICATURA DÍAZ Y EL CUARTO MANDAMIENTO

Esta caricatura que tiene por tema el cuarto mandamiento (“Honrarás a tus padres”), es parte de una serie que parodia los diez mandamientos bíblicos. Al centro de la imagen vemos al general Díaz como un tirano arrogante y vanidoso que se apoya en el garrote de Palo Blanco. A la derecha, el dictador tiene encadenado y humillado a su padre, el Pueblo, y a su izquierda, a su madre, la Patria.

#### CARICATURA DÍAZ COMO UN PAVO REAL

Porfirio Díaz, vestido como militar, empuña la espada de la dictadura y despliega la ostentosa cola (y las patas) del vanidoso pavo real, emblema de la fatuidad narcisista. Para los lerdistas, Díaz es un hombre peligroso que no duda en echar mano de la dictadura con tal de satisfacer su ambición personal por el poder.

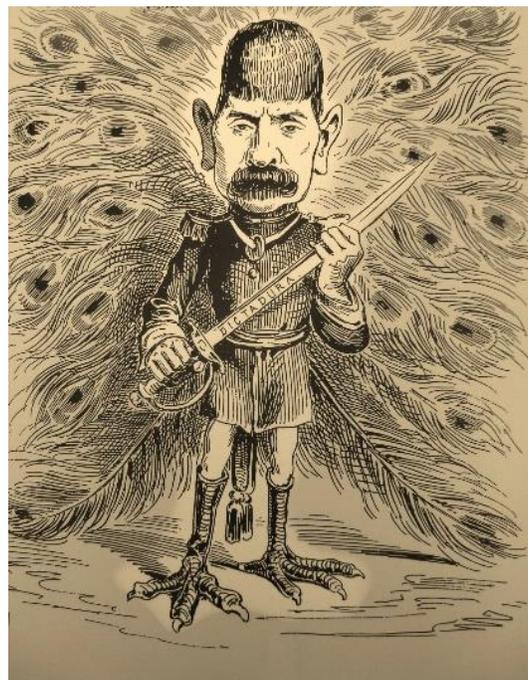


Imagen 5. Caricatura Díaz como un pavo real. Fuente: [Hidalgo], La Mosca, 5 de abril de 1877)



Imagen 6. Caricatura una ofrenda a porfiriopoxthli. Fuente: publicada en El hijo del Ahuizote, año de 1900.

## CARICATURA titulada “UNA OFRENDA A PORFIRIOPOXTLI”

Esta caricatura presenta a Porfirio Díaz como un Dios de nuestros antepasados (Huitzilopochtli) al que se le brindan ofrendas como el corazón del indígena Yaqui que está recostado encima de un bloque donde aparece la palabra tiranía; el humo que sale del corazón representa el sentimiento a la patria que se evapora como consecuencia de las actitudes de Porfirio Díaz.

Esta última caricatura (imagen 6) es la que a los alumnos les causó mayor impacto ya que hace referencia a la caída del Porfiriato, así que fue la elegida para realizar la ficha de análisis. En esta imagen se observa claramente lo que la autora M. Mar del Pozo Andrés (2013) llama iconotexto; lo cual se refiere a que no sólo se pone una frase o pequeño texto al pie que por cierto, es muy significativo en su lectura paralela a la visión de la imagen; sino que, dentro de los mismos grabados deben aparecer palabras escritas, estas con el fin de entender el contexto de la imagen y poder interpretar mensajes que resumen en pocas palabras la concepción de la imagen y el hecho histórico.

Así, por medio de conceptos (palabras) encontradas en las imágenes, a los alumnos les resultó más fácil recordar la parte del hecho histórico que se estaba

analizando. Además de escribir hipotéticamente a lo que se refería, también lo socializaban entre pares para que se construyera finalmente uno por todo el grupo.

Regresando un poco a las aplicaciones; en la intervención tres, el propósito de la sesión era analizar las cosas positivas, (el auge) que con la llegada del Porfiriato había traído a nuestro país. Para trabajarlo, se realizó por medio de una galería interactiva (computadora – alumno) a la que se le denominó “el florecimiento del Porfiriato” (imagen 7), haciendo la analogía de florecer con el crecimiento en diversas áreas como la tecnológica, la industrial, ferrocarrilera, minera, comunicativa, eléctrica, cinematográfica y la mejora de la calidad de vida de ciertas clases sociales.

La galería fue interactiva pues en la herramienta de power point ofrece hacer diferentes modificaciones para que parezca más atractiva, por lo que se ocupó de las computadoras del aula de medios para realizar esta aplicación.

Las imágenes fueron seleccionadas con referencia en las categorías descritas anteriormente, poniendo la o las imágenes en una diapositiva e inmediatamente que avanzara, siguiera con la posterior donde habría una breve descripción alusiva a las imágenes de esa categoría y así sucesivamente con todas las imágenes de la galería interactiva.

El producto central, focalizó la interpretación que los alumnos hipotéticamente dedujeran a partir del análisis de las imágenes. La habilidad del análisis se originaba con las interrogantes intencionadas que se mostraban en la hoja.

En un principio, las expectativas de utilizar tecnología en la aplicación eran altas, pues se pondrían a prueba conocimientos básicos en el manejo de una herramienta que ofrece cualquier ordenador. Sin embargo, al momento de la ejecución las expectativas que se tenían, bajaron de nivel y parecía que subestimaba sus habilidades tecnológicas. Ciertamente es que generalicé al grupo de estudio ya que fue la mayoría a la que se le dificultó el uso de este medio. No obstante, ciertos niños lograron utilizar efectivamente la presentación de la galería digital; trabajando con libertad y mayor autonomía.

Posterior a la aplicación conecté ideas que me surgieron durante el desarrollo de la actividad y me llevaron a reflexionar acerca de lo que se había presentado en la sesión; cierto es, que anteriormente había escuchado decir a alumnos del grupo, sobre cómo es la manera de jugar algunos videojuegos en aplicaciones de teléfonos celulares así como mencionar los niveles que existen, redes sociales que conocen, (estereotipos) que les divierten y algunos otros aspectos más que solo dejan a la imaginación la cantidad de conocimiento y habilidad que tienen estos niños de quinto grado al utilizar un teléfono celular, pero, no una computadora. Ahora comprendo que están más familiarizados con un recurso tecnológico que con otro y ese otro es el que había utilizado dentro de la intervención. Además, dejan abierta el área de oportunidad que tienen de aprender a utilizar la tecnología con un enfoque meramente educativo y productivo que a corto, mediano o largo plazo utilizarán y que no temerán de manipularlo, pues desde pequeños se encontraron con él.

Y así, dejar de lado la tecnología de ocio que minimiza el potencial que pueden llegar a tener con el saber manejar otro tipo de tecnología. A los alumnos que pudieron manipularlo desde el comienzo, les queda un gran reto; el de con el acompañamiento de un andamiaje en ese ámbito, potencializar al máximo su conocimiento en ello e impulsar la vinculación con el desarrollo de la habilidad de análisis. A los restantes; se les tiene que motivar, guiar y ayudar en la medida que posible para que al igual que sus compañeros tengan un conocimiento más sólido en cuanto a tecnología educativa.

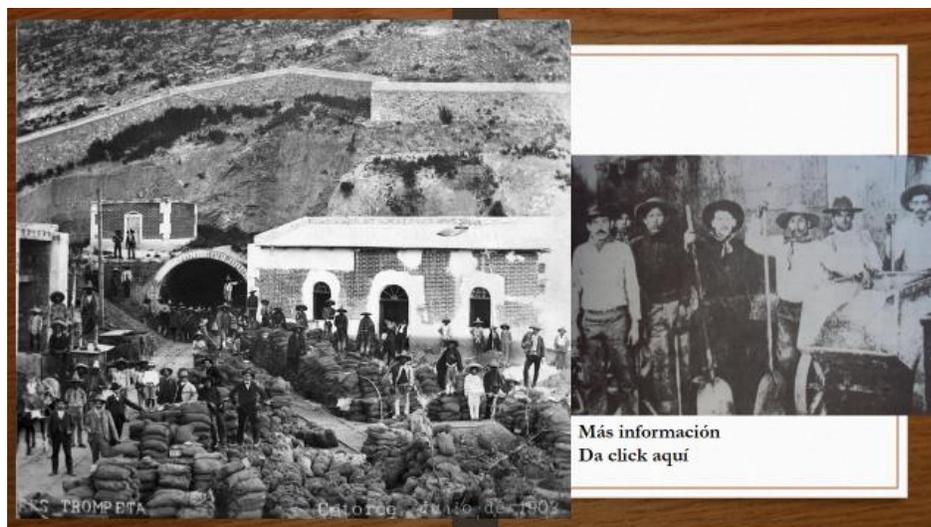




Imagen 7. Fotografías y descripción utilizadas en la categoría de minería como aspecto positivo dentro de la galería interactiva “floreCIMIENTO del Porfiriato”.

Dentro de las dos últimas aplicaciones, el aprendizaje esperado hacía mención de reconocer la influencia que trajo la inversión extranjera en la moda y el deporte después de la revolución Mexicana; la moda repercutía en dos aspectos: en la vestimenta y en estructuras – edificios.

Para lo cual, se decidió utilizar una fotografía de un grupo de ciclistas (imagen 8) donde prevalecía la uniformidad entre todos ellos, haciendo evidente la repercusión de la moda en el primer aspecto: la vestimenta; así mismo se observaba un nuevo deporte en el país: el ciclismo.

Para comenzar la sesión se introdujo un pequeño texto que explicaba ¿Cómo se introdujo la moda en nuestro país?, ¿Por qué se convirtió en moda? Y ¿En qué aspectos se reflejó la moda? Con ayuda de diferentes guías de apoyo, se puede facilitar la búsqueda de información dentro de un texto, es algo que no había implementado dentro de las aplicaciones pues no había manejado textos tan largos y que a los alumnos les resultó fácil interpretar la información, pues en la socialización se evidenció que con sus palabras explicaban cómo es que llegó la

moda a nuestro país. A continuación se muestran algunos ejemplos de las respuestas de los alumnos.

Ao.1: que con ayuda de otros países, México tuvo crecimiento en la moda del deporte.

Ao.2: la construcción y la vestimenta.

Ao.3: porque las familias mandaban a sus hijos a estudiar a otros países y cuando regresaban, regresaban con nuevas ideas en las formas de vestir.

Ao.4: en las construcciones y edificios, en la vestimenta y en el deporte (RA, I.3).

Posteriormente y una vez repartida la fotografía a cada uno de los alumnos, se realizó el primer paso para el análisis: la observación. Ahora bien, para la descripción de la misma, se realizó bajo una guía de tópicos que daban pie a centrarse en todo lo que contenía la fotografía tanto externa como internamente. La descripción se fue realizando por los alumnos y reafirmando por ayuda del docente.

Es algo que utilicé en esta última intervención y que de verdad ayudó bastante en la interpretación de la información que la imagen arroja a los alumnos; pues como escuché de una especialista, el decir trata de observar todo es una pérdida de tiempo; es mejor detenerse en ciertos y diferentes aspectos para guiar a los alumnos a lograr lo que se tiene como meta.

El producto central de esta aplicación fue un crucigrama de análisis, el cual tuvo diferentes implicaciones durante el desarrollo de la actividad que se expresan con mayor claridad en el apartado de estrategias o recursos complementarios.



Imagen 8. Ciclistas del club Centenario, en la Ciudad de México, D.F. Fuente: Casasola, 1905.

El segundo aspecto de la repercusión de la influencia extranjera en la moda fue en estructuras y edificios, que se abarcó en la última aplicación de intervención. Para lo cual se utilizaron imágenes que se encontraban en un recorrido virtual con algunas vistas 360°.

El texto que se había analizado con antelación sirvió como base para afirmar algunas construcciones famosas en el país que allí se mencionaban como: el Palacio de Bellas Artes, el Teatro Juárez en Guanajuato, el Reforma Country club, entre otros; pero, el que también se mencionaba y sería en el que nos centraríamos es el Teatro de la Paz en nuestro Estado de San Luis Potosí.

Así que el recorrido virtual de fotografías con diversas vistas sería ciertamente del Teatro de La Paz (imagen 9). Observando la estructura exterior (fachada) e interior (teatro, pisos, estatuas, asientos, acomodo, entre otros) haciendo alusión a la moda que se había traído principalmente de Europa al país y especialmente a nuestro Estado.

La descripción se realizó al momento de apreciar la imagen que se encontraba en turno, por supuesto con ayuda de los alumnos y guía por parte del docente. En esta ocasión también se trabajó en el aula de medios; cada niño tenía una computadora donde podía manipular las imágenes que estuviesen permitidas; hubo un ligero avance en relación con los alumnos que tuvieron dificultad de manejar el ordenador en una de las intervenciones, pues con guía y ayuda del docente (paso a paso) mostrándose en el proyector; los alumnos pudieron trabajar de manera autónoma en sus computadoras, claro que hubo pequeños detalles que se tuvieron que arreglar individualmente; sin embargo fueron menos que los que se presentaron anteriormente.

También se observaron algunas estructuras que se encontraban en Europa y los alumnos argumentaron que eran muy parecidas a las que se encontraban aquí:

Ao.1: se parecen en las figuritas que tienen por fuera.

Ao.2: también en las cúpulas que parecen castillos.

Ao.3: además en todos los detallitos que les hicieron, parecen hechos a mano, y el material de que están hechos es como rosita y café (RA, I.6).

El producto de la intervención fue un organizador aspecto – característica de ciertos elementos que se analizaron con base a las imágenes que se presentaron en el recorrido virtual del Teatro de La Paz. Por medio de ciertos comentarios que hipotéticamente realizaron los alumnos, se puede llegar a la siguiente afirmación: “la utilización de fotografías vuelven más presenciales los acontecimientos”.

Cierto es que en las dos últimas intervenciones sólo se utilizaron fotografías; es por ello que se llegó a la afirmación anterior. Además, dentro de las socializaciones argumentan situaciones por ejemplo:

Ao.1: he oído que la bailarina que está al entrar del Teatro de La Paz tiene una leyenda y por eso está ahí.

Ao.2: ¡woow! Las imágenes se pueden mover si le presionamos a estas flechas (señala las flechas) y es como si estuviéramos ahí.

Ao.3: es cierto, si lo acercas más parece que vas caminando o adentrándote aquí (se refería a los lugares del teatro; escaleras, butacas)

Ao.4: me gustó porque es como si de verdad hubiéramos ido a ese lugar (RA, I.5).

Lo que hicieron que aportaciones como las anteriores afirmarían la reflexión que se hizo al utilizar fotografías de este tipo (imagen 9). Y como lo menciona el autor Ochoa, D (2010), “replantear el valor de la imagen debe ser una perspectiva a tener en cuenta para revalorar la historia, nuestra historia. Independientemente de las interpretaciones que se hagan, esta siempre será una huella del pasado” (p. 67)

Una huella que revaloriza una influencia extranjera que aún sigue vigente en la actualidad; que está en el contexto inmediato, pero que siempre dejará abierta la posibilidad de volver a recrear la historia que trae consigo y que aumenta el sentido de pertenencia a lo que somos.

