



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

IMAGEN FAMILIAR Y CONCEPTO DE TIEMPO

PROPUESTA PARA TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

| | |
|--------------------------------------|--|
| Trabajo fin de grado presentado por: | Anna Carreras Soler |
| Titulación: | Grado de Maestro en Educación Primaria |
| Línea de investigación: | Propuesta de intervención |
| Director/a: | R. Ignacio Madrid López |

Vilanova i la Geltrú
31 de enero de 2014
Firmado por: Anna Carreras Soler

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado hace una aproximación a la didáctica de la historia y el modo cómo se comprende el concepto del tiempo en la Educación Primaria. Con el principio de la imagen como código de comunicación de nuestro tiempo y sus posibilidades a través de las TIC, analiza el papel que desempeña en este proceso cognitivo, desde el estudio de los parámetros de la percepción visual, las posibilidades emocionales que ofrece y las estrategias para su correcta interpretación.

En segundo término plantea una propuesta práctica para ser desarrollada en el aula, basada en el trabajo a partir de las imágenes y que posibilite el desarrollo de las habilidades necesarias para que el alumno comprenda su pasado, se sitúe en el presente en el que vive y le permita plantearse la construcción de su futuro.

Palabras Clave: Didáctica de la historia, Concepto de tiempo, Imagen familiar, Percepción visual, TIC

ABSTRACT

This Degree Project is an approach to the teaching of history and how the concept of time is understood in Primary Education. With the assumption of the image as communication code in our time and its possibilities through ICT, it analyses the role of image in this cognitive process, from the study of visual perception parameters, its emotional possibilities and the strategies for its correct interpretation.

Secondly, a practical proposal for work with images is presented, to be developed in the classroom, with the object of developing the students' skills to understand their past, their present and allows them to think about their future.

Keywords: Teaching of history, Concept of time, Family image, Visual perception, ICT

Contenido

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 2 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 4 |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN | 4 |
| 1.2. OBJETIVOS | 5 |
| 1.2.1 Objetivo General | 5 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 5 |
| 1.3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA | 5 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 2.1. SOBRE EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE TIEMPO | 7 |
| 2.2. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LOS OBJETIVOS, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA | 10 |
| 2.3. LA IMAGEN COMO DISCURSO VISUAL | 12 |
| 2.4. PROCESAMIENTO COGNITIVO Y APRENDIZAJE VISUAL | 15 |
| 2.5. LA IMAGEN GENERADORA DE EMPATÍA Y EMOTIVIDAD | 19 |
| 2.6. FUENTES FAMILIARES: UNA REALIDAD PRÓXIMA | 20 |
| 2.7. METODOLOGÍA EN LA LECTURA DE LA IMAGEN | 23 |
| 2.8. LOS NUEVOS SOPORTES TECNOLÓGICOS DE LA IMAGEN | 25 |
| 2.9. POSIBILIDADES Y DIFICULTADES QUE OFRECE LA IMAGEN | 27 |
| 3. MARCO METODOLÓGICO | 30 |
| 3.1. OBJETIVOS | 32 |
| 3.2. CONTENIDOS | 32 |
| 3.3.1. Contenidos conceptuales | 33 |
| 3.3.2. Contenidos procedimentales | 33 |
| 3.3.3. Contenidos actitudinales | 33 |
| 3.3. EVALUACIÓN | 33 |
| 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 35 |
| 4.1. INSTALACIONES | 35 |
| 4.2. CRONOGRAMA | 35 |
| 4.3. ACTIVIDADES | 36 |
| 4.3.1. Actividad 1: Mi familia: mi historia | 37 |
| 4.3.2. Actividad 2: Mi árbol genealógico | 39 |
| 4.3.3. Actividad 3: Secuencia familiar y futuro | 42 |
| 4.4. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES | 43 |
| 5. CONCLUSIONES | 44 |
| 6. PROSPECTIVA | 47 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA | 48 |
| 7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 48 |
| 7.2. BIBLIOGRAFÍA | 51 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

“Quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada” (Koselleck, 1993, p. 13)

A menudo se puede creer que el concepto histórico se desarrolla de manera natural en la mente humana, simplemente a través de la interacción con el mundo que rodea al individuo. Es fácil pensar que las estructuras temporales (pasado, presente y futuro) se construyen de manera espontánea, a medida que el desarrollo cognitivo tiene lugar.

“El tiempo es un concepto muy complejo y sólo se entiende a partir de un análisis amplio y transdisciplinario. Cuando se enseña la historia a los niños se debe considerar esa complejidad” (Pagès y Santisteban, 2010, p.281).

Arias (2013) añade que las dificultades del aprendizaje del tiempo histórico encuentran su causa en el alto componente de abstracción que tiene.

Pagès y Santisteban (1999) afirman que la enseñanza del tiempo histórico y la educación de la temporalidad en la escuela ha representado desde hace mucho tiempo una de las grandes dificultades de la didáctica de la historia. Por otra parte, la experiencia del periodo de prácticas docentes ha constatado que las dificultades con las que se encuentra el docente de Educación Primaria para el desarrollo cognitivo del concepto histórico en el alumno son substanciales: la narrativa textual que aborda el concepto de tiempo puede resultar abstracta en los primeros ciclos de Educación Primaria y causar confusión.

Después de la etapa de Educación Infantil y en los primeros años de la Educación Primaria el alumno inicia según Piaget, la etapa concreta de su desarrollo cognoscitivo. En ella, el niño desarrolla la percepción de tiempo de manera gradual, constatándose la necesidad de una gestión paulatina del propio tiempo y una toma de conciencia del propio ser, desde su presente y en relación al tiempo vivido.

Para aprender historia es necesario saber quienes somos y conocer donde y en que momento estamos y para ello, el individuo debe conocerse a sí mismo y su entorno. Es primordial que el mundo educativo se plantee un enfoque de la enseñanza del concepto histórico desde el mismo núcleo del alumno y su entorno más próximo, para conseguir la conexión entre el elemento

conocido con el desconocido, o en otros términos, para conseguir la conexión entre la historia conocida y la historia desconocida.

Desde otro punto de vista, es indiscutible hacer referencia a la condición de los alumnos actuales como “nativos digitales” (Prensky, 2001), pues la irrupción de las nuevas tecnologías en las últimas décadas ha supuesto un cambio social y cultural indiscutible: nuestra manera de enseñar, de aprender, de relacionarnos, de trabajar está cambiando y se aleja cada vez más de los estilos tradicionales. Nuestros alumnos crecen en un mundo en el que se impone paulatinamente la imagen como transmisora de información (Díaz Barrado et al., 1996) y por ello es fundamental una educación de la cultura visual, que se estructure como sustento sólido ante la ingente información que llega a nuestro cerebro a través de la percepción visual.

Por ello, se hace indispensable una acción docente que aborde una metodología basada en recursos visuales y cercanos, con el fin de facilitar la asimilación del concepto de temporalidad de una manera gráfica y concreta, acercando al alumno al pasado, desde la inmediatez y el realismo de la imagen.

Este Trabajo de Fin de Grado quiere adentrarse en el estudio de la imagen como recurso motivador y activador de la comprensión del concepto de temporalidad en la Educación Primaria.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

- Explorar el potencial de la imagen familiar como recurso didáctico en la enseñanza del concepto de tiempo en la Educación Primaria

1.2.2 Objetivos Específicos

- Indagar cómo se adquiere el concepto de temporalidad en las primeras etapas del desarrollo del niño
- Explorar la capacidad de las imágenes para facilitar la comprensión del tiempo
- Analizar la comprensión del concepto de tiempo desde la historia próxima familiar
- Definir técnicas específicas para el uso de la imagen en la didáctica de la temporalidad
- Presentar una propuesta innovadora para el aprendizaje del concepto del tiempo a través de las imágenes familiares

1.3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende hacer un análisis de la didáctica del tiempo histórico en la Educación Primaria, desde la revisión de las reflexiones de los pedagogos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, como marco de referencia y teniendo presentes los objetivos y los

contenidos establecidos en el Conocimiento del Medio Natural y Social, así como las competencias que este contenido del área ayuda a desarrollar.

El estudio quiere ahondar en la trascendencia de las fuentes icónicas en la enseñanza y aprendizaje del concepto del tiempo en la Educación Primaria, como recurso didáctico transmisor de conocimiento. Para ello, explorará su capacidad para generar discurso visual a partir del análisis de las pautas de percepción visual y cognitiva que desarrollan, las teorías de aprendizaje sobre la inteligencia viso-espacial de Gardner, la teoría visual de la Gestalt, así como su potencial para generar empatía y emotividad en el individuo. Este último aspecto de la imagen introducirá la oportunidad, para analizar la imagen familiar como recurso idóneo del concepto de temporalidad, definiendo el entorno más próximo y conocido por el alumno como punto de partida.

Pretende también revisar las aportaciones de los autores, sobre metodologías didácticas para la correcta lectura de la imagen como fuente histórica e incidir en la inmersión tecnológica de la sociedad del siglo XXI y el apoyo que las imágenes han encontrado en dichas estructuras tecnológicas.

Finalmente se define un marco metodológico que se apoya en las teorías analizadas en el marco teórico, para presentar una propuesta de intervención en la didáctica del concepto de tiempo en la Educación Primaria, compuesta por tres actividades estructuradas que responden de manera práctica el estudio teórico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. SOBRE EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE TIEMPO

En el inicio de este estudio, es primordial situar la cuestión de nuestra posición de partida, que no es otra que: “¿Qué se entiende por el concepto de tiempo?, y lo que es más importante como interrogante fundamental en la Educación Primaria: ¿cómo se adquiere el concepto del tiempo?

Los historiadores están de acuerdo en que es difícil encontrar una definición unívoca y universal del concepto de tiempo. Pagès y Santisteban (2010) sostienen que la dificultad de su comprensión radica en la diversidad de sus significados. Domínguez (2004) afirma que se debe, ante todo, diferenciar entre:

- Tiempo cronológico, como la medida de los movimientos de la historia (los conceptos de hora y día, semana, calendario, mes, etc.).
- Tiempo histórico, definido dentro de la epistemología histórica de comienzos del siglo XXI, como simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado.

Por otra parte, los investigadores, entre ellos Pagès y Santisteban (2010) sostienen que el tiempo no puede separarse del espacio, pues es en el elemento físico donde se pueden comprobar los cambios: en el paisaje, en la cara de un anciano o en los utensilios que se utilizan en la vida cotidiana.

La importancia de la didáctica de la historia en los niños encuentra una de sus fundamentaciones en la necesidad de transmitir al niño la plena comprensión de la huella que el hombre imprime en la historia de la civilización humana, minúscula y constante, pero necesaria para dar continuidad al futuro de la historia, desde nuestro pasado y a través de nuestro presente.

La didáctica de la historia es una tarea de una gran complejidad conceptual y procedimental. Teniendo en cuenta esta suposición, es primordial considerar una cierta madurez cognoscitiva del niño para su didáctica. Según García de la Vega (2008), la madurez cognoscitiva es uno de los condicionantes que pueden presentar mayores dificultades de aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales.

La obra de Jean Piaget acerca del desarrollo cognitivo del niño nos habla de procesos de asimilación y acomodación que implican cambios cualitativos de mayor complejidad, de manera que el desarrollo cognitivo se basa en el proceso de acomodación de la mente humana ante lo desconocido.

Piaget distingue entre las siguientes etapas del desarrollo cognitivo del niño:

- 0 – 2 años: Estadio sensorio-motor
- 2 - 7 años: Estadio preoperatorio
- 7 – 12 años: Estadio de las operaciones concretas
- Adolescencia: Periodo de las operaciones abstractas

Según Piaget (1978), el desarrollo del concepto de tiempo comienza en el estadio de las operaciones concretas y viene dado a partir del aprendizaje de la clasificación de manera ordenada, de las sucesiones de los diferentes acontecimientos, así como el encaje de las duraciones concebidas como intervalos entre estos acontecimientos.

Piaget afirma que los niños perciben el tiempo progresivamente en tres grandes etapas que se desarrollan entre el nacimiento y los 16 años:

Tabla 1. Comprensión progresiva del tiempo

[illegible]

Extraída de Domínguez, 2004, p.246

La teoría clásica sobre el desarrollo del concepto de tiempo está basada en los estudios de Piaget. Nos dice que el niño no es capaz de ordenar temporalmente hasta aproximadamente los 7 o 8 años, momento en el que comienza la etapa de las operaciones concretas.

Según las teorías clásicas, la conciencia del niño con respecto al tiempo vivido se presenta en los primeros años como un mundo vago, impreciso y desordenado, en el que no se percibe de manera clara ni el orden temporal, ni las relatividades de las posiciones ni tampoco las duraciones. La construcción del aprendizaje del tiempo se inicia desde esta imprecisión inicial, para ir construyendo poco a poco la idea de tiempo a través de la experiencia de cambios concretos en sus propios ritmos biológicos, los desplazamientos que realizan, la conciencia de estados de bienestar y estados de necesidad, etc.

Poco a poco y a través de una acción educativa focalizada en el trabajo con las experiencias vividas, el niño irá distinguiendo y organizando las categorías temporales. Desde la experiencia vivida se avanzará didácticamente hacia el tiempo percibido en relación con un espacio y, finalmente, estarán en posición de asimilar el tiempo concebido, desposeído de toda referencia concreta.

