



ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi11.66>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 11, Enero-Diciembre, 2024. pp. 21-44

Fuentes históricas visuales para el aprendizaje de la historia: potencialidades y consideraciones

Visual Historical Sources for History Learning: Potentialities and Considerations

Alicia Chong¹

Recibido: 29/11/2024
Aceptado: 16/01/2025

Resumen

Este artículo explora el uso de fuentes visuales en el aprendizaje de la historia desde las perspectivas de estudiantes de tercer grado de secundaria. Mediante una investigación cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas y encuestas, se analiza cómo estas fuentes contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico, destacando su relación con competencias vinculadas al análisis crítico de fuentes históricas (Carretero, 2008; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 1991; Lee, 1994). Los resultados revelan una valoración positiva hacia las fuentes visuales por su capacidad ilustrativa y su impacto en la imaginación narrativa. Sin embargo, se identifica un análisis limitado caracterizado por lecturas realistas ingenuas (Carretero y Gonzales, 2008) y falta de contextualización crítica. Esto enfatiza la necesidad de abordar la historia escolar como una disciplina rigurosa, utilizando las fuentes visuales como herramientas esenciales para fortalecer el pensamiento histórico y el análisis crítico del pasado.

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

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Correo electrónico: achongg@pucp.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3012-0998>



Abstract

This article examines the use of visual sources in history learning from the perspectives of third-year secondary school students. Through qualitative research based on semi-structured interviews and surveys, it analyzes how these sources contribute to the development of historical thinking, emphasizing their connection to competencies related to the critical analysis of historical sources (Carretero, 2008; Santisteban, 2010; Seixas and Morton, 2013; Wineburg, 1991; Lee, 1994). The findings reveal a positive perception of visual sources due to their illustrative capacity and their impact on narrative imagination. However, the analysis also highlights limitations, characterized by naïve interpretations (Carretero and Gonzales, 2008) and a lack of critical contextualization. This underscores the need to approach school history as a rigorous discipline, employing visual sources as essential tools to enhance historical thinking and foster a more critical and comprehensive analysis of the past.

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

Cómo citar

Chong, A. (2024). Fuentes históricas visuales para el aprendizaje de la historia: potencialidades y consideraciones. *Nuevas Dimensiones*, 11, 21-44. <https://doi.org/10.53689/nv.vi11.66>

1. Introducción

En el aprendizaje de la historia, las imágenes suelen ser utilizadas como recursos ilustrativos o como acompañamiento de textos escritos, los cuales se han posicionado como recursos predominantes que almacenan la información histórica (Devoto, 2013; Elorza y Echeberria, 2023; Staley, 2020). Sin embargo, diversos autores han señalado las potencialidades pedagógicas de los recursos visuales para el aprendizaje de la historia (Burke, 2001; Devoto, 2013; Elorza y Echeberria, 2023). Al igual que otras fuentes, estas ofrecen una perspectiva del pasado permitiendo identificar la postura del autor y el rol que cumple en un contexto histórico determinado.

Es importante precisar la concepción de fuente visual que se considera para el presente estudio. Se toma la propuesta de Tom Haward (2020), quien señala que considera que las fuentes históricas visuales tienen cuatro propiedades: (1) son estáticas, (2) bidimensionales, (3) retratan la historia y (4) son consideradas como fuentes históricas por sí mismas. En ese sentido, la imagen debe contar con estas características para ser considerada y tratada como documento histórico.

En este sentido, el presente texto tiene por propósito principal el explorar las dimensiones educativas del uso de las fuentes visuales en el aprendizaje de la historia, vinculándolo con el desarrollo del pensamiento histórico y los objetivos específicos son (1) analizar la valoración de los estudiantes sobre el uso de fuentes visuales en el aprendizaje de la historia y (2) contrastar la valoración estudiantil en relación al desarrollo del pensamiento histórico. La importancia de las fuentes visuales en el aprendizaje de la historia se vincula con la oportunidad que brindan las imágenes al abrir nuevas interrogantes y proponer formas de informar, comunicar y complejizar la información (Devoto, 2013). Además, se destaca el desarrollo del pensamiento asociativo al poder retratar con mayor facilidad la simultaneidad (Staley, 2009), pueden ser mediadoras de significados culturales que permiten reconstruir retratos sociales de una época (Elorza y Echeberria, 2023). También, resultan recursos de gran aceptación e interés por parte de los estudiantes (Apaolaza-Llorente y Arquero, 2019; Devoto, 2013; Haward, 2020)

El estudio se desarrolló en el contexto del aula, dentro del marco del curso de Ciencias Sociales, a partir de fuentes visuales que abordan el tema “*La independencia y la construcción de la sociedad republicana en el Perú*”, un periodo histórico correspondiente a la primera mitad del siglo XIX, propuesto en el cartel de contenidos curriculares del caso peruano en dicho grado (MINEDU, 2016). Este periodo resulta adecuado para reflexionar sobre los procesos de cambio y continuidad durante la transición hacia la república, y para analizar los roles de los distintos agentes históricos que configuraron dicho proceso.