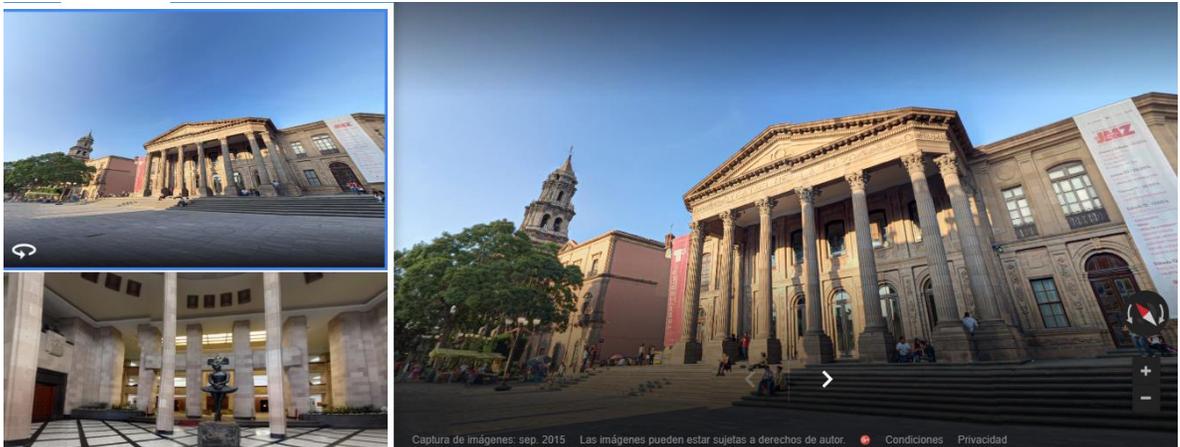


Imagen 9. Recorrido virtual del Teatro de La Paz en San Luis Potosí, S.L.P.  
Fuente: google images, 2015-2017.

### **4.2.3 Actividades o recursos complementarios**

Cierto es que, para que se lleve a cabo el proceso de análisis en imágenes, existe de por medio un instrumento que tiene como finalidad recuperar los aprendizajes obtenidos a través de las consignas diseñadas estratégicamente y plasmadas en cada recurso para la movilización del conocimiento en función de analizar las imágenes y con ello demostrar qué logros se obtuvieron así como las áreas de oportunidad que posteriormente se tendrán que atender.

Los recursos didácticos engloban una amplia gama de elementos (técnicas, procedimientos, actividades y materiales auditivos/audiovisuales, visuales, electrónicos, etcétera) y, por lo tanto, son herramientas esenciales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Montes de Oca, 2015)

Técnicas, procedimientos y en global actividades, son los recursos que se utilizan para completar las etapas del proceso de análisis; cada uno de estos se dirigió bajo el diseño particular del docente centrándose en lo que se quisiese lograr así como en el nivel cognitivo, estilo de aprendizaje y necesidades específicas del grupo de enfoque con el cual se trabaja esta investigación.

Así mismo, los instrumentos que se utilizaron fungieron como producto central de cada aplicación, continuamente guiándose por la estrategia principal de la investigación: la imagen. Ciertamente, también complementaron a estos recursos, los discursos directos de los niños en distintos momentos de la sesión; la socialización es algo que perfila al producto central que realiza cada uno de los sujetos y da pie a valorar desde una mirada crítica las habilidades que están en proceso o se han desarrollado.

Durante la redacción de este apartado, se mencionarán los recursos complementarios que fueron papel principal de las intervenciones; aludiendo cómo fue que se diseñó, el momento de su ejecución, el análisis de sus resultados resumiéndose en implicaciones positiva y negativamente de trabajar con ellos así como si su realización favoreció o no a la necesidad principal que mueve a esta investigación.

#### **4.2.3.1. Organizadores gráficos: cuadro comparativo.**

En la primera intervención, el aprendizaje esperado hacía mención de describir algunas características de la vida cotidiana del campo y de la ciudad, lo cual se acopló eficientemente al concepto de segundo orden cambio y continuidad así como a la búsqueda de imágenes que aludieran al contenido; fueron catorce con las que se trabajarían; un par por cada categoría que efectivamente, tenían estrecha relación con actividades de la vida cotidiana como la alimentación, el vestido, la educación, el transporte, las diversiones y entretenimiento, el trabajo, entre otras.

Así que se optó por trabajar con un cuadro comparativo ya que es una forma de organizar información extraída de las imágenes presentadas para posteriormente confrontarlas. Un cuadro proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte del tema que interesa enseñar (Armbruster, 1994; Trowbridge y Wandersee, 1998; West, Farmer y Wolff, 1991).

Para el diseño del cuadro propiamente dicho, se recomienda que los temas centrales o conceptos clave se pongan como etiquetas en la parte izquierda de las filas (de arriba a abajo) y que en la parte superior de las columnas se coloquen las etiquetas de las ideas o variables que desarrollan dichos temas (de izquierda a derecha). En un momento determinado los temas también llegan a incluir subtemas que se añadirán subdividiendo las filas correspondientes (Díaz Barriga, 2002).

Para lograr un buen diseño y así ayudar a que los alumnos comprendan más fácilmente la lógica del cuadro, se deben tomar en cuenta los aspectos siguientes: 1) analizar cuál es la distribución que conviene para su mejor comprensión, 2) que los temas clave que interesa revisar o discutir sean señalizados de algún modo (uso de mayúsculas, negrillas, color, etcétera) para que se distingan de las variables, y 3) seguir las convenciones que nos rigen en la escritura occidental al hacer el prellenado o el llenado de los cuadros, es decir, escribir de derecha a izquierda, de arriba abajo y de lo simple a lo complejo.

La información así organizada en el cuadro comparativo simple puede compararse, analizarse o considerarse como un vistazo de conjunto. Los temas de las columnas se analizan por separado (análisis de cada tema considerando sólo las variables que lo profundizan), si así se desea. También los temas de las columnas podrán ser comparados entre sí, es decir, en relación con una o diversas variables. Por último, es posible además establecer una visión global de todo el cuadro que muchas veces permite encontrar relaciones que en apariencia no existían.

Conociendo los elementos que conforman al cuadro comparativo, se recrearon y se formuló el que se pondría en práctica para la aplicación. Lo que hizo particular a este recurso fue la implementación de preguntas en cada uno de los aspectos a comparar con el fin de incitar la observación profunda y en variadas ocasiones la interpretación del hecho histórico a través de las imágenes, lo que en conjunto, naturalmente movilizan la habilidad de análisis.

Antes de implementar el cuadro comparativo se tuvieron que clasificar las imágenes para determinar cuáles pertenecían al campo y cuáles a la ciudad; en ello sólo una de las catorce personas elegidas tuvo una confusión pues una fotografía que correspondía al campo, la colocó en ciudad. Además, hubo otra clasificación por medio de tarjetas con las categorías que se estudiarían posteriormente; llegaron a la conclusión de que había dos imágenes para cada una de ellas.

No obstante; para recabar conocimientos previos, se formuló un concepto para vida cotidiana, para campo y para ciudad; los resultados que se observaron de ello es que la mayoría de los niños se problematizaron al tratar de describir el concepto de vida cotidiana, realmente no supieron que contestar más que algo relacionado como – es algo que te ayuda a moverte-, o como – es tener libertad-, sin embargo saben que tienes vida porque respiras, haces actividades, etc. Sin embargo no supieron como transmitirlo y estaban omitiendo la palabra cotidiana. Para ello una sola alumna respondió:

Ao.1: cotidiano es lo que se hace todos los días-, alguien más lo completó diciendo que se hace con frecuencia y no tal vez todos los días.

Para los conceptos de campo y ciudad no hubo mayor problema y rápidamente lo crearon mencionando características que observan o que existen dentro de cada uno de estos lugares.

La consigna para el cuadro comparativo (figura 1) fue observar detalladamente la imagen, después se contestarían las preguntas que se encontraban dentro del mismo poniendo el número de imagen que le correspondiera así como explícitamente contestar a cada cuestión. Estas últimas como lo mencioné al inicio, estaban estratégicamente pensadas para que implícitamente analizarán a cada una de las imágenes pero por medio de diversas interrogantes.

Alumno: \_\_\_\_\_ 5° B Fecha: \_\_\_\_\_

Instrucciones. Observa detenidamente las imágenes y analízalas; después llena el siguiente cuadro comparativo poniendo el número de la imagen que le pertenezca así como la respuesta a la pregunta que indica.

ASPECTO	VIDA COTIDIANA EN EL CAMPO	VIDA COTIDIANA EN LA CIUDAD
<b>Vestimenta e higiene</b>  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	¿Cómo te diste cuenta que éstas personas pertenecen al campo?	¿Cómo te diste cuenta que éstas personas pertenecen a la ciudad?  ¿Todas las mujeres que están en la imagen están vestidas igual, por qué crees que es así?
<b>Alimentación</b>  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	¿Qué acciones están realizando esas personas para poder comer?	¿A qué personas crees que están esperando para servirles de comer? ¿Por qué?
<b>Hogar</b>  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Describe las características de ésta vivienda.	Describe las características de ésta vivienda.

Fig.1 Estructura del cuadro comparativo en función de las imágenes.

Al momento de leer los productos y cuando ellos daban a conocer sus puntos de vista, hubo aportaciones diversas; algunas de ellas daban a conocer que ciertos alumnos se comenzaban a apropiar de lenguaje más formal y a incitar un poco la

parte de la interpretación, como se muestra a continuación un ejemplo de la interrogante ¿Cómo te diste cuenta que estas personas pertenecen al campo y/o a la ciudad?, ¿todas están vestidas igual y por qué crees que es así?:

Ao.1: me doy cuenta que estas personas pertenecen al campo porque tienen casi toda su vestimenta rota, están descalzos también se ve que están pisando las piedras tal vez por ser pobres y no tienen dinero para unos zapatos y están muy pero muy sucios de su cuerpo.

Ao.2: porque tienen la ropa rota y está sucia y están pisando el piso descalzo y tienen ropa vieja y usada.

Ao.3: pertenecen a la ciudad porque tienen la ropa limpia y elegante y nueva, por sus vestidos largos y sombreros grandes.

Ao.4: pertenecen a la ciudad porque tienen ropa bonita y tienen zapatos.

Ao.5: esas personas son del campo por el modo de vestimenta, de que están descalzos, su tipo de peinado y la casa que está atrás.

Ao.6: por su vestimenta, por la casa que es muy chica y porque la niña no trae guarache y también porque hay muchas piedras y por las cosas.

Ao.7: no todas están vestidas igual porque una señora trae cargado a un niño y está vestida más pobre no como las otras que traen ropa como de ciudad (RA, I.1).

Esta última aportación es interesante ya que fue la única participante que se dio cuenta de este detalle; efectivamente trataba de inducir al comentario de que la persona que trae al bebé es una criada de las señoras que traen su ropa limpia y más elegante; fue un factor que ella determinó que esa fotografía pertenecía a la ciudad y que tiene sus respectivas comparaciones con características del campo como mencionaron sus compañeros. Como se puede observar anteriormente, algunos de los alumnos comienzan a interpretar hechos del pasado y a contrastar

características de ciertos lugares con ayuda principal de las fotografías que se encontraban analizando por medio de las preguntas del cuadro.

Hubo ciertas complicaciones como el alargamiento de la sesión y algunas confusiones por la estructura del cuadro, que fueron atendidas durante la aplicación, sin embargo, alumnos con dificultad en el aprendizaje no solo de esta asignatura sino también de otras, se hicieron evidente. Otro aspecto también fue el exceso de preguntas dentro del cuadro ya que casi al cierre de la actividad, los alumnos se notaban algo atareados porque aún no terminaban.

No obstante, en el cierre de la sesión las implicaciones positivas se dieron a notar por medio de la socialización. Se trataba de dar opiniones acerca de ciertas interrogantes pero ya no centradas en aspectos de las imágenes sino que, con base en todo lo que pudieron observar, determinar y encontrar; ahora tenían que interpretarlo para que se quedaran con un conocimiento a largo plazo. Algunas de las interrogantes fueron: ¿Qué características tenía la vida en el campo?, ¿Qué características tenía la vida en la ciudad?, ¿Qué diferencia una de otra? A esto, varios alumnos respondían hipotéticamente (RA, I.1) lo que creían; se escuchó decir que <<utilizaban una forma para observar a las imágenes>> y claramente se trataba de que habían descubierto alguna técnica para su observación.

RA, I1: podemos sentirnos en la época cuando miramos fijamente a las imágenes; ¡si es cierto! Como si te transportaras, como si se tratara de un cuento y hasta podemos crear la historia que nos quiere contar la foto, como dijo usted y es verdad...

Ao.2: aprendí que antes la gente vivía de diferentes formas, muy diferentes las del campo y las de la ciudad.

Ao.3: las diferencias están en lo que hacían cotidianamente (deletreaba) o casi todos los días.

Ao.4: ¡sí!, ver a nuestros antepasados (RA, I1).

Este último haciendo alusión a saber de dónde venimos, muy superficialmente pero alude a la conciencia histórica. Son algunos de las inferencias que apenas lograban realizar pero que, ciertamente se habían incrementado otros más al grupo que avanzaba en el logro de crear conocimiento a partir de la estrategia de la imagen; claro que con ayuda de otros recursos como lo fue este.

El cuadro comparativo se realiza de la misma forma, centrando la atención en características de dos o más elementos que en este caso se manejó dentro del contenido que tenía como propósito comprender la repercusión de la influencia extranjera en la moda y el deporte en México posrevolucionario, esto en la última aplicación de la investigación. Por esta situación, tuvo que analizarse en qué aspectos la influencia extranjera (moda) se veía reflejada y uno de ellos es en edificios y construcciones así que se optó por tomar como referencia el teatro de la Paz construido dentro del periodo de Porfirio Díaz. Para ello se tuvieron que analizar imágenes con ayuda de este cuadro, dichas fotografías se presentaron en un recorrido virtual “online” de la fachada, interior, aspectos y características del lugar.

Se observaron detalladamente por el tiempo necesario y, posteriormente se dio paso a la interpretación y análisis de los aspectos que el cuadro mencionaba para contrastarlos con algún dibujo que ayuda a discernir más la información y aumenta su imaginación así como para comparar con algunos teatros construidos por el mismo año pero en el continente Europeo pues es de donde proviene esta moda. Lo que los alumnos debían realizar era saber en qué aspectos se parece y qué fue finalmente también se implementó en estos edificios aquí en nuestro país. Los aspectos eran: fachada del teatro, interior del teatro, vista desde el espacio, estatuas o monumentos dentro de él a lo que hubo una observación y una interpretación favorable por parte de los alumnos como se muestra a continuación:

Ao.1: es demasiado elegante, tiene muchos detalles, es demasiado alto, es de dos pisos, tienen ocho escalones y tiene una cúpula en donde está el sello de la bandera.

Ao.2: el interior es en forma ovalada y está muy empinado tiene como unos balconcitos en donde las personas se sientan para observar la obra... se parece mucho a los que había en Europa y creo que los detallitos son los que lo hacen muy vistoso además de que se parezca más a ellos se me hace que es porque en ese tiempo esto estaba de moda.

Ao.1: la cúpula es muy alta y tiene muchos detalles y tiene el sello de la bandera mexicana.

Ao.3: hay una estatua de una bailarina que representa una historia y son representaciones las estatuas también hay galerías... yo no pensé que también en otros países hubieran construcciones casi iguales a las de aquí, tal vez las de aya (sic) se hicieron primero y luego eso se vino para aquí.

Ao.1: es importante porque trajo lo que tenemos ahora (RA, I.6)

Con comentarios como los anteriores, los alumnos tienen mejor consolidado el aprendizaje esperado que era comprender la influencia extranjera en aspectos como construcciones y edificios; gracias a las imágenes hubo mayor observación y se pudo notar una comparación entre un elemento y otro. De esta forma los alumnos saben que gracias a estas repercusiones extranjeras tenemos lo que en la actualidad poseemos, asumimos y disfrutamos y que ya forman parte de nuestra identidad cultural como mexicanos.

#### **4.2.3.2 Fichas de análisis**

Este recurso es una mezcla de experiencias trabajadas por el docente con anterioridad y que se quisieron poner a prueba con los sujetos de investigación para entender la forma en que ellos las realizan y si es pertinente el incluirlas por el grado de complejidad que traen naturalmente.

El contenido que se abordaría con ayuda de esta actividad fue el periodo del Porfiriato; se pretendía que los alumnos conocieran sus características generales

del periodo (por qué se llama así, quién es su principal líder, cuánto tiempo duró y una visión panorámica de aspectos positivos y negativos que trajo consigo), de igual forma se estimaba que los niños comprendieran que el Porfiriato tuvo momentos clave desde su inicio, luego pasando por el auge del periodo y terminando con el declive del mismo; que describieran las causas que cada uno de los momentos contiene y cómo repercuten esas decisiones en nuestra vida actual .