Tabla 2. Didáctica del tiempo

| DIDÁCTICA DEL TIEMPO (PASOS) | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Identificación/experiencia | Actividades de aprendizaje para establecer el estado vivido de la categoría temporal que queremos resaltar |
| 2. Descentración | Actividades de aprendizaje para establecer relaciones entre las situaciones vividas y otros objetos o experiencias diferentes a las de los niños |
| 3. Extensión del concepto | Actividades de aprendizaje para extender el concepto o categoría temporal en las dimensiones más amplias posibles |

Extraída de Domínguez, 2004, p.250

Diferentes investigaciones presentan alternativas a la concepción del tiempo de Piaget, de quien se critica una exagerada afirmación del desarrollo de la temporalidad a una etapa determinada (Pagès y Santisteban, 2010). La construcción del concepto de tiempo es, según la teoría constructivista, un trabajo progresivo. Pagès (citado en Domínguez, 2004) afirma que la experiencia del tiempo se va adquiriendo desde el mismo nacimiento, desde el interior de la propia familia y contexto social, construyéndose desde esta base una cierta conciencia de temporalidad, que va transformándose en contacto con nuevas experiencias a lo largo de los años.

Cooper (2002) propone que el aprendizaje del tiempo histórico debe seguir las siguientes pautas y el desarrollo de los siguientes aspectos: la medida del paso del tiempo, las secuencias cronológicas, la duración, cambios (causas y consecuencias), similitudes y diferencias entre el presente y el pasado, el lenguaje temporal, así como la comprensión del concepto de tiempo que los alumnos construyen.

Pagès y Santisteban (1999) proponen el desarrollo paulatino de la temporalidad a partir de la comprensión progresiva de su estructura conceptual.

Según Pagès y Santisteban (2010), a pesar de que en numerosas investigaciones se ha abordado la incógnita sobre la edad de adquisición de la cronología, apenas existen teorías acerca de la relación entre las experiencias propias de la temporalidad y el aprendizaje del tiempo histórico.

Se considera que se debe ofrecer más importancia a la progresiva utilización de un correcto lenguaje en las construcciones narrativas, además de la capacidad para ordenar y clasificar temporalmente los acontecimientos del pasado.

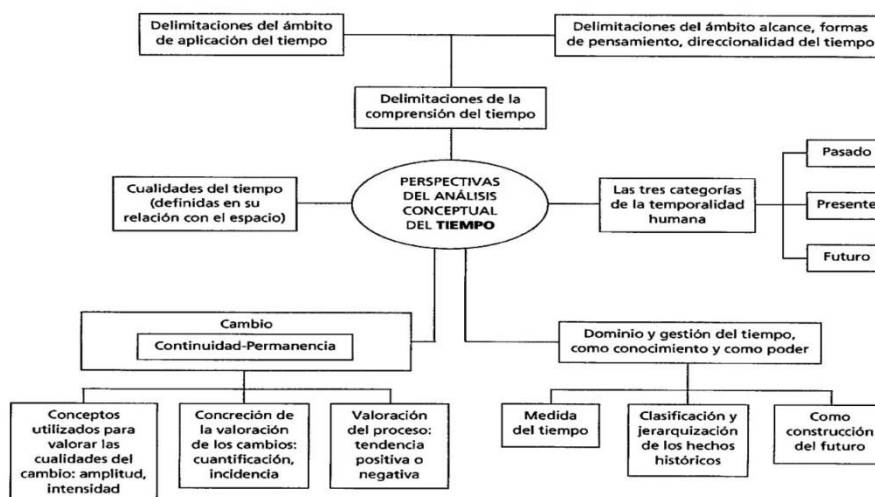


Figura 1. Mapa conceptual general sobre el tiempo. (Pagès y Santisteban, 1999, p. 199)

El aprendizaje del tiempo histórico se desarrolla según Pagès y Santisteban (2010) a partir de la comprensión de los diferentes conceptos que conforman la temporalidad: pasado, presente y futuro, la idea del cambio o continuidad y a partir de estos últimos, los ritmos e intensidades de dichos cambios, la visión positiva del cambio entendida como progreso o visión negativa entendida como decadencia. Trepát y Comes (2006) afirman que el concepto de tiempo viene determinado por la conciencia de cambio en todo aquello que nos rodea.

En cualquier caso, continúan Trepát y Comes (2006), el concepto histórico es un aprendizaje imprescindible y necesario en la Educación Primaria, ya que permite al niño comprender la realidad social que le envuelve, formar parte de ella y contribuir en ella de manera responsable.

Tal como afirman Pagès y Santisteban (2010), el pensamiento del individuo precisa ordenar en el tiempo los acontecimientos que tienen lugar en su entorno, para comprender la realidad social que le envuelve. Por esta razón, es preciso cuestionarse si los objetivos, contenidos y competencias de la Educación Primaria dan respuesta a esta necesidad humana a través de la didáctica de la historia.

2.2. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LOS OBJETIVOS, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Según el Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la didáctica de la historia puede identificarse con los siguientes objetivos:

- 6. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.
- 7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.

- 10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

Quedando concretada en los siguientes contenidos:

- Bloque 5: Cambios en el tiempo incluye contenidos relativos a la medida del tiempo y el acercamiento a la conceptualización del tiempo histórico, a través de la caracterización de algunas sociedades de épocas históricas y de hechos y personajes relevantes de la historia de España.
- Bloque 7: Objetos, máquinas y tecnologías incluye como novedad los contenidos que se refieren a la alfabetización en las tecnologías de la información y la comunicación, así como otros relacionados con la construcción de aparatos con una finalidad previamente establecida, a partir del conocimiento de las propiedades elementales de sus componentes.

Y finalmente queda reflejada su contribución a la adquisición de las competencias básicas tal y como sigue:

- Competencia social y ciudadana: reflexión de los tipos de relaciones grupales, conflictos, organizaciones, tipos de convivencia, de funcionamiento, de conducta características de otras épocas y civilizaciones y compararlas con las actuales, acercándose así a las raíces históricas de las sociedades actuales.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: en cuanto las referencias que hacen los alumnos hacia experiencias del pasado, elementos del presente o previsiones del futuro, están relacionados con la interacción del ser humano con el mundo que le rodea.
- Tratamiento de la información y competencia digital: la utilización de los diferentes formatos digitales para consultar, seleccionar, organizar e interpretar las fuentes históricas.
- Competencia en comunicación lingüística: la utilización de vocabulario específico del contexto histórico, el acercamiento a textos informativos, explicativos, así como en los intercambios comunicativos y en la exposición de temas históricos.
- Competencia para aprender a aprender: mediante el desarrollo de técnicas para aprender, organizar, memorizar y recuperar la información, tales como resúmenes históricos, esquemas históricos o mapas conceptuales, así como la reflexión sobre qué se ha aprendido, cómo y el esfuerzo por contarlo oralmente y por escrito.

- Competencia artística y cultural: el conocimiento de las manifestaciones culturales históricas y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural histórico.
- Competencia autonomía e iniciativa personal: enseñar a tomar decisiones y aportar opiniones desde el conocimiento de uno mismo, de su historia.
- Competencia matemática: la utilización de medidas cronológicas tales como fechas, horas y otras medidas temporales que se incluyen en el contexto de la materia histórica.

Ahora bien, para conseguir estos objetivos y lograr la adquisición de las competencias básicas, se deben plantear metodologías, recursos, estrategias, soportes que faciliten su didáctica y ante este interrogante, en este trabajo se plantean las cuestiones: ¿cuál es la consideración de la imagen en la didáctica del concepto de tiempo?, y ¿qué facilidades implica el trabajo con la realidad más próxima del alumno?

2.3. LA IMAGEN COMO DISCURSO VISUAL

El uso de la imagen como discurso visual no ha sido hasta el momento aprovechado en profundidad por parte del historiador, según afirma Pantoja (2007), o lo ha tenido en una consideración menor respecto al texto, que tradicionalmente le ha supuesto una mayor seguridad para trabajar. La aparición de la imprenta y de los modelos impresos ha relegado la imagen a un segundo término, por ser considerada como un medio de investigación menos reflexivo respecto al texto.

La importancia y exclusividad de la cultura escrita como referente investigador ha supuesto que la imagen quedara relegada a una función complementaria del texto, pero es innegable que la imagen y en especial la fotografía, muestra un grado de exactitud y evidencia respecto a la realidad, difícilmente salvable por la palabra.

Esta tradición metodológica investigadora se ha plasmado también en las aulas hasta este momento. Ahora bien, hoy en día, no se entiende un acontecimiento histórico sin una representación icónica irrefutable del suceso.

El análisis del planteamiento de la imagen como recurso didáctico de la historia debe iniciarse desde la premisa, que muchos investigadores apuntan, de la “invasión” de la imagen en nuestra sociedad, entre ellos Pantoja (2007, 2010), que sugiere la denominación de los tiempos actuales como la “Sociedad de la Imagen”. Desde otro ángulo de visión, Calleja (2002) sostiene que, aunque la imagen invade la realidad actual difundiéndose a través de todos los medios, no ocurre lo mismo en el ámbito educativo, careciendo de una base pedagógica que pueda responder a este fenómeno, que caracteriza la sociedad actual.

Cuando se propone la imagen como discurso visual en la didáctica de la historia, no se pretende que la imagen sustituya a las fuentes escritas para el estudio de la historia, pero tampoco se trata de que su función se limite a complementar dichas fuentes escritas. La intención no es otra que la de explotar las posibilidades que ofrece la imagen como fuente histórica e impulsora del concepto de temporalidad, analizando tanto el abanico de oportunidades que pueden ofrecer los avances tecnológicos como la fotografía y las posibilidades pedagógicas que ofrecen las TIC, como su capacidad en el desarrollo cognitivo del aprendizaje, pues, tal y como afirma Pantoja (2010), la imagen ha generado hasta ahora, más controversia que aceptación, ya que desde su irrupción, es común presentar la imagen como sustituta de la palabra.

Díaz Barrado et al. (1996) defiende la importancia de la imagen en la sociedad actual como transmisora de información del pasado. Asimismo, Pantoja (2007) se apoya en la imagen entendida como lenguaje, valorando la capacidad de concreción de significado frente al signo verbal, aunque esté provisto de mayor abstracción, ya que su principal función es mostrar la realidad, en contra-posición con la función conceptual de la palabra.

“Frente al lenguaje escrito, que es concebido como una expresión del pensamiento, una fotografía es una huella de la realidad” (Pantoja, 2007, p.192).

Cabe señalar la trascendencia que apunta Pantoja (2007) sobre la imagen fotográfica, destacando su gran capacidad para encerrar el tiempo y el espacio en un instante. Le otorga el valor de integradora de la memoria desde el momento de su concepción, pues tiene la capacidad de salvaguardar la fuerza del momento en la que fue creada, así como la magnitud y la importancia de los hechos.

Kossoy considera la imagen como aportadora de información visual sobre fragmentos de la realidad, desde una selección y organización estética e ideológica (Del Castillo, 2006) y Báez (2010) le otorga el carácter documental, considerándola como testimonio de la veracidad irrefutable y funcionando como una verdadera puerta de acceso inmediato y real al pasado.

También se debe recordar, según Sanchidrián (2011), que el término imagen visual es amplio y se deben tener en cuenta elementos como el grabado, la ilustración, el objeto, la pintura, el gráfico, la fotografía, etc., aunque esta última merecería un estudio específico por sí sola, pues su importancia radica en la finalidad de capturar la verdad, la realidad y mostrarla tal y como es y como fue en el pasado.

Ahora bien, el análisis debe proseguir con el estudio de los procesos cognitivos que desarrollan las imágenes al ser observadas y exploradas, consideradas como documento con valor histórico.

Díaz Barrado et al. (1996) afirma que la mirada no se guía en un proceso lineal, sino global. Del mismo modo se organizan nuestros recuerdos en la memoria. En nuestro interior tenemos

asumido al niño, al joven y al adulto que fuimos, aun siendo ya ancianos. La mirada actual contiene los referentes icónicos de los recuerdos que subyacen en nuestra memoria y es fundamental explotarlos y considerarlos en esta sociedad de ritmo vertiginoso y de estímulo fugaz.

La fotografía se parece mucho a la memoria humana en su capacidad de fijación y cambio al mismo tiempo, en su fragilidad y a la vez en su contundencia, sostiene Díaz Barrado et al. (1996).

“Es esa sensación inaprensible, fuerte y escurridiza a la vez, que nos permite concentrar en un instante un sinfín de sensaciones. Todos hemos experimentado con el sentido del olfato el poder evocador del asado, donde se agolpan imágenes y sensaciones de todo tipo, aunque simplemente se haya percibido un olor familiar. Sabemos que con la fotografía ocurre algo parecido, pues su contemplación permite recordar y sentir sensaciones diversas, incluso rememorar olores y ambientes que habíamos olvidado” (Díaz Barrado et al., 1996, p. 158).

Díaz Barrado et al. (1996) destaca también el potencial de su discurso visual como captador del momento, del instante, la capacidad de cortar el tiempo, atestado de recuerdo, para trasladarlo desde el pasado hasta el presente.