Este artículo se organiza en cinco secciones iniciando con el marco teórico y conceptual en el cual se enmarca la investigación. En segundo lugar, se presenta la metodología y los criterios éticos de la investigación. Luego, se exponen los principales hallazgos a partir de la información recolectada en las encuestas y entrevistas. Como cuarto punto se profundiza en los hallazgos a partir de las propuestas de Santisteban (2010), Carretero (2004; 2008), Seixas y Morton (2012), Lacruz (2015) y Andrew y Krathwohl (2001). Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones para el abordaje de fuentes visuales en el área de historia.

2. Marco teórico

2.1. Desarrollo del pensamiento histórico y el trabajo con fuentes históricas

El pensamiento histórico dota a los estudiantes de herramientas que les permiten analizar, comprender de manera que los estudiantes puedan desarrollar un trabajo autónomo para construir su propia interpretación del pasado de manera contextualizada y juzgando cuidadosamente los hechos históricos (Santisteban, 2010). En relación con la interpretación histórica a partir de fuentes, varios autores coinciden en su importancia (Ibagón, 2021; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2012). Uno de los principales motivos es que permite acercarnos a la realidad del pasado y explorar diversas perspectivas, enriqueciendo la comprensión del hecho o proceso histórico (Santisteban, 2010).

Santisteban (2010) identifica cuatro dimensiones clave para el análisis histórico: (a) conciencia histórico-temporal, (b) representación histórica mediante explicaciones y narrativas, (c) imaginación histórica y (d) interpretación histórica basada en el análisis de fuentes. Esta última implica contrastar y confrontar información para profundizar en el conocimiento historiográfico. Además, el autor plantea tres procesos para trabajar con fuentes históricas: (1) lectura y uso del documento, (2) confrontación con otros textos y (3) comprensión del proceso de construcción histórica.

Por su parte, la propuesta de Seixas y Morton (2012), proponen seis conceptos centrales del pensamiento histórico: (a) significado histórico, (b) perspectivas históricas, (c) causas y consecuencias, (d) cambios y continuidades, (e) dimensión ética y (f) evidencia. Destacan que el trabajo con fuentes fomenta habilidades clave en los estudiantes para construir conocimiento histórico, el cual implica tres procesos esenciales: (1) formular preguntas pertinentes, (2) analizar las fuentes disponibles y (3) considerar el contexto.

En cuanto a la relevancia de lo visual como fuente histórica, Devoto (2013) resalta su capacidad para abrir nuevas interrogantes o ser disparadoras de un nuevo itinerario sobre las temáticas de lo que quieren comunicar, informar y complejizar y no solo ratificar y/o ilustrar. Asimismo, las imágenes, a diferencia de los textos, posibilitan acceder a la información de manera no lineal, ya que pueden representar momentos simultáneos y su lectura puede darse

de manera holística y potenciar la capacidad asociativa de la mente (Haward, 2020; Staley, 2013).

Para que el trabajo con fuentes sea eficiente, se quiere proporcionar información mínima e indispensable que permita contextualizar el origen de la fuente explicando el contexto en el que fue producida, las intencionalidades del autor, datos generales como nombre del o los autores, año, lugar de creación (Howard, 2019; Ibagón, 2016; Valle, 2021). De igual manera, el trabajo con fuentes debe contar con una propuesta didáctica clara planteada por el docente (Carretero, 2008; Gámez, 2018) y realizar un análisis exhaustivo de las fuentes, abordándolas desde múltiples perspectivas (Camuñas, 2020)

2.2. Fuentes visuales en el aprendizaje de la historia

Distintos autores han apuntado al beneficio que tienen las imágenes en el aprendizaje de la historia (Devoto, 2013, Haward, 2020; Staley, 2009). Según Peter Burke (2001) las imágenes representan testimonios valiosos, ya que han sido cruciales para comprender la historia de diversas sociedades, reflejando formas de vida, como se observa en las pinturas rupestres, los relieves en los templos o las tumbas egipcias.

La interpretación de fuentes visuales parte de un proceso sensorial a partir del cual se registran los códigos y símbolos iconográficos presentes en el documento para ser decodificados e interpretados posteriormente. De esta manera, se alude a un aprendizaje experiencial que incluye una dimensión abstracto-concreta (Fuentealba-Torres y Nervi, 2019), en la cual la información se percibe a través de dos vías: a) desde los sentidos, basándose en la realidad concreta y la intuición (experiencia concreta), y b) mediante el análisis de la situación, las representaciones simbólicas y la interpretación conceptual (conceptualización abstracta) (Cortés, 2017).

De esta manera, Howard (2019) señala que la experiencia de lectura de imagen puede ser emprendida por cualquier persona, lo resulta favorable para distintos tipos y necesidades de aprendizaje e incluso orígenes culturales. En este proceso de interpretación, la cultura y el entorno social cumplen un rol importante en la construcción de conocimiento, ya que en él también intervienen herramientas y símbolos culturales (Wolfolk, 2010). De esta manera, se puede afirmar que la historia y la cultura influyen en cómo se perciben e interpretan los

códigos visuales. Así, los códigos, colores y signos presentes en las imágenes poseen significados predefinidos a nivel cultural, lo cual impacta en la comprensión y el análisis de las fuentes visuales trabajadas en clase.