En un primer momento, se utilizaron seis imágenes alusivas a este periodo, las cuales se extrajeron de internet y de un blog titulado caricaturas satíricas del Porfiriato. Cada imagen representaba un aspecto que debía ser analizado principalmente (acerca del mismo Porfirio Díaz, del Plan que lo hizo llegar al poder, de las actividades económicas, vestimenta), pues abarcaban las preguntas a las que se buscaba darles respuesta; meramente contextualizar a los niños en el tema presentado. Cada imagen contaba con un título y con una descripción que la hacía más entendible, pues como menciona Peter Burke (2001), son necesarios estos elementos para que haya un análisis profundo de las imágenes.

En la primer imagen se presentaba a José de la Cruz Porfirio Díaz Morí en un “antes y después” para que se observara cómo era físicamente en su primera gestión como presidente y cómo estaba cuando abandonó el cargo, aquí lo importante era pensar ¿Por qué tuvo esos cambios?, ¿realmente cuánto tiempo duró su gobierno?; la siguiente imagen se destacó por tener una representación de la victoria del Plan de Tuxtepec, por el cual, Porfirio Díaz obtuvo el cargo presidencial por primera vez en 1877; la tercer imagen se dedicó a la llegada del ferrocarril, uno de los grandes avances que el país tuvo durante el gobierno de Díaz; la cuarta imagen muestra los principales trabajos que conllevó la inversión extranjera en México, la industria textil (hilado) fue uno de los más grandes; la quinta fotografía mostraba las vestiduras y más allá de eso las clases sociales que aún persistían durante el periodo; la última imagen la considero una de las más importantes ya que de ella se desprendió el producto que arrojó importantes resultados en cuanto al nivel de análisis que los sujetos tienen frente a las imágenes. Era una caricatura del año de 1877 cuando Porfirio Díaz fue presidente de México

por primera vez; tenía como título caricatura “A rey muerto, príncipe coronado” y su descripción decía:

“En esta caricatura se presentan a Díaz como un rey medieval, que asienta su poder sobre el cadáver de su antecesor, el rey Sebastián Lerdo de Tejada. En una mano sostiene el garrote representativo de Palo Blanco y en la otra un costal de empleos para repartir. Los generales Alatorre y Rocha coronan al nuevo rey; dos querubines le dan muestras de adoración. Para el caricaturista de La Orquesta (León), Porfirio es un digno sucesor de Lerdo, pues usa sus mismas tácticas (2 de mayo de 1877)” (véase la caricatura en el apartado 4.2.2 Imagen)

Dentro de esta descripción existen conceptos que son clave para entender lo que la caricatura quiere decir como la expresión “garrote representativo de Palo Blanco” se refiere al lugar donde Díaz reforma el Plan de Tuxtepec, en Palo Blanco, distrito de Matamoros, Tamaulipas. El costal de empleos efectivamente los repartiría pues venían simultáneamente con la inversión extranjera en México. Los generales que lo coronan fueron sus liberales aliados en el Plan que lo hizo presidente. Está arriba de la tumba del anterior presidente (Sebastián Lerdo de Tejada), con el cual hacen una metáfora refiriéndose a él como un rey pero como lo hacen pasar por “muerto” su corona ahora será para Porfirio Díaz.

Para realizar la ficha de análisis existen ciertos momentos previos y algunos posteriores que ayudan a clarificar la información que las imágenes, en este caso las caricaturas arrojan por medio de la observación. Al inicio se recabaron conocimientos previos que muestran un punto de partida del saber y que al concluir se podrán contrastar con los que se hayan adquirido:

Ao.1: cuando gobernaba este Porfirio Díaz.

Mo.: es correcto, cuando él gobernaba. Ok, algo más.

Continuó con la siguiente pregunta ¿Por qué se le llama de esa forma?

Ao.2: porque fue el reino de Porfirio Díaz.

Ao.3: porque duró mucho tiempo su reinado.

Mo.: ¿Duró mucho?, ¿Cómo cuánto?

Ao.1: como 25 años.

Ao.4: duró dos décadas y él fue presidente de México.

Se continuó con la charla acerca de ¿Qué más saben del Porfiriato?

Ao.5: yo no sé nada.

Ao.6: que dejó a México muy pobre.

Mo.: ¿Por qué piensas que dejó a México muy pobre?

Ao.6: porque era muy malo y se acabó el dinero, tenía esclavos.

Mo.: ¿creen que todo fue malo?

Ao.1: no, porque gracias a eso nos fuimos haciendo mejores dentro de la sociedad (RA, I2).

Claramente puede notarse que los alumnos saben ciertos aspectos del periodo, sin embargo, existe confusión de información que conforme el procedimiento tendrá que esclarecer. Acto seguido, los alumnos se encontraban en el momento de la observación de las imágenes. En este aspecto encuentro ciertos aspectos que dan motivación a los alumnos como lo es: utilizar la lámpara como factor para centrar la atención en lo que se quisiese ya que, el ambiente en el que se trabajaba era una especie de galería; la lectura de las descripciones fue una atracción para los lectores ya que se usaba la forma de ¿sabías qué? para dar una entonación diferente.

Otro componente que resultó interesante fue la habilidad que despertaron entre pares usar como tema de conversación; realizar comentarios o aportaciones por parte de experiencias que han vivido y que tienen una estrecha relación con el tema que está en puesta; esto se conoce gracias a las grabaciones de audio que en ocasiones se toman, anexo un ejemplo de ello:

Ao.1: oye esta mina de la foto se parece a la que fuimos en Real de catorce, no. ¿no te acuerdas?

Ao.2: mmm ¡ay si es cierto! Que nos tomamos una foto verdad.

Ao.1: sí, y acuérdate que papá Pedro (su abuelo) nos dijo que era una de las más ricas cuando él aún trabajaba.

Ao.2: ¿a poco crees que conoció a este Porfirio? Ja, ja eso fue hace muchos años, pero si, imagínate vivir en esos tiempos, qué chido, no.

Ao.1: a mí sí me gustaría, trabajar en esto, meterme a las minas y encontrar oro, y luego que me conozcan por eso... (Pensando) (RA, I3)

El llenado de la ficha de análisis (figura 2) fue el siguiente momento, para ello tenían como base la caricatura que se encontraba con mayor amplitud (tamaño). Su previo diseño toma en cuenta preguntas o breves indicaciones que ayudarían a que confirmaran su conocimiento acerca del hecho histórico que se analizaba en ese momento. Al momento de aplicarlo y analizar las respuestas que los alumnos daban, hubo una reflexión en cuanto a lo que la ficha preguntaba; durante el desarrollo hubo dudas que se repetían consecutivamente por parte de los alumnos que en el momento se atendían pero que, como se volvería a trabajar con una ficha de análisis; se dio a la tarea de reestructurar los apartados de la ficha tomando como base las dudas que los alumnos tuvieron frecuentemente y adaptándolo más que nada a un lenguaje sencillo para ellos y que fuese interpretado por el docente a algo más convencional.

Finalmente contuvo los siguientes elementos: \*Autor; \*tipo de imagen (caricatura, pintura, fotografía): estos apartados se llenaban con la descripción que las imágenes contenían, se refiere únicamente a la fuente donde se encuentra originalmente el tipo de imagen.

- a) Conceptos encontrados (dentro de la imagen): aquí hace referencia a las palabras que aparecen dentro de la imagen y que tratan de dar una explicación global al hecho histórico que la imagen presenta, es lo que Del Pozo Andrés María (2013) denomina iconotexto y que con ello tienen un referente para recordar el símbolo y automáticamente trasladarse al hecho histórico; se incluyó la frase “concepto/palabra= significado” para que a los alumnos les quedará claro qué es lo que le estaba solicitando ese apartado.
- b) Preguntas de acuerdo a la imagen: aquí hubo dos opciones, en una situación ellos tenían que proponer cuestionamientos a la imagen como aspectos que quisiese saber con mayor profundidad o alguna inquietud que tuviese; en otra situación las preguntas estaban prediseñadas con el fin de promover el sentido crítico y reflexivo de la imagen y del mismo hecho histórico.
- c) Descripción profunda de la imagen: en este apartado los alumnos debían describir detalladamente la imagen, todos los elementos de la imagen son importantes y ayudan a tener una visión más amplia de lo que quiere transmitir; para ello hay que entenderla, por ello se explica.
- d) ¿Qué aprendí?: en este apartado, los alumnos redactaban con sus palabras qué fue lo que pudieron aprender con el proceso de los apartados anteriores, era el momento en que ciertos alumnos discutían sus interpretaciones para inferir en el hecho histórico mismo.

FICHA DESCRIPTIVA	
Autor	
Tipo de imagen (caricatura, pintura, fotografía)	
Conceptos encontrados (dentro de la imagen) Concepto/palabra = significado	
*Preguntas de acuerdo a la imagen	¿Qué idea de Porfirio Díaz ofrece la imagen?
Descripción profunda de la imagen	
¿Qué aprendí con ayuda de la caricatura?	

Figura 2. Ficha de análisis como actividad en función de ciertas imágenes.

Al terminar de examinar las producciones de los alumnos apareció la situación de clasificar las afirmaciones en algunas categorías como el ejemplo que se menciona a continuación:

1. Destacado: en ella se encuentran ocho niños, pues sus respuestas son valiosas y aportan ampliamente a la comprensión del tema; utilizan palabras propias de la asignatura, hacen descripciones detalladas (aproximadas a profundas), identifican los conceptos clave para entender la imagen, hacen preguntas coherentes, interesantes y que se pueden dar respuesta con su mismo análisis;

algunos de los comentarios de estos sujetos son vinculados con su experiencia que a pesar de que es corta (pues oscilan entre los 10 y 11 años) marcan diferencias que son verdades en la realidad por ejemplo en la política, economía; sí son sencillos pero dan mucho que entender a una persona en facultad de adulto. A continuación aparecen ejemplos de sus respuestas que se complementan con la socialización al término.

Ao.1: un concepto es “palo blanco” y aparece ahí porque fue el lugar donde Porfirio Díaz hizo el plan de Tuxtepec.

Ao.2: Porfirio Díaz aparece arriba de la tumba de Sebastián Lerdo de Tejada porque al inicio lo ven como un rey.

Ao.3: que Porfirio está sentado en una tumba del rey o presidente que antes estaba y se llama Sebastián Lerdo de Tejada, y que dos ángeles lo están coronando porque él va a hacer el nuevo rey o presidente, en lugar de él otro presidente.

Ao.4: un concepto sería empleos porque ahí trae un costal en la mano y pues él le va a dar empleos a las personas.

Ao.5: empleos (concepto) porque Porfirio Díaz creó más empleos. Porfirio Díaz se convirtió en rey por su idea (dibuja un foco).

Ao.6: una pregunta que tengo ¿Por qué es tan vicioso Porfirio Díaz?... que Porfirio Díaz era muy ambicioso y trajo cosas buenas a México pero igual malas.

Ao.7, 8: empleos para repartirlos a la gente... que fue el primer presidente que elevó a México en... (RA, I2)

Como se muestran en algunos casos, los alumnos tratan de acercarse más al hecho histórico por medio de más preguntas, una alumna interpreta como que todo lo que hizo desde el convertirse en presidente hasta el tener el poder por más de

treinta años es un plan brillante; en la mayoría de los casos mencionan que Porfirio Díaz trajo cosas positivas pero también negativas a nuestro país y afirman que por ello es que pudo avanzar el país en economía y calidad de vida. Algo de los aspectos positivos que repiten es la movilización que hubo de empleos pues con la infraestructura y manufactura que trajo al país ocupaban a más personas para cubrir el trabajo y de esta forma brindaban oportunidad a la sociedad de tener trabajo fijo. Puede reflejarse en estos casos el aprendizaje que hubo respecto a un suceso significativo para el país.

En otra aplicación que también se utilizó el recurso de la ficha de análisis, pudo evidenciarse que algunos de los alumnos tienen más consolidado el contenido del Porfiriato, identificando cada una de las etapas por las que este atravesó y que les resulta más fácil recordar de qué se habla al evocar su mente e imaginar las imágenes que ilustraban este hecho histórico; para ello se recopilan comentarios propios de los alumnos por medio de una socialización y vinculadas con la actividad central:

¿A qué se le llama Porfiriato?

Ao.1, 2: que era cuando gobernaba Porfirio Díaz y se le llamó así porque fue cuando gobernó Porfirio Díaz.

Mo.: ¿Cuánto tiempo duró este periodo?

RA, I4: aproximadamente 33 años.

Mo.: ¿Cuáles fueron los aspectos positivos que contrajo este periodo?

Ao.3: telégrafo, ferrocarril, petróleo.

Ao.4: alza a la economía, minería.

Ao.5: hilos y tejidos, bancos.

Mo.: ¿Por qué le llamamos a una galería trabajada anteriormente “floreCIMIENTO del Porfiriato”?

RA, I4: por los aspectos positivos que trajo el Porfiriato por eso se le llamó así porque floreció.

Mo.: ¿Qué diferencias haz notado del gobierno de este tiempo con el de la actualidad?

Ao.6: que es más efectivo el de ahora porque...

Ao.7: ya no existe Porfirio Díaz.

Ao.8: que ha cambiado las cosas que había en ese tiempo como el teléfono.

Ao.9: que hay más tecnología porque antes no había.

Ao.10: que hay leyes que protegen a los trabajadores y que los presidentes ya no pueden durar mucho tiempo en el poder porque hay una ley que dice que no puede durar más tiempo.

Mo.: exacto es una aportación muy importante pues en la actualidad la constitución nos protege de las personas que quieren violar nuestros derechos, por el simple hecho de ser persona (trabajador, estudiante, alumno, niño) ya tienes derechos y leyes que te protegen.

¿De qué forma comenzaron a invertir económicamente otros países al nuestro?

Ao.8: en la forma en que lo que no había en otros países, inversionistas venían aquí para comprar cosas e irlos a vender a su país y de esa forma hubo más dinero.

Ao.11: como el ejemplo que dijimos que si aquí se hacían chocolates, otras personas venían y los probaban y les gustaban y luego se los llevaban a su país para ellos volverlos a vender a un precio pues yo digo que diferente.

Mo.: muy buena comparación; y ahora díganme ¿Por qué el Porfiriato se terminó?

Ao.4: ah porque tuvo abuso en el poder.

Ao.8: por varias razones una que me acuerdo es porque apoyaba más a los que tenían dinero y a los pobres hasta les quitaba de lo poco que ganaban.

Ao.10: sí, es cierto, también porque mandaba a personas a que presionaran a los trabajadores y los hacían trabajar muchas horas, más de las que ahora se pueden y les pagaba bien poquito (RA, I4).

Las respuestas anteriores están enriquecidas de conocimientos y con ello una mezcla de experiencias de identidad con el contexto que les rodea por ejemplo saber que existe un cierto límite de horas para que una persona permanezca en el trabajo o que reconoce qué cosas trajo este personaje y que hasta la fecha sirven a toda la sociedad, hasta a ellos. De esta forma, los niños se han apropiado del conocimiento mezclando estos tres aspectos, el hecho histórico, las imágenes y el valor cultural y de experiencias que son significativas para cada uno.

Cierto es que con ello, pueden realizar comparaciones e interpretaciones a su nivel pero que son valiosas pues reconocen en su lenguaje lo que quiere decir el aspecto; como el de inversión, fue un buen ejemplo el que se dio y ahora lo tiene adherido con ayuda de esa situación. Con estas afirmaciones, puedo aseverar que alumnos del grupo foco cuentan con los antecedentes básicos para ubicarse en este tema por medio de la vinculación de los elementos que anteriormente mencioné y es un logro más que tal vez no lo alcancen a percibir, sin embargo, se encuentra.

#### **4.2.3.3 Crucigrama**

Esta actividad fungió como producto central de la quinta intervención, a decir verdad fue una de las aplicaciones más enriquecedoras y que se acercó más a las expectativas que en un inicio se tenían; en ella se produjo un mejoramiento a la práctica y con los alumnos en relación a la necesidad inicial, lo cual trajo

implicaciones mayormente positivas al implementar dicho recurso y que se mencionarán posteriormente.