“Es algo difícil de explicar y muy fácil de entender, porque todos lo hemos experimentado tanto en la fotografía familiar como en la social, pero no es, sin embargo, generalizable ni automático. El instante no beneficia a todas las fotografías por igual, porque el paso del tiempo concede valor y fuerza a unas y a otras no. Lo mismo sucede en nuestra memoria que convierte ciertos recuerdos infantiles en decisivos y desprecia o no considera otros. La fotografía se parece cada vez más a nuestra memoria, por eso nos sigue fascinando y atrayendo después de tanto tiempo” (Díaz Barrado et al., 1996, p. 161).

Por tanto, se puede afirmar que la imagen es un elemento desencadenante de los procesos de la memoria, la base que pone en funcionamiento el recuerdo. La imagen actúa como una red de recuerdos: pone en contacto, activa puntos de la memoria que subyacen en nuestro subconsciente, produciendo un choque cognitivo con nuestro pensamiento presente.

“Visualizar los recuerdos en la fotografía es una versión más de hacer memoria” (Pantoja, 2007, p.186) y esta es la esencia de la razón de ser de la imagen como recurso didáctico del concepto de tiempo, en el que se propicia la toma de conciencia de la temporalidad.

Si se analiza a nivel técnico el proceso en sí, se constata que la equiparación de la fotografía con la memoria está fundamentada según Pantoja (2007, 2010), en la capacidad de la fotografía por recrear las condiciones de selección, al igual que hace nuestra memoria, en la que los recuerdos no están dispuestos de manera lineal, sino que convergen en un punto concreto, liberados a partir de un estímulo concreto. Por tanto, se llega a la conclusión que la fotografía puede ayudar a desencadenar una narración recurrente, es decir, una selección de recuerdos concretos e independientes que conectarán y elaborarán un discurso narrativo continuo y coherente.

Y es en la consecución de este objetivo que se puede plantear la validez de la imagen como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje del concepto de tiempo.

La imagen atrae nuestra mirada para poner en marcha los mecanismos de la percepción visual y activar los procesos cognitivos que generan conocimiento y desarrollan la conciencia de la temporalidad, la existencia de una historia a nuestro alrededor, de la que el individuo forma parte y a la vez ayuda a construir. Pero, ¿de qué manera trabajan dichos mecanismos de percepción visual y cuál es la capacidad de las imágenes para ponerlos en funcionamiento?

2.4. PROCESAMIENTO COGNITIVO Y APRENDIZAJE VISUAL

Tal como se avanzaba en el anterior apartado y según las palabras de Sanchidrián (2011), el uso de las imágenes en la investigación histórico-educativa se fundamenta, entre otras razones, porque hoy en día lo visual lo impregna todo.

Farías, Obilinovic y Orrego (2010) constatan que, la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo hace necesaria la revisión de distintos procesos socio-cognitivos derivados del trabajo y comprensión de nuevos códigos textuales, llamados multimodales, generados a partir de dichas tecnologías: imágenes, diagramas, tamaños, colores, sonidos, etc.

Según Farías et al. (2010), el código escrito ha sido, históricamente, la representación del lenguaje como medio de comunicación, concebido como un código lineal, cerrado, que exige una revisión secuencial. Sin embargo, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación han posibilitado la incorporación de una nueva dimensión del lenguaje: la forma visual no plana y la hipertextualidad, que exige un trabajo globalizado, de manera que es necesario un replanteamiento de los contextos de aprendizaje en relación con los procesos cognitivos y el desarrollo de habilidades, pues según Mayer y Moreno, (citados en Farías et al., 2010) posee una mayor carga cognitiva de memoria de trabajo. En el caso de la fotografía, algunos de los argumentos que la enlazan con la memoria humana, se apoyan en teorías de la percepción, estudios de psicología o investigaciones en el área de la neurología, según Pantoja (2007).

Algunas de estas investigaciones en el campo de la neurociencia afirman que se puede conseguir un aumento del aprendizaje a través del discurso multimodal visual y verbal. Mayer y Moreno, entre otros investigadores (citados en Fadel y Lemke, 2008, pp.12-13) enumeran una serie de principios relacionados con el aprendizaje multimodal:

1. Principio multimedia: la retención mejora a través de palabras e imágenes en lugar de a través de palabras solas.
2. Principio de contigüidad espacial: Los estudiantes aprenden mejor cuando las palabras e imágenes se presentan cerca una de otra, en vez de lejos una de otra, en la página o pantalla.
3. Principio de contigüidad temporal: Los estudiantes aprenden mejor cuando las palabras y las imágenes correspondientes se presentan simultáneamente en vez de sucesivamente.
4. Principio de coherencia: Los estudiantes aprenden mejor cuando las palabras extrañas, las imágenes y los sonidos están excluidos y no incluidos.

5. Principio de modalidad: Los estudiantes aprenden mejor de la animación y la narración que de la animación y el texto en pantalla.
6. Principio de redundancia: Los estudiantes aprenden mejor cuando la información no está representada en más de una modalidad – la redundancia interfiere en el aprendizaje.
- 7a. Principio de las diferencias individuales: Los efectos del diseño son superiores en alumnos con niveles de conocimiento bajo que en alumnos con un nivel alto de conocimiento.
- 7b. Principio de las diferencias individuales: Los efectos del diseño son superiores en alumnos con un alto nivel espacial que en estudiantes con bajo nivel espacial.
8. Principio de manipulación directa: A medida que la complejidad de los materiales aumenta, el impacto de la manipulación directa con los materiales de aprendizaje (animación, estimulación) también aumenta.

En general, continúan Fadel y Lemke (2008), el aprendizaje multimodal ha demostrado ser más eficaz que el aprendizaje tradicional, unimodal. Según los resultados conseguidos en su informe, estos investigadores aseguran que la adición de elementos de aprendizaje visual frente al aprendizaje verbal (texto o auditivo), puede dar lugar a importantes avances en el aprendizaje significativo. Los diseños más efectivos para el aprendizaje incluyen una variedad de medios de comunicación, combinaciones de modalidades, niveles de interactividad, además de las características del alumno y la pedagogía basada en un complejo conjunto de circunstancias.

Se debe tener en cuenta, ante todo, que la enseñanza y el aprendizaje es un fenómeno que se considera de mayor complejidad a medida que se avanza en el conocimiento de los aspectos fisiológicos, cognitivos, sociales y emocionales del individuo.

Pantoja (2007) expone la idea de que el cerebro registra la información a partir de las imágenes que observa y este principio es el fundamento para la activación de la memoria.

“Entre las aportaciones que realizan las teorías de la percepción, a las que antes hacíamos alusión, destaca el principio que recordar es reconocer imágenes, en el sentido más amplio del término, pero se puede añadir que, al recordar una imagen fotográfica, iniciamos un proceso de enlace con otras tantas imágenes que forman ese recuerdo” (Pantoja, 2007, p. 189).

El papel de la imagen en el desarrollo de las capacidades perceptivas y cognitivas del niño está relacionado con la atracción que el niño siente por las imágenes y la predisposición de su mente para la contemplación y el análisis posterior de estas, pues tal y como se ha descrito en diversas ocasiones, no se puede obviar el gran avance del elemento visual en todos los aspectos de la vida en las últimas décadas.

En este punto y dada la trascendencia del factor visual en la sociedad del siglo XXI, a consecuencia del actual desarrollo de la tecnología digital y considerando el futuro que se le augura, es interesante hacer una reflexión acerca de la necesidad de una educación en la llamada “cultura visual” de la sociedad actual, con el fin de desarrollar la capacidad para poder analizar todos los inputs que se reciben a través de la percepción visual y saber analizarlos desde una perspectiva

crítica, cuestionadora e investigadora. La palabra “percepción” es definida según la Real Academia Española como: “Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos” y seguidamente como “conocimiento, idea”. Por su parte, el concepto “visual” hace referencia a “Perteneiente o relativo a la visión”.

Por tanto, la percepción visual se inicia a partir del sentido de la vista, pero se debe tener en cuenta el proceso cognitivo que genera:

La vista registra la imagen y envía la información al cerebro de manera codificada para ser analizada. En este proceso se revisan elementos físicos como el tamaño, la forma, el color, el movimiento, el enfoque, la apariencia, etc., pero en este proceso también juega un importante papel la memoria humana, en la que intervienen los recuerdos, las emociones, la empatía, la cultura y la educación. El resultado de esta combinación es la percepción visual del individuo. Desde otro punto de vista, se pueden plantear principios investigados acerca de la percepción visual, como es la teoría de la Gestalt, para ser aplicadas en el proceso cognitivo que lleva a cabo la mente ante la contemplación de una imagen.

La teoría de la Gestalt fue ideada a principios del siglo XX en Alemania por Wertheimer, Köhler y Koffka y plantea la teoría de que los humanos percibimos los objetos como patrones bien organizados más que partes discretas, de manera que la descripción de los rasgos característicos de los elementos, las cualidades globales de los sistemas, elementos o aspectos concretos, vienen determinados por su situación dentro de una globalidad. Se han desarrollado diversas leyes, entre ellas: ley de la proximidad, ley de la similitud, ley de la dirección-buena forma, ley de la continuidad, ley de la simetría, ley de la figura-fondo, ley de la experiencia.

Arnheim (1989), psicólogo educador especialista en artes plásticas, afirmaba que “ver es pensar y pensar es ver”, por tanto, se puede establecer que la percepción genera un pensamiento visual, es decir, genera conocimiento. La captación de la imagen es mecánica, pero automáticamente provoca una abstracción del pensamiento, una generalización y conexión con ideas, es decir, se puede afirmar que la observación, la percepción visual genera un proceso de aprendizaje. Sus argumentos se centran en reconocer la función cognitiva de los sentidos y de la percepción y apunta la importancia de aprender a usar esta función sensorial en el ámbito educativo.

“Usando la expresión de McLuhan, el cerebro derecho «sintoniza» la información, y el izquierdo la “encaja”. El izquierdo se ocupa del pasado, comparando la experiencia de cada momento con experiencias anteriores, tratando de categorizarla; el hemisferio derecho se responsabiliza de lo nuevo, de lo desconocido. El izquierdo opera sacando fotos; el derecho contempla películas. El cerebro derecho es capaz de completar imágenes visuales incompletas, es decir puede identificar una forma sugerida apenas por unas pocas líneas. Mentalmente conecta los puntos, desvelando el patrón oculto. Como dirían los psicólogos, el cerebro derecho completa la gestalt. Es globalizador, holístico” (Ferguson, 1985, p.77).

Desde otro punto de vista y ante el paradigma del aprendizaje a partir de las imágenes que se plantea en este trabajo, se puede introducir la disyuntiva de la enseñanza y aprendizaje según la teoría de las inteligencias múltiples, introducida por Gardner (1983) y que nos expone la idea de que los estudiantes pueden tener estilos distintos de aprendizaje, dependiendo de su tipo de inteligencia. Esta teoría argumenta que es necesario que los docentes reflexionen acerca de su propio tipo de inteligencia, ya que normalmente se tiende a enseñar de acuerdo a este estilo de aprendizaje i/o inteligencia, de modo que no se ofrece una diversidad didáctica que pueda facilitar el desarrollo de los diferentes tipos de inteligencia que poseen los niños.

Por esta razón, es interesante contemplar las posibilidades que ofrecen las imágenes en el ámbito educativo, atendiendo el campo de trabajo que genera la inteligencia visual-espacial: la habilidad para “pensar en imágenes”, ver con el ojo de la mente, percibir el mundo visual y recrearlo.

La inteligencia visual-espacial permite al individuo percibir imágenes externas y recrearlas, transformarlas, completándolas de manera interna, recorriendo el espacio que muestran. La inteligencia visual-espacial ofrece habilidades para decodificar la información que se recibe de manera gráfica. Según los expertos, es la inteligencia de las imágenes, ya que comprende habilidades como la discriminación visual, el reconocimiento, la proyección, el razonamiento espacial, la configuración mental.

Desarrollar la inteligencia visual-espacial permite tener una capacidad amplia para aprender mediante la visualización, imaginar, usar el pensamiento abstracto, trabajando de manera sensible con las imágenes, sus espacios, sus formas, figuras, líneas y colores, percibiendo fácilmente la relación existente entre estos elementos.

Desarrollar la inteligencia visual-espacial en la didáctica de la historia permitirá desarrollar las habilidades sensoriales para percibir de manera sensible las imágenes de la historia, recrear las situaciones, los momentos, las causas y las intenciones, de manera que el alumno pueda experimentar el pasado en su presente a través de la elaboración de un discurso narrativo coherente.

Aun así, se debe ir más allá de la simple percepción. Díaz Barrado et al. (1996) plantea que en la trascendencia de la percepción visual de las imágenes, hay una serie de condicionantes personales, como son el referente cultural o la mentalidad de cada individuo, que posibilitan diferentes lecturas de una misma imagen.

Tal como afirma Calleja (2002), cuando se analiza una fotografía es necesario superar la primera sensación, es decir, la percepción de la apariencia que esta muestra, la percepción visual y ser conscientes de las sensibilidades que esta puede generar.

En la contemplación de la imagen se deben tener en cuenta una diversidad de sensaciones, entre ellas, la empatía, el rechazo, la comprensión, la emoción, etc., que juegan un papel fundamental en la construcción del concepto de temporalidad en la mente del niño, poniendo de manifiesto la existencia de la denominada inteligencia emocional, según Goleman (1996), y a través de la cuál se llega a discernir un discurso narrativo coherente, a partir de imágenes concretas.