Por otro lado, vinculado a la dimensión cultural y social las imágenes tienen distintos niveles de interpretación dependiendo de las habilidades cognitivas de decodificación de los usuarios. Es decir, este proceso de lectura y decodificación. Anderson y Krathwohl (2001) proponen una jerarquización de seis niveles progresivos que plasman el desarrollo de los dominios de aprendizaje: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, cada uno de los cuales incluye una serie de acciones y procesos orientados a promover una comprensión más profunda y el desarrollo de habilidades más complejas. Esta jerarquización es de utilidad para poder comprender la profundidad de interpretación que expresan los estudiantes.

Establecer el vínculo entre la lectura de fuentes visuales y los procesos cognitivos implicados es esencial para reflexionar sobre el uso pedagógico de las imágenes en el aprendizaje de la historia. En un contexto dominado por recursos visuales, desarrollar habilidades para interpretar y analizar estos códigos permite a los estudiantes no solo comprender y cuestionar críticamente los mensajes que consumen, sino también fortalecer su discernimiento frente a imágenes manipulables. Ante esta realidad, diversos autores han desarrollado propuestas que subrayan el valor educativo de las fuentes visuales para fomentar un aprendizaje significativo y crítico de la historia.

Wineburg (1991) contrastó cómo estudiantes novatos y expertos en historia interpretan fuentes visuales. Los resultados mostraron que los expertos en la disciplina elaboraban narrativas históricas con mayor coherencia y precisión debido al conocimiento procedimental de la materia; en contraste, los novatos realizaban interpretaciones imprecisas. El autor concluye que dominar las técnicas historiográficas permite evaluar fuentes con mayor objetividad y fiabilidad, beneficiando el análisis histórico de los estudiantes.

Carretero y Gonzales (2004; 2008) abordan la dimensión cognitiva al investigar cómo los estudiantes interpretan fuentes visuales sobre la conquista de América. Encontraron que el desarrollo cognitivo influye en la complejidad de las interpretaciones: estudiantes más

avanzados elaboraban análisis más profundos, mientras que los menos desarrollados ofrecían interpretaciones concretas. Esta investigación² proporciona evidencia sobre la estrecha relación entre el nivel cognitivo de los estudiantes y la calidad de las interpretaciones históricas que logran elaborar. Además, propone cuatro categorías para clasificar dichas interpretaciones: lectura realista ingenua, lectura realista, lectura interpretativa y lectura contextualizada.

Tom Haward (2020) examinó cómo sus estudiantes se involucraron con las fuentes visuales en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la historia. El autor consideró las voces tanto de los estudiantes, como de docentes y educadores del museo. Para esta investigación, tomamos la perspectiva de los estudiantes para entender cómo es que consideran el trabajo con la imagen. Entre los hallazgos, destacó el contraste que existe entre cómo los estudiantes se involucran con fuentes visuales frente a las fuentes escritas. Halló que existe un binarismo entre *aceptación* o *rechazo por el texto*³, señaló que las imágenes ofrecen información inmediata que puede ser interpretada de manera holística frente al texto que necesita un proceso pautado de interpretación lineal.

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

Aunque los estudiantes valoraron positivamente la actividad, se encontraron con dificultades para interpretar las fuentes visuales, comprender las escenas representadas y entender el

² Para profundizar en estas dimensiones de lectura revisar Carretero, M., & González, M. F. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América": Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217-227.

³ Tom Howard (2019) plantea el binarismo *like texto - no like text* para explicar las diferencias en torno a cómo los estudiantes perciben la imagen frente al texto.

mensaje de los anuncios. Esta investigación comparte puntos en común con la presente, ya que ambas exploran la percepción de los estudiantes frente al uso de fuentes visuales para fines históricos.

En síntesis, los casos presentados permiten evidenciar que las experiencias en torno al trabajo con fuentes históricas muestran que (1) requieren un tratamiento metodológico (Wineburg, 1991); (2) presentan distintos niveles de análisis según la capacidad cognitiva del lector (Carretero y Gonzales, 2008); tienen valoración positiva por parte de los estudiantes (Apaozala-Llorente y Arquero, 2019; Haward, 2020). Los estudios mencionados previamente permiten abordar cómo las fuentes visuales han tenido distintos abordajes en la enseñanza de la historia. Sin embargo, hay cierta ambigüedad en determinar si este recurso es provechoso o no para el desarrollo del pensamiento histórico.

2.3. Percepción visual y análisis de imágenes

Hoy en día es común el uso de imágenes en el ámbito educativo. Según Augustowsky (2013), las imágenes utilizadas en el ámbito educativo durante el siglo XX se dividen en dos categorías principales: las de propósito didáctico, diseñadas específicamente para transmitir conocimientos, y las destinadas a la formación estética. En el contexto del trabajo con fuentes históricas, las fuentes visuales pueden corresponder a aquellas con un propósito pedagógico debido a su capacidad de ofrecer representaciones visuales del pasado que permiten explorar eventos, contextos y procesos históricos (Devoto, 2013).