De acuerdo con Lomas (1999), el material didáctico, incluidos los crucigramas, no son sólo una ayuda orientada a facilitar la intervención pedagógica del profesorado en las aulas y el aprendizaje del alumnado, son también la expresión de una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Señala también que los crucigramas influyen en el desarrollo cognitivo y social, así como en las habilidades académicas, pues mejoran la atención y concentración, y promueven la búsqueda intensa de estrategias para la solución de problemas, poniendo a trabajar la mente y produciendo un desarrollo de la inteligencia (Olivares G., Escalante, & Campero, 2008).

Los crucigramas mejoran la retención de información y la atención de los alumnos, desarrolla habilidades y destrezas; y como pasatiempo promueven la concentración, el entretenimiento, la creatividad y la necesidad de estar informado en ámbitos tanto académicos como culturales, lo que conlleva al desarrollo de la inteligencia. Crossman y Crossman (1983) describen la utilidad del uso de crucigramas como herramienta de enseñanza en un curso de Historia de la Psicología donde ciertos conceptos necesitan ser relacionados con nombres. En la evaluación del efecto de esta herramienta didáctica encuentran que el uso de crucigramas ha tenido un efecto positivo en el aprendizaje del material del curso.

La implementación dentro de la intervención se llevó a cabo en diferentes momentos para que se cumplieran las aseveraciones hechas por autores anteriores en relación con los objetivos de la introducción de los crucigramas en los procesos pedagógicos y que se explicarán a continuación.

El contenido a abordar se dividió en dos sesiones; en donde se aplicó el crucigrama se pretendía analizar la influencia extranjera en la moda de la vestimenta y del deporte para que en la última aplicación, se retomara el mismo contenido pero destinado a la moda en edificios y construcciones.

Para comenzar se retomaron los conocimientos previos que los alumnos tenían con referencia en aspectos positivos que el Porfiriato tenía a lo que un par de alumnos concretamente mencionaron:

Ao.1: la inversión de otros países... ¡ah! Extranjera.

Mo.: ¿Qué es la inversión extranjera?

Ao.2: es traer cosas de otro país a nuestro país.

Ao.3: es como cuando alguien de otro país viene a comprar muchos chocolates aquí y los va a vender a su país. Entonces aquí se los puede vender más caros y le deja una ganancia a nuestro país (RA, I.5).

Una vez más se mencionó el ejemplo del chocolate, el cual es una interpretación significativa de lo que se refiere a inversión extranjera. Fueron importantes estas aportaciones ya que de la inversión de otros países con el nuestro, se deriva lo que se conoce como influencia extranjera en diversos aspectos (tres específicamente: vestimenta, deporte y construcciones) estas interpretaciones formaron un eslabón importante en el seguimiento de la actividad.

Así mismo, los alumnos hicieron una recopilación del concepto de moda, pues es uno de los principales dentro del tema que se estaba abordando; con las siguientes afirmaciones se puede percatar que tienen un antecedente claro a lo que se refiere este concepto:

Ao.1: es algo nuevo.

Ao.2: es algo que se está haciendo muy popular.

Ao.3: algo que se usa, algo que se estrena.

Ao.4: es algo que hicieron, lo utilizan muchas personas.

Ao.5: es algo que se hizo muy popular en un instante.

RA, I.5: se le llama moda porque se hizo muy popular.

Mo.: exacto, así como lo mencionan ustedes, se les llama moda porque es algo que se repite varias veces, se relaciona a las matemáticas; la moda es esto (RA, I.5).

Enseguida, se leyó un pequeño texto que se encuentra en el libro de Historia, SEP 2011. Dentro de la lectura se recuperó: ¿Cómo es que llegó la moda a nuestro país?; ¿sólo llegó la moda en la vestimenta?; ¿En qué más se pudo notar? Y se mencionaron algunos ejemplos. Aquí hay algo importante que destacar, que con ayuda de diferentes guías de apoyo, se pueden facilitar la búsqueda de información dentro de un texto, es algo que no había implementado dentro de las aplicaciones pues no se habían manejado textos un poco extensos. Esta información junto con la anterior sirvió para enlazar la repercusión de la moda centrándose en esta aplicación en la vestimenta y en el deporte.

Como siguiente acción, se repartió una imagen (retrato) de un grupo de ciclistas que pertenecían al club centenario de la Ciudad de México (véase en apartado 4.2.2 imágenes) y con ella se realizó el primer paso de analizar: la observación detallada y a fondo pues siempre es el comienzo para después aterrizar al análisis; es muy importante este paso ya que da pie a todos los demás. Para ello, se apoyaron en los siguientes tópicos que sirvieron como guía también para la descripción de la fotografía.

Tópicos: ¿Cómo están vestidos?, ¿Qué estaban realizando todas las personas?, ¿Todos hacen lo mismo?, ¿Todos son iguales?, ¿Por qué crees que estaban posando para esa fotografía?, ¿En qué lugar se encuentran, ¿Cuál es su fondo?, ¿Cómo se le llama a ese grupo de personas, ¿Por qué? Con ayuda de estos tópicos fue más fácil también realizar la descripción de la imagen. Ya que los tópicos daban pie a centrarse en todo lo que contenía la fotografía tanto externa como internamente. La descripción se fue realizando por los alumnos y reafirmando por ayuda del docente. Es algo que utilicé en esta última intervención y que apoyó en la interpretación de la información que la imagen arroja a los alumnos.

Cabe mencionar que teniendo como guía esta lista de aspectos, los alumnos pudieron observar mejor la imagen, ya que pueden tener referentes para centrarse en la intención que se tenía y no perder el tiempo en divagar o guiarse por otras características; claro que siempre fueron aceptadas las aportaciones que diferentes alumnos pudieron hacer y que no estaban previstas. El mencionar “todo” puede ser una pérdida de tiempo y se comprobó con esta aplicación y se considera como un acierto, el hecho de detenerse en ciertos y diferentes aspectos para guiar a los alumnos a lograr lo que se tiene como meta; este paso fue de manera verbal y se recuperaron fragmentos de aportaciones que los alumnos brindaban a partir de este progreso:

Ao.1: no todos están vestidos de la misma forma, unos traen pantalón oscuro y están en diferentes lugares o sea distribuidos en todo ese espacio.

Ao.2: todos no están haciendo lo mismo, unos posan para la foto bien pero otros están algo distraídos.

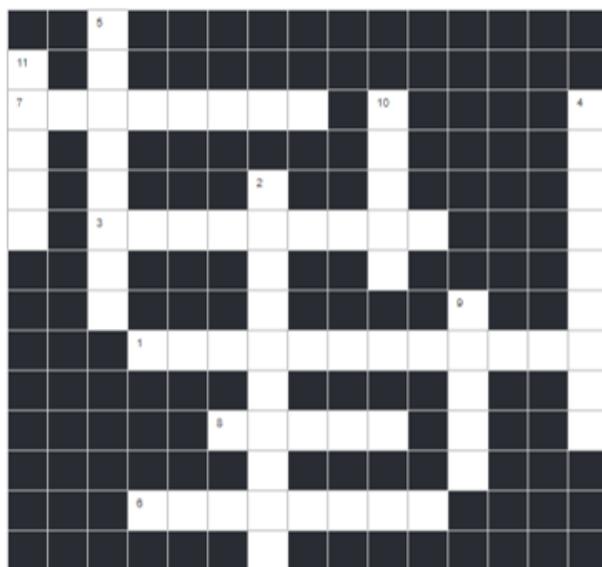
Ao.3: pienso que estaban tomándose esa foto porque habían ganado una carrera o porque se iba a estrenar ese club, es así como ahora los deportistas que se toman fotos cuando van a jugar o si ganan...o sino.

Ao.4: detrás hay unos fierros que usan para subirse los albañiles, entonces está como en construcción ese edificio de atrás (RA, I.5).

El diseño del crucigrama de análisis (fig. 3) fue propio y se adaptó de acuerdo al objetivo que se tenía en propuesta, analizar el hecho histórico (influencia extranjera en la moda y el deporte) con ayuda del análisis del retrato del club de ciclistas. Los alumnos debían leer cada afirmación que se encontraba en la parte inferior y tratar de recordar los elementos que contenía la imagen para obtener la frase o palabra que debería escribirse en los espacios de los recuadros que se encontraban en la parte inferior de la hoja. Cada afirmación estaba compuesta de forma que trataran de comprender lo que la imagen por sí sola quería transmitir: ¿Cuál era la moda en la vestimenta y en el deporte de este periodo?, ¿Qué eran los aspectos y/o elementos que se repetían con mayor frecuencia en al menos este grupo de

personas? Los sujetos podían volver a observar la imagen por si algo no les había quedado claro; de esta forma, por sí solos comprobaban si la descripción verbal que habían realizado anteriormente era o no adecuada y cómo podían mejorar la situación, pues volviendo al primer paso: observación.

LLENANDO LA HISTORIA  
Autor: Juan Loredo



HORIZONTALES

VERTICALES

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La influencia extranjera, trajo después del PORFIRIATO.</li> <li>3. Se les llama así al grupo de personas que aparecen en la imagen.</li> <li>6. Lo tienen plasmado en el pecho de su vestimenta y los identifica como parte del club de ciclistas.</li> <li>7. Indica que forman parte de un equipo, y se les puede distinguir porque todos portan uno similar.</li> <li>8. Ésta prenda solo alguien de la imagen la porta y caracteriza el género de uno de ellos.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Aparecen en la imagen, tienen diferentes vestimentas y edades.</li> <li>4. Sirve para llegar más rápido a un lugar y como herramienta de ejercicio la pueden ocupar.</li> <li>5. Andamios se ven y construyéndose está...el</li> <li>9. Cubre su cabeza, forma parte de lo que visten la mayoría.</li> <li>10. Un ciclista de esa época en vez de tenis, utiliza...</li> <li>11. De todas las personas que aparecen, sólo hay alguien diferente.</li> </ol> |
|---|---|

Figura 3. Crucigrama de análisis utilizado en la quinta aplicación.

La mayoría del grupo de investigación que realizó esta prueba analiza más apegado a la manera convencional, la imagen y logran rescatar las explicaciones a las aseveraciones propuestas dentro del crucigrama, poniendo a flote sus interpretaciones desde la previa descripción, la cual, en esta ocasión considero que ha sido una de las más fluidas y realizadas con mayor autonomía, lo considero de esta forma ya que lograron realizar casi el total de la descripción gracias a los

tópicos que se pusieron como andamiaje para ello; hasta la argumentación, la cual forma parte de la interpretación que cada sujeto le da a la fotografía y al propio hecho histórico evidenciando lo que sabe acerca de, y relacionándolo con el sentido de pertenencia que cada quien le otorga de acuerdo a experiencias en su cultura.

Al momento de explorar los productos recabados así como la socialización que se realizó al concluir, se nota que se fortalece el conocimiento de este hecho histórico dando prioridad al aprendizaje esperado centrado en comprender de qué formas la influencia extranjera repercutió en estos dos primeros aspectos. A continuación se muestran algunas aportaciones empíricas de los alumnos al momento de la socialización que refuerzan lo antes mencionado; los cuestionamientos que sirvieron como guía fueron: ¿Cuál fue la influencia extranjera en la moda y el deporte?; ¿Por qué México adoptó modas de diversos países?; ¿En qué aspectos nuestro país adoptó modas traídas de otros países?; ¿Quiénes adoptaron las modas?, ¿Qué modas?

Ao.1: que con ayuda de otros países, México tuvo crecimiento en la moda del deporte.

Ao.2: la construcción y la vestimenta.

Ao.3: México adoptó nuevas modas porque las familias mandaban a sus hijos a estudiar a otros países y cuando regresaban, regresaban con nuevas ideas, diferentes creencias y modas y deportes.

Ao.4: los ciudadanos adoptaban estas modas.

Ao.5: los ricos eran quiénes tenían más poder y por eso siempre andaban a la moda.

Ao.6: opino que quienes adoptaban estas modas eran todos los mexicanos y los ricos más todos los ciudadanos.

Ao.7: las modas como vestimenta, deportes, creencias y construcciones.

Ao.8: las modas eran diferentes como cosas pegaditas, los sombreros con plumas etc.

Ao.9: adoptó modas porque las personas de otros países iban a México y a México se le hacía muy bonito.

Ao.10: modas como ropa, botas, faldas, futbol, bicis.

Ao.11: modas de clubs, golf, teatro, ballet, vestimenta, moda, conciertos...

En los argumentos que los alumnos hacen pueden encontrarse las implicaciones positivas al trabajar con este tipo de recursos como complemento de poner a la imagen al centro de la actividad. Una participación sería el gusto por llenar, pensar y adivinar las frases que tienen que ir dentro del cuadro, además, el recordar ese símbolo de la imagen por medio de una palabra, esto ocurre al momento de relacionarla en la imaginación y también que al momento de ir juntando todas las frases, los alumnos son capaces de dar una explicación al hecho histórico incorporando experiencias propias que forman parte de la identidad cultural. Es un recurso dinámico y no se vuelve tedioso, además por medio también de incorporar preguntas intercaladas, ellos van construyendo su conocimiento mezclando las afirmaciones, las frases o palabras así como la imagen y las preguntas guiadas.

Sin embargo, alrededor de un tercio del grupo presenta dificultades al tratar de escribir lo que se ha dicho, algunos porque cuentan con dificultades de escritura (no se entiende, hace garabatos, etc.) y una minoría ya que tiene bajo nivel cognitivo y presenta aprendizaje segregado, por ello mismo es que se vuelve una implicación negativa; porque presenta discontinuación y desconocimiento de los temas, no sólo en la asignatura de Historia, sino, también en las demás que demanda el currículum; necesitan apoyo especializado y por ello es que, algunos pertenecen al grupo de USAER para poder auxiliarlos en la cierta “tardanza” que presentan.

Es evidente porque responden a los cuestionamientos como por ejemplo: ¿Quiénes adoptaron las modas? Y responde <<A1: los indígenas>> a lo cual se le menciona que explique porque cree que los indígenas a lo cual no sabe defender y

en la imagen no se presentan ningún indígena. Otro ejemplo es el no dar detalles como la cuestión ¿Qué modas? Y responde <<A2: de todas>> entonces se le da una oportunidad de que argumenté ¿Qué es todas?, sin embargo, no obtiene una respuesta congruente a lo que menciona. De este tipo son las respuestas de ciertos alumnos que requieren considero, apoyo individualizado.

Los comentarios que los alumnos hacen son interesantes, apropiados y en ocasiones sorprenden porque no se sabrá con exactitud qué es lo que mencionará; siempre tienen nuevos temas de conversación que salen con el análisis de las imágenes y eso considero que es una habilidad que están descubriendo con ayuda del fortalecimiento de otra.

### **4.3 Aprendizaje**

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Díaz Barriga Arceo, 1999)

Este apartado hace mención al trabajo realizado por parte de los alumnos y la forma en que se apropiaron de los conocimientos estimados para atender a la necesidad inicial; las técnicas utilizadas por parte de ellos, cómo se ejecutaron, los resultados que se obtuvieron y las implicaciones positiva y negativamente al efectuarlas durante las diversas sesiones; así como lo que en un momento posterior pudiese ser mejorado.

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda & Lule, 1986).

### 4.3.1 Observación

La observación es un hecho cotidiano y forma parte de la percepción que le cedemos a todo nuestro alrededor; con frecuencia esta práctica se convierte en algo rutinario y se torna en variadas ocasiones como algo tácito. Sin embargo, no siempre es así; en distintas situaciones de la vida cotidiana la observación que se pone en práctica requiere de una implementación más sistemática. Por ejemplo, los niños y niñas que desean jugar fut bol; el jugador debe observar los movimientos del juego, la dirección de la pelota, las acciones de los demás y los objetos que hay en el área de juego a fin de participar de manera apropiada. Estas observaciones, si bien son más ordenadas que las que comúnmente se realizan a cada momento. A su vez, dicha observación necesita un espacio donde se desenvuelva, de manera formal, pero sin quitarle el lado novedoso y atractivo que puede resultar; el aula pudiese ser un espacio de interacción para favorecer esta práctica.