2.5. LA IMAGEN GENERADORA DE EMPATÍA Y EMOTIVIDAD

En las últimas décadas se ha producido un cambio en la didáctica de la historia en las aulas, avanzando desde la directa imposición memorística de contenidos históricos hasta la introducción de dinámicas y procedimientos innovadores, caracterizados por encuadrar, como primer propósito, objetivos operativos y habilidades históricas que los alumnos deben desarrollar, dejando en segundo término la consecución de contenidos (Domínguez, 1986).

Aun así, continua Domínguez (1986), es necesario dotar estas propuestas innovadoras de una consideración teórica adecuada, que sirva de sustento sobre el que apoyar firmemente estas alternativas didácticas. Y es en esta reflexión que se debe tener en cuenta, según este autor, el papel decisivo que juega el concepto “empatía” en el desarrollo de la construcción del concepto histórico.

Y es que para comprender hechos, acontecimientos, comportamientos del pasado e incluso la razón de ser de uno mismo, su procedencia, sus orígenes y su pasado y finalmente también la manera de obrar de uno mismo, es necesario disponer de empatía, entendida como la predisposición afectiva, la habilidad sensitiva para comprender lo ajeno, además del factor conceptual.

La construcción del concepto de temporalidad se puede facilitar con el desarrollo de la “empatía”, entendida como la habilidad del niño para imaginar, recrear mentalmente situaciones pasadas, propias o cercanas. Con esta argumentación se hace referencia a la imagen, como recurso que genera empatía, debido a la emotividad que trasciende de ella.

Liceras (citado en García de la Vega, 2008) también hace referencia a la “empatía” como la aptitud para comprender la forma de pensar y obrar de individuos que vivieron en tiempos distintos a los del alumno.

Pantoja (2007) se apoya en el factor emocional de la imagen, por encima del racional:

“la lectura que se desprende de la fotografía apela más a lo emocional que a lo racional. La imagen, y por encima de todas, la fotografía, se dirige más a la afectividad de las personas que a la razón, ya que invoca un pensamiento mágico antes que uno lógico” (Pantoja, 2007, p. 205).

Asimismo, continúa Pantoja (2007):

“De ahí deriva la mayor emotividad y elocuencia de la fotografía. Esta realidad, junto a la diferente naturaleza semiótica del enunciado icónico frente al lingüístico, va a posibilitar que la función comunicacional más relevante de la representación icónica sea la ostensiva, la de mostrar, en contraste con la palabra dónde predomina la conceptual” (Pantoja, 2007, p.192).

Las imágenes, especialmente las fotografías, poseen según Sanchidrián (2011) un fuerte potencial evocador. El elemento emocional está intrínseco en la fotografía, pues se erige en la experiencia individual, personal. El individuo establece una relación emocional con la fotografía, pues es evocadora de emociones: tiene la capacidad de hacer recordar sensaciones, incluso olores.

La imagen, al ser observada, facilita la recreación de un mundo mental ajeno al propio y por esta razón se puede decir que estimula la comprensión conceptual. “Al dirigirse a la sensibilidad, la fotografía está dotada de una fuerza de persuasión” (Freund, 1993, p. 186).

La idea de empatía y emotividad que genera, se comprende rápidamente ante la reflexión:

“Esa narrativa es lingüística e iconográfica. Frente a fotos escolares, la mayoría de las personas nos hablarán de su escuela, de su educación, de su familia, de sus relaciones con sus hermanos, de sus juegos... incluso viendo fotos que no sean tuyas. Les ayudarán a evocar sus experiencias, las compararán con lo que ellos ven en la foto (que puede distar de lo que nosotros vemos), nos hablarán... Cuando sea posible, preguntemos a los protagonistas de la foto acerca de ella, ¿qué recuerdan? ¿Qué pasó antes y después de la foto? Esa foto ¿te recuerda tu escuela?” (Sanchidrián, 2011, p. 305).

Desde un punto de vista didáctico y como generadora de empatía y emotividad, puede facilitar el interés del alumno para tratar temáticas de estudio del pasado, que permitan estructurar mentalmente el antes y el después de los acontecimientos, así como las nociones de cambio y simultaneidad, y si estas imágenes provienen del entorno más próximo y cercano al alumno, esta empatía y emotividad puede definirse como un factor estimulante para su estudio.

Kossoy (2001) define la imagen fotográfica como fuente de recuerdos y emoción: “Cuando el hombre se ve a sí mismo a través de los viejos retratos en los álbumes se emociona, pues percibe que el tiempo pasó y la noción de pasado se le torna concreta” (Kossoy, 2001, p.77).

Y es por esta razón que, la consideración de cualquier tipo de imagen familiar se estima indispensable: fotografía, objeto o documento gráfico, como recurso para la didáctica de la historia, representa una realidad próxima sobre la que establecer puentes hacia el pasado y hacia otras realidades más lejanas.

2.6. FUENTES FAMILIARES: UNA REALIDAD PRÓXIMA

“La historia que se enseña en muchas escuelas del mundo es una historia que el alumnado no identifica ni relaciona con su presente, una historia que sólo existe en los libros de texto y en las escuelas” (Pagès y Santisteban, 1999, p.191).

Las corrientes didácticas actuales apuestan por una didáctica de la historia que se acerque al entorno más próximo del alumno para promover el desarrollo histórico desde la comprensión consciente.

Pagès y Santisteban (1999) afirman que cuando la historia próxima adquiere la forma de historia personal o de historia familiar, alberga una gran potencialidad.

“En las fotos de los álbumes de familia se constata la acción inexorable del tiempo y las marcas por él dejadas” (Kossoy, 2001, pp. 77-78).

“La enseñanza del tiempo histórico significa que se ha de promover el desarrollo del pensamiento social para que el niño comprenda e interprete su realidad social desde un punto de vista cognitivo. (...) necesitan comprender cómo se organiza y funciona su entorno inmediato, su familia, su escuela y su comunidad. El uso de los conceptos temporales será la herramienta que ayudará al niño a una lectura crítica de su entorno social. Los conceptos temporales han de estar relacionados con una realidad, una situación o un problema vinculado con el entorno social del niño” (Hernández, 2013, p.81).

La enseñanza del contexto histórico debe partir de las fuentes familiares para que los alumnos sean conscientes de que los hechos históricos están estrechamente relacionados con sus antepasados familiares, incentivando así, tal como asegura Montsalvatge (2013), la investigación histórica familiar. Propone actividades en las que se construya un contexto histórico, relacionando los hechos más relevantes con las fuentes primarias que los alumnos aportan: fotos familiares, cartas, etc.



Figura 2 y 3. Trabajo con fotografía familiar. Fuente: Elaboración propia.

De este modo, se pretende que el alumno observe la historia como protagonista, tomando conciencia de que forma parte de ella. Del mismo modo, afirma Montsalvatge (2013), se consigue que el alumno construya su propio aprendizaje, de manera autónoma, y que al mismo tiempo, la historia sea observada por el alumno como un factor motivador para el estudio.

Iturraltte (1998) propone asimismo, un enfoque didáctico que permita la reconstrucción de las formas de vida, las costumbres, los hábitos, las maneras de vestir, el ocio, la cultura, a partir del entorno del alumno: la familia, el espacio geográfico donde viven, etc., es decir, analizar el ámbito físico de los alumnos y algunos acontecimientos sencillos que le inicien en el ámbito histórico-social.

Pagès y Santisteban (2010) sostienen que la utilización de la historia personal como recurso didáctico, permite disponer de un campo de trabajo para tratar los diferentes conceptos relacionados con el tiempo histórico: puede estructurarse como base de estudio para la cronología, los periodos de su vida, los acontecimientos destacables simultáneos, los cambios, ritmos, etc.

Además, es un recurso de fácil disponibilidad, pues hoy en día todas las familias poseen fotografías antiguas para poder iniciar a sus hijos en el concepto de la interpretación histórica. Estas imágenes comprenden diferentes áreas de análisis para el niño: trabajo, fiestas, tradiciones, paisajes, etc.

Del mismo modo y sin abandonar el perímetro de proximidad, Molina (2011) mantiene que las reconstrucciones genealógicas son una técnica didáctica gráfica idónea para el tratamiento del concepto histórico, ya que, al igual que las fotografías, es un recurso gráfico que incide directamente en la historia del alumno y su familia, de manera que la enseñanza parte del entorno más cercano y conocido para el alumno, aspecto que motivará su interés por el concepto histórico.

La genealogía es un instrumento del estudio de la historia que se ha introducido tímidamente en la enseñanza escolar en los últimos años. La genealogía presenta el concepto de historia personal y familiar como un elemento gráfico y visual en el que apoyar la didáctica de la historia. Nos introduce en el concepto de generación, entendida como eslabón familiar, facilitando la comprensión de continuidad: “formar parte” de una evolución, ser un eslabón dentro de una cadena familiar, que proviene del pasado, es el presente y permite concebir el transcurso hacia un futuro. Del mismo modo facilita la comprensión del concepto de cambio, como salto de eslabón y evolución, así como sus causas y consecuencias.

La representación gráfica familiar puede permitir a los alumnos de los niveles iniciales, la posibilidad de elaborar un discurso narrativo coherente, mediante sencillos conectores del discurso, para poder establecer relaciones temporales referidas a los seres más cercanos (García de la Vega, 2008).

Aun y constatando el enorme potencial que posee para la didáctica de la historia, según Molina (2011) las representaciones genealógicas en los libros de texto de Educación Primaria son escasas.

Teniendo en cuenta las propiedades de la imagen analizadas en los anteriores apartados: tiempo, desarrolladora de procesos cognitivos, perceptivos, discurso narrativo, generadora de empatía, emotividad, etc., es necesario articular una metodología para su lectura eficaz, con el fin de conformar estos elementos de manera global y óptima en la didáctica de la historia, y poder obtener el discurso secuencial lógico y comprensible deseado, que alcance a ofrecer una explicación comprensible de la escena observada al alumno.

2.7. METOLOGÍA EN LA LECTURA DE LA IMAGEN

El obstáculo principal de la didáctica de la historia es la imposibilidad de poder acceder directamente a otro tiempo que no sea el actual, para poder verificar la historia en sí misma, los hechos, acontecimientos, las “pruebas” de esta evolución temporal.

Por esta razón, los elementos testimoniales de este pasado serán considerados como documentos del pasado según Báez y Piñeiro (2010) y la clave del conocimiento histórico será su interpretación. Por ello, es necesario que estos documentos nos expliquen sus secretos, sus “historias”, también sus diferentes maneras de contarlas y al mismo tiempo, ofrecer un sentido a la historia.

En el caso de la fotografía, estas van más allá de la consideración de técnica o arte, sino que deben ser consideradas como documento histórico y como tal, se debe plantear la cuestión de su uso correcto.

Son excepcionales las investigaciones en las que se alude a la metodología de la lectura de la imagen, a los criterios de selección o al análisis documental al que han sido sometidas. Aun así, la revisión de estas investigaciones constata el hecho de que no se puede hablar de una metodología específica para el estudio de imágenes.

Conscientes del incipiente campo de trabajo que se genera para investigar en la metodología de la lectura de la imagen, cabe señalar que pocas investigaciones van más allá del mero ejercicio descriptivo de sus elementos.

Según Sanchidrián (2011), se debe mostrar cautela ante aquellos enfoques del pasado realizados desde un único ángulo de visión. El uso de las imágenes como fuente histórica requiere un proceso, un método por parte de historiadores, pues normalmente no muestran la realidad simplemente tal y como era, sino que ésta debe saber ser interpretada de manera correcta.

El análisis de las imágenes necesita de un fundamento teórico que determine la metodología y el enfoque utilizado, al igual que otros expertos, afirma que las imágenes no se expresan por sí solas ni dicen siempre lo mismo, sino que deben ser interrogadas, analizadas para comprenderlas, para saber toda la verdad que encierran. “El método es como una brújula” (Sanchidrián, 2011, p. 302).

Algunos expertos coinciden en la importancia de partir de la idea de que el documento visual no constituye una fuente en sí misma, sino que debe ser contrastada con otras fuentes, debe ser interrogada (Broquetas, 2010).

Del mismo modo, Kossoy (2001) reclama contrastar la información que estas nos ofrecen con fuentes escritas u orales, que ayuden a situar la abstracción que ofrecen las imágenes: periódicos de la época, obras literarias, crónicas, archivos oficiales y particulares, estudios urbanísticos de la administración, fuentes orales de personas mayores del lugar, así como la extracción de

información desde otras ciencias. Afirma que el análisis iconográfico no asegura, por sí solo, un conocimiento del pasado.

Kossoy (2001) y Sanchidrián (2011) van más allá en el reconocimiento del pasado cuando afirman que, la meta no es conocer el acontecimiento concreto, sino comprender las razones que llevaron a tal acontecimiento.

Díaz Barrado et al. (1996) apuesta por un enfoque metodológico que aborde el análisis iconográfico más allá de los aspectos formales, con especial atención a los significados, los símbolos y los dispositivos establecidos para su propagación en la sociedad de la época.