En este contexto, surge el concepto de alfabetización visual, que abarca las habilidades para interpretar y crear mensajes visuales de forma efectiva de forma efectiva, estrechamente relacionadas con la comunicación, el lenguaje y la interacción (Augustowsky, 2013; Fransecky y Debes, 1972; Melo, 2007). Además, la práctica y la exposición continua potencian la habilidad para analizar imágenes, transformando la lectura visual en un proceso complejo que promueve el desarrollo de una interpretación crítica (Melo, 2010).

Para Augustowsky (2013) la alfabetización visual también se vincula con la comprensión de los signos y su función dentro de las imágenes. De esta manera, toda lectura visual requiere de un análisis mediado por procesos arbitrarios, moldeados por la cultura, la experiencia y

los significados adquiridos, lo que resalta la importancia del contexto histórico y cultural en dicho proceso.

Rudolf Arnheim (1986) profundiza en la relación entre cognición y percepción, destacando que la experiencia visual puede ser pasiva o activa. La percepción visual, según Arnheim (1986), es un proceso dinámico que implica recibir información visual, abstraer conceptos y emplearlos en actividades intelectuales. Este enfoque refuerza la idea de que la alfabetización visual no solo implica habilidades técnicas, sino también una participación activa en la interpretación crítica de imágenes, lo que el autor denominó como pensamiento visual.

Un aspecto relevante para la investigación es identificar los recursos o puntos de partida para la aproximación a las imágenes. Agustín Lacruz (2015) plantea que el análisis de imágenes estimula procesos de observación activa orientados a la construcción de significados, basándose en códigos como: (1) el código gestual, (2) el código indumentario, (3) el código escenográfico y (4) el código compositivo. Estos códigos visuales ofrecen pistas clave para interpretar la semántica de la imagen, permitiéndonos aproximarnos a posibles significados. De esta manera, se sostiene que el recurso visual tiene el potencial para evocar diversas respuestas y perspectivas, lo que permite obtener información y llevar a una interpretación más profunda. En este sentido, se afirma que la experiencia visual representa una herramienta favorable para ciertos estilos de aprendizaje y es un recurso potente para el proceso de aprendizaje.

3. Metodología

La investigación del presente artículo es de carácter cualitativo descriptivo, ya que el objetivo principal es describir un fenómeno particular en un tiempo específico (Bisquerra, 2004). En ese sentido, se busca explorar en tres aspectos del trabajo con fuentes históricas: (1) valoración frente al trabajo con fuentes históricas, (2) información obtenida de las fuentes y (3) orientaciones al desarrollo de un pensamiento histórico. Este tipo de investigación, se orienta a la descripción, comparación, contraste, clasificación, análisis e interpretación de diversos fenómenos investigados (Cohen, 1990).

Se eligió utilizar las técnicas de encuesta y entrevista para la recolección de información, empleando instrumentos como cuestionarios con preguntas tanto abiertas como cerradas en

formato de redacción enunciativa, y un guión semiestructurado para las entrevistas. El objetivo era obtener datos sobre las actitudes, opiniones y motivaciones de los participantes (Rico et al., 2006).

Ambos instrumentos fueron aplicados de manera presencial, con las preguntas organizadas según las categorías de análisis establecidas. Se optó por aplicar ambos instrumentos de manera complementaria, ya que las entrevistas permiten profundizar en las respuestas obtenidas, mientras que las encuestas aportan un panorama general con enunciados más directos y fáciles de interpretar para los participantes.

Tabla 1

Resumen de preguntas

Categorías	Preguntas centrales	Instrumento
Valoración frente al uso de fuentes históricas visuales	¿Prefieres que los temas de historia sean trabajados con imágenes ⁴ ? ¿Por qué?	Entrevista
	¿Consideras que las imágenes podrían ayudarte a comprender mejor la Historia? ¿De qué manera?	Entrevista
	Trabajar con imágenes resultó motivador	Encuesta
	Las imágenes han servido de apoyo para comprender mejor el tema trabajado	Encuesta
Recojo de información a partir de las fuentes	¿La información de las imágenes te ayudó a complementar la información mostrada en el texto de historia? ¿Qué información nueva añadió?	Entrevista
	¿Qué información te brindaron las imágenes trabajadas? ¿Cómo eran? Características y elementos	Entrevista
	La lectura de imágenes permitió identificar las características del contexto histórico trabajado	Encuesta

⁴Se utiliza la palabra 'imagen' en lugar de 'fuente visual' para facilitar la comprensión de la consigna y promover un entendimiento más accesible para los estudiantes, adaptando el lenguaje a su nivel de familiaridad.

Orientación del pensamiento histórico	al desarrollo del	¿Consideras que las imágenes trabajadas en clase representan fielmente lo ocurrido en el proceso estudiado? ¿Por qué? ¿Cuáles consideras más fiables? ¿Cuáles no tanto?	Entrevista
		¿Las imágenes trabajadas te ayudaron a comprender las <i>motivaciones</i> de los personajes históricos?	Entrevista
		Las imágenes trabajadas permiten comprender mejor las <i>causas y/o consecuencias</i> del proceso histórico estudiado	Encuesta

Elaboración propia

Para validar los instrumentos, se solicitó la evaluación de una especialista en el área, quien realizó una revisión detallada de cada pregunta, con el objetivo de verificar su coherencia, suficiencia y claridad. Se evaluó que las preguntas fueran pertinentes a los objetivos de la investigación, que cubrieran todos los elementos necesarios para obtener la información relevante y que estuvieran formuladas de manera precisa y alineada con los objetivos específicos de cada instrumento.