Como se mencionó anteriormente, se presentarán algunas de las técnicas utilizadas por los estudiantes y que con frecuencia se utilizaron más, para apropiarse del conocimiento que propiamente, el hecho histórico a través de las imágenes dejó ver, así como la determinación de las repercusiones que se obtuvieron y nuevos retos que aparecieron.

La observación forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en tanto negocian los acontecimientos de la vida diaria (Evertson & Merlin, 2008).

Como lo mencionaba la autora Enríquez Orrego (2007) el punto de partida para el análisis de una imagen cualquiera, es la observación directa de la persona hacia el tipo de imagen que se desea analizar. No se trata de una observación superficial como si se tratase de algo simple; se busca que los alumnos se profundicen dentro de la imagen y que naveguen por ella a partir de una observación detenida y con un sentido de ejecutar la acción.

A través de las diversas aplicaciones que se realizaron en el proceso de investigación, los alumnos en abundantes ocasiones utilizaron la técnica de

observación como inicio de llegar al análisis de un hecho histórico por medio de alguna imagen (fotografía, retrato, pintura, caricatura, etc.) para poder incidir en él, entenderlo e interpretarlo. Fue de manera progresiva que ellos, incrementaron la habilidad de observar, cada vez eran más los detalles y símbolos que observaban, que entendían y que apropiaban, como enseguida se muestra.

En las primeras intervenciones no estaba claro el concepto de observar y por ello mismo es que se daban indicaciones como las siguientes: «Tomen papel y lápiz; observen cuidadosamente y anoten lo que hayan observado». A lo que se tenía una respuesta de los alumnos no muy concreta, batallaban al momento de ejecutar la acción pues no sabían realmente qué de un todo, observar. Se tenían algunas fotografías de la vida cotidiana del campo y ciudad (véase apartado 4.2.2) y en el primer acercamiento de la observación, se obtenían respuestas como:

Ao.1: veo diez hombres, varios niños y que están parados.

Ao.2: que la foto está en blanco y negro.

Ao.3: yo vi que están sentados en una mesa y están como esperando a que les sirvan de comer.

Ao.4: en esta imagen va un señor en una bicicleta con una canasta en la cabeza (RA, I.1).

Los ejemplos anteriores tienen una característica, que todas son respuestas diferentes, surgen a partir de las mismas imágenes, sin embargo, cada quién ve lo que quiere ver; así que, solamente están viendo, no observando; si observaran realmente, como lo mencionaron (Evertson & Merlin, 2008) a su discurso le agregarían una explicación a la acción que están viendo que determinada persona o personas están realizando; sin embargo, aun cuando escriben en el producto o

actividad lo que observaron, escriben lo mismo que mencionaron sin dar una explicación a la observación.

Para ello, al momento de reflexionar para la siguiente intervención, aparecieron autores como los que se mencionan anteriormente; los cuales ayudan a esclarecer con mayor precisión la práctica de la observación para que así se promoviera de manera pertinente entre los alumnos y además, con el tiempo y la maduración de las actividades, se apreciara una mejora en la necesidad detectada.

No cabe duda de que la instrucción: «¡Observen!» es absurda. (Ni siquiera es gramaticalmente correcta...) La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. Y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas; presupone similitud y clasificación, las que a su vez presuponen interés, puntos de vista y problemas (Evertson & Merlin, 2008, p. 176).

Con ello, afirmaba que es fundamental tener un propósito definido para la observación, de lo contrario, el proceso de sistematización y análisis se vuelve complicado hasta un tanto molesto y poco útil. De esta forma se dio la siguiente situación en una de las intervenciones posteriores de la investigación:

Como siguiente acción, se repartió una imagen (retrato) de un grupo de ciclistas que pertenecían al club centenario de la Ciudad de México y con ella se realizó el primer paso de analizar: la observación detallada y a fondo. Para ello, se apoyaron en los siguientes tópicos que sirvieron como guía también para la descripción de la fotografía: ¿Cómo están vestidos?, ¿Qué estaban realizando todas las personas?, ¿Todos hacen lo mismo?, ¿Todos son iguales?, ¿Por qué crees que estaban posando para esa fotografía?, ¿En qué lugar se encuentran, ¿Cuál es su fondo?, ¿Cómo se le llama a ese grupo de personas, ¿Por qué?

De esta manera, el observar ese retrato tenía ya un fin en común, dar respuesta a esas interrogantes que se tenían, era uno de los principales propósitos y claro que, ayudados por la observación, sería algo trascendental, pues estarían aludiendo a la observación sistemática, dejando de lado la forma tácita de ella.

Las preguntas como en este caso, que orientaron el registro de observación ordenada en los alumnos, se basan en las definidas por el investigador en este caso el docente, las cuales deben referir coherentemente los aprendizajes esperados y cubrir las líneas de acción del proyecto educativo (Martínez, Olivares, & Peralta, 2008)

De los tópicos antes mencionados, se desprendió de los alumnos una observación más ordenada y con mayor profundidad, en las siguientes aportaciones de niños y docente se puede mostrar lo anterior:

Ao.1: puedo observar que están posando unas personas y los que están enfrente están vestidos iguales, como si fueran de un equipo... entonces son uniformes los que traen.

Ao.2: yo vi que en el equipo que dicen mis compañeros hay solo una mujer, si son ciclistas entonces las mujeres también las estaban tomando en cuenta para participar.

Ao.3 ¡ah! Y esa mujer que dices trae una falda en lugar de un pans como los demás...

Ao.4: aparte traen como una cachucha, pero más bien parece un gorrillo... pues era para que les tapara el sol porque si iban a correr tenían que protegerse.

Mo.: y ¿todos están haciendo las mismas acciones?

Ao.2: no (extendido), unos están posando porque como que les dijeron que voltearan y se acomodaran para la foto y los de atrás están unos volteados, otros despistados como que ni en cuenta, más los niños.

Mo.: y ¿Qué pueden decirme del fondo del retrato?

Ao.5: Que están como en una calle se me hace que la taparon para que pudieran estar ahí muy campantes.

Ao.6: más atrás, se puede ver como una casa grande o este ¿Cómo se llaman?... (Pensando) ah, edificio que se está construyendo.

Mo.: ¿Por qué dices que está en construcción?

Ao.6: pues porque ahí parece.

Ao.7: es que ahí se ven unos fierros que ponen para que se suban a construir los albañiles así cuando está muy alto.

Ao.8: andabio (sic) creo se llaman.

Mo.: es cierto, pero en lugar de b es m: andamio y como su compañero lo menciona es un armazón que se pone y quita y que está hecho por tubos y tablas que se usan para subir a lugares altos y poder trabajar en su construcción, reparación, etc. (RA, I.5)

Del ejemplo anterior, puede comprenderse el avance que tuvieron los alumnos del inicio a una de las últimas intervenciones en el proceso de la observación. Al final, presentan mayor fluidez en su discurso, seguridad de lo que mencionan y lo complementan con las actividades centrales donde mayormente ocupan de estas explicaciones; esto debido a que encuentran cada vez mayor elementos y símbolos en cada una de las imágenes, pues observan agudamente y son componentes que refuerzan el discurso o descripción de las imágenes.

Esta técnica fue la que utilizaron con mayor frecuencia y una de las que tuvieron destacadas implicaciones positivas; uno es la relación que construyen de los símbolos que visualizan de las imágenes (cualquier tipo) con lo que mencionan en sus discursos; me refiero al anclaje que asocia de cualquier símbolo ya sea gráfico o iconotextual y al momento de demostrarlo, lo emplea en su discurso; para que haya una conexión en cualquier situación con solo acordarse de dicho símbolo; involuntariamente evocará la información que le resultó relevante por medio de la observación e imaginación a priori del o los signos y su correlación directa con el discurso que al momento efectúo.

### 4.3.2 Interpretación

Interpretar es una actividad humana antigua que existe desde que el género humano tuvo uso de la palabra puesto que siempre fueron necesarios los intermediarios entre pueblos de culturas e idiomas distintos para facilitar la comunicación a todos los niveles (Valdivia Campos, 1995). La interpretación es una herramienta o técnica que Santisteban (2010) señala que los alumnos deben poseer.

Se mencionan dos tipos de interpretación: la consecutiva y la simultánea. Analizando un poco más estas clases de interpretar, se llegó a la conclusión que, dentro de las intervenciones se utiliza la interpretación simultánea; ya que, según la autora Valdivia (1995) esta consiste en la reformulación instantánea del discurso del orador, que en este caso pudiese ser el docente así como la estrategia didáctica: las imágenes con las que se esté trabajando en ese momento; el intérprete (alumnos) no traduce las palabras enunciadas por el orador, sino que extrae el significado del discurso vehiculado por significantes, entonación, gestos, símbolos, signos; y, lo expresa en la lengua terminal, se refiere al lenguaje materno que utiliza para comunicarse. Para todo este proceso, el intérprete (alumnos) debe realizar un esfuerzo de comprensión y de análisis a fin de captar el desarrollo del discurso y transmitirlo simultáneamente.

Es importante conocer el momento de la percepción de las palabras del orador, es decir, en cuatro o cinco segundos, se producen las asociaciones cognitivas en la memoria inmediata del intérprete (alumnos) estas pueden ser distintas de las que van asociadas directamente a cada palabra o las que solo mencionan una idea general del discurso; se necesita haber una explicación más ordenada en su mención.

En las primeras intervenciones, las interpretaciones de los alumnos solamente llegaban a ser palabras muy tajantes y algunas frases cortas; esto hace mención a la primera parte del conocimiento del periodo del Porfiriato, en este se pretendía que identificaran las características de este lapso que lo identificaran a partir de

imágenes presentadas; estas fueron algunas de las interpretaciones realizadas por ciertos alumnos al preguntarles interrogantes como: ¿Qué es el Porfiriato?, ¿Cuánto duró este periodo?, ¿Cómo fue que llegó Porfirio Díaz al poder?, ¿Qué hecho fue clave para que él se hiciera presidente y por qué?

Ao.1: es cuando gobernó Porfirio.

Ao.2: como treinta años masomenos.

Ao.3: por un enfrentamiento que tuvo.

Ao.4: tuvo que quitar a otros del poder.

Ao.5: realizó un plan.

Como se puede apreciar, las interpretaciones que los alumnos realizan están muy vacías de información; claramente se evidencia la falta de argumentación en su discurso; defender su hipótesis sería lo ideal, sin embargo, la mayoría de los alumnos en las primeras intervenciones se encontraban en un nivel bajo con respecto a ello, claramente se percibe en el ejemplo anterior y, por lo mismo, se hallaban muy vulnerables a cambiar de opinión, de agregarle o quitarle validación según otras aportaciones de sus compañeros, más que nada los que se encontraban un poco más sólidos.

Al paso de las intervenciones, los alumnos fueron desarrollando cada vez más la habilidad de interpretar. Con la guía por parte del docente, señalando o insinuando cosas interesantes y novedosas del hecho histórico, los alumnos despertaban su interés por conocer más y así, con base en la observación y descripción de las imágenes, ellos construían discursos más sólidos y más convincentes que como los que realizaban en un inicio. También un soporte que brindó elementos positivos para la interpretación fueron los signos, símbolos y elementos iconotextuales que aparecían dentro de las imágenes, como se mencionó en el apartado de observación; los alumnos realizaban un enlace entre ese conjunto de componentes

de las imágenes y los introducían de manera empírica en los discursos que propiciaban.

Lo anterior se ve reflejado en una situación que se vivenció en una de las últimas intervenciones de la investigación. Se pretendía analizar las causas que originaron el declive del Porfiriato, saber cómo consiguieron quitar a Porfirio Díaz del poder, por qué, quiénes, entre otras cosas. El aprendizaje esperado se tornaba a la descripción de las condiciones de vida e inconformidades de los diferentes grupos sociales en este periodo y se utilizaría como estrategia caricaturas satíricas que representaban momentos de las causas que originaron esto.

Para el cierre de la sesión se realizó un círculo de socialización donde se pondría al centro las tres etapas del Porfiriato que se habían analizado a través de las intervenciones (características, el auge y el declive de este periodo) y para ello se comenzó preguntando:

Mo.: ¿Cuáles fueron algunos de los aspectos positivos que contrajo este periodo?, ¿Cuáles recuerdan?

Ao.1: telégrafo, ferrocarril, petróleo.

Ao.2: hilos y tejidos, bancos.

Ao.3: alza a la economía, minería.

Mo.: ¿A qué se refieren con alza a la economía?

Ao.4: a que otros países invertían dinero aquí en México.

Ao.5: en la forma en que lo que no había en otros países, inversionistas venían aquí para comprar cosas e irlos a vender a su país y de esa forma hubo más dinero.

Ao.6: sí, como el ejemplo que habían dicho del chocolate así como dice (nombra a su compañera)...

Mo.: ¿Por qué le llamamos a una galería trabajada anteriormente “florecimiento del Porfiriato”?

RA, I.4: por los aspectos positivos que trajo el Porfiriato por eso se le llamó así porque floreció.

Mo.: ¿Qué diferencias has notado del gobierno de este tiempo con el de la actualidad? Centrándose en las causas que existieron para que Díaz ya no fuera presidente del país.

Ao.7: que es más efectivo el de ahora porque... (Piensa)

Ao.8: ya no existe Porfirio Díaz.

Ao.9: que ha cambiado las cosas que había en ese tiempo como el teléfono y también las horas que trabajaban los trabajadores... ahora ya no se quedan tanto tiempo en sus trabajos y les pagan lo justo porque antes los maltrataban, les quitaban su dinero y no tenían descanso.

Ao.10: eran muchas horas las que trabajaban como quince y en la actualidad son como nueve.

Ao.11: que hay leyes que protegen a los trabajadores y que los presidentes ya no pueden durar mucho tiempo en el poder porque hay una ley que dice que no puede durar más tiempo.

Mo.: exacto, son aportaciones muy importantes e interesantes, pues en la actualidad la constitución nos protege de las personas que quieren violar nuestros derechos, por el simple hecho de ser persona (trabajador, estudiante, alumno, niño) ya tienes derechos y leyes que te protegen (RA, I.4)

En el ejemplo anterior, se puede percibir cómo al inicio comienzan a interpretar con frases cortas, pero sobre la marcha, con el ritmo de la formulación de preguntas del docente hacia los alumnos y de los alumnos hacia el docente; sus discursos son

más extendidos y con un grado de profundidad mayor. Se nota que el concepto de inversión extranjera les causó impacto en el saber que otros países comenzaron a comprar cosas a nuestro país por diversas razones como el gusto; lo asocian con un ejemplo como lo es el del chocolate y es una interpretación que asocia inmediatamente con la frase de inversión extranjera. Otro aspecto es el de saber por qué Díaz tuvo que dejar el cargo; la mayoría de los alumnos reconocen ciertas razones como lo mencionaban, la sobre explotación, el abuso en las jornadas laborales y con ello quieren mencionar que había cierta preferencia de apoyar en distintos aspectos a cierta clase social y a los que no tenían este tipo de adquisición, aún quitarles hasta lo que no tenían. Como la mayoría de la población era a la que sometía en abusos, fue que se realizaron movimientos de protesta como lo es el movimiento de revolución. Gracias a ello entonces, como también lo mencionan, en la actualidad existen leyes que nos protegen de todos estos abusos y consolidan la transición de que gracias a que tuvieron que pasar estos sucesos, en la actualidad vivimos crédulamente de una forma mejor.