Kossoy (2001) presenta uno de los procesos metodológicos más completos para el análisis de las imágenes, diferenciando tres dimensiones:

- Análisis técnico: diferenciación de los elementos que caracterizan la configuración técnica del documento.
 - ~ Referencia visual del documento
 - ~ Procedencia del documento
 - ~ Conservación del documento
 - ~ Identificación del documento
 - ~ Informaciones referentes al asunto
 - ~ Informaciones referentes al fotógrafo
 - ~ Informaciones referentes a la tecnología
- Análisis iconográfico: tiene como finalidad detallar e inventariar el conjunto de elementos visuales que componen el contenido del documento. Se trata de una revisión descriptiva de la escena, situándola en el espacio y el tiempo.
- Análisis iconológico: reflexión centrada en el contenido, que va más allá de la descripción, a nivel más profundo, una interpretación del significado intrínseco de la escena.

Diversos investigadores históricos se refieren a la lectura de la imagen con estructuras metodológicas semejantes, como son Broquetas (2010) o Calleja (2002).

Pagès y Santisteban (2010) se apoyan en la base de que la fotografía no exige una decodificación digital como es el caso del lenguaje verbal, sino más bien una decodificación analógica, es decir, requiere un análisis global y una revisión de lo esencial y lo complementario.

Se debe tener en cuenta que la imagen sugiere un flujo temporal posibilitado por la concatenación de varias acciones o alternancia de diferentes espacios. La lectura de la imagen, encierra un concepto de tiempo intenso, que sugiere una pausa en su lectura, una reflexión ante la escena.

Báez y Piñeiro (2010) proponen el desafío de tratar de trascender la escena que muestran las imágenes, para conseguir tener una perspectiva globalizada, por ejemplo, valorar el contexto en el que fueron creadas.

Por su parte, Pantoja (2007, 2010) distingue dos modelos de discurso, a partir de la metodología de análisis a la que sometemos a las fotografías:

- Discurso recurrente: ofrece la posibilidad de conformar un discurso desde diferentes vías, destacando la capacidad de la fotografía para transformar el discurso lineal. Se caracteriza por ofrecer lecturas variadas de un mismo texto visual según la manera cómo estén dispuestas las imágenes.
- Discurso secuencial: ofrece la posibilidad de conformar un discurso en base a una organización secuencial, sugiriendo un flujo temporal, ya sea por el movimiento de las imágenes en soportes audiovisuales, o bien por la concatenación de acciones o la diversidad de espacios.

Con esta estructuración discursiva, Pantoja (2007, 2010) introduce las posibilidades metodológicas que se abren a la imagen en la era tecnológica. Esta metodología debe estar presente en la didáctica de la historia, pues actualmente la imagen se impone en todas las manifestaciones como recurso que formula el discurso, determinando el modelo narrativo de la era tecnológica.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han irrumpido en este último siglo para configurarse en el sustento estructural de la imagen, posibilitando su incorporación en esta nueva estructura discursiva, en la que la imagen ha recobrado protagonismo frente al discurso textual.

2.8. LOS NUEVOS SOPORTES TECNOLÓGICOS DE LA IMAGEN

El desafío de la didáctica de la historia es trasladar este potencial formativo de la fotografía a las aulas de Educación Primaria, llegar a un punto de encuentro en el que el pasado se transporta hasta el presente, para ser trabajado y analizado con las tecnologías actuales.

Díaz Barrado et al. (1996) expresa al respecto: “La necesidad de incorporar la visión humanística a la tecnología se convierte hoy en una obligación irrenunciable, que además encierra un atractivo especial para nuestro trabajo” (p.151).

Los mismos autores afirman que el desafío se basa en encajar el progreso científico a su trabajo, equipándolo de la visión humanística indispensable.

Asimismo, sostienen que en el cine y la televisión la fotografía recrea la imagen que evoca gracias al encuadre y la selección de la escena, consiguiendo un efecto decisivo en la interpretación del acontecimiento. Según su opinión, la interacción es la nueva forma de comunicarse con los contenidos que ofrecen los nuevos soportes tecnológicos.

Por su parte, Pantoja (2007) defiende la fotografía como referente ante las nuevas tecnologías, pues a ella se debe el desarrollo de pautas perceptivas y cognitivas desde su aparición, que han permitido la progresiva madurez para descodificar posteriormente, los contenidos en discursos visuales en movimiento, en ediciones multimedia, etc.

Se puede afirmar que, el instante fotográfico en el soporte digital refuerza aun más su potencial de similitud con la configuración de la memoria humana, el proceso cómo se almacenan los recuerdos en la mente humana a través del discurso intermitente, que genera la proyección de las imágenes visuales y el discurso audiovisual.

Sanchidrián (2011) asegura que, el resurgir de la imagen como fuente histórica en esta última década tiene su fundamentación en el desarrollo de las nuevas tecnologías, ya que no solamente han facilitado su utilización a través de las herramientas que estas poseen para su manipulación (copiar, pegar, insertar, cambiar formatos, etc.), sino también gracias a la capacidad infinita que se ha generado a través de estas tecnologías para facilitar el acceso a las imágenes.

El entorno digital se configura pues, como una infinita biblioteca de imágenes y un recurso inagotable, gracias a su cualidad para preservar la memoria colectiva y como impulsor de una interpretación interactiva, generada a partir de la lectura reflexiva y la actitud crítica.



Figura 4. Imagen sobre la selección de imágenes desde el entorno digital. Fuente: Random House. Recuperado de: <http://www.enter.co/otros/el-cuervo-una-historia-real-de-las-redes-virtuales/>

La fotografía ha encontrado en el soporte digital, la base favorable para generar un nuevo discurso visual como fuente de información, presentando un escenario amplio y profundo de trabajo a descubrir en los próximos años (Pantoja, 2007).

La imagen recupera su potencial discursivo en combinación con el recurso textual y auditivo en el soporte digital: es el anteriormente mencionado recurso multimodal.

Algunos de los modelos idóneos para su interpretación, indicados en capítulos anteriores, son el discurso recurrente y el discurso secuencial, que muestran las posibilidades que el soporte digital ofrece a la fotografía como fuente de información y recurso metodológico para estimular el recuerdo y la lectura reflexiva del discurso.

Según Pantoja (2007), tan solo es necesario hacer uso de los contenidos y el rigor adecuado para explotar la imagen como recurso didáctico en la comprensión del concepto histórico. De no ser así, el soporte digital en la didáctica de la historia será observado desde la perspectiva de la fascinación que aportan las nuevas tecnologías, pero sin el necesario trasfondo didáctico.

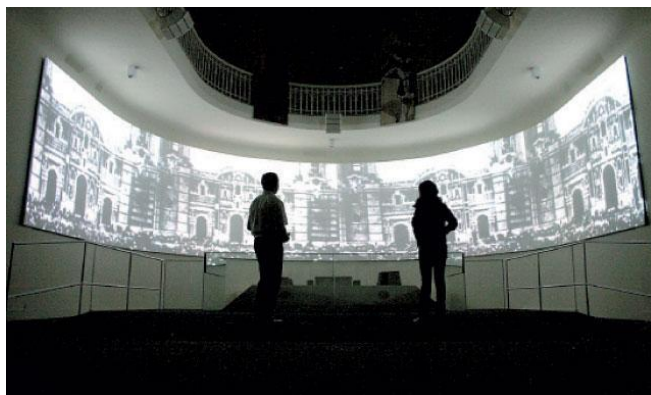


Figura 5. Tecnología. Salas virtuales recrean la historia de Lima. Recuperado de: <http://www.larepublica.pe/16-12-2011/museo-metropolitano-de-lima-muestra-desde-hoy-historia-de-nuestra-ciudad>

2.9. POSIBILIDADES Y DIFICULTADES QUE OFRECE LA IMAGEN

Una de las dificultades que limita el uso de las imágenes como recurso didáctico es, según Broquetas (2010), la ausencia de una cultura visual en las escuelas y la consecuente pobreza de la capacidad crítica reflexiva ante el elemento visual.

Esta ausencia de cultura visual constata una carencia en la facultad para la interpretación correcta de la imagen, la percepción de las diferentes connotaciones, mensajes y significados que encierra su contenido. La educación de esta cualidad es absolutamente imprescindible que sea abordada en la escuela en esta nueva era digital.

La subjetividad de la imagen y sus posibilidades interpretativas son profundamente analizadas por Kossoy (2001), quien afirma que la fotografía no es un reflejo directo o mecánico de la realidad, sino que arrastra un contenido poco definido y que da pie a numerosas interpretaciones: “La comunicación no-verbal ilusiona y confunde” (Kossoy, 2001, p. 90). Por ello, se demuestra la premura de educar la capacidad de interpretación de los significados desde una perspectiva crítica, examinadora, en busca de argumentos y considerándola en consonancia con los referentes histórico-culturales en los que las imágenes están sumergidas.

Del Castillo (2006) resume así el análisis de Kossoy:

“Por el contrario, es necesario insistir que el fotógrafo siempre interfiere en la imagen, la manipula y selecciona un ángulo determinado; esta práctica se inició mucho tiempo antes de la llegada de las tecnologías digitales a la imagen. Con base en todo esto, concluye que la fotografía siempre es una interpretación y nunca solamente un registro. La imagen aporta información

visual sobre un fragmento de la realidad, seleccionándolo y organizándolo estéticamente e ideológicamente” (p. 326).

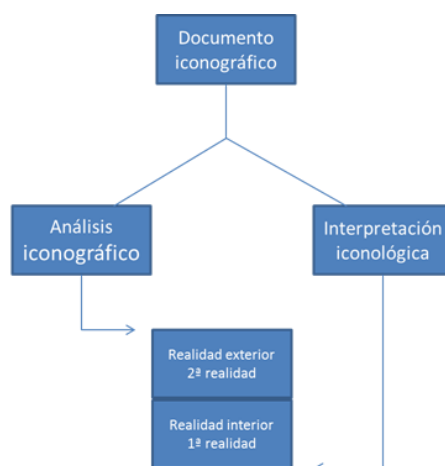


Figura 6. Análisis iconográfico e interpretación iconológica (Kossoy, 2001, p. 76)

Asimismo, Báez y Piñeiro (2010) defienden la subjetividad de las imágenes como uno de sus principales valores:

“...los documentos no son, en su mayoría, composiciones objetivas, limpias de cualquier intencionalidad o direccionalidad. Al ser productos humanos, adolecen de las mismas inconsistencias y genialidades de cualquier creación humana” (Báez y Piñeiro, 2010, p.85).

Muchos investigadores (ej. Calleja, 2002, Sanchidrián, 2011, Pagès y Santisteban, 2010) coinciden en la idea de “polisemia de las imágenes” y “realidad fragmentada”, es decir, el significado de los elementos cuando se interpretan por sí solos o bien en la lectura del conjunto, cómo afecta el significado de la imagen cuando valoramos todos los detalles que aportan los elementos a aquella idea principal.

“No todas las imágenes se pueden leer de la misma forma y no todas aportan en igual grado información. Saber sacarles provecho es obra del investigador/docente, de su agudeza y su preparación en el ámbito del análisis de las imágenes” (Báez y Piñeiro, 2010, p.91).

Calleja (2002) se refiere a la polisemia de las imágenes, exigiendo la superación del discurso tradicional que entendía la imagen fotográfica como una reproducción exacta de la realidad.

Desde el ámbito educativo es imprescindible un esfuerzo en la tenacidad para no sucumbir en el descuido de la posible intencionalidad del docente ante la descuidada transmisión intrínseca de tendencias políticas, religiosas, sociales, estéticas, de creencias, ideas, valores de otros tiempos, etc. El peligro de la producción de estereotipos en función de la interpretación de la realidad bajo perspectivas condicionadas.

Sanchidrián (2011) defiende el peligro de la interpretación “sesgada”, la subjetividad de su lectura y opina que, tal vez esta polisemia propia de la imagen ha sido una de las causas por las que el historiador ha sido reticente a considerarla como fuente de información histórica.

Sin embargo, también se debe estar atento ante la posibilidad por descubrir, tal como afirma Broquetas (2010):

“en ellas también suele haber detalles, elementos, indicios que escaparon o trascendieron a las decisiones de su autor en el momento de registro. En ocasiones, lo fortuito, aquello que figura representado en un segundo plano o que funge como contexto o información secundaria de lo que su autor quiso comunicar, se transforma en la materia prima de la investigación con fotografías” (Broquetas, 2010, p.7).

Desde otro ángulo de visión, cabe considerar el valor de la imagen como conservadora del recuerdo, la memoria humana.

“(…) si las fotografías son consideradas como un componente esencial de la memoria individual, también pueden representar un motivo para la memoria histórica, lo que nos lleva a considerar a la fotografía como una metáfora para la Historia” (Pantoja, 2007, p. 190).

“la fotografía, además, se ha distinguido por su capacidad para preservar en el tiempo el recuerdo de los grandes acontecimientos, de los actos comunes o de las escenas más relevantes que han servido como refuerzo para conformar la memoria colectiva. En estos casos la fotografía trasciende el interés individual para convertirse en un fenómeno social que incluye un componente universal que nos hace a todos partícipes de unas imágenes colectivas” (Pantoja, 2007, p. 188).

La didáctica de la historia a través de las imágenes nos puede ayudar también a fomentar valores. Calleja (2002) expone la oportunidad que genera el trabajo con la proximidad de las imágenes para fomentar el respeto y la valoración en la conservación del patrimonio visual fotográfico.