Los participantes de la investigación son estudiantes voluntarios del tercer grado de secundaria, de entre 14 y 15 años. Dado que yo era docente del curso, el contacto con los estudiantes se realizó de manera presencial, lo que facilitó el proceso de reclutamiento. La elección del grado se fundamenta en el desarrollo cognitivo que los estudiantes experimentan en esta etapa, lo que les permite emprender un análisis con cierto grado de profundidad. Es relevante señalar que poseían experiencia previa en el uso de fuentes históricas tanto visuales como textuales, dado que era parte de las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula.

El criterio de inclusión para participar fue la disposición voluntaria de los estudiantes y su asistencia a las clases en las que se llevó a cabo el análisis de fuentes visuales. De un total de 15 estudiantes, 5 decidieron participar, lo que representa un tercio del total de la clase.

Se proporcionó información detallada tanto a los estudiantes como a los padres de familia y/o apoderados sobre los objetivos de la investigación, así como sobre los derechos de los participantes como voluntarios. Se les garantizó la confidencialidad de su identidad y se les

informó sobre la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias. Los padres firmaron el consentimiento informado, y los estudiantes, el asentimiento informado.

4. Resultados

A continuación, se presenta un resumen de las respuestas recogidas por los instrumentos, las cuales serán complementadas con citas extraídas de las entrevistas para poder profundizar en el nexo entre lo expresado por los estudiantes y la posibilidad de encaminar un desarrollo del pensamiento histórico a partir de las fuentes visuales de los estudiantes y los aprendizajes esperados para el aprendizaje de las ciencias sociales.

Todos los estudiantes expresaron que consideran motivador el trabajo con imágenes en el área de historia. Las razones expuestas están relacionadas con la posibilidad de observar con "más detalle", además de que se menciona que "anima a imaginar" y "explica mejor las situaciones". A continuación, se presentan dos citas que ilustran lo señalado:

(...) los textos no me transportan como las imágenes al hecho vivido, al momento exacto de lo que pasaba ahí, como las imágenes que lo expresan mejor. Muchísimo mejor (Estudiante 4)

(...) se hace más fácil porque... ver las imágenes o ver las facciones de las personas... me hace sentir de lo que está representando. En cambio si estoy leyendo solamente sé los datos de lo que nos enseñan (...) en una imagen puedo ver quiénes participaron.

Las caras de quienes estuvieron ahí. (Estudiante 5)

Este hallazgo coincide con lo planteado por Apaolaza-Llorente y Arquero (2019) y Howard (2019), quienes destacan que las fuentes visuales despiertan el interés y cuentan con la aceptación de los estudiantes. En ese caso, los estudiantes reconocen que las imágenes les permiten imaginar y visualizar de manera más concreta los sucesos del pasado.

Se observa una tendencia hacia una lectura ingenua al establecer una relación directa entre imagen - realidad (Carretero y Gonzáles, 2004; 2008). Además, es importante advertir que

los estudiantes expresan recurrir a la imaginación para poder reconstruir el pasado. Santisteban (2010) y Lee (1994) señalan que este proceso permite dar sentido a los acontecimientos históricos a partir de la empatía y la contextualización para completar información que podría estar ausente en las fuentes.

Un ejemplo que ilustra cómo se emplea la imaginación histórica en el estudio, es lo mencionado por un estudiante que indicó que María Parado de Bellido⁵ *parece estar triste pero, al mismo tiempo, orgullosa de sí misma*. Aunque no se puede afirmar que el personaje experimenta esos sentimientos, es posible inferirlos a partir del conocimiento sobre los hechos, ya que María Parado de Bellido⁶ es considerada una heroína por su papel en la defensa de la causa emancipadora. Este ejercicio de imaginación, según Lee (1994), enriquece las narrativas históricas y les da mayor significado.

Por otro lado, los estudiantes también señalaron que las imágenes son un apoyo para comprender mejor la historia. Ante ello, coincidieron en que la lectura guiada y colectiva de fuentes visuales fue beneficiosa porque les permitió tener una comprensión más profunda del tema al interpretarlas junto con otros y ver diversas perspectivas.

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

Se destaca el papel de la lectura colectiva como una estrategia orientada a dirigir la lectura y facilitar la comprensión de ciertos aspectos o elementos que normalmente podrían resultar difíciles de entender a partir del texto escolar únicamente. Sin embargo, al preguntarles sobre la información que logran obtener de las fuentes visuales en relación al proceso histórico,

⁵ Para el análisis de esta imagen se utilizó el cuadro *Fusilamiento de la heroína María Parado de Bellido* de Consuelo Cisneros (1929).

⁶ María Parado de Bellido fue una heroína de la Independencia del Perú. Es recordada por participar activamente en la resistencia frente al ejército realista.

señalan acceden a detalles como *dónde* y *cómo* ocurrieron los hechos, la ropa que usan o *cómo* vivían.