Las participaciones de los alumnos dan muestra que identifican razones por las que se originan los hechos históricos y tienen una noción más amplia acerca de la historia que conforma lo que hoy conocemos como México. Algo importante y no se debe dejar de lado es, que los alumnos introducen a sus discursos el valor cultural e identitario que subyace con las experiencias que han tenido a lo largo de su corta infancia, pues como lo menciona (Pagés Blanch & Santisteban Fernández, 2010) “la fotografía no posee un orden racional (lógico-narrativo) ni puede ser totalmente decodificada: deja un espacio importante a las interpretaciones subjetivas y emotivas”. En donde claramente, se evidencian las hipótesis empíricas que los alumnos enuncian dentro del proceso de interpretar.

Se logra apreciar la relación estrecha que tiene este proceso con el del análisis; aunque este último se da de manera instantánea con la colaboración de otros procesos incluido el de la interpretación y, aunque no es algo tan completo ni definido, se puede sostener que las imágenes son una estrategia que moviliza la articulación entre el favorecimiento de estas habilidades y con mayor motivo el de

analizar imágenes propias de los sucesos históricos para favorecer el aprendizaje de los alumnos; en los ejemplos formulados con antelación se puede ratificar esta aseveración.

### **4.3.3 Analizar**

Retomando lo que la autora (Enríquez Orrego, 2007) menciona acerca de analizar, se crea un concepto a partir de los procesos anteriores para llegar a este y se entiende como la examinación detallada separando sus elementos para conocer sus características, propiedades y cualidades para extraer interpretaciones, formular hipótesis y enunciar conclusiones con el fin de movilizar el aprendizaje autónomo sobre determinado tema.

Esta misma autora nos advierte de la necesidad de someter diversos pasos para analizar una imagen y los cuales fueron utilizados dentro de las actividades y/o recursos complementarios con referencia a la imagen (del tipo que fuese) para dar pie al conocimiento por medio de analizar imágenes.

Es cierto lo que se menciona sobre las tres etapas de asimilación de la introducción de la habilidad de analizar a la percepción cognitiva de cada sujeto; la asimilación de que existe, el trabajarla y la ejecución automática pues no se sabe con certeza en qué momento se está utilizando, si se está manejando adecuadamente o en qué momento se deja de utilizar.

Aparece una situación en una de las intervenciones finales donde los alumnos reflexionan acerca de qué habían estado haciendo con la estrategia de las imágenes, así como con las diversas actividades y técnicas para apropiarse del conocimiento que ellos mismos se dieron cuenta que estaba incrementando; a lo que en una parte de la reflexión mencionaron lo siguiente:

Ao.1: Lo que he estado haciendo siempre es observar profundamente una imagen; observar directamente a una imagen, siento interés por saber de qué

trata, descubrir de qué historia se trata; sí, las imágenes también te pueden explicar, pero visualizando y pensando en qué se trata.

Ao.2: Para analizar una imagen como hemos estado haciendo, se necesita observarla detalladamente y encontrar más cosas. Pues porque me transmiten intriga.

Ao.3: 1. Revisar la imagen detalladamente.

2. Observar detalladamente.

3. Me transmiten algunos sucesos que hayan pasado.

4. La imagen y la ilustración me llaman la atención.

5. Sí, me transmiten algo histórico (RA, I.5).

En los tres ejemplos de discurso de ciertos alumnos siempre se pone como primera fase el observar detalladamente; esto demuestra que los alumnos comprenden que, para analizar una imagen el primer paso es observar, y también, reconocen que no es observar por observar ni ver; tienen que seguir un listado de tópicos que guiarán y harán más sencillo este proceso; además, ellos se darán cuenta de elementos que a simple vista tal vez no se perciban.

Existe cierto interés en descubrir qué historia cuentan las imágenes, la intriga que les proporciona en algunas ocasiones tener un pedazo de la historia, eso ayuda como suspenso ante el hecho histórico y para también investigar más acerca del suceso que se encuentre en turno o de algún elemento, símbolo, elemento que aparezca dentro de la imagen pero que, se desconozca su manifestación.

Comprenden que las imágenes son un medio para entender la historia que cuentan; tal vez ellos no saben que todo ese proceso lleva al final y todo en conjunto al desarrollo de la habilidad de analizar; sin embargo, pasan de manera intencionada o espontáneamente cada uno de los procesos que conlleva a cabo y como mencionaba (Orrego, 2007) voluntariamente emergerá el análisis.

Conforme avanzaba la investigación y al término de las intervenciones; tomando como referencia lo que la autora Franz (2003); en su investigación menciona ciertos tipos de lectura de interpretación que conlleva al análisis y al leerlos, se nota que pueden relacionarse con los niveles que se presentan dentro del campo de investigación.

En la categoría A. Lectura realista ingenua se podrían introducir a un cuarto del total de los alumnos que conforman el grupo foco. Ya que estos observan la imagen como una copia directa del evento representado, perciben al autor como testigo directo de los hechos. Y si aplica, pero solo en ciertos casos; en el uso de pinturas o caricaturas, realmente no se sabe si el autor fue un actor presencial o simplemente se trata de una representación del hecho.

Estos alumnos creen que todo sucedió tal cual aparece; sin embargo, no se aplica el sentido crítico y reflexivo que el enfoque de la historia hace mención, además de reconocer que no existe una verdad absoluta, sino más bien que se interpreta de acuerdo a la lectura, la observación y el conocimiento hipotético que se tenga.

El cincuenta por ciento aproximadamente del total del grupo pertenece al nivel c. Lectura de interpretación ya que, este grupo se caracteriza porque los sujetos pueden inferir el punto de vista del autor y contraponerlo a otros posibles puntos de vista; se reconoce a la imagen como una interpretación particular de un evento susceptible de diversas miradas, al modo de seguir una metodología de procesos que van desde la observación, hasta la interpretación y extracción de hipótesis con base en las fases anteriores. Se consideran las actitudes y acciones de quienes aparecen en la imagen así como el conjunto de elementos, símbolos y signos que pueden ser mejorados y cuestionados para llegar a la verdad del suceso.

## CONCLUSIONES

La observación directa y la interacción con los sujetos de investigación a lo largo de un lapso determinado, han sido realidades que parten del trabajo de investigación con la necesidad de instaurar una mejora en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas del periodo escolar designado. Partiendo de la premisa anterior; a continuación se narran las conclusiones que se detonan en cada una de las fases del proyecto en función de los objetivos y las preguntas de investigación.

La habilidad de análisis se vio influenciada y hasta cierto punto favorecida a partir de la utilización de algunos tipos de imágenes donde, al utilizarla como estrategia didáctica, se atribuía esta habilidad. Ciertamente es que, durante el trayecto se utilizan otros mecanismos que aluden al desarrollo de la capacidad descrita al inicio.

Partiendo de la observación como primer paso para analizar una imagen; los niños y niñas de este ciclo, manifiestan curiosidad, asombro y espontaneidad de lo que observan y perciben en cualquier tipo de imagen que se le presenta. Una de las más reconocidas por ellos fueron las caricaturas satíricas, ya que por la exageración del o los personajes, la situación se torna burlesca y ello concede a los alumnos la evocación más sencilla del suceso. Otra es el uso de fotografías y retratos ya que como menciona Carretero (2012), el situarse frente a una fotografía es situarse frente a la realidad misma. Dicho de otra manera, al encontrarse con una fotografía o retrato, vuelve más presencial el hecho histórico y para ellos tiene un mayor impacto.

Desprendido del mismo lineamiento, se deben aplicar distintos tipos de preguntas en momentos determinados, las cuales tienen una función diferente en cada situación. Se utilizan al inicio como estrategia para indagar las concepciones que los alumnos tienen respecto de un tema; durante el desarrollo se emplean para adentrarse en la certeza, pues con la conformación de cuestiones y respuestas aleatoriamente, es más fácil llegar a una interpretación sustentada que transmiten las imágenes; así mismo para la configuración de hipótesis, pues teniendo al docente como guía y un cúmulo de cuestionamientos; a los alumnos les resulta más

sencillo ejecutar supuestos. Finalmente, para la conclusión, las preguntas se utilizaron como medio de socialización al intercambiar información y puntos de vista, lo que crea más sólido el conocimiento en conjunto.

La habilidad de análisis se encuentra favorecida si se incorporan actividades y recursos complementarios que tienen como finalidad rescatar los aprendizajes obtenidos a través de las consignas diseñadas estratégicamente para la movilización del conocimiento en función del análisis de imágenes.

Los cuadros comparativos y de doble entrada crearon en los alumnos una manera de percibir su pasado y la actualidad donde existen; de entender la originalidad de las imágenes y saber que cada detalle plasmado en ellas es una nueva forma de llegar a la veracidad que transmiten.

Las fichas de análisis, a su vez, cumplen con mayor formalidad al ejecutarlas, reconocen que las fuentes primarias están presentes en la vida cotidiana y comprenden que las palabras (conceptos) que aparecen más que nada en caricaturas, hablan por sí solas, es decir, incrementan la posibilidad de conocerlas e interpretarlas. De la misma forma, con la utilización de este recurso pudo evidenciarse que algunos de los alumnos tienen más consolidado el contenido del Porfiriato, pues después de varias sesiones, se ejecutó nuevamente y los resultados arrojaron avances significativos.

Los crucigramas fungieron como recursos que centralizaron la atención de los estudiantes en el adoptamiento de los aprendizajes esperados; asistieron a la búsqueda de información dentro de las imágenes para reflejarla en el fin de la actividad y esto, a su vez, emite la imaginación del hecho histórico vinculando la aseveración por parte del crucigrama, la palabra a la que alude este y los elementos, símbolos y signos que aparecen dentro de la imagen en turno.

Los alumnos comprenden que, para analizar una imagen, el primer paso es la observación, y también, comprenden que no es lo mismo ver que observar; asimilan que existen procedimientos para llevar a cabo una eficiente observación. La que utilizan los alumnos de este ciclo consiste en seguir un listado de tópicos que guían

y hacen más sencillo el proceso pues tienen un qué y para qué y no se adentran en blanco al tener el material frente a ellos. Con ello, los alumnos reconocen que había elementos que a simple vista no eran perceptibles, sin embargo, gracias al procedimiento, los localizan. De forma progresiva, fue que incrementaron la habilidad de observar, cada vez eran más los detalles, símbolos y signos que apropiaban, explicaban e interpretaban.

Los alumnos recuerdan más fácilmente el hecho histórico cuando la imagen tiene palabras inscritas en sí misma, estas tienen el objetivo de entender el contexto de la imagen y así interpretar mensajes que resumen en pocas palabras, la concepción de la imagen y del hecho histórico; no es más que lo que la autora Del Pozo Andrés (2013) denomina iconotexto. Un ejemplo de ello es la caricatura denominada “una ofrenda a Porfiriopoxtli” donde se representa a Díaz como un Dios antepasado, debajo del cuadro aparece la palabra dictadura ya que es alusivo a lo que su gobernado llegó a convertirse, cuando una sola persona gobierna con poder total; también aparece la palabra patriotismo entre humo evaporado y representa el sentimiento a la patria que desaparece como consecuencia de las actitudes de Porfirio Díaz.

Los alumnos realizan en un primer momento las hipótesis de las imágenes individualmente, retomando aspectos de la descripción y llevadas a otro momento de análisis inicial. En segunda instancia, lo construido, lo transportaban entre pares para que se construyera finalmente una interpretación colectiva; a lo que me refiero, es que el momento de interpretar se percibe más enriquecido si, después de llevarlo a cabo solo, se conjunta en grupo para que tenga mejor fluidez el momento de análisis ahora más profundo.

Al inicio en interpretación, los alumnos evidenciaban la falta de argumentación en sus discursos, defender sus hipótesis era lo ideal; sin embargo, se encontraban vulnerables a cambiar de opinión, de agregarle o quitarle validación al persuadirse por aportaciones de sus compañeros, más que nada los que se encontraban con un nivel de análisis más sólido. Sobre la marcha, con el ritmo de formulación de

preguntas, la observación a detalle y lo que implica el proceso de analizar; los alumnos secuencialmente manifestaron discursos más extendidos y con un grado de profundidad mayor.

La mayoría de los educandos introducen a sus análisis el valor cultural y de identidad que subyacen con las experiencias que han tenido a lo largo de su corta infancia, pues como lo menciona Pagés & Santisteban (2010) la fotografía no posee un orden racional (lógico – narrativo) ni puede ser totalmente decodificada: deja un espacio importante a las interpretaciones subjetivas y emotivas. En ello puede apreciarse la clasificación que realizan posterior a la observación de las imágenes, integran aspectos de la vida cotidiana con los que tienen mayor interacción como el trabajo, la alimentación, las distracciones, la educación, los medios de transporte, entre otros. Y, en la interpretación es donde el discurso se torna influenciado por características como las que se mencionaron. De esta forma, los niños se han apropiado del conocimiento mezclando estos tres aspectos: el hecho histórico, las imágenes y el valor cultural y de experiencias que son significativas para cada uno.

Una habilidad que despertó en ciertos sujetos de la investigación y que impulsó desarrollo en otros es la socialización; usar como tema de conversación los grabados que aparecen en las fotografías y realizar comentarios o aportaciones por parte de experiencias que han vivido y que tienen una estrecha relación con el hecho histórico que está en puesta.

Entre los implicados, se encuentran los sujetos que presentan dificultades de escritura (no se entiende lo que escribe, hace letras y garabatos), aprendizaje segregado ya que muestran discontinuación y desconocimiento de los temas pero, no solo en historia, sino también en otras asignaturas que demanda el currículum y por lo tanto, sus respuestas son muy cerradas y cortas, evidenciando la falta de conocimiento. Lo que representa una aproximación ingenua a las imágenes, y creen que de algún modo refleja una única verdad. En este sentido, parecen desconocer los procesos que median un hecho histórico y su representación, fundamentalmente

los que se refieren a la procedencia ideológica del autor como las caricaturas, al contexto histórico, el ser de su producción y las aseveraciones que arrojan.

Con el desarrollo de la investigación se ha comprobado que la necesidad detectada al inicio no cae completamente en la irresponsabilidad de los docentes; para que surja esto, que todos pueden observar, hay detrás un procedimiento de orden legal, político y de satisfacción personal en funcionarios públicos y actores que hacen posibles los programas de estudio.

El sistema educativo mexicano demanda de un cúmulo de contenidos en exceso para un tiempo limitado. Si para llevar a cabo el desarrollo de un número de temas en la investigación, tuvo que hacerse un procedimiento a priori (primer acercamiento al campo) y posteriori (intervención) para comenzar de donde saben los alumnos y quedaran consolidados los aprendizajes esperados que proponían dichos temas; se llevó una prolongación del tiempo considerado; entonces, para impartir todos los temas que demanda el programa de estudio, es casi imposible otorgar el tiempo necesario a cada uno de ellos para que quede analizado aceptablemente el conocimiento que impone. Y si se le agrega el excesivo cargo administrativo que se les adjunta a los docentes; son cuestiones que dificultan el proceso de llevar adecuadamente el desarrollo de los contenidos, incrementando la diversificación de estrategias y recursos didácticos.

El análisis es una habilidad que se desarrolla progresivamente y queda claro que nace de manera automática sin darse cuenta, en todo momento utilizamos de esta capacidad. En la investigación se hizo evidente el uso de ella, complementándola con un conjunto de otras destrezas como el de la observación, la descripción e interpretación que, en todos los momentos de su ejecución se lleva a cabo el análisis. El logro de la introducción de dicha habilidad alude al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que como lo menciona el Plan de Estudios (2011), determina que con el uso de esta práctica, los alumnos comprendan los sucesos que ocurren en la actualidad y que, la mayoría de ellos han trascendido desde tiempos pasados, tienen un origen en el pasado y la intención principal es que

entiendan que no existe una verdad absoluta, son redes de conocimientos a las cuales se le suman las aportaciones de cada individuo.

Uno de los logros que sobresalen al ultimar la investigación es el factor tiempo. Se necesita de un cronograma rígido donde se invierta la disposición, la responsabilidad y la disciplina para tratar de sostener una cobertura total en los requerimientos; de esta manera el proceso irá fluyendo de tal forma que se conserven los lineamientos que sigue el estudio.