Numerosas investigaciones coinciden en la idea de la imagen como transmisora de valores, quedando reflejados en sus escenas visuales a explorar e interpretar, en relación a los cánones establecidos en cada momento y época que representan (ej. Báez y Piñeiro, 2010; Broquetas, 2010; Kossoy, 2001).

Con la revisión realizada hasta el momento, se completa el estudio de este marco teórico, en el que se ha analizado la imagen desde sus parámetros para generar aprendizaje, examinando teorías sobre la percepción visual, la configuración emocional y estrategias para su correcta interpretación desde el ámbito de la didáctica de la historia.

Este estudio previo permite proyectar seguidamente un marco metodológico, que configure una propuesta práctica para la didáctica del concepto de tiempo y que se apoya en la imagen familiar como recurso didáctico.

3. MARCO METODOLÓGICO

Como resultado del análisis de la imagen como recurso de la didáctica del concepto del tiempo desde un marco teórico, en este capítulo se presenta una descripción del marco metodológico que permitirá estructurar la propuesta práctica que se presenta.

El uso de la imagen frente al texto como recurso educativo en la comprensión del concepto de temporalidad se apoya en el potencial analizado en el marco teórico para proporcionar un discurso visual que facilite la comprensión del concepto histórico, con el fin de acercar al alumno a este tipo de conocimiento considerado como abstracto. La narrativa textual puede generar confusión en edad temprana, mientras que la imagen expresa fácilmente el devenir del tiempo a través de las vidas, los objetos, los escenarios y paisajes que estas imágenes gráficas recrean.

La metodología de trabajo con fuentes gráficas como material didáctico se apoya en la teoría de la inteligencia viso-espacial y las posibilidades que ofrece para decodificar la información que se recibe de manera gráfica. Se aprovechará la atracción que estas generan y la predisposición de la mente del niño para su contemplación y posterior análisis.

Igualmente se apoya en la teoría de los autores sobre la similitud con la mente humana para recuperar y organizar los recuerdos, promoviendo que el alumno tome conciencia de estos y comprenda el sentido del tiempo desde su base conceptual.

Para el trabajo con imágenes se aplicará un procedimiento de percepción visual que permitirá la identificación de los elementos que configuran las estructuras de temporalidad, facilitando la representación del pensamiento a partir de su código viso-espacial. El lenguaje icónico o gráfico procesa la información de manera intuitiva, implicando la inteligencia emocional, ya que estimula al niño en la identificación con los escenarios que muestran, a partir de la empatía y la emotividad que genera este tipo de lenguaje.

La metodología de trabajo parte de un enfoque constructivista del conocimiento, persiguiendo un aprendizaje significativo, tomando como punto de partida la propia experiencia del alumno y su entorno conocido, para promover el interés y la motivación por el aprendizaje, facilitando el enfoque concreto de contenidos. Para ello, se utilizará la imagen familiar como material de trabajo, ya que el uso de este tipo de fotografía impulsará al alumno en el reconocimiento de las huellas propias del pasado, conectando el pasado que reconoce con el pasado desconocido.

Se aplicará el procedimiento específico de interpretación de la imagen familiar a nivel técnico, iconográfico e iconológico, para educar al alumno en la lectura profunda y completa de la imagen,

para ahondar en el conocimiento de la comprensión del propio pasado y ayudar a promover un discurso visual.

Se aplicarán las técnicas de lectura analizadas, desde una perspectiva profunda y sistematizada. La técnica del discurso recurrente permitirá al alumno la construcción de un discurso temporal coherente a partir de las conexiones entre las diferentes imágenes que aporta, o bien, las relaciones narradas entre los diferentes elementos que configuran el escenario de una imagen concreta, el instante fotográfico se configurará a modo de metáfora de la historia, permitiendo la elaboración mental del discurso temporal.

También podrá aplicarse la técnica del discurso secuencial, que permitirá que el alumno construya un discurso temporal coherente a partir de la lectura de las diferentes imágenes que aporta, en base a una organización secuencial, sugiriendo un flujo temporal gracias a la concatenación de acciones o la plasmación de diferentes secuencias.

La representación gráfica y visual de la genealógica familiar permitirá introducir al alumno en las técnicas de la investigación histórica a partir del concepto “generaciones”, como eslabones de una misma cadena, que transmiten el concepto de “continuidad”, pero al mismo tiempo, permite analizar y comprender el concepto “cambio”.

Asimismo, se cree necesario y conveniente el uso de las TIC. El apoyo del soporte digital como instrumento de trabajo facilitará la presencia de la imagen como transmisora de información y favorecerá el discurso secuencial mediante el impacto cognitivo provocado por el resultado de la manipulación de las diferentes imágenes, desde las herramientas de los programas informáticos que permiten dicha experimentación.

El papel del maestro se presentará como la de un mediador del aprendizaje y promotor del desarrollo del alumno. Es necesario orientar el conocimiento del alumno a partir de sus propias experiencias, haciendo que evolucione hacia razonamientos lógicos, desligados de cualquier referencia concreta, creando un entorno de trabajo que permita la formulación de preguntas y la explicación de respuestas, acerca de todo aquello que observan en las imágenes representadas, mediante la utilización de un lenguaje temporal que facilitará la comprensión y le ofrecerá sentido al concepto de tiempo.

La metodología de trabajo puede ser individual, a partir del material de cada alumno, pero que permite la interacción y colaboración total con agrupaciones flexibles y el gran grupo de clase, mediante la explicación, la investigación, la transmisión y el “compartir” de la propia experiencia personal con los demás y la reflexión y el respeto a las historias ajenas.

La metodología de trabajo con fuentes gráficas como material didáctico se apoya igualmente, en su capacidad para desarrollar técnicas de trabajo procedimental:

- Observar aspectos de la realidad del pasado a partir de las fuentes gráficas.
- Identificar cambios que se han producido a lo largo del tiempo.
- Orientar en la percepción y reconocimiento de la duración de acontecimientos y hechos.
- Comparar intervalos de tiempo en la cronología de hechos vividos o narrados.
- Ordenar y clasificar en el espacio y en el tiempo, hechos y acontecimientos vividos o narrados.
- Interpretar y argumentar la información gráfica.
- Describir y narrar de forma oral y escrita, situaciones vividas, acontecimientos, cambios y transformaciones que se observan en dichas fuentes, con la utilización de un lenguaje temporal apropiado.
- Retener y recuperar la información obtenida a partir de las fuentes gráficas.

Para completar la estructuración del marco metodológico, se han definido los siguientes objetivos generales, contenidos y evaluación de la propuesta de intervención:

3.1. OBJETIVOS

- Reconocer a partir de los documentos gráficos los cambios y las continuidades relacionados con el paso del tiempo. Comprender algunas relaciones de sucesión y simultaneidad, de cronología y de duración. Aplicar estos conocimientos en la interpretación del presente, la comprensión del pasado y la construcción del futuro.
- Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural. Analizar la organización, las características y las interacciones, aplicando este análisis a diferentes escalas espaciales y temporales.
- Utilizar la lengua como herramienta para expresar aquello que muestran los documentos gráficos, construir conocimiento, comunicarlo y compartirlo con los demás, a partir del desarrollo de las competencias lingüísticas propias del área.
- Utilizar de manera responsable y creativa las TIC, tanto como herramientas para obtener información, como instrumentos para aprender y compartir conocimientos.
- Participar activamente en el trabajo en grupo, adoptando una actitud cooperativa y dialogante y compartiendo el conocimiento que generan los documentos gráficos.
- Relacionar, describir, analizar y valorar los cambios, las continuidades y las causas y las consecuencias de algún acontecimiento clave de la historia.

3.2. CONTENIDOS

En la propuesta de intervención se han seleccionado los siguientes contenidos concretos para trabajar el concepto de temporalidad:

3.3.1. Contenidos conceptuales

- Comprensión del pasado. Historia. Elementos del entorno que nos hablan de otros tiempos.
- Identificación del presente.
- Perspectivas y construcción de futuro.

3.3.2. Contenidos procedimentales

- Identificación de cambios y continuidades producidos a lo largo del tiempo: evolución de las personas.
- Identificación de nociones temporales: pasado, presente y futuro.
- Utilización de fuentes gráficas de observación directa para obtener informaciones del pasado.
- Reconstrucción de la historia de la propia persona y de la familia a partir de documentos y evidencias.
- Utilización del lenguaje temporal.
- Utilización de las TIC como soporte de la imagen.

3.3.3. Contenidos actitudinales

- Interés por obtener informaciones precisas.
- Identificación con las diversas colectividades a las que se pertenece.
- Participación activa y cooperativa.
- Valoración de los cambios, las continuidades, causas y consecuencias.

3.3. EVALUACIÓN

La evaluación que se llevará a cabo en la propuesta de intervención será continua y formativa y tiene como finalidad la consecución de los objetivos descritos anteriormente a través de la respuesta del alumno en el desarrollo de las actividades establecidas.

Las técnicas que se proponen son en primer lugar, la observación sistemática de las pruebas orales, es decir, la elaboración del discurso narrativo del alumno en consonancia con una coherencia temporal y lingüística, que será la evidencia de la comprensión del concepto de temporalidad. Las preguntas orales del maestro y del resto de compañeros también proporcionarán resultados válidos para la evaluación.

La observación será igualmente idónea para valorar la participación, la interacción, la cooperación, la actitud y el interés por los contenidos.

El instrumento para llevar a cabo esta técnica será un registro individualizado del alumno, en el que se hará constar el progreso y las dificultades, así como los aspectos más relevantes y significativos del proceso.

Por otra parte, las pruebas prácticas como el trabajo del árbol genealógico, la composición fotográfica a través de las TIC y el collage conformarán instrumentos idóneos de evidencia de la comprensión del concepto de temporalidad.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta que se presenta pretende ser un esbozo de intervención en el aula y en la que se describen actividades para llevar a cabo una enseñanza/aprendizaje del concepto de temporalidad desde la percepción visual y la comprensión cognitiva.

La propuesta de actividades son fruto de la revisión y adaptación de experiencias de profesionales de la docencia, la observación de la respuesta del alumno ante la imagen en el aula y la incorporación didáctica de ideas de profesionales de la imagen y su experimentación con la tecnología informática.

El programa de actividades está ideado para ser llevado a cabo en el aula de 3º de Educación Primaria, formada por 20 alumnos.

4.1. INSTALACIONES

El programa de intervención requiere los emplazamientos del aula ordinaria, el aula de plástica y el aula de informática.

Para la realización de las actividades que requieren de soporte tecnológico, es preciso disponer del hardware y software necesario:

- ~ Ordenador personal
- ~ Conexión a internet
- ~ Impresora
- ~ Escáner de fotografía
- ~ Programa Paint y PowerPoint

4.2. CRONOGRAMA

El programa de actividades es concreto, pero a causa de las exposiciones orales puede extenderse en el tiempo, para ser llevado a cabo de manera secuenciada.

La elaboración del total de las actividades está prevista durante 17 sesiones de 1 hora de duración cada una, a razón de 1 sesión por semana.

La exposición oral está prevista a razón de 1/2 sesión por alumno, compaginando cada sesión con una exposición oral de la actividad 1 y la segunda parte de la sesión con una exposición oral de la actividad 2, para conseguir mayor dinamismo.

Tabla 3. Cronograma de actividades

| Nº Actividad | Título de la actividad | Duración estimada (sesiones) |
|--------------|---|------------------------------------|
| 1 | Mi familia: mi historia ~ Elaboración caja ~ Exposición oral | 2 10 ½ |
| 2 | Mi árbol genealógico ~ Elaboración árbol ~ Exposición oral | 2 10 ½ |
| 3 | Secuencia familiar y futuro ~ Elaboración fotográfica ~ Elaboración mural | 2 1 |

4.3. ACTIVIDADES

En este apartado se presentan las tres actividades de la propuesta de intervención. Están organizadas para tratar de manera ordenada los contenidos conceptuales: la actividad 1 está ideada para comprender el pasado del alumno, mientras que la actividad 2 hace referencia a la identificación y aceptación del presente y finalmente, la actividad 3 pretende que el alumno comprenda el significado de futuro mediante la imaginación y planificación individual.

El orden de las actividades es intencionada, para seguir la coherencia temporal y favorecer la construcción de la temporalidad, analizando en un primer lugar, los orígenes del alumno, presentando el presente en un segundo término y finalmente ofreciendo la posibilidad de imaginar el futuro, teniendo en cuenta que puede ser el aspecto de la temporalidad más difícil de comprender por la inexistencia de pruebas prácticas.

Las actividades presentan unos objetivos, contenidos y evaluación específicos. También se describe el desarrollo de la actividad, la metodología que se aplicará, los materiales y el espacio necesario.