Para ellos, identificar estas características del contexto histórico enriquecen su comprensión del pasado. Sin embargo, continúa persistiendo la lectura ingenua (Carretero y Gonzales, 2008). Además, esto refleja un nivel inicial en el desarrollo de habilidades historiográficas, donde los estudiantes están comenzando a trabajar con procesos básicos, como la identificación y el reconocimiento, definidos por Anderson y Krathwohl (2001).

Con respecto a este proceso de obtención de información, una respuesta resalta al mostrar el vínculo entre el análisis entre los procesos visuales y de análisis documental.

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



Figura 1: *Fusilamiento de la Heroína María Parado de Bellido* (Cisneros, 1929)

Esta obra considerada muestra a personas *comunes* en segundo plano, de las cuales no se puede distinguir sus rasgos o presencia social. Lo que sugiere un mensaje de advertencia por parte de la corona hacia ellas, según la interpretación del estudiante, es la información previa que este posee en relación al posicionamiento del clero en el proceso de independencia. En este análisis, se destaca la capacidad de la imagen para enriquecer la comprensión histórica al proporcionar detalles y matices que pueden no estar presentes en el texto.

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

Vinculado a lo anterior, otros estudiantes señalaron:

(la imagen) ayudó a ver las cosas que no veía en el texto (...) cómo vivían ellos o la ropa que usaban en esos años. Tan específicos como su vestimenta, la forma en la que trataban a las personas y así (Estudiante 4)

Ayudó a ver las cosas que no veía en el texto (...) cómo vivían, la ropa que usaban (...) la forma en la que trataban a las personas (Estudiante 2)

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

El aprendizaje con fuentes visuales implica los mecanismos cognitivos que los estudiantes utilizan para analizar y comprender las imágenes en relación con el tema histórico estudiado. En esta dimensión, las respuestas suelen ser diversas, por lo que se considerarán para este análisis algunas respuestas más representativas de análisis. En este contexto, se consideran las habilidades de pensamiento propuestas por Andrew y Krathwohl (2001). Por lo tanto, interesó recopilar información sobre cómo los estudiantes abordan el proceso de análisis de las fuentes visuales.

Cuando los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con las imágenes, tienden a realizar una lectura general sobre los elementos que se muestran. Posterior a ello, ocurre la posibilidad de profundizar en la interpretación. Por ejemplo, pueden recurrir a sus conocimientos previos como referencia tal como se señala en una de las respuestas proporcionadas por un estudiante se menciona:

(...) la (imagen) que creo que no está muy bien representada es el famosísimo cuadro del Grito de la Independencia. Porque si, más o menos, vemos los escritos de la época nos dicen que estaban en un tablادillo improvisado en la plaza mayor. En cambio, si vemos en este cuadro, están en un balcón hecho de materiales... digamos... materiales de la época. Y podemos ver también parte de la iglesia y si nos trasladamos a esa época, la iglesia no estaba de acuerdo con los procesos independentistas, sino que estaba a favor de la corona. (Estudiante 5)



Figura 2: Proclamación de la Independencia del Perú (Lepiani, 1904)

Para brindar esta respuesta, el estudiante ha emprendido procesos de análisis y evaluación (Anderson y Krathwohl, 2001), los cuales hacen referencia a la capacidad de emitir juicios fundamentados basados en criterios preestablecidos, como calidad, efectividad, eficiencia y consistencia. En el campo del desarrollo del pensamiento histórico, podría decirse que en este proceso, el estudiante contrasta lo que dicen otras fuentes históricas (Carretero, 2008; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2012).

En el siguiente ejemplo, se observa que el estudiante recurre a otro tipo de criterios para evaluar la fuente.

Creo que pueden tomar un lugar más fantasioso si... (...) puede ser secundaria debido a que... cuando uno tiene una fuente primaria (...) el autor estuvo presente en el hecho o estuvo vivo durante este periodo pudo haber expresado mejor en la imagen (Estudiante 3)

Este enfoque refleja una interpretación errónea al considerar la fuente primaria como un reflejo directo de "la realidad", lo cual evidencia una comprensión limitada sobre el uso adecuado de las fuentes (Valle, 2021). Esto refleja un desafío común al trabajar con fuentes históricas, ya que a menudo presentan discrepancias, lo que puede llevar a las personas a

buscar identificar "errores" o encontrar "verdades" o "mentiras" (Valle, 2021). Sin embargo, es fundamental destacar que el análisis de fuentes históricas ofrece la oportunidad de acceder a diversas perspectivas, lo que permite contrastarlas y lograr una comprensión más profunda del período histórico en cuestión (Ibagón, 2021). De esta forma, las fuentes pueden dialogar entre sí, facilitando la construcción de interpretaciones más complejas.

Además, se asemeja a una *lectura realista* (Carretero y González, 2004; 2008), que también ve la imagen como una representación de la realidad, pero tomando en cuenta factores como el momento en que fue creada. Aunque se cree que la imagen refleja la realidad, se reconoce que puede haber variaciones, como diferencias en los personajes o escenarios, y el cuestionamiento se limita a los aspectos superficiales.

La falta de un enfoque metodológico claro, como sugieren Carretero (2008) y Gámez (2018), dificulta que los estudiantes avancen hacia niveles más complejos del pensamiento histórico. Por ejemplo, pocos estudiantes contrastaron información o cuestionaron la validez de las fuentes, lo cual es esencial para desarrollar habilidades avanzadas de análisis y evaluación, tal como indican Seixas y Morton (2012).