La programación y desconocimiento del uso de recursos tecnológicos en la institución primaria, se ha convertido en una de las limitantes que expulsa este proceso ya que en ocasiones, algunos actores de la escuela no respetan los itinerarios que se prevén para el uso de herramientas tecnológicas como lo son las computadoras y el tiempo destinado a dicha actividad tiene que ser modificado e interrumpir otras labores. Por otro lado está el desconocimiento que se tiene por una parte del grupo foco de la inutilización de esta herramienta tecnológica pues se tenía que dar asesoría individualizada para lograr que elaborara la consigna planteada; así se prolongaba más el tiempo destinado a la acción. Con ello se comprueba que la mayoría de los alumnos utilizan la tecnología del ocio y no la educativa.

Las fases de desarrollo de la investigación no han sido un trabajo sencillo; a cada una de ellas se le brindó especial atención para que marchara de la mejor manera. Por último, conjuntando los resultados que se plantean en esta investigación; sería viable que emprendieran un proyecto con base en este trabajo: el uso de fuentes primarias dentro del aula, enfatizando en la incorporación de fotografías, retratos, caricaturas y pinturas con el objetivo de acercar a los alumnos al estudio de estas estrategias didácticas y comprender que estas en conjunto de recursos complementarios, pueden aportar conocimientos; es decir, aventurarse a adquirir aprendizajes desde una nueva perspectiva.

## REFERENCIAS

- Aldana Granados, L. L. (2012). La pregunta como estrategia de enseñanza. En L. Aldana Granados, *La pregunta como estrategia para el aprendizaje de las ciencias naturales en el ciclo inicial* (págs. 25-33). Bogotá D. C. , Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Anderson, P. (1983). *Tras las huellas del materialismo histórico*. España: Siglo XXI.
- Arteaga, B. (1994). *Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea*. México, Universidad Pedagógica Nacional: Inventio varia.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2013). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En J. Prats, I. Barca, & R. Facal, *Historia e identidades culturales* (págs. 220-233). Centro de investigación en Educación, Universidad do Mhino: Braga: universidad do Mhino.
- Baquero, R., & Narodowski, M. (julio de 1994). Escuela y construcción de la infancia. *Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la Educación - IICE*, III(4), 2-10.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. España: Crítica.
- Carr, E. H. (1985). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Planeta.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Carretero, M., & Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M., Jacott, L., & Manjón, A. (2004). 6. La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles? En M. Carretero, & J. F. Voss, *Aprender y pensar la historia* (págs. 153-172). Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editores.
- Carretero, M., Rosa, A., & Gonzalez, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. Gonzalez, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 13-40). Buenos Aires: Paidós.

- Colmenares E., A. M. (2012). Investigación - acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de educación*, 14(27), 96-114.
- Croce, B. (1960). *La historia como hazaña de la libertad*. México: FCE.
- Del Pozo Andrés, M. d. (2013). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia De La Educación*(25), 291-315. Obtenido de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11183/11605](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11183/11605)
- Delval, J. (1994). Las teorías sobre el desarrollo. En J. Delval, *El desarrollo humano* (págs. 52-84). Madrid: siglo XXI.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1999). Cap. 6. Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En F. Díaz Barriga Arceo, & G. Hernández Rojas, *Estrategias docente para un aprendizaje significativo* (págs. 11-27). México: McGraw - Hill.
- Díaz Barriga, F. (2002). Cap 5. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz Barriga, & G. Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (págs. 1-86). México: 2a edición: McGraw Hill. Obtenido de [http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d2/p1/5.%20estrategias\\_docentes\\_para\\_un\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d2/p1/5.%20estrategias_docentes_para_un_aprendizaje_significativo.pdf)
- Enríquez Orrego, A. (4 de julio de 2007). *Historia 1 Imagen*. Obtenido de Historia1imagen: <https://historia1imagen.cl/2007/07/04/como-analizar-una-imagen/>
- Evertson, C., & Merlin, G. (2008). La observación como indagación y método. En C. d. (CID), *Métodos cuantitativos aplicados II*. (págs. 174-188). Chihuahua: paidós: Educador.
- Gadamer, H. (2007). Análisis de la conciencia efectual. En H.-G. Gadamer, *Verdad y método* (págs. 415-458). Alemania: Salamanca: sígueme.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.*, 45-77.
- Hernández, S. (2001). *Evaluación de habilidades cognitivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- J. Evans, R. (2005). ¿Qué es la Historia? En D. Cannadine, *¿Qué es la Historia ahora?* (págs. 18-21). España: Editorial Almed.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (págs. 199-222). N.Y., USA.: NY University Press.
- Martínez, T., Olivares, S., & Peralta, L. (2008). La observación de aula. *Maristas*, 80-90. Obtenido de [http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/la\\_observacion\\_aula.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/la_observacion_aula.pdf)
- Mazzitelli, C., Maturana, C., & Macías, A. (2009). Análisis de las preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura de un texto de ciencias. *Revista electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 8(1), 45-57. Obtenido de [http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen8/ART3\\_Vol8\\_N1.pdf](http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen8/ART3_Vol8_N1.pdf).
- Mejía, M. R., & Manjarres, M. E. (2010). *La pregunta como punto de partida y estrategia pedagógica*. Colombia: Colciencias.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *edukateca*. Obtenido de Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje: <https://eduteka.icesi.edu.co/herramientas/19/148>
- Ministerio de Educación Nacional. (marzo de 2018). *Imágenes. Procesos educativos*. Obtenido de [eduteka: https://eduteka.icesi.edu.co/herramientas/19/148](https://eduteka.icesi.edu.co/herramientas/19/148)
- Montes de Oca, A. (2015). Recursos didácticos para docentes. *Revista de educación y cultura*, 68.

- Ochoa Sánchez, D. (2010). *La imagen y la historia: de la representación a la memoria*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Olivares G., J. C., Escalante, M., & Campero, E. (2008). los crucigramas en el aprendizaje del electromagnetismo. *Revista Eureka Enseñanza Div. Cien.*, 3(5), 334-346. Obtenido de [https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/10318/Olivares\\_et\\_al\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/10318/Olivares_et_al_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pagés Blanch, J., & Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos cedes. Scielo*, 30(82), 281-309. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Pérez Ramírez, D. G. (2017). *El aprendizaje del tiempo histórico: un acercamiento a las nociones temporales de los niños a través de la imagen*. San Luis Potosí, México.
- Ramos, A., Herrera, J., & Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación*(34), 201-209.
- Real Academia Española (RAE). (12 de mayo de 2018). *Asociación de Academias de la Lengua Española*. Obtenido de RAE.es: <https://dle.rae.es/?id=KzwDY4y>
- Reed, S. K. (2007). *Cognition. Theory and applications*. USA: Thomson Wadsworth.
- Rojas R., S. P. (2009). Las preguntas y la ciencia escolar: una experiencia con la segunda infancia. *Asociación colombiana para la investigación en Ciencias y Tecnología EDUCyT*, 147-156. Obtenido de <http://files.portafolio-de-nadia.webnode.es/200000173-65567674b5/PreguntasCienciaEscolar.pdf>
- Salazar, M. (2014). *El uso de los recursos didácticos como apoyo para la enseñanza de la historia*. San Luis Potosí, Mexico.
- Sánchez Quintanar, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- SEP. (2011). *Programa de Estudios de Educación Básica. Historia 5 grado*. México, D.F.: SEP.

- Sosa Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 23-40.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 14-24.
- Valdivia Campos, C. (1995). La interpretación. *Anales de Filología Francesa*, 7, 175-181. Obtenido de <https://revistas.um.es/analesff/article/view/17761>
- Voss, Carretero, M., & James, F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editores.

## ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de planeación.

	SECRETARIA DE EDUCACION DEL GOBIERNO DEL ESTADO ESCUELA PRIMARIA "DAMIAN CARMONA" ZONA ESCOLAR 057 SECTOR V C.C.T. 24DPR0088A	
PLANEACION SEMANAL DE HISTORIA		
<b>Grado:</b> 5°	<b>Grupo:</b> B	<b>Fecha</b> 12 y 13 de febrero de 2019.
<b>Bloque</b>	III. Del Porfiriato a la Revolución Mexicana	<b>Tema</b> Temas para analizar y reflexionar.
<b>Propósitos/Aprendizajes esperados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza a partir de imágenes aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>		<b>Contenido:</b> La influencia extranjera en la moda y el deporte en México postrevolucionario
<b>Ámbito/Eje/Práctica social del lenguaje:</b>		<b>Lección:</b> Página 103 a 105.
<b>Enfoque didáctico de la Historia.</b> Contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico. Permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad. Evita privilegiar la memorización para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos.		
<b>Competencias a desarrollar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión del tiempo y del espacio históricos</li> <li>Manejo de información histórica</li> <li>Formación de una conciencia histórica para la convivencia</li> </ul>		
Secuencia de actividades		

## Sesión 1/2

### Inicio

1. Con la técnica de los números y las acciones, los alumnos responderán a las preguntas.  
¿Qué aspecto del Porfiriato recuerdas?; con la intención de que mencionen el de inversión extranjera para adentrarlos al tema específico de la relación de este periodo y de la revolución con la moda y el deporte de esa época. ¿Qué es una moda?, ¿Por qué se le llama así?

### Desarrollo

1. Enseguida se leerá de la página 103 a 105 del libro de texto para confirmar un poco más la contextualización del tema. Recuperar ¿Cómo es que llegó la moda a nuestro país?; ¿Sólo llegó la moda en la vestimenta?; ¿En qué más se pudo notar? Y mencionar algunos ejemplos. Enlazar la información en que analizaremos la repercusión de la moda en la vestimenta y el deporte.
2. Se repartirá una imagen "ciclistas del club centenario, en la Ciudad de México" para que realicen el primer paso: observación detallada y a fondo por medio de la siguiente lista de tópicos a observar:  
¿Cómo estaban vestidos?  
¿Qué estaban realizando las personas?, ¿Todas hacen lo mismo?, ¿Todas son iguales?  
¿Por qué crees que estaban posando para esa fotografía?  
¿En qué lugar se encuentran, cuál es su fondo?  
¿Cómo se le llama a ese grupo de personas?, ¿Por qué?
3. Los alumnos argumentarán por medio de una técnica lo que se observa de esta imagen (resaltando los tópicos que se enlistaron anteriormente). Y de esta forma se hará la descripción de la fotografía.
4. Después de la descripción de la imagen; los alumnos resolverán el producto central "crucigrama de análisis", el cual consiste en que con su análisis individual tendrán que determinar palabras clave de acuerdo a ciertas descripciones o análisis que se presentan en el mismo.

### Cierre

1. En forma de cierre los alumnos responderán hipotéticamente a las interrogantes  
¿Cuál fue la influencia extranjera en la moda y el deporte?  
¿Por qué México adoptó modas de diversos países?  
¿En qué aspectos nuestro país adoptó modas traídas de otros países?  
¿Quiénes adoptaron las modas?  
¿Qué modas?

## Sesión 2/2

## Inicio

1. Con la técnica "el cartero llegó" se recordarán aspectos que se estaban analizando la sesión anterior, por medio de las siguientes interrogantes.  
¿Cómo es que llegaron ciertas modas a nuestro país?, ¿En qué aspectos se reflejó la moda extranjera en nuestro país (centrarse en construcciones y edificios)?, ¿Cómo influyó esto en el deporte y en la vestimenta?, ¿Qué es una moda?, ¿Qué tiene que suceder para que algo se convierta en una moda?, ¿Por qué crees que pasaba y sigue pasando en la actualidad esto?

## Desarrollo

1. En el aula de medios; cada alumno tendrá una computadora y entrarán al buscador y observarán imágenes acerca de los teatros de Europa por algunos momentos y algunos ejemplos.
2. Cuestionar ¿en qué otro aspecto además de la vestimenta y deporte se influenció de la moda extranjera? Para que mencionen uno de los que destacan en el país (construcción) y que se encuentra en nuestro estado (teatro de la paz)
3. Adentrarse en el recorrido virtual de ésta construcción  
[https://www.google.com/search?biw=1366&bih=625&ej=CZJrXljDdGAtqWPzoKQAA&q=teatro+de+la+paz&oq=teatro+de+la+paz&gs\\_l=psy-ab.3..0i7118.0.0.4866..0.0.0.0.....0.....qws-wiz.vsMKA1bKDDI](https://www.google.com/search?biw=1366&bih=625&ej=CZJrXljDdGAtqWPzoKQAA&q=teatro+de+la+paz&oq=teatro+de+la+paz&gs_l=psy-ab.3..0i7118.0.0.4866..0.0.0.0.....0.....qws-wiz.vsMKA1bKDDI).
4. Y observar los retratos bajo los siguientes tópicos:  
Fachada del teatro (columnas, pisos, escalones, detalles, colores, material)  
Interior del teatro (asientos, escenario, balcones, espacio, distribución y acomodo)  
Estatua de la bailarina  
Cúpula del teatro (vista espacio)  
Uso de ésta construcción.
5. De esta manera se realizará la descripción verbal de las fotografías con los tópicos antes mencionados.
6. El producto central se ubicará en la realización de un organizador de información acerca de las descripciones y posteriormente análisis de los principales espacios de esta construcción influenciada por la moda extranjera de la época.

## Cierre

1. Por último, los alumnos darán respuesta a las siguientes interrogantes:  
¿Qué características y/o aspectos se parecen de algunas construcciones de Europa con las de nuestro país, específicamente El teatro de la paz?  
¿Cuál piensas que era la moda en edificios y construcciones de esa época?, ¿Cuáles características aún continúan?, ¿Qué cambia de las originales de Europa con las traídas a México?  
¿Por qué piensas que fueron importantes estas nuevas modas extranjeras para nuestro país?

Materiales y recursos didácticos		Evaluación y evidencias	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Imagen "Ciclistas del club centenario" individual.</li> <li>Crucigrama de análisis.</li> <li>Libro de texto Historia 5°.</li> <li>Imágenes recorrido virtual "teatro de la paz" y Europeos.</li> <li>Organizador (cuadro de aspecto – característica)</li> </ul>		<p><b>Conceptual.</b> Analiza a partir de imágenes aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</p> <p><b>Procedimental.</b> Infiere en la relación de influencias extranjeras en la repercusión de la moda y el deporte.</p> <p><b>Actitudinal.</b> Identifique las acciones que en el pasado y en el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente.</p>	
Ajustes curriculares			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Contexto</li> <li>Contenido.</li> </ul>			
Observaciones			

Vo. Bo.

Doctora María Guadalupe Escalante Bravo

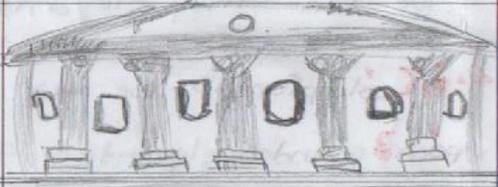
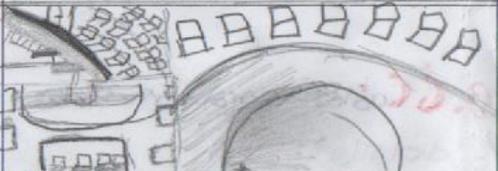
Maestra responsable del Curso Práctica Profesional

Nubia ~~Marissa~~ Colunga Trejo

Anexo 2. Organizadores gráficos (alumnos)

Alumno: **Vanessa Montserrat Escobar Hernández** 5° B Fecha: **19/Febrero/2019** Historia

Llena el siguiente organizador con base en las fotografías analizadas anteriormente.

ASECTO/ CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN (ANÁLISIS)	DIBUJO
Fachada del teatro (columnas, pisos, escalones, detalles, colores, material)	Es demasiado elegante, tiene muchos detalles, es demasiado alto, es de dos pisos tiene ocho escalones, y tiene una cúpula en donde está el cello de la bandera.	
Interior del teatro (asientos, escenario, balcones, espacio, distribución y acomodo)	Es en forma ovalada y está muy empinada tiene como unas laboncitos on donde las personas se sientan para observar la obra.	
Cúpula del teatro (vista espacio)	Es muy alta y tiene muchos detalles y tiene el cello de la bandera Mexicana.	
Estatuas o monumentos dentro del teatro	Hay una de una bailarina que representa una historia y son representaciones las estatuas también hay galerías.	

Alumno: Goel Alejandro Rivera Castillo 5° B Fecha: 9/oct/2018

Instrucciones. Observa detenidamente las imágenes y analízalas; después llena el siguiente cuadro comparativo poniendo el número de la imagen que le pertenezca así como la respuesta a la pregunta que indica.

ASPECTO	VIDA COTIDIANA EN EL CAMPO	VIDA COTIDIANA EN LA CIUDAD
<b>Vestimenta e higiene</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">2</div> </div>	<p>¿Cómo te diste cuenta que estas personas pertenecen al campo? Porque tienen la ropa rota y esta sucia y están pisando el piso descalzo y tienen ropa vieja y usada</p> <p style="text-align: right; color: red;">OK! :)</p>	<p>¿Cómo te diste cuenta que estas personas pertenecen a la ciudad? Porque tienen la ropa limpia y elegante y nueva</p> <p style="text-align: right; color: red;">OK! :)</p> <p>¿Todas las mujeres que están en la imagen están vestidas igual, por qué crees que es así? algunos si y algunas no y porque era la única ropa que vendían</p> <p style="text-align: right; color: red;">¿las que no tenían la ropa elegante que eran? <math>\frac{1}{2}</math></p>
<b>Alimentación</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">7</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">10</div> </div>	<p>¿Qué acciones están realizando esas personas para poder comer? están recolectando marero para hacer una fogata para calentar la sopa que están haciendo</p> <p style="text-align: right; color: red;">¿están haciendo sopa? que har del instrumento que usan?</p>	<p>¿A qué personas crees que están esperando para servirles de comer? ¿Por qué? a las personas que son ricas le están preparando la mesa elegantemente</p> <p style="text-align: right; color: red;">OK! Porque. Solo pasar en la ciudad ms.</p>
<b>Hogar</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">8</div> </div>	<p>Describe las características de esta vivienda. esta destruida esto con tablas de manera fea</p> <p style="text-align: right; color: red;">OK. Porque unees que está así</p>	<p>Describe las características de esta vivienda. esta grande bonita y tiene un jardín y muchas ventanas</p> <p style="text-align: right; color: red;">OK.</p>



Vanessa Montserrat Escobar Hernández

(11)

Responder lo siguiente por detrás de la hoja del crucigrama

- ¿Cuál fue la influencia extranjera en la moda y el deporte?  
en como se comportaban cuando viajaban de estudiar y regresaban

- ¿Por qué México adoptó modas de diversas países?  
por que familias ricas mandaban a sus hijos al extranjero  
a estudiar y regresaban con diferentes creencias y modas y deportes

- ¿En que aspectos nuestro país adoptó modas traídas de otros países?  
en modas y deportes con todos los países que viajaban por México y surgieron esas modas

- ¿Quiénes adoptaron las modas?  
todas las mexicanas y los ricos mas todas las ciudadanas

- ¿Qué modas?  
vestimenta, deportes, creencias y construcciones

Anexo 4. Ficha de análisis.

Julieth Gpc. Chong Méndez / 21/noviembre/2018

**FICHA DESCRIPTIVA**

Autor	Orquesta (León)
Tipo de imagen (caricatura, pintura, fotografía)	caricatura
Conceptos encontrados (dentro de la imagen)	<p>Palo blanco: Dónde hizo su idea <i>plan !!</i></p> <p>Empleos: Porfirio Díaz creo más "Empleos" <i>OK !!</i></p> <p>Al rey muerto, Príncipe Coronado: El título de la caricatura</p> <p>Corona: Cuando Porfirio Díaz se convirtió en <u>Rey</u> <i>¿realmente en rey?</i></p>
*Pregunta de acuerdo a la imagen	<p>¿Por que Porfirio Díaz sostiene un palo que dice "Palo blanco" <i>o presidente?</i></p> <p><i>Se aclaró en clase tú misma lo dices</i></p>
Descripción de la imagen	<p>Dos generales colocando una <i>ambra</i> corona sobre Porfirio Díaz</p> <p>Porfirio Díaz está sentado sobre una tumba que era de el rey anterior <i>OK hace que dame un sentido de interpretación</i></p> <p>Sostiene un saco que dice "Empleos" y un palo que dice "Palo blanco"</p>
Comentario personal	<p>Porfirio Díaz se convirtió en Rey por su idea </p> <p><i>¡ muy bien!</i> <i>plan</i> <i>Y no en rey sino en presidente !!</i></p>

Anexo 5. Algunos materiales utilizados en las intervenciones.



## Anexo 6. Ejemplo de análisis de información.

### DESCRIPCION DE LA QUINTA APLICACION DE INTERVENCION

El día 12 de febrero del año 2019, apliqué la penúltima prueba a la población de alumnos que se encuentran a mi cargo, el 5° B cuenta con un total de treinta y tres alumnos; sin embargo, este día asistieron únicamente treinta y uno.

El aprendizaje esperado de esta sesión es: analiza a partir de imágenes aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia. En estos contenidos se desenvuelve el reflexionar acerca de sucesos que ocurrían simultáneamente mientras terminaban o comenzaban otros un poco más conocidos. En este caso se trató acerca de la influencia extranjera en la moda y el deporte en México posrevolucionario.

Se pretende que este último contenido sea divisible en dos sesiones; ésta es la primera y para ello la temática de estudio se encuentra en el llenado de **un crucigrama de análisis** a partir de una **fotografía (tipo de imagen)**. Esta última es acerca de un grupo de ciclistas en donde se encuentra inmersa la moda dentro de dos aspectos: la vestimenta y en el deporte.

La realización de un crucigrama de análisis se encuentra bajo la intención de **cambiar un poco la estrategia de la pregunta** y actuar bajo otras estrategias como lo es ésta que utilicé.

La sesión se llevó a cabo por varios tiempos dedicados cada uno a acciones diferentes como lo es el primero; **detectar los conocimientos previos para adentrarse o anclarse a partir de allí**. Para ello se realizaron **una serie de interrogantes: ¿Qué aspectos positivos del Porfiriato recuerdas?** A lo cual algunos de los alumnos mencionaron:

- Vanesa: la riqueza del país o economía.
- Oscar Luis: la creación de ferrocarriles, la electricidad.
- Gael Eduardo: **la inversión de otros países... ¡ah! extranjera.**
- Maestro: ahora voy a centrarme un poco en lo que dijo Eduardo ya que con ello hubo crecimiento en la economía del país, entre otras cosas. Entonces **¿Qué es la inversión extranjera?**



**Dany Tenorio**

Esta vez se utilizó un crucigrama, es una nueva estrategia utilizada relacionada con la pregunta.



**Dany Tenorio**

Para la última aplicación se utilizó una imagen de tipo retrato/fotografía; son más vivenciales y aportan más a la interpretación del hecho histórico.

**María Guadalupe Escalante Bravo**



**Dany Tenorio**

Experimentar más acerca de utilizar nuevas estrategias, pero siempre centrando al recurso de utilizar imágenes



**Dany Tenorio**

Una vez más, utilizo la estrategia de preguntas para recabar los conocimientos previos; dinamizando a los alumnos por medio de técnicas pero, enfatizar en hacer dudar.



**Dany Tenorio**

Puedo darme cuenta que responden la mayoría a las ideas principales con las que se quedaron las sesiones anteriores y que las expresan ahora pues forman parte de su aprendizaje.



**Dany Tenorio**

Este alumno específicamente respondió con el nombre que se tenía pensado y lo recordó bien.

- Julieth: **es traer cosas de otro país a nuestro país.**
- Vanesa: **es como cuando alguien de otro país viene a comprar muchos chocolates aquí y los va a vender a su país. Entonces aquí se los puede vender más caros y le deja una ganancia a nuestro país.**

La intención de preguntar si se acordaban de algunos aspectos positivos del Porfiriato se centró en que mencionarán la inversión extranjera ya que es el enlace para adentrarse al tema que se analizaría en la sesión. Es saber cómo y de qué forma la influencia extranjera repercutió en la moda de nuestro país.

También se preguntaron **dos interrogantes más: ¿Qué es una moda?, ¿Por qué se le llama así?**

- Brandon Alexander: **es algo nuevo.**
- Valeria: **es algo que se está haciendo muy popular.**
- Yoselín: **algo que se usa, algo que se estrena.**
- Oscar: es algo que hicieron, **lo utilizan muchas personas.**
- Julieth: es **algo que se hizo muy popular en un instante.**
- Alumnos: **se le llama moda porque se hizo muy popular.**
- Maestro: exacto, así como lo mencionan ustedes, se les llama moda porque es algo que se repite varias veces, se relaciona a las matemáticas; la moda es esto.

Enseguida, se leyó un pequeño texto que se encuentra en el libro de texto de Historia, SEP 2011. Dentro de la lectura **se recuperó: ¿Cómo es que llegó la moda a nuestro país?, ¿sólo llegó la moda en la vestimenta?, ¿En qué más se pudo notar? Y se mencionaron algunos ejemplos.** Esta información junto con la anterior sirvió para enlazar la repercusión de la moda centrándose en esta aplicación en la vestimenta y en el deporte.

Como siguiente acción, se **repartió una imagen (retrato) de un grupo de ciclistas que pertenecían al club centenario de la Ciudad de México** y con ella se realizó el **primer paso de analizar: la observación detallada y a fondo.** Para ello, **se apoyaron en los**



**Dany Tenorio**

Una interpretación específica de una alumna; la cual durante todas las aplicaciones siempre ha tenido interesantes aportaciones, explica con sus palabras los hechos históricos y aquí se plasma un ejemplo de ello.



**Dany Tenorio**

Con ello puedo percatarme que tienen un antecedente claro a lo que se refiere el concepto de moda; el cual forma parte de un conocimiento previo.



**Dany Tenorio**

Con ayuda de diferentes guías de apoyo, se pueden facilitar la búsqueda de información dentro de un texto, es algo que no había implementado dentro de las aplicaciones pues no había manejado textos tan largos.



**Dany Tenorio**

Se utilizó una fotografía pues se vuelve más presencial el acontecimiento.



**Dany Tenorio**

Siempre es el comienzo para después aterrizar al análisis; es muy importante este paso ya que da pie a todos los demás.

siguientes tópicos que sirvieron como guía también para la descripción de la fotografía.

Tópicos: ¿Cómo están vestidos?, ¿Qué estaban realizando todas las personas?, ¿Todos hacen lo mismo?, ¿Todos son iguales?, ¿Por qué crees que estaban posando para esa fotografía?, ¿En qué lugar se encuentran, ¿Cuál es su fondo?, ¿Cómo se le llama a ese grupo de personas, ¿Por qué?

Cabe mencionar que teniendo como guía esta lista de aspectos, los alumnos pudieron observar mejor la imagen, ya que pueden tener referentes para centrarse en la intención que se tenía y no perder el tiempo en divagar o guiarse por otras características, claro que siempre fueron aceptadas las aportaciones que diferentes alumnos pudieron hacer y que no estaban previstas.

El producto central de la aplicación fue la realización de un crucigrama de análisis. El cual tuvo diseño propio y estaba basado en contestarse con la descripción de la imagen. Esta estrategia tenía una breve afirmación para que los alumnos pusieran el concepto al cual aludía cada una de las descripciones. Aquí los alumnos podían regresar a observar de nuevo la fotografía para que reflexionaran acerca de las respuestas.

De los treinta y un alumnos que realizaron la prueba; veinticinco analizaron de forma correcta la imagen para expresar las hipótesis necesarias para el llenado de crucigrama así como para la previa descripción, la cual, en esta ocasión considero que ha sido la mejor descripción de las aplicaciones ya que ellos argumentaron la mayoría de la información, realizaron inferencias y opiniones solamente con la poca información del texto y mayormente con el apoyo de la imagen que se tenía en puesta ese día.

Al momento de revisar los productos, encuentro que más de veinte personas expresan correctamente el paso de análisis por medio del crucigrama y además de algunas preguntas de reflexión; se nota que existe aprendizaje acerca del hecho histórico centrándose en la influencia extranjera en la moda de estos primeros dos aspectos.



Dany Tenorio

Con ayuda de estos tópicos fue más fácil también realizar la descripción de la imagen. Ya que los tópicos daban pie a centrarse en todo lo que contenía la fotografía tanto externa como internamente. La descripción se fue realizando por los alumnos y realfirmo por ayuda del docente. Es algo que utilicé en esta última intervención y que de verdad ayudó bastante en la interpretación de la información que la imagen arroja a los alumnos.

Dany Tenorio Como me lo mencionó una ▼

Dany Tenorio Forma parte del apartado de ▼

María Guadalupe Pensamiento del maestro ¿por?

Dany Tenorio Está escrito; además se ▼

María Guadalupe Afirmaciones ▼

Dany Tenorio Listo

Dany Tenorio Esto sirvió como comprobación

Dany Tenorio El párrafo forma parte de los ▼

Dany Tenorio La descripción está inmersa en el

Dany Tenorio Argumentar forma parte de la ▼

Dany Tenorio En la aplicación se demostró ▼

Sin embargo, **alrededor de diez personas se les dificulta escribir lo que ya han dicho, algunos otros tienen dificultades de escritura y unos cuantos (minoría) tienen un nivel cognitivo bajo y también se encuentra repercutido en la asignatura de Historia.** Ya sea por situaciones diferentes como bajo rendimiento escolar dentro de todas las asignaturas, **requieren apoyo particular** como el de los profesores de USAER y por ello mismo pertenecen a ese grupo, además del desconocimiento del tema por el ritmo bajo de aprendizaje.

Para el cierre de la aplicación, se les **mostraron algunas interrogantes con la intención de agrupar las inferencias realizadas a lo largo de todo el proceso de la aplicación,** a continuación se muestran las interrogantes y algunas de las hipótesis de los alumnos. ¿Cuál fue la influencia extranjera en la moda y el deporte?; ¿Por qué México adoptó modas de diversos países?; ¿En qué aspectos nuestro país adoptó modas traídas de otros países?; ¿Quiénes adoptaron las modas?; ¿Qué modas?

- Valeria: **que con ayuda de otros países, México tuvo crecimiento en la moda del deporte.**
- Yoselín: la construcción y la vestimenta.
- Vanesa: **porque las familias mandaban a sus hijos a estudiar a otros países y cuando regresaban, regresaban con nuevas ideas.**
- Valeria: **en las construcciones y edificios, en la vestimenta y en el deporte.**
- Julieth: los ciudadanos.
- Gael Eduardo: **los ricos.**
- Maestro: ¿Cómo se le llama a esa parte de la sociedad que tenían mucho dinero y por lo mismo poder?
- Gael Eduardo: élite.

Los comentarios que los alumnos hacen son interesantes, apropiados y siempre sorprenden porque no se sabe lo que van a responder; **siempre tienen nuevos temas de conversación que salen con el análisis de las imágenes y eso considero que es una habilidad que están descubriendo con ayuda de otra habilidad: la del análisis.**



**Dany Tenorio**

Área de oportunidad de algunos elementos del grupo ya que presentan barreras de aprendizaje no solo en la asignatura de Historia sino también en las demás que marca el currículo. Se dan por diferentes razones como se explica dentro del texto.



**Dany Tenorio**

Para ir cerrando el tema, se realizan varias interrogantes con la finalidad de hacer pensar y reflexionar a los alumnos de lo que se acaba de realizar.



**Dany Tenorio**

Interpretaciones que los alumnos tienen y los dan en forma de ejemplo.



**Dany Tenorio**

También pueden entrar en la categoría de hallazgos ya que son aprendizajes que tienen los alumnos con respecto del contenido; se encuentra que pueden enriquecer su conocimiento y desarrollar la habilidad de analizar por medio del recurso de la imagen.



**Dany Tenorio**

Es una hipótesis que propongo, sin embargo estoy inseguro si realmente se trata de ello o si forma parte de la misma habilidad.