4.3.1. Actividad 1: Mi familia: mi historia

| Título | Mi familia: mi historia |
|------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> ~ Utilizar fuentes de información gráficas para observar y analizar el entorno. ~ Ordenar temporalmente diferentes documentos gráficos mediante la utilización del lenguaje temporal: antes, hace tiempo, entonces, ahora, primero, después. ~ Situar hechos de la historia personal en el tiempo y en una estructura cronológica. ~ Identificar cambios y continuidades en una secuencia de imágenes. ~ Identificar los cambios que se producen a lo largo del tiempo: evolución de las personas. ~ Identificar y utilizar nociones temporales: pasado, presente y futuro, para situar hechos, acontecimientos y objetos materiales. ~ Iniciarse en el concepto de historia a partir del estudio de aspectos de la vida cotidiana en el pasado y en el presente (trabajo, transporte, vestido, herramientas, costumbres) que aparecen en las imágenes. ~ Investigar a través de familiares para obtener información sobre la propia historia. ~ Plantear preguntas investigables sobre características y cambios observables en el entorno que muestran las imágenes. ~ Saber seleccionar la información principal y exponerla oralmente para su comprensión. |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> ~ Utilización de fuentes de observación gráfica directa para obtener información del pasado. ~ Reconstrucción de la historia de la propia persona y de la familia a partir de documentos gráficos y evidencias. ~ Hechos del pasado. Historia. Elementos del entorno que nos hablan de otros tiempos. ~ Observación de los cambios en las personas a lo largo del tiempo. ~ Reconocimiento de las diversas etapas de la vida. ~ Aplicación de las nociones de cambio y continuidad en hechos cotidianos próximos a su experiencia. |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | ~ Uso de las nociones básicas de tiempo (antes / después, pasado / presente / futuro, duración) y de las unidades de medida básicas (día, semana, mes y año). |
| Descripción | <p>Cada alumno traerá una caja de zapatos que será trabajada previamente desde el área de Educación Artística, con diversos materiales plásticos y según la imaginación y creatividad del alumno, ofreciéndole una apariencia personal y única. Una vez terminada, se llevará a casa para que el alumno introduzca en ella todo tipo de documentación gráfica familiar que, tras la previa indagación a partir de las fuentes familiares, pueda aportar la información de la historia familiar del alumno al resto de compañeros.</p> <p>El alumno realizará una exposición oral ante el gran grupo, mediante el análisis, la descripción y narración de las fuentes gráficas aportadas.</p> |
| Materiales | Caja de zapatos, materiales artísticos (telas, papel de celofán, de seda, espumas, pegatinas, pintura, etc.), pegamento, tijeras, pinceles, fotografías, documentos gráficos (documentos de identidad, partidas de nacimiento, cartillas racionamiento, carnets políticos, etc.), objetos de significado emocional para el alumno. |
| Agrupación | Trabajo individual y exposición ante el gran grupo |
| Espacio | Aula de plástica y ordinaria |
| Metodología | <p>La exposición oral utilizará la técnica del discurso recurrente, en la que se guiará al alumno en la construcción de un discurso temporal coherente a partir de las conexiones entre las diferentes imágenes que aporta, o bien, las relaciones narradas entre los diferentes elementos que configuran el escenario de una imagen concreta.</p> <p>Según las imágenes aportadas por el alumno, también puede ser apropiada la aplicación de una técnica de discurso secuencial, en la que se guiará al alumno en la construcción de un discurso temporal coherente a partir de la lectura de las diferentes imágenes en base a una organización secuencial, sugiriendo un flujo temporal.</p> <p>Se establecerá una interrogación estimuladora por parte del profesor y el resto de compañeros para someter las imágenes a un análisis profundo a nivel técnico, iconográfico e iconológico.</p> |
| Técnicas e instrumentos de evaluación | Observación sistemática de la exposición oral y registro individualizado. |
| Criterios de evaluación | ~ Relaciona diferentes documentos gráficos, imágenes y demás elementos con los periodos a los que hace referencia. |

- ~ Reconoce el paso del tiempo y lo relaciona con los elementos presentados.
- ~ Expone cambios y continuidades entre las secuencias de las imágenes.
- ~ Ordena cronológicamente los elementos de la caja.
- ~ Expone de manera clara y coherente la historia familiar.

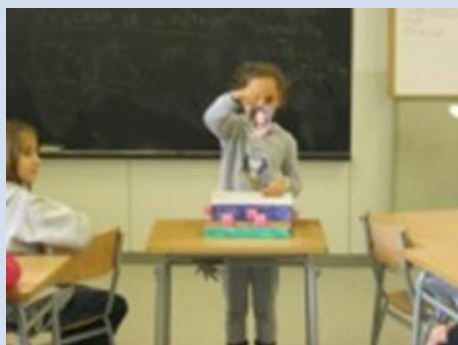


Figura 7 y 8: Imágenes de la actividad: Mi familia: mi historia. Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. Actividad 2: Mi árbol genealógico

| Título | Mi árbol genealógico |
|------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> ~ Conocer qué lugar se ocupa en la familia y la historia familiar. ~ Establecer un orden cronológico a partir de las relaciones familiares. ~ Reconocer aspectos de permanencia, de evolución y cambio social. ~ Preguntar a personas con vistas a obtener informaciones de una manera precisa y saber seleccionar la información principal. ~ Iniciarse en el concepto de historia a partir del estudio de la historia de la propia persona y de la familia. ~ Situar etapas y hechos de la historia personal en el tiempo y en una estructura cronológica. ~ Establecer conexiones entre la cronología familiar y la cronología de experiencias externas y hechos que prescinden de referencias concretas. |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> ~ Reconocimiento de las diversas etapas de la vida. ~ Aplicación de las nociones de cambio y continuidad en hechos cotidianos próximos a su experiencia. ~ Uso de las nociones básicas de tiempo (antes / después, pasado / presente) |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>/ futuro, duración) y de las unidades de medida básicas (día, semana, mes y año).</p> <p>~ Hechos del pasado. Historia. Elementos del entorno que nos hablan de otros tiempos.</p> <p>~ Identificación con las diversas colectividades a las que se pertenece.</p> |
| Descripción | <p>Previamente se pide a los alumnos las fotos de sus familiares y la investigación de la información familiar necesaria.</p> <p>Deben organizar las fotos por edades y tipo de parentesco. Se sitúan en la plantilla del árbol genealógico y en la parte inferior de cada fotografía se escribe el nombre de cada persona y la fecha de nacimiento.</p> <p>Se completa añadiendo, de manera anexa a las imágenes familiares, imágenes de acontecimientos de la historia que han tenido lugar en la proximidad a las fechas de significación familiar, o bien, acontecimientos históricos próximos al alumno (de la localidad donde habitan) y que se obtendrán tras una búsqueda bibliográfica.</p> <p>El alumno realizará una exposición oral ante el gran grupo, mediante la descripción y narración de la historia familiar cronológica y la coincidencia con los acontecimientos históricos que reseña.</p> <p>Variante: La actividad puede completarse transformando el árbol genealógico en un eje cronológico, situando las fechas y fotografías de manera lineal ordenada.</p> |
| Materiales | Fotografías de familiares, plantilla de árbol genealógico, pegamento, ceras de colores, ordenador e impresora, plantilla de eje cronológico, libros de historia local. |
| Agrupación | <p>Trabajo individual y exposición ante el gran grupo.</p> <p>Trabajo en pequeño grupo para la búsqueda bibliográfica.</p> |
| Espacio | Aula ordinaria |
| Metodología | <p>Participación activa mediante la construcción manual del árbol genealógico.</p> <p>Cooperación en la búsqueda bibliográfica de información.</p> <p>La exposición oral utilizará una técnica de discurso secuencial, en la que se guiará al alumno en la construcción de un discurso temporal coherente a partir de la lectura de las diferentes imágenes en base a una organización secuencial, sugiriendo un flujo temporal.</p> |
| Técnicas e instrumentos de evaluación | Observación sistemática de la exposición oral y comprobación del árbol genealógico. Registro individualizado. |
| Criterios de evaluación | <p>~ Sitúa de manera cronológica a los familiares en el árbol.</p> <p>~ Aplica correctamente las nociones básicas temporales.</p> |

- ~ Expone de manera clara y ordenada el esquema familiar.
- ~ Establece conexiones con acontecimientos históricos externos a su propia historia familiar.



Figura 9: Imagen de árbol genealógico. Recuperado de: <http://es.dreamstime.com/imagenes-de-archivo-libres-de-regalas-rbol-genealogico-image9743129>



Figura 10: Imagen de trabajo de árbol genealógico en clase. Fuente: César. Recuperado de: <http://cesaroscus.blogspot.com.es/>



Figura 11: Imagen de línea de tiempo. Recuperado de: <http://ponunaticentuaula.blogspot.com.es/2013/07/lineas-temporales-timeline.html>

4.3.3. Actividad 3: Secuencia familiar y futuro

| Título | Secuencia familiar y futuro |
|-------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> ~ Utilizar fuentes de información gráficas para observar y analizar el entorno familiar al que se pertenece. ~ Identificar los cambios que se producen a lo largo del tiempo: evolución de las personas. ~ Reconocer cambios y similitudes en una secuencia de imágenes. ~ Identificar y utilizar nociones temporales: pasado, presente y futuro, para situar hechos, acontecimientos, sueños y proyectos de futuro. ~ Investigar a través de familiares para obtener información sobre la propia historia pasada y los proyectos de futuro. ~ Situar etapas de la historia personal en el tiempo y en una estructura cronológica. |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> ~ Observación de los cambios en las personas a lo largo del tiempo. ~ Reconocimiento de las diversas etapas de la vida. ~ Uso de imágenes para reconstruir la propia historia, valorando la de los demás y el intercambio comunicativo dentro del grupo. ~ Aplicación de las nociones de cambio y continuidad en hechos cotidianos próximos a su experiencia. ~ Uso de las nociones básicas de tiempo (antes / después, pasado / presente / futuro, duración) y de las unidades de medida básicas (día, semana, mes y año). |
| Descripción | <p>Cada alumno traerá una fotografía personal y otra de un familiar próximo. Ambas fotografías se escanearán y mediante las herramientas del programa informático Paint y PowerPoint, se unirán media fotografía de cada miembro de la familia. Los espectaculares resultados con respecto a la genética familiar y las similitudes y los cambios propios de la evolución se expondrán en una ficha lateral, en la que se describirán los datos de cada persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> ~ Nombre y apellidos ~ Fecha de nacimiento ~ Rasgos físicos ~ Parentesco ~ Profesión actual ~ Proyectos de futuro |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | Entre toda la clase se construirá un mural con el collage de imágenes familiares. |
| Materiales | Ordenador personal y software informático: Paint, PowerPoint, escáner, impresora, fotografías, cartulina, pegamento, ceras de colores. |
| Agrupación | Trabajo en parejas para favorecer la ayuda y la interacción |
| Espacio | Aula informática y ordinaria |
| Metodología | Participación activa y cooperativa de la composición fotográfica y el collage. Experimentación a través de la manipulación de las herramientas que ofrece el programa informático. |
| Técnicas e instrumentos de evaluación | Observación sistemática del trabajo con las TIC y el collage y comprobación del resultado final. Registro individualizado. |
| Criterios de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> ~ Relaciona diferentes imágenes a partir de las similitudes y los cambios y las fechas a las que hace referencia. ~ Reconoce el paso del tiempo y lo relaciona con los elementos presentados. ~ Expone de manera clara y ordenada la historia y el futuro familiar. |

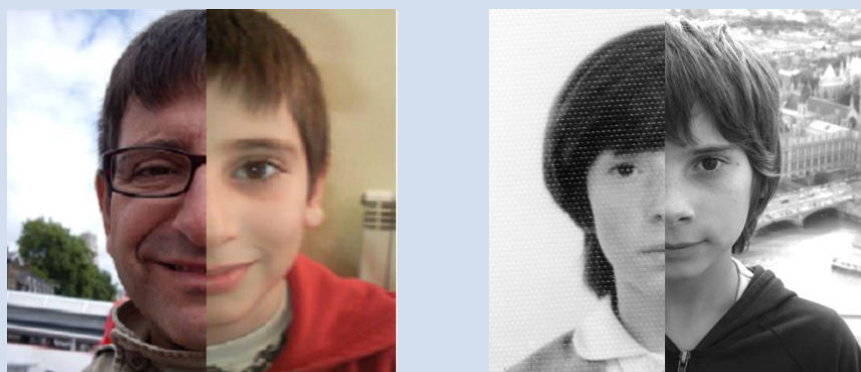


Figura 12 y 13: Imagen de actividad: Secuencia familiar y futuro. Fuente: Elaboración propia.

4.4. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La evaluación global de las actividades ofrecerá un juicio de valor del programa de intervención. La evaluación de la consecución de los objetivos posibilitará conocer el nivel de suficiencia y satisfactoriedad del aprendizaje del concepto de temporalidad, así como el grado de adecuación de la programación establecida.

La información acerca del proceso y la evolución del aprendizaje concreto proporcionará argumentos de validez y fiabilidad para incidir en la didáctica del concepto de tiempo mediante una metodología basada en la imagen i/o establecer medidas de corrección y orientación del proceso educativo concreto.

5. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Grado se ha estructurado como una investigación de la didáctica del concepto de tiempo dirigida a la Educación Primaria. Se ha considerado para ello, la importancia de la imagen en la sociedad del siglo XXI y el entorno de tecnología digital que rodea a los niños que crecen en este nuevo siglo. Por esta razón, su objetivo general se ha orientado a:

- **Explorar el potencial de la imagen familiar como recurso didáctico en la enseñanza del concepto de tiempo en la Educación Primaria.**

La consecución del objetivo general se ha estructurado en el estudio de un marco teórico, mediante la revisión del trabajo de diferentes pedagogos del área social sobre la materia de la didáctica de la historia. En dicho marco teórico se ha analizado la función que desempeña la imagen en este proceso cognitivo, explorando los parámetros de la percepción visual, las posibilidades emocionales que ofrece y las estrategias para su correcta interpretación.

Se completa la investigación con la definición de un marco metodológico que utiliza la base de trabajo explorada en el marco teórico y que encuadra la presentación de una propuesta práctica para ser desarrollada en el aula.

La consecución del objetivo general viene determinada también por los siguientes objetivos específicos:

- **Indagar cómo se adquiere el concepto de temporalidad en las primeras etapas del desarrollo del niño**

Para ello, se ha abordado el tema mediante la revisión del punto de vista de diferentes autores acerca de la didáctica del tiempo, buscando en primer lugar un acercamiento a una definición aceptada y actualizada del concepto tiempo. Todos ellos coinciden en la complejidad de su enseñanza y aprendizaje, así como la importancia de la consideración del desarrollo cognitivo del niño para dicha comprensión y el análisis de las teorías que sostienen los procesos de la mente humana en la adquisición del concepto de temporalidad: la teoría clásica, la teoría constructivista, así como las nuevas tendencias que ofrecen mayor importancia al desarrollo del lenguaje temporal y a la comprensión de los diferentes conceptos que conforman la temporalidad.

Los autores coinciden en la idea de que el aprendizaje del tiempo capacita al niño para entender la realidad social de la que forma parte y por dicha razón, es imprescindible su enseñanza, completándose este apartado con la revisión de los objetivos, contenidos y competencias que en la Educación Primaria dan respuesta a esta necesidad.

➤ **Explorar la capacidad de las imágenes para facilitar la comprensión del tiempo**

En este objetivo se ha querido analizar la imagen como discurso visual en la enseñanza del tiempo histórico. Para ello, se ha partido de la premisa de la tradición que ostenta la cultura textual como herramienta metodológica pero desde el planteamiento de la fuerte irrupción de la imagen en la realidad actual. Por ello, se considera necesario el análisis de la imagen desde su configuración como estructura capaz de generar un choque cognitivo, revisando sus efectos ante los códigos de percepción visual como generadora de conocimiento, así como la fuerza para generar emoción y empatía en el individuo, facilitando la construcción de dicho conocimiento.

La revisión de la capacidad de la imagen se centra de manera explícita en su similitud con la mente humana, en relación al poder evocador de recuerdos y el proceso que sigue para que la mente los recupere.

Asimismo, se ha creído necesaria acometer el análisis de la imagen desde la constatación de su papel como transmisora de información y recuperación del pasado que ya no existe. Se ha analizado la idea de las imágenes como expresión de la memoria del pasado y se ha trabajado en la importancia de enseñar a los alumnos a valorarlas como testimonio documental de este pasado.

➤ **Analizar la comprensión del concepto de tiempo desde la historia próxima familiar**

La consecución de este objetivo se acomete desde el estudio de la historia próxima del alumno para lograr la comprensión de los hechos históricos y la incentivación de la investigación histórica. Por ello, se ha abordado la imagen y la genealogía familiar como recurso idóneo para la construcción del concepto histórico, facilitando la conexión del entorno conocido por el alumno, con el entorno desligado de referencias personales.

La idea de valorar las imágenes y la historia familiar como protagonistas y constructores de la historia, nos ofrece la visión de observador desde el interior de dicha historia, desde el punto de vista del investigador y del ciudadano, heredero de dicho pasado, y este aspecto es fundamental para conseguir una comprensión de los hechos históricos.

➤ **Definir técnicas específicas para el uso de la imagen en la didáctica de la temporalidad**

A partir de la estructuración de los elementos anteriores, se han explorando algunas de las propuestas ofrecidas por pedagogos sobre el uso de la imagen como documento histórico y que expresan la intención de abordar un análisis, que supere la mera descripción del escenario plasmado. Se constata la idea de los expertos, que es imposible definir una metodológica específica

para la lectura de la imagen. Se desaconsejan los análisis desde un único ángulo de visión y se recomienda contrastar la información que nos ofrecen con otras fuentes.

En términos generales se avanza sobre la idea de que la finalidad no es conocer el acontecimiento concreto, sino comprender las razones que llevaron a tal acontecimiento y para ello se recomienda un análisis técnico, iconográfico e iconológico de la imagen.

Del mismo modo y según la metodología de análisis seguida, se han definido técnicas específicas para el uso de la imagen en la didáctica de la temporalidad, distinguiendo entre dos modelos de discurso narrativo: el discurso recurrente y el discurso secuencial.

➤ **Presentar una propuesta innovadora para el aprendizaje del concepto del tiempo a través de las imágenes familiares**

Finalmente y con el deseo de cumplir con el último objetivo propuesto en este trabajo, se ha presentado un esbozo de propuesta para el aprendizaje del concepto del tiempo a través de las imágenes familiares y considerando la incorporación de las TIC en el aula.

El objetivo de la propuesta pretende que, el trabajo con la imagen estimule la identificación con las estructuras que conforman el concepto de temporalidad y promueva la construcción de conocimiento desde su código viso-espacial y mediante un procedimiento de percepción visual.

La imagen familiar facilitará el reconocimiento de las huellas propias del pasado, conectando el pasado que el alumno reconoce con el pasado desligado de referencias.

La propuesta presenta un total de 3 actividades, con una extensión de 17 sesiones, con la intención de facilitar la comprensión de la temporalidad en el alumno, aceptando su propia historia, situándolo en el presente y formulando pensamientos de futuro.

Cada una de las actividades define de manera específica sus objetivos, contenidos y evaluación, así como la descripción del desarrollo de la actividad, la metodología aplicada, los materiales y el espacio necesario.

Con la consecución de los objetivos específicos se considera alcanzado el objetivo general del presente Trabajo de Fin de Grado, dirigido a explorar el potencial de la imagen familiar como recurso didáctico en la enseñanza del concepto de tiempo en la Educación Primaria. La revisión de la consecución de los objetivos general y específicos permite el planteamiento prospectivo de la didáctica de la historia a partir del estudio realizado, insinuando escenarios de futuro respecto a la enseñanza y el aprendizaje de esta área de la Ciencia Social, con la imagen como base, para diseñar el camino de este futuro concebido.

6. PROSPECTIVA

El escenario de futuro que se plantea desde el estudio del presente Trabajo de Fin de Grado es, en primer término, la puesta en práctica de manera global de la propuesta de intervención desarrollada.

Se constata la creencia de que los niños del siglo XXI viven en un mundo inmerso en imágenes, pero debido a la vorágine de la importancia del desarrollo de la imagen y el soporte digital, estos niños han dejado de manipular fotografías antiguas, de la historia próxima, que yacen en cajas abandonadas en rincones de la casa familiar, tal como hacían los niños del siglo XX. Esta práctica permitía la estructuración temporal de la mente infantil desde el ámbito familiar y de una manera lúdica. La propuesta didáctica que se presenta, recupera esta particular experiencia y la conecta con las tendencias tecnológicas de los nuevos tiempos.

La sociedad observa el mundo a través de las imágenes y por ello, hoy más que nunca, es necesaria una educación de una cultura visual, a través de imágenes. La aceleración en la que la sociedad del siglo XXI vive inmersa, precisa de un análisis y reflexión cognitiva que ofrezca soluciones al mismo ritmo. Esta es la causa por la que se hace necesaria la incorporación de la imagen en el currículo de las Ciencias Sociales y en especial en la didáctica de la historia desde una perspectiva normalizada, no como mera ilustración sino en base a un discurso visual cognitivo.

El futuro de la imagen en la didáctica de la historia se asoma y nos presenta una variedad de caminos a seguir, entre ellos, la especialización metodológica de su lectura, según su tipología o área de trabajo.

Por otra parte, conseguir la correcta combinación del discurso visual con el discurso textual y el discurso auditivo, desde las posibilidades que nos ofrecen las TIC, será uno de los grandes retos de la Educación Primaria, para desarrollar estrategias cognitivas para abordar el conocimiento en este nuevo siglo.

Y finalmente, añadir que la imagen en la didáctica de la historia y concretamente en la construcción del concepto de tiempo facilitará el conocimiento general desde su carácter transversal y contribuirá en el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad: “Educar la temporalidad es ayudar a que cada uno elija libre y correctamente su camino y participe en la construcción del futuro” (Pagès, 1989, p.27).

“Se trata de que, como historiadores o, mejor, como ciudadanos, sepamos sencillamente leer un periódico, y ver una película o un telediario, con las necesarias herramientas decodificadoras para que la enorme fascinación que producen las imágenes no logre suspender por completo nuestra conciencia crítica” (Martínez, 2013, pp.368-369).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. (2013). *Ponencia: El cine como recurso para la comprensión histórica. X Jornades Internacionales de Recerca en la Didáctica de les Ciències Socials. Unitat de didáctica de les Ciències Socials (UAB)*. Material no publicado.
- Arnheim, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Báez, Ch. y Piñeiro, J. (2010). Más allá de las imágenes. La fotografía como documento histórico. *Revista Akademia*. Recuperado de: <http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2010/08/Mas-alla-de-las-imagenes.pdf>
- Broquetas, M. (2010). *Las fotografías en la construcción de conocimiento histórico: usos, límites y potencialidades. Reflexiones teórico-metodológicas a partir de la presentación del trabajo en curso del “Núcleo interdisciplinario de investigación y preservación del patrimonio fotográfico uruguayo”*. Material no publicado. Recuperado el 31 de octubre de 2013 de: <http://fermentario.fhuce.edu.uy/jornada/2010/PONENCIAS/BROQUETAS.PDF>
- Calleja, M. (2002). *Usos didácticos de la fotografía en las ciencias sociales y la historia: un estudio en la Universidad de Cantabria*. Material no publicado. Recuperado el 31 de octubre de 2013 de: http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8931/usos_calleja ICT 2002.pdf?sequence=1
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata.
- Del Castillo, A. (2006). Reseña de “Fotografía e historia” de Boris Kossoy. *Revista Cuicuilco*, 13 (36), 323-327. Recuperado de: http://www.boriskossoy.com/imprensa/resenha_fotografia_historia.pdf
- Díaz Barrado, M.P., ed. (1996). *Imagen e Historia*. *Revista Ayer*, 24. Recuperado de: http://www.ahistcon.org/PDF/numeros/ayer24_ImageneHistoria_DiazBarrado.pdf
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Domínguez, M.C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Educación.

- Fadel, Ch. y Lemke, Ch. (2008). *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says. White Paper*. Recuperado de: <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf>
- Fariás, M., Obilinovic, K. y Orrego, R. (2010). Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*. Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre10/article04.pdf>
- Ferguson, M. (1985). *La conspiración de acuario*. Madrid: Kairós.
- Fernández, C.A. (2007). *Fotografía e inteligencias múltiples*. Material no publicado. Recuperado el 31 de octubre de 2013 de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auuspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A046.pdf
- Freund, G. (1993). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili
- García de la Vega, A. (2008). El desarrollo de las nociones espaciales y temporales. *Terr@ Plural*, 2, (2), 337-341. Recuperado de: <http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/tp/article/viewFile/1184/896>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, L. (2013). *Ponencia: Enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la formación de estudiantes de Educadora en México. X Jornades Internacionales de Recerca en la Didáctica de les Ciències Socials. Unitat de didáctica de les Ciències Socials (UAB)*. Material no publicado.
- Iturrate, G. (1998). La función pedagógica del archivo. Aplicaciones didácticas en forma de talleres de historia, tecnológicos y audiovisuales. *Revista PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, ISSN 1136-1867, 24, 95-106.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kosoy, B. (2001). *Fotografía e Historia*. Buenos Aires: La marca.
- Martínez, F. (2013). La historia y el cine ¿unas amistades peligrosas? *Revista Vínculos de Historia*, 2, 351-372. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4286812>

- Molina, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales". *Revista Clio*, 37. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004511>
- Montsalvatge, J. (2013). *Ponencia: El treball del temps històric a partir de fonts familiars. X Jornades Internacionals de Recerca en la Didàctica de les Ciències Socials. Unitat de didàctica de les Ciències Socials (UAB)*. Material no publicado.
- Pagès, J. Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. In: Rodríguez Frutos, J. (Ed.). (1989). *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia. Recuperado de: <http://lanormal-isfd95.com.ar/biblioteca/didactica/PAGES%20Joan,%20Aproximacion%20a%20un%20curriculum%20sobre%20el%20tiempo%20historico.pdf>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, 187-208. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=564899>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes*, 30, (82), 281-309. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Pantoja, A. (2007). La imagen como escritura. El discurso visual para la historia. *Revista Norba*, 20, 185-208. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2868047>
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Revista Tejuelo*, 9, 179-194. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719443>
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Distribuidora SEK. S.A.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de las imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29, (2), 295-309. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00720123000075.pdf>

Trepat, C.A. y Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Graó, de IRIF, S.L.

7.2. BIBLIOGRAFÍA

Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2013). La caja genealógica: fuentes y tiempo histórico en Educación Infantil. Una *propuesta* para trabajar con maestros en formación inicial. *quadernsdigitals.net*. Recuperado de: http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8416/8416.htm

Donati, P.P. (1999). Familias y generaciones. *Desacatos, revista de antropología social*. Recuperado de: http://207.248.180.60/Desacatos/02%20Indexado/Saberes_2.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

Paschuán, A. (2006). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. *Boletín de Historia y Geografía*, 20, 9-20. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2294094>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313288>