En síntesis, la imagen es vista como una herramienta accesible para comprender la información histórica, pero su uso a menudo se limita a ser atractiva o amigable, sin un análisis profundo o contexto histórico. El análisis de las respuestas refleja que los estudiantes están en un nivel inicial del desarrollo del pensamiento histórico, caracterizado por el uso predominante de habilidades básicas como recordar y comprender (Anderson y Krathwohl, 2001). Sin embargo, para fomentar un aprendizaje más profundo, es necesario que el trabajo con fuentes visuales esté mediado por un diseño didáctico claro que promueva el análisis crítico y la evaluación de las fuentes, tal como proponen Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2012).

5. Discusión

Los resultados muestran que los estudiantes valoran positivamente el uso de imágenes en el aprendizaje de la historia, ya que les permite imaginar y acceder a información del pasado. Sin embargo, el marco teórico sugiere que para aprovechar plenamente este recurso, es fundamental superar la lectura realista ingenua (Carretero y González, 2008), en la que las

imágenes son interpretadas como reflejos directos de la realidad. Esta limitación puede ser abordada mediante estrategias pedagógicas que fomenten la interpretación crítica de las fuentes visuales, tal como proponen Seixas y Morton (2012), promoviendo el análisis contextual y el cuestionamiento de las intenciones del autor.

Los estudiantes expresan considerar la imagen como un recurso superior al texto para comprender los procesos históricos. Afirman que es más fácil identificar las características del proceso histórico a partir de imágenes que de textos escolares. Si bien reconocen la importancia de ambos recursos, resaltan la concisión y expresividad de la imagen, lo que facilita la comprensión y apreciación de los detalles visuales en comparación con la extensión del texto.

Estos hallazgos coinciden con los de Haward (2020), quien describe cómo los estudiantes tienden a otorgar a las imágenes una dimensión "más sencilla" en comparación con el texto, debido a la facilidad con la que estas permiten la proyección de ideas y la construcción de representaciones mentales. Sin embargo, esta percepción puede limitar el análisis crítico al centrarse únicamente en lo visible, dejando de lado un enfoque metodológico riguroso que considere el contexto, las intenciones del autor y el propósito histórico de la fuente (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2012).

Se da mayor importancia a la imaginación histórica (Lee, 1994; Santisteban, 2010), pero no con el objetivo de construir narraciones, sino para interpretar lo que la imagen presenta. Por lo tanto, es esencial enfocar el trabajo hacia la comprensión de la fuente como un documento histórico, lo que implica desarrollar habilidades de análisis, interpretación y comprensión de la historia (Santisteban, 2010).

En línea con los hallazgos de Wineburg (1991), se observa que las interpretaciones realizadas por los estudiantes suelen ser concretas y basadas en lo visible, sin una profundización en el contexto o los procesos de producción de la fuente. Esto refleja un nivel inicial en el desarrollo de habilidades historiográficas, donde los estudiantes están comenzando a trabajar con procesos básicos, como la identificación y el reconocimiento, definidos por Anderson y Krathwohl (2001).

El uso de códigos visuales (Lacruz, 2015), como el código gestual, indumentario, escenográfico y compositivo, se presenta como una herramienta valiosa para enriquecer la interpretación de imágenes históricas. Integrar estos elementos en las metodologías pedagógicas de historia podría facilitar la transición de un análisis descriptivo a uno crítico y contextualizado. Esta estrategia puede extenderse a otros contextos, como el análisis de noticias, permitiendo a los estudiantes usar herramientas de análisis para un entendimiento más crítico y profundo de la información. Es decir, los estudiantes suelen recurrir a códigos visuales para aproximarse a la fuente y dar posibles significados (Arnheim, 1986; Lacruz, 2015).

Sin embargo, el análisis que los estudiantes hacen de la imagen refleja un nivel de lectura realista ingenuo (Carretero, 2008), donde la imagen se ve como un reflejo de la realidad y el autor es percibido como un testigo directo. Esto sugiere que se podría potenciar un análisis historiográfico, en el que se cuestione el rol del autor de manera contextualizada. No obstante, una de las respuestas mostró signos de un análisis más profundo, al contrastar la imagen con la información del texto, lo que indica un esfuerzo por comprender la imagen de manera más crítica.

Con respecto al desarrollo del Pensamiento Histórico, este proceso involucra diversas dimensiones. Como señalan Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2012), para el análisis de fuentes es esencial cuestionar los procesos que acompañan su producción y creación, así como el rol del autor en el contexto de la época. Los resultados muestran que hay diferentes habilidades de pensamiento en el proceso de análisis de imágenes. Mientras que la mayoría de los estudiantes se limita a un nivel descriptivo, un par de respuestas evidencian interpretaciones más complejas, lo que sugiere que algunos estudiantes están alcanzando un nivel de análisis más crítico o contextualizado.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos subrayan el valor que los estudiantes atribuyen al uso de imágenes en el aprendizaje de la historia, destacando su capacidad para facilitar la imaginación y el acceso a información del pasado. Esta valoración positiva resalta el potencial de las fuentes

visuales como herramientas pedagógicas, pero también evidencia ciertas limitaciones en el nivel de análisis que los estudiantes logran alcanzar. El predominio de una lectura realista ingenua (Carretero y González, 2004; 2008), donde la imagen se percibe como un reflejo fiel de la realidad y el autor como un testigo directo, refleja una falta de cuestionamiento crítico sobre el contexto de producción y los procesos historiográficos detrás de las fuentes visuales (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2012).

Asimismo, frente a la tendencia de emplear la imaginación para completar la información de las imágenes (Lee, 1994; Santisteban, 2010), se evidencia la necesidad de reforzar los procesos metodológicos en la historia escolar y enfocar el trabajo hacia la comprensión de la fuente como un documento histórico, lo que implica desarrollar habilidades de análisis, interpretación y comprensión de la historia (Santisteban, 2010). Dado que cualquier tipo de aprendizaje requiere práctica y constancia, se sugiere incorporar en el análisis criterios relacionados con la producción histórica de la fuente.

A nivel de recomendaciones, es fundamental que los contenidos de enseñanza, especialmente en historia, sean problematizados para construir interpretaciones críticas que superen un enfoque meramente narrativo (Carretero, 2004). La problematización implica contextualizar los temas, abordando problemáticas actuales. Por ejemplo, en el caso de la investigación, se podría haber explorado conceptos como la nación, la exclusión y la ciudadanía. En este contexto, las imágenes se presentan como recursos valiosos para analizar y debatir diversas problemáticas sociales y políticas. Usar diversas fuentes para que los estudiantes contrasten versiones oficiales con las de grupos marginados, fomentando el pensamiento crítico y una visión plural de la historia.

Finalmente, el abordaje de las fuentes históricas visuales debe considerar no sólo su potencial para el desarrollo del pensamiento histórico, sino también las competencias y habilidades relacionadas con el lenguaje visual, como se mostró en la investigación al revelar que los estudiantes tienden a interpretar las fuentes a través de códigos visuales como la composición, la indumentaria o la gestualidad de los personajes (Lacruz, 2015), lo que refuerza la necesidad de comprender el lenguaje visual como un medio de comunicación con reglas propias (Arnheim, 1986). Resulta relevante también fortalecer el desarrollo de

estrategias pedagógicas basadas en la alfabetización visual (Augustowsky, 2013) que incluyan y promuevan una interpretación acompañada por un enfoque metodológico que articule lo simbólico con lo histórico, potenciando una comprensión integral del pasado desde múltiples perspectivas (Melo, 2010).

Referencias

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Apaolaza-Llorente, D., & Arquero, B. E. (2019). Haciendo historia: Fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29–40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7412323>
- Augustowsky, G. (2013). Imagen y enseñanza, educar la mirada. *Sociales y Escuela*. <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/357>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing: The uses of images as historical evidence*. Reaktion Books.
- Camuñas, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 8–18.
- Carretero, M., & González, M. F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: Una comparación entre la Argentina, Chile y España. En *Aprender y pensar la historia* (pp. 173–195). Amorrortu Editores.
- Carretero, M., & González, M. F. (2008). “Aquí vemos a Colón llegando a América”: Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217–227.
- Cohen, L., & Agudo, F. (1990). *Métodos de investigación educativa*.
- Cortés, B. (2017). *Estilos de aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

-
- Devoto, E. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: Algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*, 6, 73–94.
- Elorza Insausti, M., & Echeberria Arquero, B. (2023). Imagina el pasado. La enseñanza de la historia a través de fuentes iconográficas. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (15), 128–138. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.2749>
- Fransecky, R. B. & Debes, J. L. (1972). *Visual Literacy: A Way to Learn--A Way to Teach*.
- Fuentealba-Torres, M. & Nervi, H. (2019). Implicaciones de los estilos de aprendizaje en el uso de didácticas en la práctica docente. *Avances en Enfermería*, 37(2), 189–197. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v37n2.75179>
- Haward, T. (2020). How do students engage with visual sources in the teaching and learning of History? *British Educational Research Journal*, 46(2), 364–378. <https://doi.org/10.1002/berj.3582>
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Ibagón, N. (2016). Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas: Una experiencia formativa en Educación Superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121–133.
- Ibagón, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En *Educación histórica para el siglo XXI: Principios epistemológicos y metodológicos*. Universidad Icesi.
- Lacruz, M. (2015). La lectura de las imágenes fotográficas orientada hacia la representación documental. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 20(1), 55–88.
- Lee, P. (1994). The historical imagination. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 87–111. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7879>
- Melo, M. (2007). *E Miguel ngelo criou o homem: Um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História*.
- Melo, M. (2010). Literacia histórica: O pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. En R. López et al. (Eds.), *Pensar historicamente en tiempos de*

-
- globalización: Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (p. 180). Universidad de Santiago de Compostela.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Rico, A., et al. (2006). *La investigación social: Diseños, componentes y experiencias*.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34–56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*.
- Staley, D. J. (2009). Sobre lo visual en historia. *HIB: Revista de Historia Iberoamericana*, 2(1), 10–29.
- Valle, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Tempo e Argumento*, 13(33), e0110. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110>
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73.
- Wolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson.