

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales

**La novela gráfica como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la
Historia en el segundo de Bachillerato**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciada
en Pedagogía de la Historia y las
Ciencias Sociales.

Autor:

Angie Melissa Granada Avecillas

Director:

Nancy Catalina Carrasco Aguilar

ORCID:  0000-0001-8586-6249

Cuenca, Ecuador

2024-09-12

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia tradicionalmente se ha visto como la repetición continua de datos y la memorización constante de los mismos, y ha representado un reto para los docentes utilizar estrategias didácticas que sean dinámicas, interdisciplinarias, innovadoras, y que promuevan el pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que se planteen nuevas propuestas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y consoliden el valor científico de esta asignatura. En respuesta, el presente trabajo de titulación se enfoca en proponer y aplicar una estrategia didáctica en la cual la novela gráfica pueda ser utilizada para la enseñanza de la historia en el bachillerato; para permitir a los estudiantes realizar una lectura dinámica, que genere empatía con los protagonistas del suceso estudiado y brinde una perspectiva más amplia de la historia. Se utilizará una metodología cualitativa y cuantitativa, Investigación Acción Participativa, apoyada en la pedagogía crítica y el modelo constructivista, se espera que mediante la aplicación de la novela gráfica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, los estudiantes puedan desarrollar las habilidades de corroborar, identificar y contextualizar un suceso histórico.

Palabras clave del autor: pedagogía crítica, constructivismo, habilidades históricas, herramienta didáctica



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The teaching-learning process of History has traditionally been viewed as the continuous repetition and memorization of facts, posing a challenge for educators to employ didactic strategies that are dynamic, interdisciplinary, innovative, and promote critical-reflective thinking among students. Therefore, it is necessary to propose new approaches that strengthen the teaching-learning process of History and consolidate the scientific value of this subject. In response, this thesis focuses on proposing and applying a didactic strategy in which the graphic novel can be used for teaching history in high school; enabling students to engage in dynamic reading, fostering empathy with the protagonists of the studied events, and providing a broader perspective of history. A qualitative and quantitative methodology will be used, with Participatory Action Research, supported by critical pedagogy and the constructivist model. It is expected that through the application of the graphic novel in the history teaching-learning process, students will be able to develop the skills of corroborating, identifying, and contextualizing a historical event.

Author keywords: critical pedagogy, constructivism, historical skills, didactic tool



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Dedicatoria.....	8
Agradecimientos.....	9
1. El enfoque de la pedagogía crítica y el modelo constructivista en la enseñanza de la Historia.....	13
1.1 Pedagogía crítica desde los planteamientos de Paulo Freire y Henry Giroux.....	13
1.2 El constructivismo como modelo pedagógico.....	17
1.3 El constructivismo dentro de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.....	20
2. La novela gráfica para de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.....	25
2.1. La novela gráfica y su uso didáctico en la asignatura de Historia.....	25
2.2. La novela gráfica y el desarrollo de las habilidades de corroborar, identificar y contextualizar.....	27
2.3. La novela gráfica como fuente de historias subalternas.....	32
3. Aplicación de la novela gráfica como una herramienta didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el segundo de Bachillerato.....	34
3.1 La Investigación Acción Participativa (IAP) y su aplicación en el uso de la novela gráfica como herramienta didáctica.....	34
3.2 Herramienta didáctica para el uso de la novela gráfica en la asignatura de Historia.....	37
3.3. Resultados y alcances de las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar con la aplicación de la herramienta didáctica.....	44
3.3.1. Sesión de diagnóstico 1.....	47
3.3.2 Sesión de diagnóstico 2.....	50
3.3.3 Sesión de diagnóstico 3.....	54
3.3.4 Sesión 1 de aplicación de la herramienta didáctica.....	58
3.3.5 Sesión 2 de aplicación de la herramienta didáctica.....	64
3.3.6 Autoevaluación.....	85
Conclusiones.....	88
Referencias.....	90
Anexos.....	95

Índice de figuras

Figura 1. Ejemplo de referencia geográfica mediante mapas.....	30
Figura 2. Ejemplo de referencia geográfica por reconstrucción de un lugar representativo.....	30
Figura 3. Coexistencia de dos líneas temporales en la narración de la novela gráfica.....	31
Figura 4. Contextualización social y política representada en la vestimenta.....	31
Figura 5. Uso de símbolos políticos y vestimenta para contextualizar grupos sociales.....	32
Figura 6. Uso de símbolos para la identificación de grupos políticos.....	32
Figura 7. Resumen gráfico de la metodología.....	37
Figura 8. Descripción gráfica de los instrumentos generados y los métodos de interpretación.....	46
Figura 9. Nube de palabras generada según la categoría de racionalidad-irracionalidad....	48
Figura 10. Nube de palabras generada según la categoría de organización social.....	48
Figura 11. Nube de palabras generada según la categoría de conflicto.....	49
Figura 12. Nube de palabras generada según la categoría de interrelación.....	50
Figura 13. Nube de palabras generada según la categoría de racionalidad-irracionalidad..	51
Figura 14. Nube de palabras generada según la categoría de organización social.....	52
Figura 15. Nube de palabras generada según la categoría de conflicto.....	52
Figura 16. Respuestas de los estudiantes sobre la información que transmiten la imagen y el texto escrito sobre un hecho histórico.....	55
Figura 17. Respuestas de los estudiantes sobre la importancia de las fuentes visuales y escritas.....	56
Figura 18. Nube de palabras generada según la categoría de movilización social.....	56
Figura 19. Nube de palabras generada según la categoría de cambios políticos.....	57
Figura 20. Nube de palabras generada según la categoría de motivaciones.....	57
Figura 21. Nube de palabras generada según la categoría de veracidad.....	59
Figura 22. Nube de palabras generada según la categoría de precisión histórica.....	59
Figura 23. Nube de palabras generada según la categoría de organización social.....	60
Figura 24. Nube de palabras generada según la categoría de eventos específicos.....	61
Figura 25. Nube de palabras generada según la categoría de lugares representativos.....	62
Figura 26. Nube de palabras generada según la categoría de personajes clave.....	62
Figura 27. Respuestas de los estudiantes sobre la lectura de la novela gráfica.....	63
Figura 28. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	66
Figura 29. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	67
Figura 30. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	68
Figura 31. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	69
Figura 32. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	69
Figura 33. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	70
Figura 34. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	71

Figura 35. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	72
Figura 36. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	72
Figura 37. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	73
Figura 38. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	74
Figura 39. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	75
Figura 40. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	75
Figura 41. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	76
Figura 42. Representación de la habilidad de corroborar mediante la realización de la novela gráfica.....	77
Figura 43. Representación de la habilidad de corroborar mediante la realización de la novela gráfica.....	78
Figura 44. Representación gráfica que hace alusión al Palacio de Versalles.....	79
Figura 45. Conjunto de representaciones gráficas que hacen alusión a la Bastilla.....	79
Figura 46. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	80
Figura 47. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	81
Figura 48. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	82
Figura 49. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	82
Figura 50. Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa.....	83
Figura 51. Representación de los resultados obtenidos de la Autoevaluación 1. realizada a los estudiantes.....	85
Figura 52. Representación de los resultados obtenidos de la Autoevaluación 1. realizada a los estudiantes.....	85

Índice de tablas

Tabla 1. Planificación Sesión de Trabajo 1.....	39
Tabla 2. Planificación Sesión de Trabajo 2.....	41
Tabla 3. Planificación Sesión de Trabajo 3.....	43
Tabla 4. Planificación Sesión de Trabajo 4.....	44
Tabla 5. Planificación Sesión de Trabajo 5.....	46
Tabla 6. Categorización de las respuestas obtenidas sobre la lectura de la novela gráfica. 69	
Tabla 7. Categorización de las respuestas obtenidas sobre la elaboración de la novela gráfica.....	91

Dedicatoria

A mi abuelito Segundo, por enseñarme el valor y la importancia de la educación.

A mi abuelita Angela, por acompañarme constantemente y sentirse orgullosa de mis logros.

A mi abuelita Marlene, por aconsejarme y demostrarme que la docencia con vocación es una profesión sumamente valiosa.

Agradecimientos

A mi ñaña Emi, por siempre creer en mí y en mis sueños, y recordarme constantemente que puedo dar lo mejor de mí. Gracias por ser mi compañera, emocionarte con mis proyectos, impulsarme a ser yo misma y haber recorrido este camino juntas.

A mi papi, por enseñarme a amar la historia. En nuestras conversaciones sobre películas de gladiadores, dictaduras y guerras encontré mi pasión por el pasado. Gracias por siempre apoyarme, escuchar mis interminables conversaciones sobre el Holocausto y El Bosco, e impulsar mi gusto por las novelas históricas. Estamos los que somos y somos los que estamos.

A mi mami, por ser mi par académico, ser mi refugio y mi lugar seguro. Gracias por toda tu paciencia, para leer y corregir mis textos, por confiar en mí y nunca dudar de mis capacidades. Tu calma y tu cariño han sido una certeza de que todo siempre puede mejorar.

A mi familia, por siempre sentirse orgullosa de mi, disfrutar mis logros conmigo y estar para mí en los momentos difíciles.

A mi directora, Cata Carrasco, por enseñarme a través del ejemplo, que una docencia constructiva, crítica, paciente y reflexiva es posible. Gracias por su guía constante en este proceso, su apoyo y soporte han sido fundamentales para poder ejecutar este trabajo y haber disfrutado del camino recorrido.

A la carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, por reafirmar mi gusto y pasión por la historia y darme las herramientas necesarias para formarme como profesional y como ser humano. Gracias a todos los docentes que fueron parte de mi paso por la carrera, me han enseñado a escuchar, a aprender de mis errores y a reconstruirme constantemente. Todas las experiencias compartidas me acompañarán siempre.

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia como asignatura dentro de la educación formal, plantea varios desafíos y retos actualmente, para potenciar en los estudiantes un pensamiento crítico-reflexivo y una comprensión de los sucesos históricos que supere la memorización de fechas y datos específicos. En consecuencia, los docentes de Historia se han visto en la necesidad de recurrir a nuevos métodos y estrategias de aprendizaje, que les permitan motivar en los estudiantes una comprensión profunda de los hechos estudiados y promover una perspectiva analítica. En este sentido, es necesario explorar diversas fuentes que permitan al estudiante desarrollar habilidades propias del saber histórico y que le brinden las facultades necesarias para comprender de mejor manera un suceso histórico.

Así mismo, dentro del contexto educativo ecuatoriano, enfocado a la asignatura de Historia, se espera que los estudiantes puedan obtener un conocimiento significativo que les permita comprender el pasado y reflexionar sobre el presente. En este sentido, dentro del segundo de Bachillerato, el currículo de Ciencias Sociales, está orientado a promover el análisis crítico de los sucesos históricos que permitan formar ciudadanos democráticos gracias a su formación académica. Estas expectativas, están orientadas por el modelo del constructivismo para contribuir al empoderamiento de los estudiantes para que puedan ser protagonistas de su aprendizaje. Dentro de esta línea, se espera que los estudiantes puedan relacionar sus experiencias previas y su realidad cotidiana, de modo que los contenidos de la educación formal tengan una resonancia en la vida del estudiante.

En respuesta a las expectativas del currículo ecuatoriano, alineado con el modelo constructivista, es necesario aplicar herramientas didácticas para la asignatura de Historia que puedan contribuir con la formación crítico-reflexiva del estudiante. Por lo tanto, el presente trabajo de titulación tiene como objetivo validar la novela gráfica como una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el segundo de Bachillerato. A través de la integración de los principios de la pedagogía crítica y el modelo constructivista se propone plantear una herramienta didáctica para ser aplicada en el Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca mediante sesiones de trabajo que permitan analizar el alcance de la novela gráfica como una alternativa pertinente para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. La aplicación de la estrategia propuesta está orientada a potenciar las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar, como competencias clave para la formación histórica de los estudiantes del Bachillerato.

La herramienta didáctica planteada, propone la utilización de la novela gráfica “Revolución. Libro 1. Libertad” elaborada por Florent Grouazel y Younn Locard para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Revolución francesa en un paralelo del nivel de segundo de Bachillerato del Colegio Ciudad de Cuenca. Para el trabajo a realizarse con el uso de la novela gráfica, se propone la lectura de un fragmento de la obra seleccionada y la elaboración de una novela gráfica por parte de los estudiantes sobre un tema de interés relacionado con la Revolución francesa. En este sentido, se pretende comprender si es que la lectura y elaboración de la novela gráfica permite potenciar en los estudiantes las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar.

La metodología aplicada para el presente trabajo, corresponde a un enfoque cualitativo y cuantitativo, donde se utiliza la Investigación Acción Participativa como eje articulador para poder volver a los estudiantes sujetos activos del proceso educativo y acceder a sus reflexiones sobre la estrategia propuesta. La planificación de la presente herramienta contempla la utilización de herramientas de diagnóstico, evaluación y autoevaluación antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica para conocer los efectos de la novela gráfica sobre las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar. Para el análisis de los resultados obtenidos se han aplicado métodos mixtos como; nubes de palabras, análisis temático de contenido, gráficos de barras y análisis iconográfico para demostrar los alcances de la herramienta didáctica propuesta.

El estudio está estructurado en tres capítulos principales, el primero presenta el marco teórico fundamentado en la pedagogía crítica y el modelo constructivista aplicado a la enseñanza-aprendizaje de la Historia. El segundo capítulo, expone las potencialidades que presenta la novela gráfica como apoyo didáctico en la asignatura de Historia, y justifica su aporte a las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar. En el tercer capítulo se detalla el procedimiento de planificación de la estrategia didáctica, en conjunción con las destrezas con criterio de desempeño planteadas en el currículo ecuatoriano, y las habilidades específicas mencionadas anteriormente. Además se analizan los resultados obtenidos con la aplicación de la novela gráfica como herramienta didáctica, y los efectos que se manifiestan en los estudiantes sobre las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar.

Gracias a la aplicación de la estrategia planteada, se ha podido observar que es posible potenciar las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar con el uso de la novela gráfica de la mano de la mediación docente. Es decir, con base en la propuesta del constructivismo, el docente ejerce un rol de intermediario entre el estudiante, los contenidos

y las estrategias aplicadas, para que puedan ser asimiladas por el alumno y le permitan desarrollar habilidades que guíen su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la aplicación de la herramienta didáctica demuestra que la novela gráfica ofrece una alternativa innovadora para la enseñanza-aprendizaje de la Historia y que brinda varias oportunidades para la formación histórica de los estudiantes de segundo de Bachillerato. Con la mediación docente, la planificación y la construcción de conocimientos previos, la novela gráfica puede presentar una opción relevante para elevar las habilidades mencionadas en los estudiantes y favorecer la formación de un pensamiento crítico-reflexivo. Así mismo, permite validar a las imágenes como una fuente de información valiosa, que despierta en los estudiantes la posibilidad de realizar una lectura activa y desarrollar un sentido de empatía que motiva la percepción de la Historia como una asignatura y una ciencia de gran relevancia para entender la realidad actual.

1. El enfoque de la pedagogía crítica y el modelo constructivista en la enseñanza de la Historia

El contexto de la educación formal y la enseñanza dentro del aula, ha enfrentado diversos cambios y transformaciones en sus prácticas y concepciones sobre los contenidos que deben ser enseñados y los métodos que pueden facilitar este proceso. En este sentido, han surgido varios posicionamientos y posturas que defienden en sus postulados; el carácter de los contenidos, el rol docente y las estrategias que se deberían ejecutar para alcanzar una determinada respuesta en el estudiante. De esta forma, en el siglo XX y XXI han surgido nuevas propuestas, que apuestan por una revalorización del estudiante y del rol docente, y que cuestionan el papel de la educación formal como un mecanismo de adoctrinamiento o, por el contrario, un espacio de formación humana y social (Píquer et al, 2020). En consecuencia, el presente apartado tiene como propósito acercarse a los postulados de la pedagogía crítica, desde el trabajo de Paulo Freire y Henry Giroux, al establecer una relación con el modelo pedagógico constructivista, y analizar la forma en la que este es aplicado en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, y los retos que enfrenta.

1.1 Pedagogía crítica desde los planteamientos de Paulo Freire y Henry Giroux

La pedagogía es una disciplina, que ha desarrollado diversos paradigmas con el paso del tiempo y plantea los métodos que son aplicados para resolver un problema específico en el contexto educativo. En este sentido, esta ciencia tiene como centro de acción los problemas y métodos que conciernen a la educación en su sentido formal y social. Desde este enfoque, se han desarrollado diversas interpretaciones, para esta disciplina, focalizadas en experiencias específicas por la necesidad de producir una entidad generadora de conocimiento en conexión con la realidad del ser humano (Píquer et al, 2020). De esta forma, en la segunda mitad del siglo XX surgió un nuevo enfoque pedagógico que propuso una nueva mirada hacia el acto educativo y transformó la tarea pedagógica en una práctica social y política. Se trata de la pedagogía crítica, que en este caso será explicada a través de la obra de Paulo Freire y Henry Giroux, como representantes contemporáneos de los planteamientos de esta perspectiva y las propuestas que surgen para redirigir la vista del docente sobre la acción liberadora de la educación y el rol social de la docencia.

En un primer momento, es necesario mencionar la obra de Paulo Freire, quien ha sido considerado como uno de los representantes más influyentes del enfoque de la pedagogía crítica en América Latina, por su trabajo dentro de las comunidades rurales de Brasil con campañas de alfabetización y su reflexión sobre la liberación del ser humano gracias al acto de aprender y enseñar (Jardilino y Soto Arango, 2020). Dentro de su trabajo, Paulo Freire hace hincapié en el hecho de que la educación tradicionalmente ha sido vista como una

forma de dominación, donde las clases sociales que ostentan el poder, han utilizado los conceptos de la educación formal para perpetuar su poder y alienar a los grupos históricamente invisibilizados. Esta idea la relaciona con su experiencia en las campañas de alfabetización, ya que reconoce que enseñar el abecedario no es solo un ejercicio de decodificar símbolos, sino que se transforma en un acto político cuando el educando es capaz de darle un significado a las palabras dentro de su realidad social (Freire, 2008). En un sentido más profundo, esta propuesta puede ser entendida como la comprensión de los contenidos de la educación formal, desde el sujeto y para el sujeto, en la medida en la que le permitan desarrollar herramientas aplicables en su realidad cotidiana y que le ayuden a resolver las problemáticas que enfrenta en su contexto social.

Paulo Freire, reconoce que existe una pedagogía del oprimido, que se fundamenta en las luchas hegemónicas que caracterizan a las relaciones sociales, y que han permitido que se perpetúe una educación bancaria. Este término se entiende como, un ejercicio educativo donde el docente es visto como la fuente de todo saber y toda verdad, mientras que el estudiante es una figura ignorante, que solo recibe la información que el docente deposita en él. Esta práctica es problematizadora para los educandos, ya que los vuelve sujetos pasivos en su propio proceso de formación y evita que puedan desarrollar la capacidad de comprensión activa del mundo y los limita a pensar en una realidad estática y no en una realidad en movimiento que puede ser transformada (Freire, 2008). Para combatir a la educación bancaria, Freire propone desarrollar una educación liberadora y transformadora, donde el docente pueda proponer un método activo que ayude al estudiante a tomar consciencia de su problemática, de su condición como persona y sujeto, para aspirar a una transformación social que rompa con las estructuras alienadoras (Sánchez et al, 2017).

Es decir, para Paulo Freire la aplicación de la pedagogía crítica corresponde a una renovación de la postura del docente, donde se aspire a despertar en el estudiante una actitud dialógica y de espíritu crítico. De esta forma, se podría terminar con las prácticas de la educación bancaria, porque primero se reconoce al estudiante como sujeto provisto de opiniones, capacidades y conocimientos y segundo, el docente deja de ser una fuente de sabiduría y pasa a ser un facilitador que también puede aprender mientras enseña. Es por esto que, al acto de enseñar dentro de la pedagogía crítica, se lo entiende como enseñanza-aprendizaje, ya que no es unidireccional, sino que tanto el estudiante como el docente pueden aprender juntos, mientras se enseña un nuevo contenido (Sánchez et al, 2017). En este sentido, se entiende a esta corriente como un enfoque que ve a la educación como un acto social, porque el estudiante es entendido como un sujeto dentro de su contexto, con una identidad adquirida y un punto de vista aprendido; es también un acto

político porque al enseñar desde el diálogo y la actividad crítica, el estudiante se vuelve un actor fundamental de las decisiones de su sociedad y puede reflexionar, pensar y actuar sobre la misma.

Para alcanzar este ejercicio de acción y reflexión, Paulo Freire propone superar la absolutización de la ignorancia y empezar a ver al estudiante como capaz de hacer y ser. En este sentido, defiende la praxis como el verdadero camino hacia la construcción de una educación crítica que lleve a un mayor conocimiento e interpretación de la realidad. La praxis en esta línea, es el conjunto de acciones que lleven a traducir los contenidos en prácticas aplicables a la realidad del estudiante, es decir, que lo que aprendió en el aula le represente un camino para actuar y reflexionar sobre sí mismo, los otros y lo que le rodea (Freire, 2009). Esta teoría del quehacer, como la considera Freire, ayuda a la problematización de los educandos para que puedan percibirse como seres en el mundo y con el mundo, y que se sientan llamados a encontrar las soluciones a los problemas que el mundo presenta. Por lo tanto, es misión del docente llevar la praxis al aula y empoderar al estudiante para encontrar las herramientas que lo lleven a consolidarse como sujeto crítico y transformador (Jardilino y Soto Arango, 2020).

Los planteamientos de Paulo Freire, no se han limitado a la práctica pedagógica dentro de América Latina, sino que han sido considerados como un impulso para la aplicación y teorización sobre este enfoque pedagógico en otros lugares del mundo. En este sentido, se puede mencionar el trabajo de Henry Giroux, quien trabaja la propuesta de Paulo Freire y la pedagogía crítica, desde el contexto de Estados Unidos, aunque sus reflexiones también pueden ser aplicadas para Sudamérica (González Martínez, 2006). En esta línea, Giroux toma la idea del desarrollo de una educación crítica y transformadora, y añade la categoría de democracia y entiende que el acto de educar corresponde también a una interacción social y cultural. En este sentido, considera que la pedagogía del oprimido no se ha superado, y que al interior de las aulas todavía existe una reproducción lógica e ideológica de los grupos de poder dominantes. Por lo que retoma parte de las críticas realizadas por Freire, y considera que para que la educación se transforme en un ejercicio liberador y democrático, es necesario que los maestros sean sensibles a las condiciones históricas, sociales y culturales que están presentes en cada estudiante y son un aporte para el aula de clases (Giroux, 2012).

Para Henry Giroux, al aprender en comunidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe nutrirse y vincularse con la experiencia estudiantil, para que cada uno de los educandos puedan aprender de las distintas voces y experiencias que le rodean y le permitan realizar

un cuestionamiento constante para develar los diversos intereses sociales, intelectuales, éticos y políticos que representan. Es decir, cada estudiante lleva consigo experiencias y opiniones, que han sido aprendidas fuera del entorno escolar formal, pero son parte de la realidad educativa y constituyen una valiosa herramienta para construir un conocimiento crítico en consonancia con la realidad social y el contexto que los estudiantes enfrentan (Giroux, 1997). En consecuencia, las prácticas pedagógicas que aplique el docente deben resonar dentro de las experiencias vitales de los estudiantes, para que pueda existir una relación real entre lo que se enseña al interior de las aulas y lo que se vive al exterior de ellas (Florez Romero et al, 2017). De esta forma, la experiencia puede ser diseccionada para encontrar dentro de ella, implicaciones políticas, éticas y morales que son parte del proceso de formación del ser humano.

Para la concreción de la actividad crítica y reflexiva por parte de los estudiantes, Giroux considera la práctica y la experiencia como dos componentes clave del ejercicio pedagógico y defiende que los estudiantes críticos se forman mediante el autoconocimiento y el reconocimiento de la realidad histórica que han contribuido a la formación de las experiencias personales y colectivas. Para el desarrollo de la pedagogía crítica, Giroux propone que exista una mayor presencia y valorización de la historia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que gracias a esta se pueden brindar las concepciones históricas necesarias para propender el desarrollo de una conciencia crítica de carácter colectivo (Giroux, 2013). En este sentido se habla de una historicidad del conocimiento, donde conocer el valor de la historia le ofrece al estudiante la oportunidad de desarrollar respeto por sus propias experiencias, como una vía para que puedan legitimar y construir su propia historia de la mano de un lenguaje propio. De esta idea se desprende un principio pedagógico fundamental, y es la importancia de validar las experiencias de los alumnos con el objetivo de darles facultades críticas, y proponer retos constantes que problematicen las situaciones del aprendizaje y lleven al desarrollo de la actividad crítica (González Martínez, 2006).

Sumado a la importancia de la Historia, para el desarrollo de la actividad docente desde la pedagogía crítica, Giroux también habla de la relevancia del lenguaje como una categoría que forma parte de una comunidad emancipatoria y de compromiso social e individual. En este sentido, el lenguaje es entendido como un medio para alcanzar la conciencia y negociar un sentido de identidad que se traduce en una construcción constante de la mano del lenguaje. Bajo este precepto, el lenguaje no es solo una forma de ver y entender la realidad, sino de traducirla en conjunción con la experiencia personal y colectiva para modificarla (Florez Romero et al, 2017). Así mismo, el lenguaje representa un sentido de

localizar y ubicar al estudiante en el mundo, para conformar la amplia posibilidad de opciones que pueden rodear a un problema específico de varios significados, y construir activamente la realidad. Es decir, el estudiante maneja su propio lenguaje, e identifica el significado del lenguaje formal de la educación para construir sus propias interpretaciones y gestionar un actuar transformador que le permita desarrollarse como individuo y dentro de su colectivo social (Giroux, 2012).

En suma, la pedagogía crítica puede entenderse como una práctica pedagógica que revaloriza al estudiante como sujeto activo y reconoce sus pensamientos y opiniones como parte fundamental de la actividad social y política que se desarrolla dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La propuesta de Paulo Freire y Henry Giroux desde el enfoque de la pedagogía crítica, es educar para crear, transformar y proponer, es sinónimo de liberación porque permite que el estudiante se reconozca así mismo como un sujeto activo, capaz y reflexivo, que puede tomar un problema y transformarlo en lugar de conformarse con integrarse al conflicto. Así mismo, este enfoque supone la eliminación de la polaridad que existe en la relación alumno-docente, y visibiliza al escenario de enseñanza-aprendizaje como un proceso de enriquecimiento mutuo donde las jerarquías no son sinónimos de poder, alienación o dominación. Para concretar una práctica pedagógica, que contribuya a la formación de estudiantes críticos y reflexivos, los autores apuestan por una praxis continua, con una conexión entre las experiencias de los estudiantes y su realidad cotidiana, que de la mano del uso del lenguaje y la identidad histórica contribuyen a una relación acción-reflexión que promueve a la educación de seres humanos integrales y críticos.

1.2 El constructivismo como modelo pedagógico

Como se pudo observar anteriormente, los enfoques pedagógicos no tienen una orientación neutra, sino que persiguen objetivos específicos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y dentro la formación académica y humana de la persona. En este sentido, se pueden ubicar los modelos pedagógicos, como un mecanismo que le asigna funciones específicas a la educación, que van en función de las distintas concepciones que se tiene del ser humano y del tipo de sociedad que se espera contribuir a formar. De esta forma, en el siguiente apartado se explica el constructivismo como un modelo pedagógico que, en la práctica educativa, persigue la formación de un ser humano que sea capaz comprender, analizar y crear, y en su proceso de educación formal se encuentre cercano a las necesidades de su sociedad y su contexto (De Zubiría, 2011). En cierto sentido, el constructivismo puede ser visto como un modelo que se desprende de algunos de los planteamientos de la pedagogía crítica, explicados anteriormente, en consonancia con la

importancia de la actividad mental y cognitiva que se suscita al interior de la mente del estudiante.

En este contexto, los inicios del constructivismo se pueden rastrear en la psicología, con los aportes de Piaget y Vygotsky, al defender la idea de que el ser humano aprende mediante esquemas mentales que se complejizan a lo largo de su vida y que las personas aprenden de la realidad. Según este planteamiento, se puede entender que las personas aprenden mediante el cúmulo de experiencias que se presentan a lo largo de su crecimiento y formación, y los aprendizajes (formales e informales) que han adquirido de forma previa, les ayudan a encontrar respuestas ante situaciones nuevas y complejas (Carretero, 2009). Es decir, que el conocimiento es entendido como, una construcción del ser humano donde cada individuo percibe la realidad y es capaz de organizarla, darle un sentido gracias a sus esquemas mentales y edifica un concepto coherente en conjunción con su interpretación de la realidad. Por lo tanto, no existe una única interpretación o perspectiva de la realidad o de un hecho específico, sino que sus opciones son tan variadas como la cantidad de individuos que son parte del proceso educativo (Ortiz, 2015).

En el sentido de la práctica pedagógica, el constructivismo reconoce que el estudiante es un sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje, y para empoderar la figura del alumno dentro de la educación formal, apunta a la utilización de herramientas y metodologías que permitan al educando superar la perspectiva informativa, acumulativa y mecánica que se ha caracterizado al modelo tradicional. La perspectiva constructivista, apunta a reconocer el valor de los aprendizajes y experiencias previas de los estudiantes, que permiten vincular los nuevos conocimientos con aquellos que fueron adquiridos con anterioridad, para poder aplicar los aprendizajes en diversos contextos y que los contenidos tengan un sentido de utilidad para los estudiantes (De Zubiría, 2011). Por lo tanto, desde este modelo el aprendizaje puede ser entendido como el proceso de relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que permite desarrollar un sistema de revisión, modificación, reorganización y diferenciación de dichas representaciones (Serrano y Pons Parra, 2011). En tanto, se entiende que los conceptos aprendidos previamente y aquellos que son nuevos, no son definitivos ni inamovibles, sino que pueden transformarse y reinterpretarse.

Un fundamento clave del constructivismo, se refiere al rol docente en una tríada compuesta por este, el estudiante y los contenidos, en una relación continua y dialogante que permite la construcción del conocimiento desde la experiencia personal y social de la educación. En este contexto, el constructivismo resignifica el rol del docente ya que pasa a ser visto como

un mediador del conocimiento y se enfatiza sobre el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno (Barriga Arceo y Rojas Hernández, 2002). Desde esta perspectiva, el docente puede ser percibido como un espectador del proceso de autoconstrucción y desarrollo del alumno y un facilitador de los procesos de conocimiento autónomo de conceptos y conocimientos. Sin embargo; el rol docente no es simplista, al contrario, el constructivismo exige un ejercicio docente que debe intervenir constantemente y de forma activa, para proporcionar las herramientas que le permitan al estudiante acceder al conocimiento y brindarle al alumno los mecanismos para construir su propio aprendizaje (Carretero, 2009).

Respecto a la relación docente, alumno y contenidos que se mencionó anteriormente; el docente inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocado en los aprendizajes previos y las experiencias cercanas de los estudiantes, y el alumno pasa a ser el protagonista del acto educativo. De este modo, la actividad cognitiva del estudiante le permite ejecutar un proceso constructivo donde, acude a sus esquemas mentales para elaborar y asimilar nuevos contenidos y comprender nuevos escenarios. Dentro de este proceso, no solo influyen los conocimientos que se podrían considerar científicos o de la educación formal; sino que también intervienen los saberes culturales y las interpretaciones propias del estudiante sobre su realidad y su contexto, por lo que el resultado no será el mismo en todos los alumnos (Serrano y Pons Parra, 2011). En cuanto a los contenidos, si bien están pre establecidos dentro del macro currículo correspondiente a cada contexto educativo, dentro del aula de clases los temas y conceptos se pueden modificar para que tengan una secuencia lógica y mantengan un nivel de concatenación, que le permitan al estudiante comprender y construir el significado de los contenidos. En este sentido, se recomienda partir desde lo particular a lo general, para que el estudiante desde el contacto con un fenómeno específico pueda comprender su complejidad y realizar generalizaciones, en los casos que sea aplicable (Ortiz, 2015).

Desde la relación que existe entre los docentes, estudiantes y contenidos, se pueden establecer técnicas y estrategias dentro del aula de clases, que faciliten el proceso formativo de los estudiantes. Estos mecanismos de aplicación de este modelo, pueden ser muy diversos, pero deben atender a la diversidad de capacidades y habilidades de los estudiantes, para permitir un desarrollo integral y la implicación de todos los involucrados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo, el constructivismo apuesta por la aplicación de herramientas que contextualicen el contenido en su momento social y cultural y, mediante el planteamiento de tareas auténticas y significativas, el estudiante pueda problematizar y resolver los conflictos que enfrenta dentro y fuera del aula (Barriga

Arceo y Rojas Hernández, 2002). Es por esta razón, que dentro de las prácticas constructivistas los docentes optan por actividades prácticas y colaborativas, a modo de taller o dentro del laboratorio, para despertar las diversas habilidades de los estudiantes y al mismo tiempo, poner al contenido en un sentido práctico y significativo.

Es fundamental que, en la aplicación de las técnicas y herramientas del modelo constructivista, se apunte a una convicción dentro de la práctica docente, de que los estudiantes deben ser una parte activa del proceso de enseñanza- aprendizaje. Por lo tanto, una característica de las herramientas constructivistas es que promueven y se asientan en el diálogo entre pares, el docente y el estudiante. Este enfoque dialógico, permite valorar la opinión del otro, dentro del proceso educativo y empodera su pensamiento y razonamiento en la construcción de su propio conocimiento, mediante esta práctica se puede fomentar el desarrollo de un ambiente de aprendizaje seguro donde se favorece la implicación del educando (Ortiz, 2015). Sin embargo, es necesario reconocer que no todas las personas aprenden de la misma manera, y que los alumnos pueden presentar un mayor desarrollo en el aspecto escrito o manual, por lo que el docente debe buscar alternativas que generen un equilibrio dentro de la práctica pedagógica y que no desplace a ningún estudiante dentro de su proceso formativo.

Por lo tanto, el constructivismo como modelo pedagógico, considera que el individuo lleva consigo aprendizajes previos que han sido adquiridos a lo largo de su vida, gracias a la interacción de la persona con sus semejantes y el medio que le rodea. Es decir, el aprendizaje es el resultado de las actividades cognitivas internas y las experiencias personales y sociales externas, que se modifican, se reestructuran y se complejizan con el tiempo. En consecuencia, la labor docente debe estar encaminada a apoyarse sobre lo que el estudiante ya conoce, para brindarle las herramientas necesarias para construir sus propios conocimientos y ser un mediador en el proceso formativo cognitivo y social del estudiante. En este sentido, se apunta a la utilización de herramientas y estrategias que pongan al estudiante en un contacto con la realidad y que los esquemas mentales que construye y modifica a lo largo de su vida, le permitan comprender y transformar la realidad. De esta manera, los contenidos aprendidos dentro del aula de clases, se traducen en conceptos aplicables a la vida cotidiana del educando y se vuelven en aprendizajes significativos que, con suerte, serán de larga duración.

1.3 El constructivismo dentro de la enseñanza-aprendizaje de la Historia

Una vez que se han expuesto los principales planteamientos del constructivismo, es necesario reconocer cuáles son sus propuestas y estrategias de aplicación, dentro de la

enseñanza-aprendizaje de la Historia. En esta línea, es preciso aclarar que, como asignatura dentro de la educación formal, la Historia enfrenta problemas educativos de diversa naturaleza y desde la perspectiva constructivista, puede ser entendida como la dificultad de situar al estudiante dentro de un contexto histórico, y propender a su interrelación con los acontecimientos del presente (Carretero, 2011). La primera barrera que la Historia debe superar es que tradicionalmente ha sido vista como una narración concluida que no puede recibir nuevas interpretaciones. Al contrario, la Historia dentro del aula de clases y de la mano del constructivismo, debe ser trabajada desde una perspectiva de cuestionamiento y construcción constante, donde pueden existir nuevas interpretaciones para un hecho específico, donde el estudiante puede insertarse como un sujeto activo dentro de la elaboración del conocimiento histórico.

El planteamiento constructivista, para el caso específico de la Historia, se puede entender como una práctica pedagógica basada en el diálogo y la actividad crítica constante para alcanzar el conocimiento. Desde esta perspectiva, los contenidos no son considerados como imparciales, sino que están abiertos a la interpretación y a la reflexión de los estudiantes sobre los hechos aprendidos que pueden ser cuestionados constantemente. Así mismo, mantiene una conexión constante con la realidad, en el hecho de que los conflictos sociales, las realidades de exclusión y discriminación, no son ajenas al aula de clases, sino que se vuelven en una herramienta para el aprendizaje (Pagés, 1994). Por lo tanto, el rol del docente no es el de una autoridad impositiva, sino de un mediador que dialoga con los estudiantes para lograr conectar las experiencias personales del alumnado, con los contenidos de la educación formal. En consecuencia, el ambiente de aprendizaje está constituido por diversas interpretaciones de una misma experiencia, y por varios conceptos que se pueden sumar para la construcción de un nuevo conocimiento y comprensión de un hecho histórico.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia, el constructivismo propone que el estudiante debe construir su propio aprendizaje basado en conceptos con los que interactúa cotidianamente y conocimientos previos que ha acumulado dentro y fuera del aula de clases. En este sentido, los contenidos históricos, son trasladados a experiencias o inferencias de la actualidad que puedan llevar a situar al alumno en un contexto específico, y empezar a cuestionarse sobre cuáles pueden ser las semejanzas y diferencias que se encuentran entre el tiempo pasado y el presente. Los saberes previos, también representan un giro en la característica expositiva y narrativa de la Historia, que se ha perpetuado mediante las prácticas tradicionales, al dar paso a las experiencias y conocimientos anteriores de los estudiantes, se apuesta por una clase dialogada que permite anclar los

nuevos contenidos dentro de los significados que los estudiantes ya manejan (González, 2017). Es decir, la actividad dialógica y comparativa entre lo que el estudiante ya conoce y ha experimentado, le permite acercarse a lo nuevo desde lo familiar.

Este anclaje de experiencias previas, diálogo y conversaciones, permite dar paso a una actividad más compleja, donde el conocimiento histórico toma un papel mucho más protagonista y el estudiante se enfrenta a nuevas condiciones de aprendizaje. En este contexto, se espera que el estudiante adquiera dos tipos de conocimiento, en su formación en la asignatura de Historia; uno de tipo conceptual y otro de tipo procedimental. El conocimiento conceptual se entiende en dos momentos; en primer lugar, se presentan conceptos narrativos que permiten entender el tiempo, el espacio, los protagonistas y ciertos conceptos como “liberalismo”, “nacionalismo” y posteriormente conceptos como; “causación”, “larga duración”, “progreso”, etc. Estos conocimientos conceptuales en su conjunto, le permiten al estudiante acceder a los términos de la historia que le ayuden a entender un suceso histórico y posteriormente interpretarlo desde sus causas y consecuencias. Sumado a esto, se encuentra el conocimiento procedimental que se refiere a la solución de problemas históricos, argumentación de los hechos y análisis de los estudiantes (Carretero, 2011). Estos conocimientos constituyen la expectativa que el constructivismo aplicado a la Historia como asignatura dentro del aprendizaje formal, pretende alcanzar

En su aplicación, la construcción del conocimiento histórico presenta varias posibilidades y alternativas, así como varias dificultades en su aplicación y concreción de los objetivos anteriormente mencionados. Es preciso reconocer que la naturaleza de la Historia es interdisciplinar, y que puede ser entendida desde diversas miradas e interpretaciones, un hecho que debe ser trasladado al aula de clases. Es decir, dentro de la educación formal, la Historia puede nutrirse de la actividad de otras asignaturas (Literatura, Artística, Matemática, etc.), que pueden servir como una fuente alternativa para acceder y comprender el contexto histórico estudiado (Finocchio, 2006).

Un claro ejemplo de este hecho, es la revisión de diversos tipos de documentación y producción escrita, que permite al estudiante acercarse a un contexto determinado e interpretar desde el lenguaje escrito cuáles fueron las condiciones de diversa naturaleza, que rodearon un hecho. Así mismo, el uso y análisis de imágenes dentro de la enseñanza-aprendizaje, corresponde a una actividad de análisis y reflexión, para determinar si se trata de una reproducción fiel de la realidad o el reflejo de una ideología particular propia de una temporalidad determinada (Arista Trejo, 2011).

Por otra parte, dentro del presente trabajo se defienden las habilidades de corroborar, identificar y contextualizar que han sido trabajadas por el constructivismo. En este sentido, contextualizar se entiende como situar a un hecho histórico dentro de un espacio y tiempo determinados, pero también invita a pensar al tiempo no solo como una construcción natural predeterminada, sino entenderlo como una construcción social con implicaciones de todo tipo. Sumado a esto identificar se entiende como la habilidad de analizar textos históricos, incluido el texto escolar para determinar la validez de los hechos, y analizar el tipo de fuente a la que corresponde (archivo, periódico, novela.) (Pagés, 1994). Finalmente, corroborar se refiere al contraste de las fuentes utilizadas, para reconocer si existen contradicciones entre las percepciones e interpretaciones de un mismo hecho (González, 2017).

En este sentido, la aplicación de diversas estrategias didácticas es clave para alcanzar el conocimiento y razonamiento histórico en los estudiantes, especialmente en los niveles más avanzados de la educación secundaria. Dentro de esta línea, las habilidades específicas que se espera desarrollar con la actividad propuesta para los alumnos del nivel secundario, en correspondencia con su desarrollo cognitivo son; contextualizar, identificar y corroborar (Carretero, 2011). Dichas habilidades, son reforzadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y según Carretero (2011) pueden sumarse a otras aptitudes que forman parte del saber histórico. Sin embargo, se ha hecho énfasis en estas tres habilidades ya que son consideradas por Boerman-Cornell (2015), como aquellas donde la aplicación de la novela gráfica como herramienta didáctica tiene mayor impacto, un aspecto en el que se profundizará de forma específica posteriormente. Mediante el desarrollo de estas tres habilidades, se puede propender a generar un pensamiento histórico y comprensión crítica de esta asignatura por parte de los estudiantes.

Sin embargo, al interior del aula de clases, las estrategias desarrolladas para potenciar estas habilidades han demostrado algunas dificultades y en muchas ocasiones, se han centrado en la atención docente en la memorización de conocimientos conceptuales de primer orden, en lugar de alcanzar los conocimientos conceptuales y procedimentales en su conjunto. Dentro de esta línea, un conflicto que se presenta es en cuanto al pensamiento del tiempo histórico por parte de los estudiantes, ya que, al tratar de contextualizar un hecho histórico en un tiempo y espacio determinados, se deja de lado la complejidad del contexto social, político, cultural y económico que lo rodea. A esta dificultad, también se suma la dependencia del libro de texto como una fuente del conocimiento histórico, y se descarta la posibilidad de contrastar varias fuentes y perspectivas para un mismo suceso (Pagés, 2010). En consecuencia, la dificultad de pensar el tiempo histórico más allá de las fechas, requiere de un ejercicio didáctico conjunto que pueda sumar herramientas

interdisciplinarias, que promuevan el desarrollo de las habilidades de contextualización, identificación y corroboración.

En conclusión, como se ha podido observar a lo largo de este apartado, la pedagogía crítica y el constructivismo aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, se plantean como meta la concreción de un proceso educativo que forme la mente y la capacidad humana del estudiante. Se puede entender, que dentro de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, desde una perspectiva crítica y dialógica, los estudiantes pueden ser capaces de mirar hacia su pasado desde sus experiencias en el presente, y adquirir habilidades que les permitan modificar su futuro. Es decir, desde el pensamiento crítico-reflexivo, el trabajo interdisciplinario y la aplicación de diversas estrategias que potencien las habilidades de contextualizar, identificar y corroborar, los estudiantes pueden alcanzar una mirada analítica hacia su propia realidad y acercarse desde una perspectiva más amplia a los acontecimientos que rodean su contexto actual. Es preciso hacer hincapié, en la actividad docente, que como mediador de todo el proceso enseñanza-aprendizaje, debe buscar las herramientas pedagógicas y didácticas que le permitan desarrollar las habilidades mencionadas en el estudiante y volver al aula un espacio de construcción continua, en lugar de un ambiente de dominación y alienación.

2. La novela gráfica para de la enseñanza-aprendizaje de la Historia

Como se pudo observar en el apartado anterior, la enseñanza-aprendizaje de la Historia requiere de la aplicación de diversas estrategias donde se pueda promover en el estudiantado un proceso de cuestionamiento y reflexión que impulse su involucramiento en el aula. En este contexto, la novela gráfica ha surgido en los últimos años como una herramienta útil en el ambiente educativo y ha sido vista como un instrumento interdisciplinario aplicado a la enseñanza-aprendizaje de tendencia constructivista. La novela gráfica puede ser entendida como una narración secuencial de hechos, donde predomina el uso de gráficos acompañada de texto y diálogos entre los personajes de la estructura narrativa, muy similar a un cómic (Boerman-Cornell, 2015). La utilización de este recurso ha llamado la atención de los docentes, por la diversidad de ventajas a nivel visual, iconográfico y lingüístico que ofrece, y de las posibilidades didácticas de las que puede estar acompañada una vez que es introducida como parte de los contenidos formales del currículo. En consecuencia, en el presente apartado se explican los usos que puede tener la novela gráfica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia.

2.1. La novela gráfica y su uso didáctico en la asignatura de Historia

En un primer momento, es necesario recordar que uno de los principales desafíos que enfrenta la Historia dentro de la educación formal, es generar un involucramiento de los estudiantes con los eventos estudiados. Para conseguir una comprensión significativa del hecho histórico, es preciso que se de un ejercicio de lectura activa, no solo de los libros de textos, sino de otras fuentes de información como documentos, archivos, periódicos, entre otros. Sin embargo, esta lectura crítica es un reto dentro del aula, por lo que la novela gráfica ha sido utilizada como una ayuda importante en este sentido, ya que despierta la curiosidad de los estudiantes por el predominio de imágenes y promueve una lectura más rápida y dinámica. Al hacer uso de un lenguaje mixto, de tipo icónico y escrito, el estudiantado se encuentra inmerso en una lectura que lo conecta de forma directa con escenarios, temporalidades y contextos específicos, que facilitan la comprensión del hecho analizado (Hernández Reyes, 2019). Este hecho favorece directamente a la asignatura de Historia, ya que permite que el estudiante pueda observar la ambientación gráfica de una época específica y se pueda ubicar dentro de dicho espacio de forma mucho más rápida.

Gracias al acercamiento que se genera entre la narración y el lector, a través de la novela gráfica, los estudiantes pueden identificarse de forma más directa con el tiempo histórico y reconocer que la distancia cronológica no implica que los hechos acontecidos no tengan una resonancia en la sociedad en la que se habita. Uno de los principales conflictos que ha

enfrentado la novela gráfica, al ser incluida dentro del aula, es la seriedad y academicidad de los temas que abarca, sobre todo su validez histórica. Esta línea discursiva, se ha visto interrumpida por una revalorización de la novela gráfica a finales del siglo XX y el transcurso del siglo XXI, gracias a la publicación de obras como *Maus* (1991) y *Persépolis* (2006). En el primer caso, se trata de una narración gráfica de la experiencia personal de un sobreviviente del Holocausto narrada por su hijo y el segundo ejemplo, hace referencia a la autobiografía gráfica de la autora, que vivió la Revolución iraní (Suárez Vega, 2018). En ambos casos, se puede evidenciar el interés de exponer situaciones sociales, políticas y culturales de gran impacto que no evitan ser directas y ponen de manifiesto el uso de fuentes de información e investigaciones profundas, para producir una narración donde la ficción no es protagonista (Gallardo, 2021).

En este sentido, al construir historias que están basadas en hechos reales y que incluyen escenarios y reconstrucciones de espacios reales, permite que los estudiantes se trasladen a un contexto determinado, no solo desde los personajes, sino también desde las características de los espacios físicos, geográficos. La novela gráfica para la enseñanza de la Historia, ha sido considerada como una metodología activa y participativa, ya que permite el análisis crítico de las representaciones iconográficas, en cuanto a las costumbres representadas, el vocabulario utilizado, la vestimenta de las diversas clases sociales, la arquitectura y demás elementos que son significativos para el análisis de una época determinada (Hernández Reyes, 2019).

En consecuencia, el uso de la novela gráfica por sí solo no es suficiente para alcanzar un aprendizaje histórico integral y crítico, por lo que debe ir acompañado de actividades complementarias como debates, uso de mapas, contrastación de fuentes, diálogos, etc. Al hacer uso de estas herramientas, el docente fomenta en el estudiantado una actitud crítica y cuestionadora que considera a la novela gráfica como una fuente de información pero no como una verdad absoluta e incuestionable (Badel Pérez, 2020). Es decir, la lectura de la novela en sí misma, no es suficiente para lograr destrezas específicas en el aula de Historia.

Es necesario hacer hincapié en el hecho de que, la novela gráfica como narración está compuesta de varios elementos iconográficos que son de gran relevancia para la enseñanza- aprendizaje de la Historia, pero el rol del docente es clave para que estos caracteres tengan un impacto en los estudiantes. Es decir, si es que no existe una construcción previa de conceptos clave, o de elementos representativos de una época, durante la lectura el estudiante puede pasar por alto varios aspectos relevantes (Suárez

Vega, 2018). Así mismo, la selección de la novela gráfica o los fragmentos a ser incluidos dentro del aula, requieren de un ejercicio de planificación detallado que permitan al docente ejecutar actividades previas y posteriores a la lectura, que vayan en concordancia con las destrezas y habilidades que se espera conseguir en los estudiantes (Fuster García, 2020). En conclusión, la novela gráfica brinda un abanico de posibilidades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia, pero requiere de un uso guiado por el docente y de la definición de objetivos específicos para potenciar el desarrollo de habilidades concretas que favorezcan la formación crítica y reflexiva del estudiantado.

2.2. La novela gráfica y el desarrollo de las habilidades de corroborar, identificar y contextualizar

La utilización de la novela gráfica dentro del aula de clases, para la asignatura de Historia, requiere de la definición de objetivos claros que espera conseguir el docente, así como los logros y habilidades que se pueden alcanzar con los estudiantes según su nivel de formación y edad. En este sentido, el presente trabajo de titulación se enfoca en el segundo de Bachillerato, con una población estudiantil de aproximadamente 16-17 años de edad, donde es posible promover una actividad cuestionadora y crítica, de forma más directa que en otros niveles de la educación formal (Carretero, 2009). En consecuencia, se pueden elaborar actividades didácticas enfocadas en la utilización de la novela gráfica, en el marco de la asignatura de Historia, que estén enfocadas en fomentar, desarrollar y respaldar determinadas habilidades, propias del quehacer histórico. Las habilidades en las que se enfoca el presente trabajo y apartado, son corroborar, identificar y contextualizar que han sido definidas por Boerman-Cornell (2015) como aquellas competencias necesarias para generar una comprensión significativa de un suceso histórico, y que permiten al estudiantado realizar conexiones complejas entre diversos eventos históricos y promover un pensamiento crítico sobre los mismos.

En cuanto a la actividad de corroborar, se hace referencia a la capacidad del estudiante de poder hacer uso de diversas fuentes históricas, para verificar la veracidad de un hecho y reconocer las diferentes perspectivas que giran en torno a un evento determinado (Boerman-Cornell, 2015). La habilidad de corroborar, los hechos narrados desde la novela gráfica, se realizan mediante el reconocimiento de un suceso específico y la investigación del estudiante mediante la utilización de documentos de la época estudiada, contrastar la información que contiene el libro de texto con lo que expone la novela gráfica e incluso, la comparación entre los escenarios reconstruidos dentro de la narración con sus contrapartes de la realidad representada (Saitua, 2018a). El ejercicio de corroboración y la utilización de

fuentes, no solo constituye una actividad para reconocer las diferentes formas de representar y narrar un hecho histórico, sino que también permite al desarrollar una mirada crítica sobre las fuentes históricas y sus variadas perspectivas. Así mismo, de esta forma se puede comprender que para la realización de una novela gráfica también se han utilizado fuentes históricas, por lo que el estudiante con la habilidad de corroborar puede evaluar la veracidad y validez de dicha narración.

Sumada a esta habilidad, se encuentra la capacidad del estudiante para identificar las diversas fuentes de información que se han utilizado dentro de la narración y la naturaleza de las mismas. La categoría de identificación, es defendida por Boerman-Cornell (2015) como las fuentes de las que se nutre la novela gráfica para construir los argumentos que defiende dentro de la narración. Sin embargo, dentro del presente trabajo se suma a la habilidad de identificar, el reconocimiento de ciertos conceptos clave para la comprensión de la Historia como ciencia. Para la identificación de dichos conceptos, Benejam (2002) brinda una clasificación de la cual se han tomado cuatro criterios que son relevantes para el presente trabajo; racionalidad/irracionalidad, conflicto, interrelación y organización social. El primero es entendido, como la racionalidad que implica la comprensión de las causas y consecuencias de un hecho determinado, y la necesidad de ser críticos con dichas causales para evitar un pensamiento alienante y de dominación. El conflicto, es visto como un posible motor de cambio que debe trascender para convertirse en consenso, donde se encuentra con la interrelación, como una intersección entre todos los grupos sociales. Finalmente, la organización social demuestra las estructuras que componen a la sociedad e invitan a la identificación de injusticias para buscar una sociedad más democrática y transparente.

En cuanto a la habilidad de contextualizar, es una de las más complejas y completas dentro del saber histórico, ya que implica ubicar un suceso en espacio y tiempo, y reconocer las implicaciones sociales, políticas y económicas que rodean a un suceso histórico. Es por este motivo, que desde el aporte de Boerman-Cornell (2015), se pueden reconocer tres tipos de contextualización histórica, que los estudiantes pueden obtener a través de la lectura de la novela gráfica, estas son; contextualización geográfica, temporal, social y política. En cuanto a la contextualización geográfica, ésta se refiere a los espacios físicos y humanos que se reconstruyen dentro de la narración de la novela gráfica y que permiten situar a los estudiantes dentro de un lugar concreto. Dichas referencias geográficas se pueden encontrar en la representación gráfica de un mapa como se observa en la Figura 1., o en la reconstrucción de un lugar representativo (Figura 2), que determinan el espacio donde se desarrollan los personajes de la narración histórica (Villalba Ibáñez, 2020). Este

apoyo visual es un primer acercamiento hacia la ubicación espacio-temporal que es clave para comprender un suceso histórico.

Figura 1.

Ejemplo de referencia geográfica mediante mapas



Nota. Representación geográfica de París en 1789. Tomado de “Revolución. Libro 1. Libertad”, por F. Grouazel y Y. Locard, 2021, Editorial Planeta.

Figura 2.

Ejemplo de referencia geográfica por reconstrucción de un lugar representativo



Nota. Representación de la entrada del campo de concentración de Auschwitz-Birkenau. Tomado de “Maus”, por A. Spiegelman, 2019, Penguin Random House Grupo Editorial.

Por otra parte la contextualización temporal, hace referencia a los gráficos que establecen una línea temporal clara, ya sea con la colocación del año o con referencias al paso del tiempo que permitan comprender las diferencias entre una temporalidad y otra (Boerman-Cornell, 2015). Tal como se observa en la Figura 3, pueden coexistir dos líneas temporales dentro de una misma narración, que permiten al lector reconocer el paso del tiempo y el impacto de los hechos suscitados a largo plazo (Saitua, 2018b). En

correspondencia con este hecho, se encuentran la contextualización social y política, que hacen referencia a la representación visual de grupos sociales, culturales y étnicos a través de elementos distintivos como la vestimenta y el lenguaje, así como la utilización de emblemas y símbolos de determinados grupos políticos como se representa en las figuras 4, 5 y 6 (Sebastián-Faubel, 2016). Estos elementos visuales, son una clave importante para la comprensión del contexto histórico y sus particularidades, por parte de los estudiantes, ya que mediante el reconocimiento de características específicas de los personajes y del espacio puede ubicarse de forma más sencilla dentro del contexto amplio de un evento histórico.

Figura 3.

Coexistencia de dos líneas temporales en la narración de la novela gráfica



Nota. Relación entre la narración del “presente” y las referencias históricas. Tomado de “Maus” por A. Spiegelman, 2019, Penguin Random House Grupo Editorial.

Figura 4.

Contextualización social y política representada en la vestimenta



Nota. Representación de la cultura islámica a través del uso del pañuelo. Tomado de “Persépolis” por M. Satrapi, 2020, Reservoir Books Editorial

Figura 5.

Uso de símbolos políticos y vestimenta para contextualizar grupos sociales



Nota. Reconstrucción de la Marcha de Octubre y la identificación de los grupos sociales involucrados. Tomado de “Revolución. Libro 1. Libertad”, por F. Grouazel y Y. Locard, 2021, Editorial Planeta.

Figura 6.

Uso de símbolos para la identificación de grupos políticos



Nota. Utilización de la esvástica para la identificación de un grupo político durante la Segunda Guerra Mundial. Tomado de “Maus” por A. Spiegelman, 2019, Penguin Random House Grupo Editorial.

En suma, el apoyo visual que brinda este género literario no solo permite una lectura entretenida y ligera, sino que también contribuye a la obtención de conocimientos al tener un acercamiento directo con la recreación de escenarios y elementos representativos de una época histórica. Las habilidades mencionadas anteriormente, corroborar, identificar y contextualizar, se entrelazan entre sí y fomentan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en torno a la diversidad de factores que rodean la narrativa histórica. Es decir, a través de la lectura de la novela gráfica, se pueden reconocer elementos característicos de una época que pueden facilitar la comprensión de un hecho histórico, desde su ubicación espacial y temporal, hasta las particularidades de los sujetos que habitaron en dicha época

y los conflictos políticos y sociales que se presentaron en el momento. Es necesario mencionar que, las habilidades explicadas dentro de este apartado, no pueden ser consolidadas únicamente con la lectura de la novela gráfica, deben ser reforzadas con el uso de material adicional que permita validar su perspectiva histórica.

2.3. La novela gráfica como fuente de historias subalternas

Dentro de las narrativas históricas, convergen varios personajes y varias voces que muchas veces han sido excluidas de la narrativa oficial. Como bien puede ser el caso de las mujeres, los niños, los esclavos y los pobres, que rara vez son los protagonistas de la historia en los libros de texto y su rol dentro del contexto histórico, no llega a transmitirse dentro del aula. Este hecho, muchas veces representa un conflicto, ya que la Historia y su proceso de enseñanza-aprendizaje se enfrasca dentro de los héroes clásicos y se contribuye a la idealización de determinadas figuras históricas donde se alimenta una narrativa paternalista de la Historia (Ortega, 2019). En este sentido, la novela gráfica puede ser vista como una alternativa ya que está construida a partir de experiencias de personajes “comunes” que fueron parte de un suceso histórico, pero no son considerados “relevantes” desde la narrativa oficial. Es decir, la novela gráfica narra la historia desde la perspectiva de personajes del común de la población que llegan a ser protagonistas de un suceso histórico por el simple hecho de haberlo presenciado, una característica que puede contribuir a la identificación del estudiante con los hechos y al desarrollo de una lectura empática. Así mismo, desde esta nueva perspectiva se puede dar paso a la revalorización de los sujetos subalternos que no habían sido parte del relato histórico tradicional.

En un primer momento, es necesario remitirse a las fuentes de las que se nutre la narrativa de la novela gráfica, como se mencionó anteriormente este hace uso de archivos, documentos, periódicos de determinadas épocas para validar su relato. No obstante, estos recursos han sido los más comunes cuando se trata de temas de la Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna, que permiten validar el componente histórico de la obra. Pero cuando se trata de relatos históricos correspondientes a la Edad Contemporánea, se ha accedido a testimonios y fuentes primarias, de quienes habitaron la época, gracias a diarios e incluso entrevistas que han permitido construir un relato histórico basado en la experiencia personal de quienes han presenciado un hecho específico (Palmieri, 2019). Este acercamiento, ha sido visto como una oportunidad para tomar la experiencia personal de una persona dentro de un contexto determinado, para construir el argumento de una novela gráfica, basado en su valor como testimonio histórico y no en el culto a la personalidad de quien lo ha experimentado.

Tal es el caso de *Maus* (1991), donde la novela se centra en la experiencia personal del padre del autor, un hombre de clase media-alta que sobrevivió el Holocausto, pero también se enfoca en conflictos adyacentes como el suicidio de su esposa y su proceso de migración a los Estados Unidos. Así también se puede citar el ejemplo de *Persépolis* (2006), donde la autora cuenta su experiencia personal al vivir la Revolución iraní, donde su apreciación como una niña y mujer, que es testigo de los cambios y transformaciones de la sociedad en Irán permite entender una perspectiva alternativa del contexto histórico representado (Suárez Vega, 2018). Los casos citados, ponen de manifiesto la diversidad de perspectivas que son exploradas dentro de la novela gráfica, y la necesidad de hacer eco de las diversas voces que son parte de un evento histórico. Gracias al acercamiento a dichas realidades, el lector puede comprender como un hombre de clase media-alta vivió el Holocausto y cuales son las consecuencias que ha experimentado en su vida adulta, lo que llevado al aula de clases puede enriquecer la información oficial que brinda el currículo. Es decir, el darle una voz y un rostro a un hecho histórico permite que el estudiante pueda identificarse con el protagonista, empatizar con la situación que está viviendo y generar un crítica alrededor de la misma (Saitua, 2018b).

Para el caso del presente trabajo, se plantea utilizar la novela gráfica “Revolución. Libro 1. Libertad” elaborada por Florent Grouazel y Younn Locard, para explicar la Revolución francesa en el segundo de Bachillerato. Si bien esta narrativa no cuenta con un testimonio directo, como en el caso de *Maus* y *Persépolis*, el relato está construido desde la perspectiva del tercer estado y como las mujeres se involucran dentro del proceso revolucionario y el rol que cumplen dentro de sus primeras etapas. Esta perspectiva permite el reconocimiento de varios grupos sociales subalternos de la historia, ya que pone al lector en contacto con la realidad del pueblo francés y cuáles fueron las motivaciones contextualizadas que promovieron la participación de este grupo social, dentro de la Revolución.

De esta manera, la novela gráfica se transforma en un medio para comunicar una historia de los diversos grupos sociales involucrados dentro del proceso revolucionario y permite reconocer que la Historia no corresponde a un solo grupo social, sino que está construida por varias perspectivas y puntos de vista (Ortega, 2019). En consecuencia, la visibilidad que la novela gráfica brinda a varios grupos sociales, es una oportunidad para que los estudiantes puedan romper con las narrativas tradicionales y se cuestionen sobre el rol de diversos actores dentro de un contexto histórico, y su representación dentro de las narrativas e imaginarios colectivos.

3. Aplicación de la novela gráfica como una herramienta didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el segundo de Bachillerato

En el presente apartado, se retoman los postulados y preceptos de la pedagogía crítica y el constructivismo para ejecutar una propuesta didáctica con el uso de la novela gráfica, para la enseñanza-aprendizaje de la Revolución francesa en segundo de Bachillerato. Así mismo, se explica el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la mencionada estrategia, con el objetivo de potenciar las habilidades de corroborar, identificar y contextualizar, como se explicó en el capítulo anterior. La aplicación de la herramienta didáctica corresponde a un proceso metodológico de Investigación Acción Participativa (IAP), para poder volver al estudiante el protagonista de la experiencia de aprendizaje y partir de sus reflexiones para conocer los alcances y limitaciones de la aplicación de la estrategia propuesta. De igual manera, la interpretación de los datos obtenidos tiene la intención de demostrar desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, la forma en la que las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar se vieron reforzadas, con la aplicación de la novela gráfica en la asignatura de Historia.

3.1 La Investigación Acción Participativa (IAP) y su aplicación en el uso de la novela gráfica como herramienta didáctica

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología cualitativa utilizada en las Ciencias Sociales, que permite conocer las implicaciones de una determinada problemática, gracias a los aportes y reflexiones de los protagonistas del hecho investigado. Es decir, involucra a varios actores sociales, para que el investigador pueda acceder a información de primera mano desde la reflexión y criticidad de quienes la experimentan en primera persona. Esta metodología, rompe las relaciones verticales en la investigación, donde los individuos son vistos como objetos de investigación, donde se invisibilizan las necesidades y conflictos que enfrentan los seres humanos (Alonso Briales et al, 2023). En este sentido, de la mano de IAP, las personas involucradas en un problema de investigación, son vistas como sujetos que pueden contribuir con apreciaciones y reflexiones relevantes para un tema específico. Esta metodología, brinda varias herramientas para visibilizar la opinión de los involucrados en el proceso de investigación, para que los resultados puedan ser un reflejo de sus opiniones, necesidades y reflexiones. En consecuencia, la IAP se entiende como un proceso metodológico que busca una generación mutua de conocimiento que beneficie a todas las partes involucradas.

Dentro de esta línea, la IAP ha sido utilizada en la investigación educativa como una oportunidad de acceder a los conflictos internos de la escuela, desde la perspectiva de sus

diversos actores. Con el objetivo de que la información analizada, pueda dar paso a un trabajo conjunto y una búsqueda de soluciones a situaciones específicas en el contexto formal de la educación (Rodelo Molina et al, 2021). Esta metodología, se relaciona de forma directa con los postulados de la pedagogía crítica y el constructivismo, ya que estas dos corrientes buscan empoderar al estudiante para que se vuelva un actor protagonista de los acontecimientos que encierran su aprendizaje.

Este hecho se vuelve efectivo, una vez que el docente puede romper con la polaridad tradicional de la relación alumno-maestro, y permite que el aula de clases y el ambiente educativo se transforme en un escenario de diálogo, reflexión y acción. La pedagogía crítica y el constructivismo, aplicados en el contexto de la IAP pueden ofrecer una oportunidad de realizar una actividad de diagnóstico, a las demandas y necesidades específicas del entorno educativo, y reconocer cuál es la ruta transitable para favorecer nuevos espacios de aprendizaje, y resolver los conflictos que encierran a la educación formal.

Para la aplicación de la IAP en el contexto educativo, se han identificado algunos conceptos clave que permiten establecer los lineamientos a seguir en el involucramiento del estudiante dentro de esta metodología. En un primer momento, es necesario reconocer que lo que se va a investigar es lo que sucede dentro de la escuela y el aula de clases, al delimitar que la información obtenida se remitirá al rendimiento escolar y los resultados de aprendizaje, se delimita la relación entre estudiante y docente, y se establece la zona de intervención del docente.

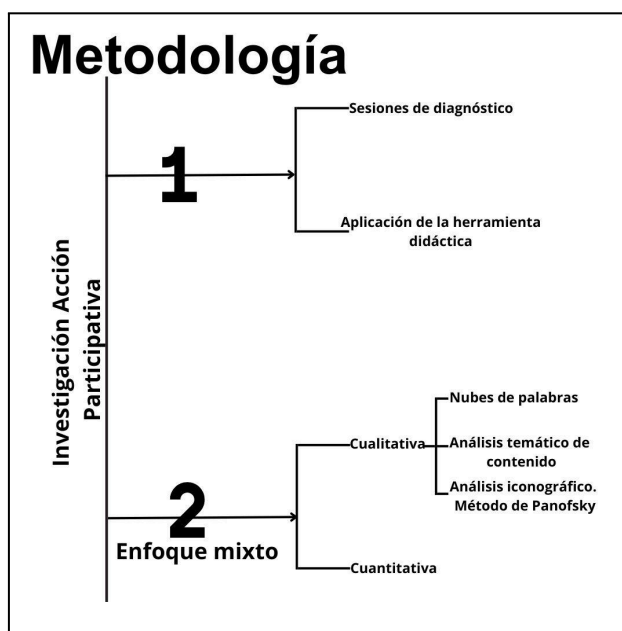
Es decir, que los hallazgos de la investigación pueden involucrarse situaciones personales de la población estudiantil y de la institución educativa, sin embargo, no se pueden solucionar todas las problemáticas de la educación formal de una vez, sino que requiere de un proceso continuo y de retroalimentación constante (Rodelo Molina et al, 2021). Es decir, dentro de la aplicación de la IAP pueden surgir varios elementos de interés para la investigación en curso, pero es necesario tener líneas claras de enfoque para no desviar los resultados o confundir la relación entre los conflictos identificados y el impacto de los actores educativos.

Dentro del presente trabajo, la IAP como metodología articuladora permitirá reconocer cuáles son las oportunidades y debilidades de la herramienta aplicada, ya que este tipo de investigación puede ser aplicada de distintas formas para acceder a la perspectiva y apreciaciones de los estudiantes en este caso. En conjunción con la aplicación de la IAP, para el desarrollo de la herramienta didáctica, se ha considerado la aplicación de una fase diagnóstico previa con la intención de detectar los problemas y dificultades en el aula de

clase, que podrían ser superados posteriormente (Rodeo Molina et al, 2021). En este sentido, la fase de diagnóstico toma al estudiante como un agente encargado de autoevaluarse, para exponer cuales pueden ser los aspectos de su aprendizaje en la asignatura de Historia que pueden ser reforzados. A continuación, en el Gráfico 1, se resume la metodología utilizada a lo largo del trabajo, y se ilustra la forma en la que la IAP permite una relación vertical entre el docente y el estudiante, en la construcción del aprendizaje mediante nuevas herramientas didácticas. Dentro del esquema representado, se mencionan las formas de interpretación de los datos obtenidos, sobre las que se ahondará posteriormente.

Figura 7.

Resumen gráfico de la metodología



Nota. El gráfico presenta la metodología utilizada en los diferentes momentos de aplicación de la herramienta didáctica y la articulación de la IAP. Elaboración propia.

En cuanto a la aplicación de la IAP, como se puede observar en el gráfico, dicha metodología se encuentra dividida en dos momentos, que pretenden reconocer las dificultades previas y los posibles cambios promovidos con la aplicación de la herramienta planteada. Cabe destacar que dentro de la diversidad de mecanismos que ofrece la IAP para la recolección de información, se encuentran los medios escritos mientras promuevan la reflexión y la visualización de problemáticas plasmadas por los participantes (Alonso Briaes et al, 2023). En el presente trabajo, se ha recurrido a las herramientas escritas para poder reconocer las perspectivas de los participantes, sobre sus propias capacidades y

opiniones sobre la herramienta aplicada. Desde esta perspectiva, la IAP no sólo permite empoderar a los participantes, que se vuelven sujetos protagonistas, del proceso de investigación y enseñanza-aprendizaje en el presente caso, sino que brinda información relevante desde la perspectiva del constructivismo y la pedagogía crítica. En la medida en que promueve una autorreflexión, el desarrollo de un pensamiento crítico y el protagonismo del estudiante, la IAP se convierte en una metodología pertinente para evaluar el alcance y logros de la herramienta aplicada.

3.2 Herramienta didáctica para el uso de la novela gráfica en la asignatura de Historia

En correspondencia con lo explicado dentro del capítulo 2, dentro del presente trabajo se plantea el diseño y aplicación de una herramienta didáctica para el uso de la novela gráfica dentro de la asignatura de Historia, con el objetivo de potenciar las habilidades de identificar, corroborar e identificar, que fueron explicadas previamente. En este sentido, para la construcción de la propuesta y su puesta en práctica en el aula de clases, se ha tomado como referencia los trabajos previos de Boerman-Cornell (2015), Saitua (2017) y Fuster García (2020). Los autores mencionados, han hecho referencia a las formas de aplicación de la novela gráfica en el contexto educativo y enfocados en las habilidades mencionadas, por lo que dentro de la presente propuesta se han adaptado dichos aportes, al contexto del currículo ecuatoriano. En consecuencia, a lo largo de este apartado se explica el procedimiento de aplicación de la herramienta didáctica, junto con la ayuda de la IAP para poder acceder a la participación activa y el involucramiento de los estudiantes, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

En primer lugar, como se explicó en el apartado anterior, en el proceso de aplicación de la IAP es necesario llevar a cabo un proceso de diagnóstico que permita reconocer las dificultades y problemáticas que enfrentan los sujetos involucrados. En este sentido, desde la perspectiva de la pedagogía crítica y el constructivismo, la necesidad de diagnosticar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes permite al docente establecer una ruta de acción y refuerzo constante para potenciar habilidades existentes y construir nuevos conocimientos. Con esta doble entrada, se ha acogido la propuesta de Fuster-García (2020), que establece la necesidad de plantear

sesiones de trabajo con objetivos y contenidos específicos, que puedan determinar cuales son los alcances esperados con el uso de la novela gráfica como recurso didáctico. En consecuencia, dentro de la presente propuesta, se plantean cinco sesiones de trabajo dentro del aula de clases, donde tres están destinadas a un trabajo diagnóstico y de autoevaluación, y dos sesiones están enfocadas en el uso de la novela gráfica.

Dentro de la planificación de cada una de las sesiones de trabajo, se ha contemplado un objetivo específico que sería socializado con los estudiantes, sobre las expectativas y logros que se espera conseguir y la identificación de las dificultades que estos podrían presentar.

Así mismo, por cada actividad planteada se desarrollaron hojas de trabajo, que fueron elaboradas desde los planteamientos de la IAP para acceder a las reflexiones de los estudiantes, en concordancia con los objetivos propios de la asignatura de Historia. Para la elaboración de este material, se tuvieron en cuenta las destrezas del currículo ecuatoriano, pertinente para cada tema, sin embargo, fueron adaptados para los objetivos de la clase y a las tres habilidades planteadas dentro del presente trabajo, según la guía didáctica elaborada por Prats et al (2015). A continuación, se presentan las planificaciones para las sesiones de trabajo, donde los anexos corresponden a las hojas de trabajo elaboradas para cumplir con los objetivos planteados. En las tablas que prosiguen, se muestra una adaptación de la propuesta de Fuster-García (2020), con el contenido pertinente para el presente estudio.

Tabla 1.

Planificación Sesión de Trabajo 1.

Sesión de diagnóstico 1.
Tema: El siglo de las luces
Objetivo: Identificar los principales postulados del pensamiento ilustrado a través de la lectura de textos y preguntas de comprensión.
<p>Justificación: Dentro de esta sesión se pretende reconocer la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes, identificación de fuentes y la actividad de contrastar los postulados de varios autores en un documento histórico. La actividad está dividida en dos secciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de textos, y el reconocimiento del tipo de fuente. Preguntas sobre aspectos específicos desarrollados dentro del documento. 2. Comparación y contrastación de dos textos de diferentes autores. Preguntas de reflexión sobre el contenido de los documentos
<p>Objetivos específicos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la capacidad de los estudiantes de leer, analizar e interpretar un documento escrito en su contexto histórico. • Identificar la habilidad de corroborar la información de dos documentos escritos, según su contenido y autores.
Destreza con criterio de desempeño: CS.H.5.2.23. Reconocer la Ilustración como base intelectual de la modernidad, sus principales representantes y postulados.
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>La asignatura de Historia cuenta con un tiempo de 90 minutos de clase a la semana, de los cuales 60 minutos se destinarán a introducir el tema del siglo de las luces, a través del uso de imágenes y</p>

frases de los ilustrados. Se explicarán algunos conceptos relevantes para la temática para que los estudiantes puedan comprender su significado en el contexto estudiado. Los últimos 30 minutos serán para la aplicación de la hoja de trabajo y su desarrollo de forma individual, junto con la mediación docente.

Habilidades relacionadas: *En función de la posterior aplicación de la novela gráfica, y las tres habilidades mencionadas; identificar, corroborar y contextualizar.*

- Identificar: racionalidad-irracionalidad, organización social, conflicto e interrelación.
- Corroborar: la información contenida en un documento escrito según la temática estudiada y los autores de la obra.

Recursos: Anexo A

Nota. Adaptado de “Viñetas en guerra. El cómic como recurso para repensar la Guerra Civil española” por C. Fuster-García, 2020, [Tesis de Maestría, Universidad de Valencia], 14-21.

Tabla 2.

Planificación Sesión de Trabajo 2.

Sesión de diagnóstico 2.
Tema: El siglo de las luces
Objetivo: Utilizar obras de arte como fuentes históricas y contextualizar la información que contienen según el tiempo y espacio histórico estudiado.
Justificación: Con la actividad realizada dentro de esta sesión, se espera que los estudiantes puedan obtener información a través de obras de arte e identificar las dinámicas sociales propias de la época. El enfoque principal está centrado en relacionar elementos como la vestimenta y el entorno, con grupos sociales en un contexto histórico determinado.
Objetivos específicos de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la capacidad de los estudiantes de interpretar una obra de arte y reflexionar sobre los elementos que la componen. • Potenciar en los estudiantes, la habilidad de utilizar una obra de arte y elementos iconográficos como una forma de entender y comunicar un hecho histórico.
Destreza con criterio de desempeño: CS.H.5.2.24. Establecer relaciones entre el humanismo renacentista y el pensamiento ilustrado a partir de su visión racional y antropocéntrica.
Descripción de la sesión: De los 90 minutos destinados para esta sesión, 60 minutos se destinarán a reconocer las diferentes clases sociales y sus dinámicas en el contexto del Renacimiento y la Ilustración. Se explicará por qué una obra de arte puede ser considerada como una fuente histórica, con base en su contenido y contexto de elaboración. Los últimos 30 minutos serán para la aplicación de la hoja de trabajo y su desarrollo de forma individual, junto con la mediación docente y la aplicación de un instrumentos de autoevaluación
Habilidades relacionadas: <i>En función de la posterior aplicación de la novela gráfica, y las tres habilidades mencionadas; identificar, corroborar y contextualizar.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar: racionalidad-irracionalidad, organización social, conflicto e interrelación. • Corroborar: la información transmitida por una obra de arte y las dinámicas sociales que se observan en las imágenes a través de elementos diferenciadores como la vestimenta y el entorno.
Autoevaluación: Dentro de esta sesión de trabajo se aplicó una autoevaluación enfocada a

reconocer la autopercepción de los estudiantes sobre habilidades concretas.

Recursos: Anexo B y Anexo C

Nota. Adaptado de “Viñetas en guerra. El cómic como recurso para repensar la Guerra Civil española” por C. Fuster-García, 2020, [Tesis de Maestría, Universidad de Valencia], 14-21.

La autoevaluación mencionada en dentro de la Tabla 2., ha sido planteada por la necesidad de conocer la percepción personal de los estudiantes sobre su propio conocimiento y las habilidades que se esperan potenciar con la aplicación de la novela gráfica. La autoevaluación apunta a un proceso de autorreflexión de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, como parte de la necesidad de volverlos protagonistas del acto educativo en función de la pedagogía crítica y sujetos de reflexión y pensamiento crítico según la aplicación de la IAP. Para la elaboración de la herramienta, se ha tomado como base la propuesta de Quinquer (1997), quien establece el instrumento de autoevaluación, Knowledge and Prior Study Inventory, KPSI por su siglas en inglés que es entendido como un instrumentos que permite visualizar el contraste entre diversos puntos de vista sobre la situación de la clase. Dicha autoevaluación puede ser aplicada dentro de cualquier momento del proceso enseñanza-aprendizaje ya que ayuda a que los estudiantes sean más conscientes de su propio conocimiento y que los docentes puedan tomar decisiones didácticas y pedagógicas con los resultados obtenidos. En consecuencia, dicha autoevaluación se aplicó en la sesión 2 y 5 para poder contrastar los resultados y obtener información pertinente según el estado de las habilidades de corroborar, identificar y contrastar.

Tabla 3.

Planificación Sesión de Trabajo 3.

Sesión de diagnóstico 3.
Tema: La Revolución francesa
Objetivo: Contrastar la información obtenida mediante dos tipos de fuentes históricas (visual y escrita) dentro de su contexto y corroborar los hechos descritos.
<p>Justificación: Para esta sesión se plantea que el estudiante pueda hacer uso de documentos escritos y visuales para corroborar la información de un hecho histórico y que pueda ubicar a sus protagonistas en espacio y tiempo. Esta actividad consta de dos partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de dos textos elaborados en el mismo contexto histórico y social, pero con implicaciones y alcances distintos. Posteriores preguntas de reflexión sobre el contenido de ambos documentos. 2. Lectura de una fuente escrita y análisis de una fuente visual sobre un mismo hecho histórico. Contrastar la relevancia de la información transmitida por ambas fuentes y reflexionar sobre su valor dentro del saber histórico.

Objetivos específicos de la sesión:

- Reconocer la capacidad de los estudiantes de analizar fuentes históricas en su contexto y su relevancia en la actualidad
- Identificar la habilidad de corroborar la información contenida en un documento escrito y una fuente visual sobre un mismo hecho histórico

Destreza con criterio de desempeño: CS.H.5.2.25. Argumentar sobre las principales causas y consecuencias de la Revolución francesa.

Descripción de la sesión:

Para esta sesión la distribución del tiempo, se contempla de la siguiente manera; 50 minutos se destinarán a ampliar el tema de la Revolución francesa, en sus primeras etapas. La clase estará centrada en la marcada división social en Francia, el rol de los reyes y la participación de las mujeres en las movilizaciones sociales. Los 40 minutos restantes serán destinados a la ejecución de la actividad, con la mediación docente.

Habilidades relacionadas: *En función de la posterior aplicación de la novela gráfica, y las tres habilidades mencionadas; identificar, corroborar y contextualizar.*

- Corroborar: comparar la información contenida dentro de las fuentes escritas y visuales.
- Contextualizar: Ubicar un documento y una imagen en espacio y lugar, y reconocer sus alcances para aprender Historia

Recursos: Anexo 4

Nota. Adaptado de “Viñetas en guerra. El cómic como recurso para repensar la Guerra Civil española” por C. Fuster-García, 2020, [Tesis de Maestría, Universidad de Valencia], 14-21.

Tabla 4.

Planificación Sesión de Trabajo 4.

Sesión de aplicación de la herramienta didáctica 1
Tema: La Revolución francesa
Objetivo: Realizar la lectura de la novela gráfica, “Revolución. Libro 1. Libertad”, para potenciar las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar.
<p>Justificación: Dentro de esta sesión se plantea la introducción de la novela gráfica y su lectura, acompañada de la mediación docente sobre los contenidos de la narración y su relevancia histórica. Esta sección se divide en tres partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de un fragmento de la novela gráfica “Revolución. Libro 1. Libertad”, posterior a la revisión de contenidos con el docente. 2. Trabajo colaborativo de preguntas de reflexión sobre el contenido de la novela y de opinión sobre la experiencia con el recurso. 3. Solicitar a los estudiantes escoger un tema de la Revolución francesa, que se ha revisado hasta el momento, investigar y contar con el material necesario para realizar una novela gráfica en la próxima sesión.
<p>Objetivos específicos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la capacidad de los estudiantes para identificar los hechos históricos narrados en la novela, así como a los grupos sociales involucrados. • Identificar la habilidad de los estudiantes para ubicar la narración de la novela gráfica en un contexto histórico específico. • Reconocer si los estudiantes pueden corroborar la información contenida dentro de la novela, con los contenidos revisados anteriormente. • Percibir las opiniones de los estudiantes sobre su experiencia con el uso de la novela

gráfica.
Destreza con criterio de desempeño: CS.H.5.2.26. Determinar los alcances y las limitaciones de los principios de la Revolución francesa.
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Para la distribución de tiempo de esta sesión se contempla la siguiente organización; 50 minutos se destinarán a ampliar el tema de la Revolución francesa, especialmente el rol de los grupos sociales en contraste con la monarquía. Un tiempo de 10 minutos será destinado a la explicación de los componentes de la novela gráfica, la estructura de su narración y el reconocimiento de los elementos veraces de la Historia que la componen. Los 30 minutos restantes estarán destinados para la lectura de un fragmento de la novela seleccionada y la actividad colaborativa.</p>
<p>Habilidades relacionadas: <i>En función de la posterior aplicación de la novela gráfica, y las tres habilidades mencionadas; identificar, corroborar y contextualizar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar: grupos sociales representados, conflictos políticos y otras categorías de relevancia histórica. • Corroborar: Contrastar la información contenida en la novela gráfica con los conceptos revisados en clases. • Contextualizar: Ubicar la narración gráfica en un espacio y tiempo concretos y reconocer los eventos específicos representados en la novela.
Recursos: Anexo D y Anexo E

Nota. Adaptado de “Viñetas en guerra. El cómic como recurso para repensar la Guerra Civil española” por C. Fuster-García, 2020, [Tesis de Maestría, Universidad de Valencia], 14-21.

La novela gráfica que ha sido escogida para trabajar en la estrategia mencionada, corresponde a un proceso de selección donde se han considerado obras actualizadas, editadas y con un respaldo académico que puedan ajustarse a las destrezas del currículo ecuatoriano para la asignatura de Historia. En este contexto, la novela gráfica seleccionada “Revolución. Libro 1. Libertad”, ha sido elaborada tras un proceso de investigación histórica y el trabajo interdisciplinario de artistas visuales. Este trabajo previo, permite reconocer la participación de personajes invisibilizados en algunos relatos tradicionales y la visualización de los hechos de la Revolución francesa, desde la perspectiva de diversos actores. La edición ha sido comentada por Pierre Serna (2021), Profesor de Historia de la Revolución francesa en la Universidad París 1 Panteón-Sorbona, quien resalta que la narración es el resultado de un esfuerzo por mostrar la historia de los pueblos involucrados en el suceso, y a pesar de la ayuda de la ficción, la obra está al servicio de lo verosímil y la verdad histórica. En consecuencia, se trata de una obra con sustento histórico y académico pertinente para el trabajo en el aula de clases.

Tabla 5.

Planificación Sesión de Trabajo 5.

Sesión de aplicación de la herramienta didáctica 1
--

Tema: La Revolución francesa
Objetivo: Elaboración de una novela gráfica para potenciar las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar.
Justificación: Para esta sesión de trabajo, se pone en práctica el trabajo previo de los estudiantes, al haber escogido un tema de su interés y disponer de material adicional para la elaboración de su propia novela gráfica. Esta sesión está dividida en dos partes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración individual en mesas de trabajo colaborativo, de una novela gráfica sobre un tema específico de la Revolución francesa. 2. Autoevaluación y preguntas de opinión sobre la experiencia de aprendizaje y perspectiva personal del uso de la novela gráfica.
Objetivos específicos de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la capacidad de los estudiantes para construir su propio relato histórico con la ayuda de la novela gráfica y los contenidos revisados en clases. • Percibir si se pudo potenciar las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar al realizar la novela gráfica.
Destreza con criterio de desempeño: CS.H.5.2.26. Determinar los alcances y las limitaciones de los principios de la Revolución francesa.
Descripción de la sesión: Para la presente sesión el tiempo se distribuye de la siguiente manera; 80 minutos se destinarán a la realización de la novela gráfica de forma individual, pero con el espacio del aula organizado en mesas de trabajo colaborativas. Los 10 minutos restantes, están destinados para responder las preguntas de opinión y la autoevaluación.
Habilidades relacionadas: <i>En función de la posterior aplicación de la novela gráfica, y las tres habilidades mencionadas; identificar, corroborar y contextualizar.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar: racionalidad/irracionalidad, conflicto, interrelación y organización • Corroborar: hacer uso de diversas fuentes históricas, para verificar la veracidad de un hecho y reconocer las diferentes perspectivas que giran en torno a un evento determinado • Contextualizar: contextualización geográfica, temporal social y política
Autoevaluación: Dentro de esta sesión se aplicó nuevamente una autoevaluación para poder acceder a la perspectiva de los estudiantes sobre las habilidades trabajadas y comparar los resultados con la herramienta aplicada en la sesión 2.
Recursos: Anexo F y Anexo G

Nota. Adaptado de “Viñetas en guerra. El cómic como recurso para repensar la Guerra Civil española” por C. Fuster-García, 2020, [Tesis de Maestría, Universidad de Valencia], 14-21.

La planificación presentada en las tablas anteriores, está pensada en función de trabajar con las herramientas didácticas como un complemento de soporte a la clase dictada por el docente, donde se pueden trabajar conceptos específicos pertinentes para un hecho histórico. Así mismo, la planificación de las sesiones de diagnóstico y de ejecución de la herramienta didáctica, se corresponden con los fundamentos de la pedagogía crítica, por la necesidad de volver al estudiante un sujeto activo dentro de su proceso de aprendizaje, algo que se ve reflejado en la propuesta de acceder a las opiniones y percepciones de los estudiantes a lo largo de la aplicación de la herramienta.

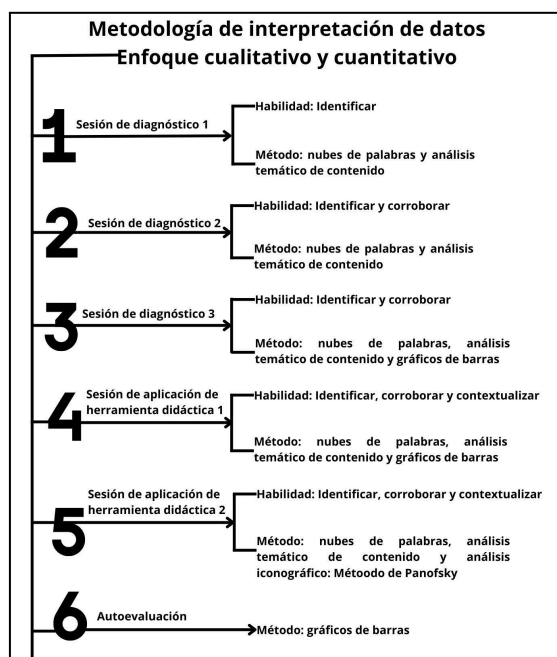
Sumado a esto, se encuentra el vínculo con el constructivismo, en el rol docente como un mediador del acto educativo y al brindarle al estudiante las herramientas para que pueda apoderarse de su aprendizaje. Este hecho se ve reflejado en la propuesta de que el estudiante elija el tema de su novela gráfica, y el trabajo previo que este ejercicio requiere. En consecuencia, la planificación presentada está orientada a potenciar el desarrollo del estudiante en la asignatura de Historia y de su protagonismo constante.

3.3. Resultados y alcances de las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar con la aplicación de la herramienta didáctica

La herramienta didáctica planteada en el apartado anterior, fue aplicada a los estudiantes de segundo Bachillerato para la asignatura de Historia, en el Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca, en el marco del proceso de prácticas pre profesionales. Las cinco sesiones, con la aplicación de la IAP como metodología integradora para acceder a las percepciones y opiniones de los estudiantes a lo largo del proceso, han dado como resultado seis instrumentos que demuestran los alcances de las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar gracias a la utilización de la novela gráfica. A lo largo de este apartado, se realizará la interpretación de los datos obtenidos, según lo explicado en el Gráfico 1. con la aplicación de una metodología cualitativa y cuantitativa. En este sentido, se plantea utilizar nubes de palabras, análisis temático de contenido y análisis iconográfico para poder demostrar la forma en la que la novela gráfica como estrategia didáctica tuvo un impacto en las habilidades mencionadas. Los momentos para la aplicación de cada método de interpretación, así como los instrumentos analizados se ilustran en la Figura 8.

Figura 8.

Descripción gráfica de los instrumentos generados y los métodos de interpretación



Nota. El gráfico representa los instrumentos generados como resultado de las sesiones de trabajo, las habilidades con las que se relacionan y los métodos de interpretación aplicados para cada caso. Elaboración propia

En cuanto a los métodos aplicados, las nubes de palabras corresponden a una metodología cualitativa que se ejecuta en dos momentos; la categorización de resultados y la representación de palabras y frases clave. En el primer paso, al reconocer las categorías de análisis se procede a la reducción de los datos, de forma que puedan representar temáticas específicas, que están presentes en las narrativas que han sido recogidas. Dichas categorías, permiten acceder a palabras y frases textuales que vuelven a los datos manejables, para su posterior interpretación (Rueda Sánchez et al, 2023). Posteriormente, la organización de las categorías obtenidas, mediante nubes de palabras, permite mostrar la frecuencia con la que determinadas palabras y frases aparecen en los textos de origen. Este método es pertinente para la investigación educativa, ya que permite localizar los patrones en el texto y acceder de forma directa a las percepciones de los estudiantes (McNaught y Lam, 2010). En consecuencia, el método propuesto es pertinente para categorizar y representar las respuestas obtenidas por los estudiantes en las sesiones de trabajo.

Por otra parte, se encuentra el análisis temático de contenido que se puede explicar como una forma de interpretar los textos y documentos escritos, al verificar la presencia de determinados conceptos en un contenido y el sentido que estos tienen en el contexto específico del texto. Desde una perspectiva cualitativa, este método tiene como objetivo encontrar temas concretos en un texto escrito e identificar cuales son las implicaciones que estos representan para el sujeto y comprender las generalidades y particularidades que manifiestan (Díaz Herrera, 2018). En la aplicación de la presente estrategia didáctica, la información recogida refleja la percepción de los estudiantes sobre los hechos históricos y su opinión personal sobre la utilización de la novela gráfica. En consecuencia, la aplicación del análisis temático de contenido para estas herramientas resulta significativo para establecer puntos en común en los textos producidos por los estudiantes, así como, temas puntuales que permiten entender una perspectiva específica. Sin embargo, es necesario hacer hincapié en que la interpretación de la información recogida, gira en torno a las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar, y la percepción de los estudiantes sobre el uso de la novela gráfica en la asignatura de Historia.

En referencia al análisis iconográfico, se aplicó el método de Panofsky que establece las líneas de interpretación para descifrar los valores simbólicos y particulares que se encuentran representados en las formas gráficas. Este método aporta una apreciación de la imagen como hecho histórico-social que permite incorporar al análisis las significaciones del contexto en el que se han producido, así como elementos del pensamiento de quienes las han producido (Aguilar Bedoya, 2013). En la aplicación de este método se establecen tres etapas para la interpretación de un producto gráfico, que permiten entender la intención del producto y los significados que contiene. Las tres mencionadas son; nivel pre-iconográfico, nivel iconográfico y nivel iconológico, sin embargo, por la temática del presente trabajo se aplicará el nivel iconográfico por su pertinencia en cuanto al análisis de la novela gráfica.

Sobre el nivel iconográfico, consiste en descifrar los contenidos temáticos que encierran la producción gráfica y que le brindan sentido a los elementos representados. Dicha interpretación corresponde al reconocimiento de categorías o fuentes del conocimiento que sean relevantes para el análisis de los gráficos, como las fuentes históricas, literarias, contexto cultural, etc. De esta forma, permite comprender cómo los conceptos extraídos de las fuentes de información, han impactado la obra y los elementos clave que la componen (UNAM, 2023). En consecuencia, este método será aplicado para la interpretación de las novelas gráficas producidas por los estudiantes, en función de las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar. El método Panofsky servirá como un puente para reconocer los

elementos representativos de los gráficos realizados por los estudiantes, que correspondan con las habilidades trabajadas durante la estrategia didáctica.

A continuación se presenta la interpretación de los resultados obtenidos según las sesiones de diagnóstico realizadas, los instrumentos aplicados y los métodos descritos en el Gráfico 2.

3.3.1. Sesión de diagnóstico 1

Para la interpretación de los datos obtenidos, sobre el diagnóstico de la habilidad de identificar, se han aplicado cuatro categorías de análisis, conforme a lo explicado en el Capítulo 2. Respecto a estas categorías, se han extraído frases y palabras claves, que posteriormente serán representadas en nubes de palabras.

Categorías: Racionalidad/irracionalidad, organización social, conflicto e interrelación.

Figura 9.

Nube de palabras generada según la categoría de racionalidad-irracionalidad

Opresión
Derechos exclusivos
La mujer debe servir al hombre
La mujer es tratada como objeto
Diferentes perspectivas
Supresión de la mujer

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Dentro de esta categoría, la respuesta que predomina es la de derechos exclusivos y otras frases similares como la forma en la que se trata a la mujer, dentro del contexto estudiado. Estas respuestas, permiten comprender que los estudiantes reflejan que dentro de la época existen comportamientos que desde la perspectiva actual pueden parecer injustos y que desde su punto de vista corresponden a una supresión entre hombres y mujeres. Llama la atención que las respuestas dentro de esta categoría mencionan en gran medida la relación desigual entre hombres y mujeres, este hecho permite comprender que la atención de los estudiantes está centrada en esta realidad social.

Figura 10.

Nube de palabras generada según la categoría de organización social

Distribución del poder
Vivir en sociedad
Diferencias entre los derechos de hombres y mujeres
Hombres y mujeres no son tratados iguales
Descontrol social

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

En cuanto a la información obtenida de esta categoría, se puede notar que los estudiantes se han centrado nuevamente en la relación desigual entre hombres y mujeres, que ofrece una oportunidad valiosa para trabajar dentro del aula de clases. Sin embargo, se puede observar que el conocimiento de la distribución social del siglo XVIII y nombres propios de las clases sociales de la época, es deficiente ya que no se ha incluido ninguna referencia a este tipo de vínculos. Así mismo, la frase que predomina en esta categoría representa una comprensión vaga de las dificultades de la vida en sociedad en aquel momento, y los posibles conflictos relacionados con las dinámicas sociales.

Figura 11.

Nube de palabras generada según la categoría de conflicto

Tiranía
Dificultad de renunciar a la libertad
Si una sola persona tiene el poder no hay libertad
Contraste entre derechos y obligaciones
Libertad de expresión
Abuso de poder

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Dentro de la categoría de conflicto, la palabra más utilizada es tiranía y se relaciona con situaciones de disputa de poder y la centralización del mismo en una sola persona, en el contexto de las monarquías europeas. En este caso, llama la atención la forma en la que los estudiantes pueden relacionar la concentración del poder como una fuente de disputa e inequidad social que dio paso a los cambios políticos en el contexto estudiado. No obstante,

dentro de esta categoría también se mencionan las relaciones que existen entre obligaciones y derechos, pero desde una perspectiva actual, más no desde el momento histórico analizado. Es decir, la relación entre derechos y obligaciones se hace desde una visión actual, que no es aterrizada en el contexto histórico y puede llevar a generalizaciones que no se relacionan con las dinámicas del momento.

Figura 12.

Nube de palabras generada según la categoría de interrelación

Calidad del hombre y servidumbre de la mujer
Poderes que complementan el Estado
Derechos y calidad de vida
Dependencia de la mujer
Calidad del ser humano y derechos

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Nuevamente dentro de esta categoría, se evidencia la relación que existe entre el trato que reciben hombres y mujeres, este enfoque permite entender que los estudiantes realizaron un proceso de reflexión sobre esta realidad específica y resultó un punto de interés y relevancia para su análisis. Sin embargo, otro tipo de interrelaciones como la de poder y estado, deben ser reforzadas para que se pueda comprender la multiplicidad de factores que determinan un hecho histórico y los diferentes puntos de vista que puede recoger. Así mismo, en cuanto al uso de términos, existe una generalización al referirse a los derechos y al ser humano, por lo que se presenta la posibilidad de ampliar la perspectiva de los estudiantes sobre otros tipos de exclusión social y diversas realidades de acceso y limitación de derechos.

En suma, el análisis realizado gracias al apoyo de las categorías identificadas y nubes de palabras, permite observar que la habilidad de identificar, presenta la oportunidad de potenciar el análisis crítico de los estudiantes, sobre las diversas realidades sociales que caracterizan a una época determinada. Así mismo, se puede reforzar el manejo de términos propios del saber histórico, que les permitan a los estudiantes reflexionar de mejor manera sobre las causas, consecuencias, y características específicas de un hecho histórico. En cuanto al uso de términos, un ejemplo específico corresponde al significado de Ilustración, que los estudiantes comprendieron como el acto de dibujar y plasmar una idea mediante gráficos. Este hecho demuestra una debilidad que se puede reforzar.

De un total de 23 estudiantes que realizaron la actividad, 11 no respondieron o respondieron de forma parcial la primera parte que evaluaba aspectos puntuales de los documentos analizados. Lo que demuestra que la comprensión e identificación de los términos requeridos dentro de esta sección, representan una mayor complejidad para los estudiantes. Así mismo, al solicitar que se exprese una postura sobre la propuesta de autores determinados, no se registraron respuestas, lo que sugiere que la comprensión lectora debe ser reforzada en los estudiantes para poder comprender las propuestas de los autores en su contexto histórico. Este diagnóstico, permite reconocer que los estudiantes tienen dificultad con el manejo de textos, por lo que la posterior aplicación de la novela gráfica, puede mediar el uso de texto y gráficos para poder comprender de mejor manera el contenido.

En suma, del análisis de esta primera sesión de diagnóstico, se puede concluir que los estudiantes requieren un refuerzo en su comprensión lectora y el uso de términos pertinentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. En cuanto a las categorías específicas, relacionadas con la habilidad de identificar, los estudiantes tienen nociones importantes sobre los conflictos sociales y grupos de poder que se han enfrentado en el pasado, sin embargo, es preciso profundizar en la complejidad de las relaciones que se generaban en la población en términos de clase social. El análisis realizado sobre las respuestas específicas de los estudiantes demuestra, que para la comprensión de los documentos escritos, es necesario conocer de mejor manera el hecho histórico para ubicar conceptos y actores dentro de un espacio y tiempo concretos.

3.3.2 Sesión de diagnóstico 2

En cuanto a esta sesión, se analiza la habilidad de identificar a través de las categorías utilizadas en el instrumento anterior. Mientras que para la habilidad de corroborar se realizará el análisis del contenido de las respuestas de los estudiantes sobre la observación y descripción de imágenes, basadas en los elementos diferenciadores de vestimenta y elementos del entorno.

Figura 13.

Nube de palabras generada según la categoría de racionalidad-irracionalidad

Antes existían clases sociales
La desigualdad del pasado
Necesidades de los ricos y los pobres
Los ricos no tienen necesidades

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Dentro de la presente categoría, llama la atención que para los estudiantes que la distribución de la sociedad en clases y estamentos, es una práctica del pasado, y que estas desigualdades no trascienden a la actualidad. Este hecho demuestra que, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario reforzar la conexión entre pasado y presente, y los cambios y continuidades que se desprenden de los hechos estudiados. Así mismo, las conjeturas que realizan los estudiantes sobre el análisis de imágenes, permite comprender que las imágenes transmiten información relevante para comprender el poder económico y las necesidades que enfrentan los grupos sociales representados.

Figura 14.

Nube de palabras generada según la categoría de organización social

Desigualdad social
Clase media
Clase alta
Clases adineradas
Plebeyos
Clase baja
Pueblo llano
Nobleza
Estratos sociales
Sirvientes

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Para la identificación de la categoría de organización social, el uso de términos específicos y concretos fue mucho más extenso que en la sesión anterior. En este caso, se diferenciaron los grupos sociales, según su pertenencia a un clase alta y baja, donde cabe destacar las características visuales que pudieron permitir que los estudiantes llegaran a ubicar a los grupos representados según su vestimenta y forma de vida. De igual manera, es importante destacar la identificación de grupos específicos, como sirvientes, plebeyos y

pueblo llano, que demuestran la utilización de términos revisados anteriormente, que no son del todo pertinentes para el contexto histórico estudiado, pero que representan la recuperación de algunos contenidos previos aplicables a la actividad planteada. Así mismo, es relevante considerar que la diversidad de términos utilizados dentro de esta categoría permite inferir un nivel de análisis por parte de los estudiantes, que los llevó a establecer diferencias claras entre las dos imágenes que fueron consideradas para el instrumento aplicado.

Figura 15.

Nube de palabras generada según la categoría de conflicto

Clase alta y privilegios
La clase alta tiene poder
La clase alta tiene más oportunidades
Identificar a ricos y pobres
Diferente estilo de vida

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

En el caso de la categoría de conflicto, los estudiantes han identificado situaciones de desigualdad social y diferentes estilos de vida que se desprenden de la posición económica de los grupos representados. En este sentido, se puede observar una mayor relación entre la distribución de clases sociales y las diferencias en el acceso a bienes y oportunidad que esta representa. Sin embargo, nuevamente dentro de este caso, es preciso ampliar la perspectiva de los estudiantes sobre las relaciones económicas y sociales, dentro del contexto histórico, y la terminología propia que permite nombrar y denominar a la jerarquía social. No obstante, dentro de este diagnóstico, se ha podido observar una mayor reflexión por parte de los estudiantes respecto del contenido analizado. Dicha inferencia se puede ver alimentada por el análisis de contenido, de las respuestas de los estudiantes, que se representa a través de cuadros de transcripción.

Tienen una cierta similitud en sus vestimentas en la 1 imagen su vestimenta es más elegante y en la 2 imagen es de una clase más baja, conlleva estas vestimentas a una época más antigua o medieval.

En este caso, se reconoce a la vestimenta “elegante ” como un sinónimo de poder económico y social. Por lo tanto, se asocia una determinada forma de vestir con una clase social específica, y mientras más extravagante sea esta se relaciona con un estatus superior. Mientras que, la vestimenta más sencilla es considerada como una representación

de una clase social baja y empobrecida. De esta manera, se puede apreciar que los estudiantes pueden relacionar elementos como la vestimenta con la clase social, y la forma en la que las diferencias sociales se pueden manifestar a través de esta característica. Este hecho se corresponde con la habilidad de corroborar, ya que los estudiantes pueden obtener información de una imagen y contrastar con lo que se conoce sobre la época para llegar a una conclusión a través del uso de varias fuentes históricas.

En la primera imagen es de la alta sociedad se vestían con finas prendas y joyas lujosas. En cambio la otra es más sencilla no tenían joyas, ni lujo y eran para las criadas del hogar.

En la transcripción anterior, se asocia a la clase alta la posesión de joyas categorizadas como “lujosas” y la utilización de estas es vista como una demostración de estatus social y poder dentro de la sociedad de la época. Mientras que, la ausencia de estos elementos en la segunda imagen, es una muestra de pertenecer a un estrato social más bajo y ejercer el oficio de servicio para familias de mayor poder. Este hecho ha sido retomado por otros estudiantes, para reconocer que la clase social, el manejo de la riqueza y la ostentación de bienes materiales corresponden a grupos específicos dentro de un contexto histórico determinado y ha facilitado el reconocimiento de personajes puntuales para asociarlos con un grupo concreto. En este sentido, se demuestra un análisis atento al detalle, y un conocimiento previo importante sobre el aspecto de una clase social según el momento histórico al que pertenece.

En la segunda escena los elementos que acompañan son animales como gatos, hay poca comida, la vestimenta cambia es más humilde no hay muchas personas, es la baja sociedad.

Dentro de esta respuesta, se hace referencia a la presencia de animales en las obras, donde los personajes de la primera imagen tienen un perro y los de la segunda tienen un gato. Al ser consultado por este hecho, el estudiante respondió que las personas pobres debían tener un gato para ahuyentar a los ratones de su casa mientras que es usual que las personas de la realeza tengan perros, cómo había podido observar en películas sobre la monarquía. En este sentido, el estudiante realizó una observación compuesta por sus aprendizajes previos, y conexión con otro tipo de fuentes con referencias históricas, como lo son las películas y logró construir una conjetura acertada para el contexto estudiado y las obras analizadas. Adicionalmente, se menciona que otra de las diferencias entre las imágenes, es la cantidad de comida que acompaña a los personajes, ya que difiere notablemente de una obra a otra. En consecuencia, el apoyo visual ha permitido desarrollar una capacidad reflexiva de parte de los estudiantes, que impacta en sus conocimientos.

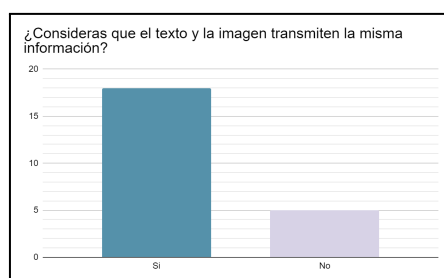
En la presente sesión de diagnóstico, se han podido notar algunos aspectos relevantes que permiten reafirmar la pertinencia de la utilización de la novela gráfica como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Ya que en comparación con la actividad anterior, gracias al uso y análisis de imágenes que representan un contexto histórico, los estudiantes han podido realizar una reflexión más profunda que con los documentos escritos y han podido hacer uso de categorías históricas variadas y pertinentes. De esta forma, se puede coincidir con lo expuesto anteriormente, sobre la importancia del apoyo gráfico en la asignatura de Historia, que permite notar elementos diferenciadores como la vestimenta de la época, que alimentan la comprensión de la asignatura (Hernández Reyes, 2019). Así como también, se puede reafirmar la idea de que este tipo de actividades arrojan resultados representativos, siempre y cuando exista un refuerzo docente de los contenidos y conceptos de la clase que permita la reflexión razonada de los estudiantes (Suárez Vega, 2018). Es decir, la utilización de gráficos y otras fuentes históricas refleja una reflexión de los estudiantes, si es que existe una construcción previa pertinente de parte del docente.

3.3.3 Sesión de diagnóstico 3

Dentro de esta sesión, se realizó el diagnóstico de las habilidades de corroborar y contextualizar. Para el análisis relacionado con la habilidad de corroborar, se explica mediante gráficos de barras y análisis temático de contenido, la apreciación de los estudiantes sobre el uso de fuentes visuales y escritas para la comprensión de un evento histórico. Mientras que, para la habilidad de contextualizar se interpretan los datos, mediante la categorización de la información y su representación en nubes de palabras, acompañada del análisis de contenido de las respuestas obtenidas.

Figura 16.

Respuestas de los estudiantes sobre la información que transmiten la imagen y el texto escrito sobre un hecho histórico

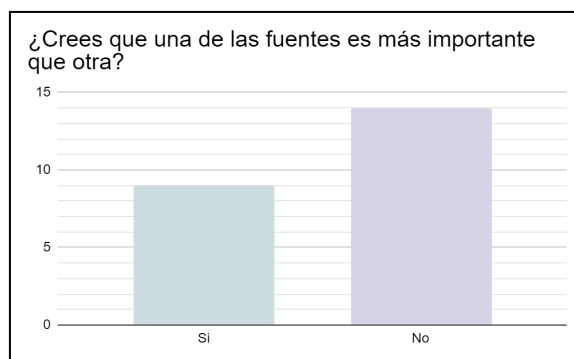


Nota. Análisis comparativo que demuestra la tendencia de la mayoría de estudiantes a considerar que la imagen y el texto transmiten la misma información histórica

Gracias a los datos obtenidos según la percepción de los estudiantes, se puede reconocer que la mayoría considera que la imagen y el texto escrito brindan la misma información sobre el evento histórico estudiado. Y dentro de las respuestas escritas de los estudiantes, existe la tendencia a complementar esta afirmación con la explicación de la condición económica precaria de la época, que impulsó las revueltas sociales y el levantamiento popular. En este sentido, se realiza una actividad de corroboración en la medida en la que los estudiantes comparan la información contenida en ambas fuentes, entre ellas y con los contenidos previos. Así mismo, se alimenta la habilidad de corroborar gracias a la utilización de diversas fuentes donde el apoyo visual juega un papel importante en la identificación de elementos históricos clave para la comprensión del suceso histórico (Ortega, 2019).

Figura 17.

Respuestas de los estudiantes sobre la importancia de las fuentes visuales y escritas



Nota. Análisis comparativo que demuestra la tendencia de la mayoría de estudiantes a considerar que la imagen y el texto son igual de importantes al momento de transmitir información histórica

Las respuestas obtenidas, se pueden relacionar con la posterior aplicación de la novela gráfica, ya que los estudiantes han reconocido la importancia de vincular las fuentes visuales con un respaldo escrito, que demuestre la veracidad de la información representada en la imagen. Así mismo, se refuerza la propuesta de Boerman-Cornell (2015), sobre la interacción entre las fuentes escritas y visuales, permiten a los estudiantes relacionar las similitudes y diferencias entre estas y establecer conclusiones sobre la época estudiada. De igual forma, en correspondencia con lo evidenciado en la Sesión de diagnóstico 2., la presencia de un apoyo visual permite que el estudiante amplíe su perspectiva de un hecho. En este caso, el posicionamiento de los estudiantes a considerar valiosas las fuentes visuales permite que estas sean vistas como una oportunidad de

aprendizaje y puedan ser utilizadas posteriormente en el desarrollo de su propia novela gráfica.

Variables identificadas para la habilidad de contextualizar: movilización social, cambios políticos y motivaciones.

Figura 18.

Nube de palabras generada según la categoría de movilización social

Rebelión contra el rey
Presentaron sus demandas al rey
Manifestaciones colectivas
Incitaron y lideraron insurrecciones

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

En esta categoría, se puede observar un ejercicio de contextualizar al considerar las implicaciones de las movilizaciones sociales que se dieron dentro del espacio y tiempo estudiados. En este sentido, la relación que existe entre las figuras de poder y las consecuencias que sus decisiones representaron para la sociedad, muestra la ubicación del estudiante dentro de la circunstancia política que determinó el hecho histórico. Sin embargo, el reconocimiento de figuras clave y organizaciones sociales específicas es necesario para complementar la habilidad de contextualizar. Así como también ubicar de forma específica el lugar y escenarios donde se desarrollaron los hechos estudiados. Estos son aspectos que se espera profundizar con la utilización de la novela gráfica.

Figura 19.

Nube de palabras generada según la categoría de cambios políticos

Llevar al rey a París
Conseguir la libertad individual
Promovieron la declaración de derechos
Apoyar a la Asamblea

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Para el caso de contextualizar en la categoría de cambios políticos, es clave la presencia de instituciones clave para el suceso analizado, el hecho de que los estudiantes recurren al reconocimiento del rey y la asamblea como figuras centrales del suceso, demuestra una localización de los protagonistas del hecho. En este caso, el diagnóstico permite comprender que los estudiantes pueden ubicar a las principales figuras tradicionales de la narración histórica, por lo que se da la oportunidad de ampliar esta perspectiva y dar paso al estudio de otros grupos. En este sentido, la novela gráfica, puede ser introducida como una forma de acceder a la visión desde grupos subalternos que no han sido considerados dentro de otras fuentes históricas utilizadas (Palmieri, 2019).

Figura 20.

Nube de palabras generada según la categoría de motivaciones



Desigualdad
Búsqueda de derechos
Altos precios del pan
Corrupción

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Las motivaciones identificadas por los estudiantes, corresponden a un proceso de reconocimiento de las causas que promovieron el suceso histórico estudiado, y que les permiten reconocer que la Historia corresponde a un proceso definido por diversos factores. En este sentido, los estudiantes, relacionan las condiciones sociales y políticas con las consecuencias sociales que dieron paso a la Revolución francesa. Dentro de esta categoría, una de las oportunidades que se presenta con la aplicación de la novela gráfica, es el reconocimiento de causas más amplias y profundas que afectaron a diversos sectores de distintas maneras y resultaron en una compleja respuesta que caracterizó los momentos del suceso estudiado. En consecuencia, la novela gráfica puede permitir que la habilidad de contextualizar alcance aspectos más profundos y variados.

Con la sesión de diagnóstico analizada, se puede reconocer que las habilidades de corroborar y contextualizar, presentan varias oportunidades que pueden ampliarse dentro del aula de clases y que con la utilización de la novela gráfica, pueden permitir a los estudiantes llevar estas habilidades a un nivel más crítico y reflexivo. Es preciso reconocer, que las limitaciones de los estudiantes a nivel de uso de términos históricos, puede reforzarse con la aplicación de la estrategia didáctica. Así mismo, se pudo apreciar que el

apoyo visual y la utilización de gráficos ha promovido un ejercicio de análisis importante para sentar las bases de la posterior aplicación de la novela gráfica, y el reconocimiento de este tipo de fuente como una alternativa para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

3.3.4 Sesión 1 de aplicación de la herramienta didáctica

Posterior a la lectura de un fragmento de la novela gráfica “Revolución. Libro 1. Libertad”, se dio un trabajo colaborativo con preguntas abiertas que están orientadas a evaluar las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar. Dentro del instrumento, se plantearon cuatro preguntas; la pregunta 1 relacionada con la habilidad de corroborar, la pregunta 2 orientada hacia la habilidad de identificar la categoría de organización social, la preguntas 3 enfocadas en la habilidad de contextualizar los contenidos revisados en clases con su representación dentro de la novela gráfica y el reconocimiento de eventos específicos dentro de la narración. Finalmente, se realizó una pregunta de opinión personal sobre la lectura de la novela gráfica, para conocer la perspectiva del estudiantado sobre su experiencia al trabajar con dicho recurso. El análisis de esta sesión, se presenta de acuerdo a las habilidades evaluadas.

Corroborar

Variables: veracidad y precisión histórica.

Figura 21.

Nube de palabras generada según la categoría de veracidad

Argumentos de la época
Acontecimiento real
Basada en hechos reales
Hechos de la vida real
Muestra a detalle los hechos

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Las respuestas obtenidas a través de este instrumento, permiten reconocer que la habilidad de corroborar se ve reflejada en la percepción de los estudiantes, al afirmar que la representación gráfica corresponde a un suceso real, que se encuentra correctamente interpretado dentro de la narración de la novela. Así mismo, este hecho reafirma la existencia de conocimientos previos de los estudiantes, que les permiten tener un

conocimiento previo de conceptos y acontecimientos clave que van a permitir realizar un ejercicio de reflexión sobre lo observado de forma gráfica. En este sentido, se puede observar que la lectura atenta de la novela gráfica permite retomar los conocimientos procedimentales de los estudiantes, que les permite reconocer un suceso histórico determinado por los elementos clave que los diferencian y realizar un análisis sobre ellos (Carretero, 2011).

Figura 22.

Nube de palabras generada según la categoría de precisión histórica

Opresión del pueblo
Muestra la Toma de la Bastilla
Hechos de la Revolución
Creación de la Constitución
Presenta las asambleas
Momento histórico

Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Las respuestas obtenidas para la presente categoría, se relacionan de forma directa con la propuesta de Boerman-Cornell (2015), sobre la habilidad de corroborar, ya que se refiere al cuestionamiento que realiza el estudiante sobre la narración gráfica, para determinar si los eventos representados son veraces o no. En este sentido, los estudiantes han reconocido eventos específicos que demuestran una precisión histórica de la novela gráfica, y demuestra que se ha realizado un ejercicio de reflexión y análisis sobre los gráficos que se han empatado con sus conocimientos conceptuales, para entender el significado que cada elemento tiene en el contexto estudiado. Así mismo, dichos conocimientos conceptuales permiten que los estudiantes puedan hacer uso de términos específicos, como asambleas, Bastilla, y opresión, que tienen un significado relevante dentro del proceso histórico de la Revolución francesa. Esta utilización de términos variados se corresponde con la propuesta del constructivismo aplicada a la Historia por la necesidad de potenciar el uso de un lenguaje pertinente para el área de estudio (Carretero, 2011).

Identificar

Variable: Organización social

Figura 23.

Nube de palabras generada según la categoría de organización social



Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

En este caso, la habilidad de identificar se ve representada a través de la categoría de organización social, que ha recibido mayores opciones de respuesta en comparación con las sesiones de diagnóstico previas. En este sentido, llama la atención la utilización de términos propios del saber histórico y pertinentes con el contexto analizado. De esta forma, se genera una relación con la propuesta de Gallardo (2021), al establecer que la lectura de la novela gráfica permite exponer situaciones y categorías sociales que ponen al estudiante en contacto con las dinámicas de la sociedad de un momento determinado. Sin embargo, es necesario reconocer que esta mejoría en la utilización de términos y conceptos, no es un resultado que se atribuye solo a la novela gráfica, sino que es parte de un proceso completo de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, la novela gráfica funge como una fuente de información y una herramienta para potenciar, en este caso, la habilidad de identificar la complejidad de las relaciones sociales, y es una estrategia de reflexión que exige un trabajo conjunto entre los contenidos de la asignatura, el contenido de la narración gráfica y la reflexión del estudiante (Badel Pérez, 2020). En la interpretación realizada por los estudiantes, se explica las relaciones de conflicto que se presentaron entre los grupos sociales por las diferencias económicas, y cómo el cobro de impuestos ocasionó un descontento en las porciones empobrecidas de la población. Por lo tanto, se puede reconocer que las categorías de organización social, conflicto e interrelación, se encuentren representadas mediante el análisis realizado por los estudiantes, y la capacidad de ampliar su perspectiva sobre las relaciones sociales y las dinámicas representadas en la narración.

Contextualizar

Variables: Eventos específicos, lugares representativos, personajes clave.

Figura 24.

Nube de palabras generada según la categoría de eventos específicos



Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

Como se puede observar la respuesta que mayor preponderancia tiene es la Toma de la Bastilla, que representa un tipo de contextualización geográfica, basada en el reconocimiento de un lugar específico y la capacidad de asociarlo con un suceso determinado. En este sentido, la contextualización que los estudiantes han realizado está orientada a localización de espacios clave y que fueron modificados por sujetos determinados dentro del proceso histórico estudiado. Las respuestas obtenidas, posterior a la lectura de la novela gráfica, demuestran que los estudiantes realizaron una actividad de análisis de las imágenes para acceder a información histórica relevante, que demuestra que el uso de herramientas gráficas en la Historia facilita la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos de forma que pueden ser interpretados de forma clara y significativa por los estudiantes (Arista Trejo, 2011).

Figura 25.

Nube de palabras generada según la categoría de lugares representativos



Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

La presente categoría se corresponde directamente, con los resultados obtenidos sobre eventos específicos, ya que también demuestra un ejercicio de contextualización geográfica, que ayuda a que los estudiantes puedan ubicarse en el espacio del suceso histórico. La ubicación tempo-espacial, permite que los estudiantes puedan comprender

cómo el espacio geográfico determina los hechos históricos y junto con los años que abarca el suceso se puede comprender sus impactos y consecuencias (Carretero, 2011). Si bien para esta categoría, se han identificado tres lugares representativos, ponen en evidencia los conocimientos de los estudiantes sobre los espacios determinantes para el tema de estudio. Así mismo, cada lugar está acompañado de modificaciones propias de las dinámicas sociales, algo que los estudiantes han podido observar gracias al reconocimiento de elementos diferenciadores los lugares representados y los sujetos que los rodean.

Figura 26.

Nube de palabras generada según la categoría de personajes clave



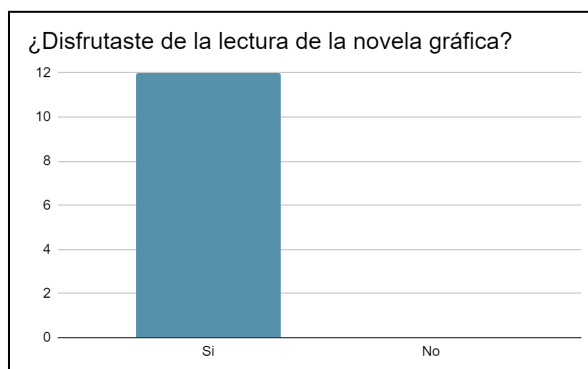
Nota. Representación visual de la frecuencia de las respuestas obtenidas según la categoría de análisis

En este caso, cabe destacar que los estudiantes han hecho mención de personajes clave pertenecientes a diferentes esferas de la organización social del siglo XVIII, en consecuencia, se puede ver que la novela gráfica a través de su narración, es una oportunidad para ampliar la perspectiva del estudiante sobre los sujetos que protagonizaron un suceso histórico. En consecuencia, la narración incluye la perspectiva de las mujeres, los estratos más bajos de la sociedad y el pueblo, por lo que la novela gráfica se posiciona como una fuente de historias subalternas que permite al estudiante tener contacto con otras realidades y perspectivas (Ortega, 2019). Dentro de la Figura 26, la palabra de mayor predominio es pueblo, seguida de la denominación del rey, por lo que permite entender que los estudiantes son capaces de reconocer a los actores políticos y sociales de la Revolución francesa, sin limitarse a un único protagonista.

Perspectiva de los estudiantes sobre la lectura de la novela gráfica

Figura 27.

Respuestas de los estudiantes sobre la lectura de la novela gráfica



Nota. El análisis comparativo de respuestas muestra que todos los estudiantes afirmaron que disfrutaron la lectura de la novela gráfica

Tabla 6.

Categorización de las respuestas obtenidas sobre la lectura de la novela gráfica

Interés	Comprensión	Entretenimiento	Valor educativo
Visualización de expresiones	Mejor visión de hechos históricos	Fácil de entender	Aprender más sobre la Revolución
Visualización de hechos	Se entendieron los gráficos	Imágenes llamativas	Explicación gráfica
Ver cómo se rebeló el pueblo	Fue más fácil entender los hechos	Mostró de forma más clara la Revolución	Incluye lo visto en clases
La violencia de los hechos	Se presentan los hechos explícitamente	Divertido al leer	Profundizó el tema de la Revolución francesa

Nota. La elaboración de las categorías de análisis, corresponde a la agrupación temática de las respuestas de los estudiantes.

La percepción de los estudiantes resulta relevante para la estrategia aplicada, por los lineamientos de la Investigación Acción Participativa para conocer la opinión de los sujetos y tomar decisiones en función de ellas. Pero también ha sido tomado como una forma de empoderar a los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje y reforzar su capacidad de autoconocimiento sobre sus habilidades y desafíos (Freire, 2009). Es decir, la pregunta de opinión realizada a los estudiantes permite conocer su apreciación sobre la estrategia aplicada y promueve un ejercicio de autorregulación y autorreflexión en los estudiantes sobre la forma en la que aprenden y la forma en la que las herramientas didácticas utilizadas han impactado en su percepción.

En este sentido, como se puede observar en la Figura 27., al haberse realizado un trabajo en parejas se obtuvieron 12 respuestas, donde todos los grupos se manifestaron positivamente sobre la lectura de la novela gráfica, lo que permite entender que las estrategias que se utilicen dentro del aula deben promover no solo el aprendizaje formal, sino que también deben fomentar un ambiente de motivación y disfrute de las actividades para facilitar el involucramiento de los estudiantes (Saitua, 2018). En consecuencia, la novela gráfica se puede entender como una herramienta que contribuye al aprendizaje de los estudiantes, y refuerza los contenidos de la asignatura de Historia y que también permite que los alumnos puedan realizar una lectura amena y entretenida.

Dentro de las categorías analizadas en la Tabla 6., se ha incluido la de valor educativo, para poder agrupar las respuestas de los estudiantes sobre las oportunidades de aprendizaje que han percibido gracias a la lectura de la novela gráfica. En este sentido, es de gran relevancia que los estudiantes mencionen lo aprendido en clases anteriormente, ya que este comentario reafirma el hecho de que la novela gráfica por sí sola no puede garantizar el aprendizaje de un hecho histórico, sino que requiere de un proceso de construcción de conocimientos previa, y una mediación docente constante (Fuster García, 2020). De esta forma, los estudiantes reconocen que esta herramienta no reemplaza la clase planificada por el docente, sino que complementa y profundiza los temas revisados, de manera que, desde la perspectiva del alumnado, el uso de esta fuente permite comprender de una forma más amplia un hecho histórico.

Así mismo, se han incluido las categorías de interés, comprensión y entretenimiento, que se complementan entre sí para mostrar que se puede hacer uso de herramientas entretenidas y con un predominio de gráficos, que son pertinentes en el contexto académico de la educación formal. De igual manera, los estudiantes manifiestan que el contenido visual permitió entender de forma explícita los hechos narrados, lo que permite que se realice un ejercicio de lecturas que facilite la comprensión de los eventos históricos (Hernández Reyes, 2019). Sin embargo, es preciso hacer hincapié en que si bien la novela gráfica ayuda a que se realice una lectura más amena y menos compleja, no debe reemplazar por completo a los textos escritos, sino que puede ejercerse una relación de complementariedad entre el apoyo visual y la información escrita. Esta relación refuerza la característica interdisciplinaria de la Historia y de la herramienta aplicada (Finocchio, 2006).

3.3.5 Sesión 2 de aplicación de la herramienta didáctica

Para la interpretación de la realización de la novela gráfica realizada por los estudiantes, se tomará en cuenta lo explicado en el capítulo 2 sobre las habilidades de identificar,

corroborar y contextualizar. Donde se han relacionado los productos obtenidos, con el método de Panofsky para el análisis iconográfico y los elementos visuales han sido relacionados con las características de cada una de las habilidades mencionadas.

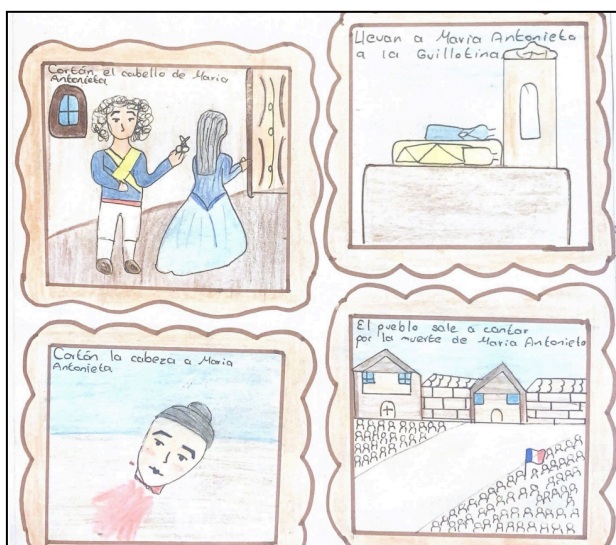
Identificar: Para la esta habilidad se realizará un análisis puntual de los ejemplos que representen cada una de las cuatro categorías utilizadas, según la propuesta de Pilar Benejam (2002); racionalidad/irracionalidad, organización social, conflicto e interrelación

Racionalidad/irracionalidad: Representa aquellas circunstancias características de un hecho histórico, que requieren de un pensamiento crítico para no pasar por alto o aceptar circunstancias violentas o de dominación, como parte común del pasado (Benejam, 2002). Es decir, hace hincapié en la capacidad del estudiante para reconocer las actitudes irracionales del pasado, y tras una actividad de introspección reflexionar sobre su funcionalidad en la época y la necesidad de evitar la repetición de estos hechos o de justificar su cometimiento.

Dentro de las novelas realizadas por los estudiantes, se pudo notar un interés especial en el asesinato de los reyes de Francia en la guillotina, con mayor énfasis en el caso de Maria Antonieta. En consecuencia, se añadieron viñetas sobre el juicio al que fue sometida la reina y su posterior muerte en la guillotina, contrastada con detalles como la celebración del pueblo tras la muerte de la reina y las constantes afirmaciones de inocencia realizadas por María Antonieta. Este hecho, podría interpretarse como la relación de racionalidad/irracionalidad realizada por los estudiantes, ya que pueden reconocer la distancia social y el desinterés mostrado por la reina sobre la situación del pueblo de Francia, pero este hecho no justifica la violencia con la que fue tratada durante sus últimos días.

Figura 28.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. En las viñetas seleccionada se representan los últimos días de la reina María Antonieta antes de ser asesinada

Dentro de esta representación, se puede observar el proceso previo a la muerte pública de María Antonieta y se pueden mencionar algunos elementos relevantes como; la demostración gráfica de la cabeza de la reina como un símbolo de la violencia de la época y la presencia del pueblo como parte de este hecho que representó una victoria para la revolución. Dentro de las viñetas, al detenerse en el proceso previo a la muerte de Maria Antonieta se puede reconocer el proceso reflexivo desempeñado, ya que la narración no está centrada en la victoria del pueblo únicamente, sino que se realiza un contraste entre las circunstancias personales de la reina sobre el beneficio de la población. Esta apreciación del estudiante, permite entender que su reflexión no ignora el proceso violento de la Revolución y considera que es relevante añadirlo en su narración, lo que demuestra que este tipo de narración permite acceder a situaciones violentas propias de la Historia que expone abiertamente las implicaciones de los hechos narrados (Gallardo, 2021).

Figura 29.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. La imagen representa el trayecto recorrido por la reina María Antonieta hacia la guillotina

Así mismo, dentro de este gráfico se puede observar la representación del traslado de la reina hacia la guillotina con la presencia del pueblo francés que secunda esta acción. Dentro de los diálogos que acompañan al gráfico, se puede observar en la primera viñeta que la reina menciona lo injusto de la situación. Este diálogo permite reconocer un posicionamiento por parte del estudiantado, ya que se puede considerar que los actos de violencia cometidos contra la reina no se encuentran totalmente justificados. En este sentido, se puede inferir que desde la perspectiva del estudiante, la reina al encontrarse en tal situación pudo manifestar su desconcierto y oposición a los hechos de la revolución. La representación de estos gráficos, permite considerar un proceso reflexivo del alumnado sobre las actitudes de los reyes, las implicaciones de sus acciones y la racionalidad de los hechos ejecutados en su contra. Este hecho refuerza que esta estrategia didáctica permite que los estudiantes desarrollen un proceso de empatía con los personajes y sucesos estudiados (González Cortés, 2016). De forma que el suceso histórico es visto como cercano y posible, y no como algo distante y alejado de la realidad del estudiante.

Figura 30.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación gráfica de la muerte de la reina Maria Antonieta

En el caso de la presente imagen, la narración se enfoca en el trayecto de Maria Antonieta a la guillotina y el desgaste que ha sufrido a lo largo del proceso revolucionario. Se puede reafirmar que existe un ejercicio de empatía por la situación vivida por la reina, y un cuestionamiento de las circunstancias a las que fue expuesta. Es necesario reconocer el uso del color, tanto en este ejemplo como en los expuestos anteriormente, ya que el predominio del color rojo se puede interpretar como una demostración explícita de las circunstancias violentas de la época. Para concluir la narración, se reconstruye la imagen de Maria Antonieta acompañada con la denominación de la “reina trágica” como una asimilación reflexiva de los hechos que rodearon la vida y muerte de la monarca.

Organización social: Se entiende como el reconocimiento de las estructuras sociales que rodeaban a un determinado contexto histórico y su implicación sobre las relaciones de justicia y democracia dentro de una época (Benejam, 2002). Al revisar las novelas gráficas, esta es una de las categorías que ha sido desarrollada de forma explícita y que ha sido identificada en mayor medida por parte de los estudiantes. Esta ha sido representada, en la forma de vestimenta de los personajes, sus diálogos, lugares donde se desarrollan y las

necesidades que impulsaron a determinados grupos sociales a involucrarse en diferentes medidas en el proceso revolucionario.

Figura 31.

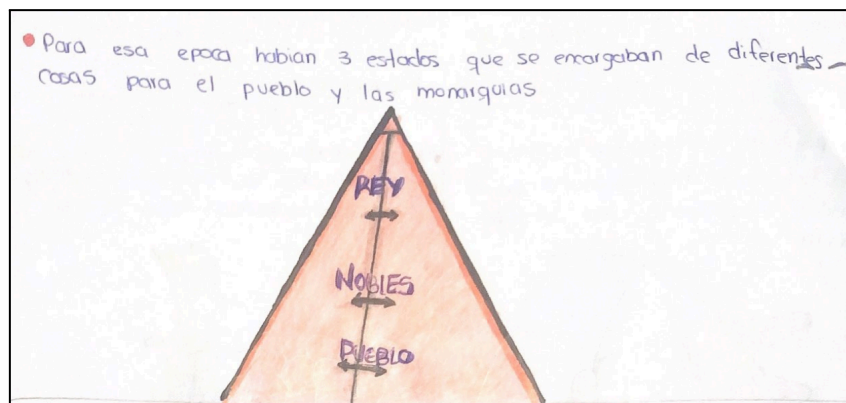
Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación gráfica de la vestimenta de los reyes de Francia

Figura 32.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Pirámide social del contexto de la Revolución francesa con los tres estamentos que la componen.

En el fragmento presentado, se puede apreciar la caracterización de los reyes mediante la vestimenta que representa su posicionamiento social y su capacidad económica en la época. El texto que acompaña el gráfico de los reyes, afirma las diferencias en el modo de vida de los reyes y el resto de la población y establece la forma en la que la organización

social tuvo un impacto representativo dentro de la Revolución francesa. Posteriormente, en la siguiente viñeta se explica de forma más detallada la relación entre las diversas clases sociales de la época, y es necesario reconocer el uso de términos específicos del contexto estudiado, como la referencia a los tres estados que componían la jerarquía social francesa del momento. Es preciso señalar que, la forma en la que se establecen las diferencias entre los grupos sociales, tanto en la parte gráfica como escrita, demuestra un avance en comparación con la actividad diagnóstica, ya que se utilizan términos acordes al saber histórico, la época estudiada y la identificación de los estamentos sociales con nombres propios revisados previamente en la asignatura.

Figura 33.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación gráfica de las movilizaciones sociales durante la Revolución francesa

Dentro de esta imagen, se puede observar la representación del pueblo en el proceso revolucionario y cabe recalcar la presencia de elementos diferenciadores que permiten ubicar a un determinado estrato social en la escena. Los colores de los uniformes y la vestimenta de las mujeres, demuestra que la intención del estudiante fue representar al tercer estado como protagonista de las revueltas sociales que caracterizaron a la Revolución francesa. Así mismo, es de suma importancia recalcar el hecho de que en la imagen se encuentran hombres y mujeres, como un reconocimiento de que ambos fueron parte del proceso y que las causas económicas que impulsaron la revolución afectan tanto a hombres como a mujeres. Este hecho es fundamental, para comprender la oportunidad que

ofrece la novela gráfica para visibilizar a varios actores sociales, y brindar una perspectiva heterogénea y diversa de los involucrados en el proceso histórico (Montenegro González, 2010).

Figura 34.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación visual de los tres estados de la sociedad francesa del siglo XVIII

En este caso, se presenta a los tres estados de la sociedad francesa y un diálogo que acompaña a la imagen y describe el descontento del tercer estado por el peso del pago de impuestos que recae sobre su figura. Si bien el apoyo visual y las descripciones gráficas de la vestimenta no se encuentran tan desarrollados como en otros ejemplos, se pueden reconocer algunos elementos identificadores de los distintos grupos sociales, como la inclusión de un crucifijo para representar al clero, y una especie de tocado en la cabeza de los representantes de la nobleza. En consecuencia, en el ejercicio de dibujar una realidad histórica, se puede partir desde las figuras más básicas para la representación y expresión de un suceso específico que no excluye el conocimiento histórico que se manifiesta en la representación gráfica (Ortiz, 2015). En este sentido, se puede mencionar que existe un proceso de reflexión e interés por exponer cómo la organización social influenciaba el desarrollo económico de cada uno de los tres estados y cómo este componente es clave para comprender los orígenes de la Revolución.

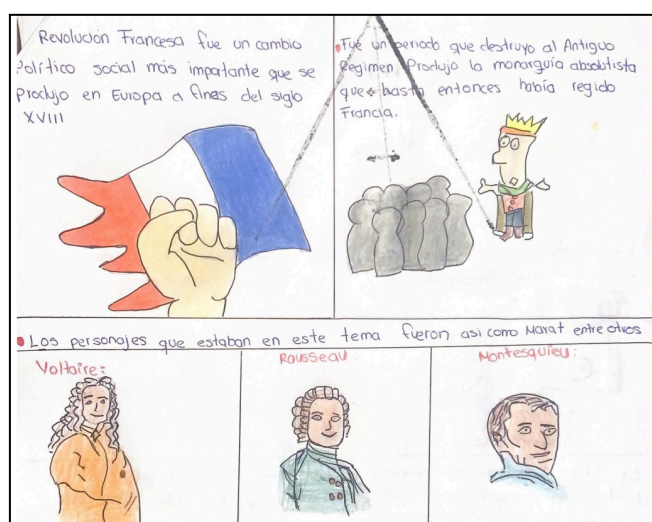
Conflicto: Es visto como un motor de cambio, por las distintas perspectivas y situaciones que generan un choque de ideas o promueven un consenso en la búsqueda de soluciones a una problemática determinada (Benejam, 2002). Demuestra la forma en la que diversos factores dieron paso a un evento determinante del suceso histórico estudiado.

portan los personajes y el carruaje del rey, donde el cochero es representado como si portara una peluca y se puede notar que es dibujado con un mayor tamaño en comparación con los demás personajes de la escena. Este hecho, permite entender el enfrentamiento que existe entre la población y la monarquía, pero que las estructuras de poder se mantienen a pesar de que el rey ha sido sometido por la voluntad de la Revolución. En este caso, se puede notar que el estudiante ha prestado atención a detalles significativos que le permitan hacer referencia a una realidad histórica concreta, desde sus habilidades y creatividad.

Interrelación: Conecta a los distintos grupos sociales e intereses en conflicto, con vínculos adicionales que permiten entender de mejor manera la complejidad de un suceso y la diversidad de factores que han confluído para que suceda un evento específico (Benejam, 2002).

Figura 38.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación de la influencia de los pensadores ilustrados en la Revolución francesa

En la imagen se puede apreciar una breve introducción sobre la Revolución francesa y el concepto general de este suceso histórico. Así como la conexión entre este hecho y las ideas de los ilustrados, para despertar en la burguesía un sentimiento de conciencia sobre el rol de la monarquía y los conflictos sociales y la forma en la que sus decisiones afectan a los estratos más bajos de la sociedad francesa. En la Figura 43., se puede observar cómo el estudiante hace uso los conocimientos conceptuales y conocimientos procedimentales,

expuestos por Carretero (2011), para la comprensión de un suceso histórico en función de la influencia ideológica de los ilustrados y el contexto temporal del evento estudiado. En este sentido, el ejercicio de interrelación se enfoca en los sucesos previos a la Revolución que impactaron a la sociedad europea, y que desde una perspectiva cronológica son antecedentes significativos para el suceso estudiado.

Figura 39.

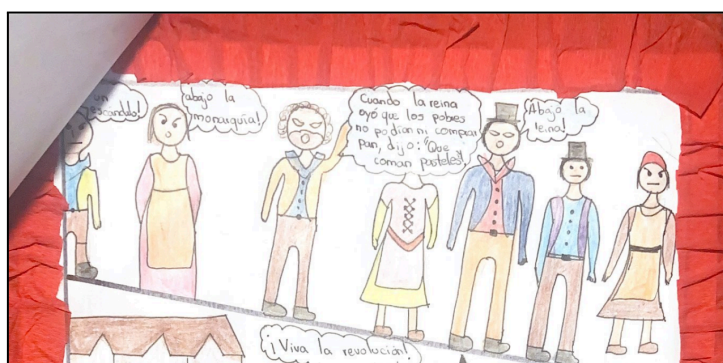
Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación de la escena donde supuestamente la reina María Antonieta mencionó la frase “Qué coman pasteles”

Figura 40.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Descripción del descontento de la población francesa por el comportamiento de la reina.

Para las viñetas presentadas, se ha tomado como referencia al supuesto suceso donde la reina Maria Antonieta, al escuchar que el pueblo francés no tenía pan exclamó; “Qué coman

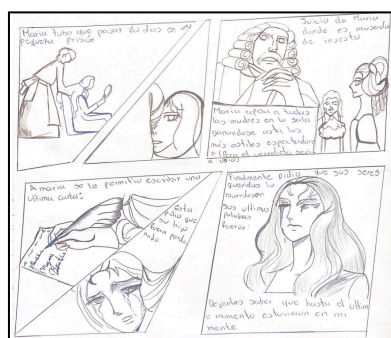
pasteles". Desde esta representación de la ficción histórica, se puede generar un acercamiento hacia la realidad de la desconexión que la monarquía mantenía sobre las necesidades de la población (Saitua, 2018a). Así como, permite reconocer las relaciones existentes entre las actitudes de los reyes, con el despertar de la población y las consecuencias posteriores que estas condiciones presentan para la monarquía. La interrelación entre las necesidades del pueblo, la apatía de la monarquía y la violencia de la revolución son elementos que han sido identificados por el estudiantado para comprender la complejidad de causas de la Revolución francesa y el rol que cada uno de los implicados jugó en su ejecución.

Corroborar

La habilidad de corroborar es entendida como aquella que permite a los estudiantes apoyarse en fuentes externas para la construcción de la narración de la novela gráfica, acudir a fuentes históricas para obtener información veraz y con validez histórica, así como comprobar algún hecho que les haya generado curiosidad o interés (Boerman-Cornell, 2015). Esta habilidad fue perceptible en el aula de clases, donde se pudo observar el uso de material adicional al libro de texto y el manejo de fuentes como; obras de arte, textos impresos y gráficos para el desarrollo de la narración. Al interior de las novelas gráficas la habilidad de corroborar puede verse manifestada en la recreación de obras de arte, la inclusión de documentos históricos y la información de fechas que ubican un suceso determinado, como se puede observar a continuación.

Figura 41.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. En el fragmento representado se observa el juicio a la reina María Antonieta y la última carta escrita por esta

Dentro de la viñeta analizada, se puede observar que se ha incluido un fragmento de la última carta escrita por María Antonieta, donde se ofrece una perspectiva sobre los

pensamientos de la reina desde una fuente histórica primaria que fue utilizada por los estudiantes. El haber incluido este documento, demuestra un proceso de investigación previo, donde la fuente que fue brevemente comentada en clases, fue considerada por el estudiante como una herramienta importante para comprender el pensamiento de Maria Antonieta en aquel momento y un soporte significativo para la narración histórica. Es decir, se puede comprobar que se puso en práctica la habilidad de corroborar por la capacidad del estudiante de recurrir a la fuente primaria para obtener información pertinente y veraz y la decisión de incluirla como parte del sustento de la historia contada (Saitua, 2018a).

Figura 42.

Representación de la habilidad de corroborar mediante la realización de la novela gráfica

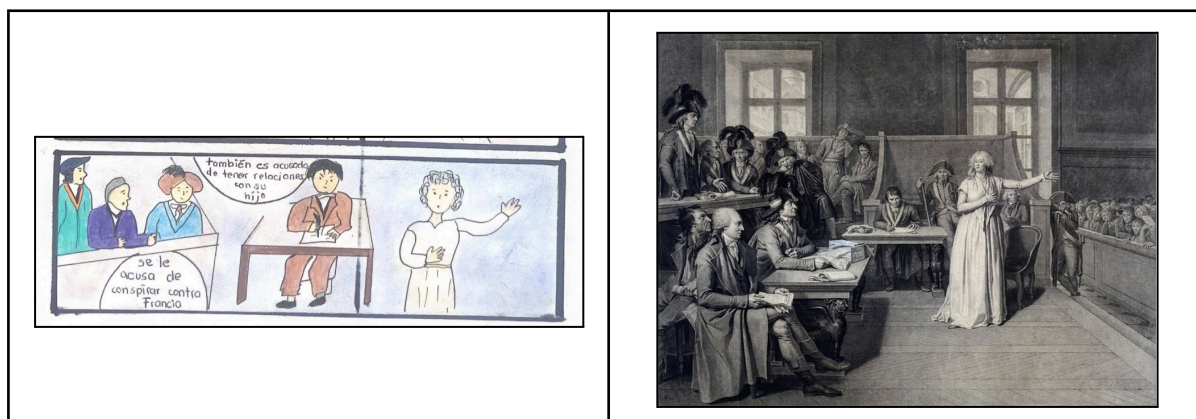


Nota. A la izquierda: Representación de una retrato oficial del rey Luis XVI. A la derecha: De Antoine-François Callet, 1778-1779, *Luis XVI*, óleo sobre lienzo, Museo del Prado, Madrid.

En cuanto al presente ejemplo, se trata de la utilización de una obra de arte como fuente de información histórica para reconstruir la imagen del rey Luis XVI, de forma que su vestimenta y apariencia fueran lo más cercanas a la realidad. El uso de una fuente visual de referencia puede demostrar que la habilidad de corroborar, se refiere a la búsqueda de información y la necesidad de que la novela gráfica pueda representar de forma fiel la realidad histórica de la época (Boerman-Cornell, 2015). Así mismo, demuestra el compromiso del estudiante con la veracidad de la narración, al optar por reconstruir una imagen real del rey en lugar de recurrir a la ficción para su representación.

Figura 43.

Representación de la habilidad de corroborar mediante la realización de la novela gráfica



Nota. A la izquierda: Representación gráfica del juicio a Maria Antonieta. A la derecha: De Jean-Baptiste Verite, 1793-1794, *El juicio de María Antonieta de Austria*, grabado, Museo Carnavalet, París.

En el presente caso, se debe reconocer en primer momento la habilidad de corroborar en la investigación realizada sobre el juicio de Maria Antonieta y los cargos que se le imputaron en su momento. El hecho de incluir la acusación de incesto demuestra un ejercicio de lectura y revisión de información, ya que el libro de texto no menciona este hecho, y el interés del estudiante por considerarlo relevante para la historia de la Revolución francesa. En consecuencia, la habilidad de corroborar también ha permitido a los estudiantes reconocer cuales son los eventos, datos y personajes que pueden nutrir su narración y facilitar la comprensión de la Revolución francesa desde diferentes perspectivas. Así mismo, es necesario mencionar la recreación de la imagen del juicio de Maria Antonieta, donde existe el interés de apegarse en medida de lo posible a la recreación del escenario, la vestimenta y aquellos involucrados dentro de la escena. De esta forma, se puede deducir el valor que se le otorga al apego histórico en las novelas gráficas realizadas por los estudiantes.

Contextualizar

Para el análisis de esta habilidad, se han tomado en consideración tres tipos de contextualización planteada por Boerman-Cornell (2015); geográfica, temporal y social y política, con respectivos ejemplos obtenidos de las novelas gráficas realizadas por los estudiantes.

Contextualización geográfica: Se refiere a la interpretación de los lugares y espacios específicos donde se desarrollaron los sucesos estudiados, esta representación puede ser a través de mapas o con la reconstrucción de lugares emblemáticos para el evento histórico

(Boerman-Cornell, 2015). En el caso de la estrategia aplicada, la contextualización geográfica se vio representada por los gráficos de lugares estratégicos, en lugar de la utilización de mapas. Por lo que se presentan dichos ejemplos de contextualización mediante la agrupación de los lugares emblemáticos que fueron dibujados por los estudiantes.

Representación del Palacio de Versalles

Figura 44.

Representación gráfica que hace alusión al Palacio de Versalles

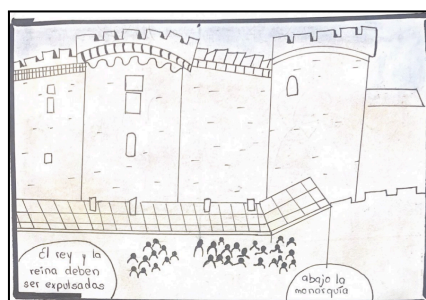


Nota. Contextualización geográfica mediante el reconocimiento del Palacio de Versalles como un lugar relevante para los hechos históricos estudiados

Representación de la Bastilla

Figura 45.

Conjunto de representaciones gráficas que hacen alusión a la Bastilla



Nota. Interpretación gráfica que realizada por los estudiantes sobre la Bastilla

Como se puede observar en los ejemplos precedentes, la ubicación geográfica mediante el reconocimiento de lugares estratégicos permite localizar las dinámicas sociales y políticas que tenían lugar dentro de cada uno de estos espacios y les otorga un significado dentro de los diferentes momentos de la Revolución francesa. Es relevante notar, que para la

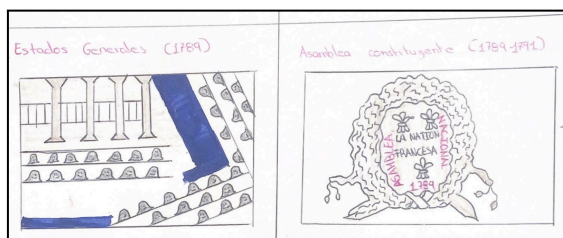
reconstrucción de un lugar específico existió una investigación previa sobre el aspecto de las construcciones y el ejercicio de replicar su aspecto permite a los estudiante asociar un lugar con un acontecimiento específico. Por otra parte, los espacios recreados están asociados con una dinámica social y política determinada. Por ejemplo, el Palacio de Versalles es utilizado para ubicar a los reyes en su residencia y poner de manifiesto la opulencia en la que estos vivían, mientras que la Bastilla está acompañada por la rebelión del pueblo y el estallido del descontento social.

En suma, las dinámicas sociales y políticas, propias de la época, son consideradas como parte fundamental del espacio y no son separadas del lugar, por lo que se puede deducir que se ha logrado promover una comprensión socio-espacial del evento estudiado. En consecuencia, la elaboración de la novela gráfica ha permitido que los estudiantes puedan brindarle un significado histórico a lugares determinados, como parte de un ejercicio de relación entre los contenidos y la ubicación geográfica de los hechos (Gómez Trigueros y Ruiz Bañuls, 2019). Por lo tanto, la herramienta aplicada ha demostrado contribuir al ejercicio de contextualización geográfica con el reconocimiento de lugares estratégicos, aunque la utilización de mapas debe ser reforzada y complementada con esta actividad.

Contextualización temporal: Es entendida como aquellos elementos que permiten ubicar la línea temporal en la que se centra la narración, así como determinados momentos sincrónicos o asincrónicos que pueden ser relevantes para la comprensión del hecho histórico (Boerman-Cornell, 2015). Dentro de las novelas gráficas analizadas, este tipo de contextualización se pudo evidenciar con la presencia de la fecha de los sucesos específicos que ha sido incluida como parte de la narración.

Figura 46.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación gráfica de los diferentes momentos de la Revolución francesa para su estudio

Figura 47.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Presencia de fechas representativas dentro de la narración gráfica

Dentro de estos ejemplos, se puede reconocer que la decisión de incluir las fechas de los sucesos representados, sirve como un apoyo para comprender los momentos específicos que son narrados y la distancia entre cada uno de los hechos. Este tipo de información es relevante para que los estudiantes puedan comprender las circunstancias sociales, políticas y económicas que rodean a una fecha específica y que la temporalidad implica determinadas dinámicas que la definen y la determinan (Badel Pérez, 2020). En los casos expuestos, las fechas representan momentos determinantes en el curso de la historia política de la Revolución francesa, en el primer caso, y posteriormente se refiere a la ejecución de María Antonieta. Donde se puede entender que, el enfoque de la narración de cada novela gráfica está centrado en diferentes perspectivas, pero la ubicación temporal permite ubicar de mejor manera a los personajes de la narración y las circunstancias que rodean el hecho histórico.

Contextualización social y política: Esta hace referencia a aquellos elementos que permiten ubicar a grupos sociales, culturales, étnicos y políticos mediante la vestimenta o símbolos representativos, que permitan asociarlos con un colectivo determinado (Boerman-Cornell, 2015).

Figura 48.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa

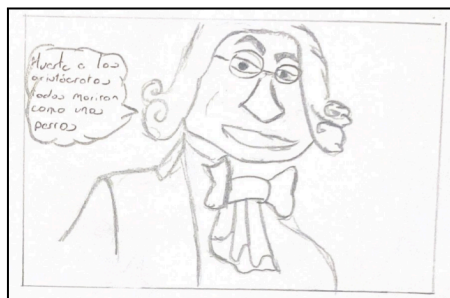


Nota. Representación de las banderas de Francia y los uniformes de los soldados revolucionarios

En el ejemplo anterior se pueden observar varios elementos en común que permiten reconocer elementos políticos y sociales determinantes para la comprensión de la temática. En primer lugar, se encuentra la bandera de Francia, como una representación de uno de los símbolos más significativos de la Revolución y de los más constantes en las obras de la época. La presencia de la bandera, no solo sirve para ubicar el suceso en su espacio geográfico, sino que también permite asociar este símbolo con el significado de libertad que se le otorgó durante el proceso revolucionario. Sumado a esto, se puede observar la recreación de los uniformes de los soldados de la Revolución así como la presencia de los gorros frigos, como elemento diferenciador de otros grupos sociales. La importancia del gorro frigio, fue revisada en clases y ha sido retomada por estudiantes como parte de la representación de un colectivo específico dentro de un contexto de conmoción social y violencia colectiva.

Figura 49.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación gráfica de Maximilien Robespierre

Figura 50.

Fragmento de la novela gráfica realizada por un estudiante sobre la Revolución francesa



Nota. Representación gráfica de la reunión de los Estados Generales

En el caso de las viñetas presentadas, se puede reconocer la recreación de los grupos políticos de la época, y miembros del primer y segundo estado durante la Revolución francesa. En este sentido, la identificación de estos personajes se puede realizar por las características de la vestimenta y la atención que pusieron los estudiantes a detalles como las pelucas utilizadas por estas clases sociales. Estos ejemplos permiten entender la dinámica de los diferentes actores políticos dentro del momento histórico, y el uso del lenguaje que intenta ubicarse dentro del contexto de la época. En consecuencia, la elaboración de la novela gráfica ha brindado la oportunidad de utilizar emblemas, símbolos, y distintivos determinados grupos sociales y políticos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes sobre los intereses y motivaciones que caracterizan a los actores del suceso histórico analizado (Sebastián-Faubel, 2016).

Perspectiva de los estudiantes sobre la lectura de la novela gráfica

Tabla 7.

Categorización de las respuestas obtenidas sobre la elaboración de la novela gráfica

Interés	Comprensión	Entretenimiento	Valor educativo
Dibujar la vida y muerte de los reyes	Reconocer información mediante dibujos	Creatividad en la clase	Aprender más sobre la historia
Conocer sobre lo que nos llame la atención	Entender de mejor manera con imágenes	Dibujar cosas de esa época	Recordar lo aprendido en clases
Escoger un tema e investigar	Saber interpretar los gráficos	Nos ayudó a ser creativos	Investigar más sobre la historia
Investigar sobre personajes específicos	Diferenciar el pasado del presente	Poner en práctica habilidades artísticas	Aprender sobre el hecho histórico
Indagar y profundizar en nuevos temas	Los conocimientos se entienden mejor	Actividad dinámica	Aprendí sobre las diferencias sociales
	Tener un conocimiento específico sobre el tema	Combina dibujos e historia	Plasmar lo aprendido en clases
	Entender los temas de la Revolución francesa		Aprendí a expresarme mediante dibujos
			Recrear el tema de forma gráfica
			Demostrar nuestros conocimientos
			Aprendí cómo se conectan los hechos
			Ver las causas y consecuencias del tema

Nota. La elaboración de las categorías de análisis, corresponde a la agrupación temática de las respuestas de los estudiantes.

Tal como se realizó en la primera sesión de aplicación de la herramienta didáctica, se consultó a los estudiantes sobre su opinión con respecto a la elaboración de la novela gráfica. Con respecto a la categoría de valor educativo, es donde más variedad de respuestas se han registrado que resultan de gran importancia para validar la utilización de la novela gráfica como una estrategia pertinente para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En consecuencia, la opinión de los estudiantes demuestra que esta herramienta es

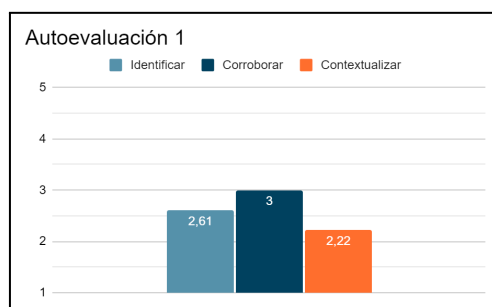
percibida como una posibilidad de ahondar en los contenidos históricos y potenciar habilidades específicas que permitan comprender de mejor manera la asignatura de Historia. Esta perspectiva, permite reafirmar la validez de la novela gráfica como herramienta didáctica y su pertinencia desde un enfoque constructivista, ya que amplía las fuentes de información a las que acceden los estudiantes y les brinda los mecanismos necesarios para empoderarse de su proceso de aprendizaje (Pagés, 2010).

Por otra parte, las categorías de interés, comprensión y entretenimiento permiten entender que la elaboración de la novela gráfica ha representado para los estudiantes una oportunidad de relacionarse con otras asignaturas. La utilización de gráficos y creatividad de los estudiantes para representar a los personajes y escenarios de la Revolución francesa, sumados al uso del lenguaje adecuado para la época y el trabajo de investigación realizado, refuerzan a la novela gráfica como una herramienta interdisciplinaria (Gómez Trigueros y Ruiz Bañuls (2019). Así mismo, esta experiencia práctica permite a los estudiantes ser conscientes de sus limitaciones y habilidades, al momento de ejecutar la actividad por lo que los productos obtenidos son variados y exponen la variedad de perspectivas y formas de aprendizaje de los estudiantes.

3.3.6 Autoevaluación

Figura 51.

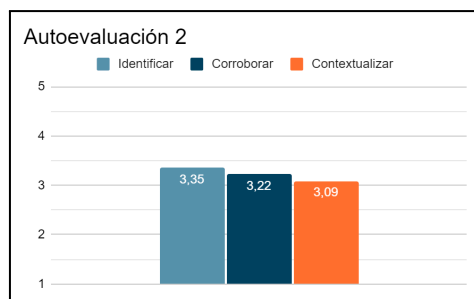
Representación de los resultados obtenidos de la Autoevaluación 1. realizada a los estudiantes



Nota. Frecuencia de la media de los datos obtenidos mediante la autoevaluación aplicada en la Sesión de diagnóstico 2

Figura 52.

Representación de los resultados obtenidos de la Autoevaluación 1. realizada a los estudiantes



Nota. Frecuencia de la media de los datos obtenidos mediante la autoevaluación aplicada en la Sesión 2 de aplicación de la herramienta didáctica

Como se puede observar dentro de las dos autoevaluaciones, los estudiantes reflejan que sus habilidades de identificar, corroborar y contextualizar no alcanzan el máximo esperado representado por el valor 5. Sin embargo, al realizar una comparación entre los resultados obtenidos, se puede notar que la autopercepción de las tres habilidades presenta un aumento, especialmente para el caso de identificar y contextualizar. En este sentido, se puede comprender que tras un proceso de reflexión y autocrítica de los estudiantes, pueden considerar que el desarrollo de las habilidades analizadas ha mejorado. Esta mejoría puede verse justificada por varios factores, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la aplicación de la novela gráfica. Sin embargo, en concordancia los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados, se puede notar que si ha existido una influencia directa de la estrategia aplicada, en el desarrollo de conceptos históricos, análisis de imágenes, la utilización de varias fuentes de información y el reconocimiento de categorías de relación social, lo que se traduce en las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar.

La aplicación de la autoevaluación, concuerda además con los planteamientos de la IAP al visibilizar las reflexiones y percepciones del estudiante como sujetos activos que son capaces de reconocer sus habilidades y limitaciones. Además, se corresponde directamente con los postulados del constructivismo aplicado a la Historia, al permitir al estudiante liderar su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un autocrítica y autoconocimiento que le permite al estudiante tomar decisiones que le permitan mejorar sus habilidades y reforzar sus debilidades en cuanto a su proceso educativo (Carretero, 2009). Por lo tanto, mediante esta herramienta se ha podido reforzar las habilidades académicas y formativas de los estudiantes, al considerarlo como un sujeto activo con apreciaciones relevantes e importantes sobre las estrategias aplicadas por el docente y su propio ciclo de aprendizaje.

En suma, de la mano de la información analizada a lo largo de las sesiones de diagnóstico y aplicación de la novela gráfica como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, se ha podido observar que las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar pueden ser potenciadas con el uso de esta estrategia. De forma que presenta una oportunidad relevante para que el estudiante pueda reflexionar sobre los contenidos aprendidos en clases y ampliar la información histórica, para expandir su perspectiva sobre un suceso específico. Así mismo, como se pudo apreciar a lo largo del análisis presentado, la mediación docente es clave para poder guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la correcta utilización de la herramienta. Los datos analizados permiten coincidir con la propuesta de los autores citados en el presente documento, especialmente Boerman-Cornell (2015), sobre los beneficios y oportunidades que brinda la novela gráfica para la asignatura de Historia y las habilidades que impulsa en la formación de los estudiantes.

Conclusiones

Como se ha podido observar a lo largo del presente trabajo, la enseñanza-aprendizaje de la Historia, desde la perspectiva del constructivismo y la pedagogía crítica, requiere la aplicación de estrategias didácticas y herramientas dentro del aula, que le permitan al estudiante empoderarse de su proceso educativo y le den las facultades necesarias para construir su conocimiento. Estas facultades, se pueden traducir en una orientación pertinente por parte del docente, para la búsqueda de información, la profundización en temas de interés y la posibilidad de discernir los contenidos históricos de forma crítica y reflexiva. Es preciso reconocer que, la aplicación del constructivismo en la Historia, consiste en un proceso de formación continua donde todas las partes involucradas en el acto educativo tienen un rol representativo en la consolidación y asimilación del conocimiento.

Tal es el caso de la herramienta didáctica aplicada, donde se ha demostrado que la adquisición de nuevos conocimientos y el potenciamiento de habilidades específicas para la asignatura de Historia, requieren de un proceso de planificación, adaptación y retroalimentación constante. Donde es preciso plantearse metas y objetivos a alcanzar dentro del aula de clases, pero que deben ir en función de las necesidades del estudiante, las debilidades que se deben reforzar y las oportunidades de aprendizaje que presenta. En consecuencia, la aplicación de metodologías participativas dentro del aula de clases, son un apoyo relevante para acceder a las perspectivas del estudiantado sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre las estrategias aplicadas por el docente, para conocer cuáles son los aspectos que se pueden mejorar y reforzar.

Por lo tanto, la herramienta didáctica planteada y aplicada para el presente trabajo, presenta la forma en la que la novela gráfica, como género literario puede ser llevado al aula de clases para reforzar y profundizar los contenidos de la asignatura de Historia. La estrategia ha demostrado que plantear metas y objetivos concretos permite direccionar de mejor manera el trabajo ejecutado por los estudiantes, y permite potenciar habilidades específicas. En este caso, las habilidades de corroborar, identificar y contextualizar se han visto potenciadas de forma que los estudiantes han acudido a diversas fuentes de información verificadas para acceder al conocimiento histórico, han identificado varias categorías determinantes para la comprensión de un hecho y han contextualizado un suceso en espacio y tiempo.

Los logros alcanzados con la estrategia aplicada, han sido concretados con el apoyo de la novela gráfica, el uso de hojas de trabajo y la mediación docente. Es decir, la novela gráfica por sí sola no puede desarrollar las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar de

forma exponencial, sino que debe ser aplicada a través de un proceso de aprendizaje guiado por el docente y complementado con los contenidos conceptuales y procedimentales propios de la Historia. En este caso, la presente estrategia ha representado un ciclo y un proceso de trabajo que ha llevado a los estudiantes por diferentes momentos de reflexión, crítica y autoconocimiento que ha presentado resultados favorables sobre las tres habilidades descritas anteriormente. Es decir, los resultados obtenidos se deben a un trabajo conjunto entre la planificación, el desarrollo de contenidos, el trabajo en el aula, la aplicación de la herramienta didáctica y el trabajo del estudiante, por lo que se reafirma que para poder contribuir a la formación histórica de los estudiantes es necesario ejecutar un proceso que agrupe todos los componentes mencionados.

Si bien el presente trabajo, se enfocó en las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar, se ha podido evidenciar que la novela gráfica constituye una fuente de apoyo que puede ampliar la perspectiva de los estudiantes hacia otros aspectos relevantes. En este caso, corresponde al docente determinar cuales son los objetivos que se desean alcanzar con el uso de este género y guiar la actividad del estudiante hacia dichos lineamientos. Cabe destacar, que al haber aplicado esta estrategia, se ha podido validar que la novela gráfica se constituye como una alternativa pertinente que refuerza las relaciones interdisciplinarias en la educación formal, potencia la creatividad y la actividad investigativa de los estudiantes. Además constituye una herramienta importante para fomentar una lectura fluida y empática en el contexto de la asignatura de Historia.

Se recomienda la utilización de la novela gráfica como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, siempre y cuando se de un proceso de selección y validación, que demuestre que la narración tiene un sustento académico que permita su aplicación en el aula de clases. En la estrategia aplicada, se utilizó la lectura y elaboración de la novela gráfica, y se ha podido demostrar que promueven una respuesta favorable en el estudiante, sobre las habilidades de identificar, corroborar y contextualizar. Sin embargo, es necesario acompañar el uso de la novela gráfica con información complementaria y preguntas de comprensión que puedan guiar la actividad del estudiante y mediar el análisis realizado sobre la narración. De esta manera, se puede promover el empoderamiento del estudiante, defendido por el constructivismo, para volverse un sujeto activo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, de la mano con la herramientas facilitadas por el docente.

Referencias

- Aguilar Bedoya, C. (2013). Iconografía e iconología: tránsito de la descripción a la significación en ciencias sociales. *Revista Académica e Institucional Arquetipo*, 6, 109 -121
- Alonso Briales, M., Rascón Gómez, M., Calderón Almendros, I. (2023). *Cómo hacer Investigación Acción Participativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Arista Trejo, V. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. En L. Rodríguez y N. García (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Básica* (pp. 105-142). Universidad Pedagógica Nacional.
- Badel Pérez, J. (2020). La novela gráfica como herramienta didáctica para lectura de textos literarios desde la perspectiva culturalista. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 142-145. <https://doi.org/10.37843/rtd.v9i1.115>
- Barriga Arceo D. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill editorial.
- Benejam, P. (2002). *La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales*. En F. López Rodríguez & A. Darnés (Eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp.11-18). Editorial Laboratorio Educativo.
- Boerman-Cornell, W. (2015). Using historical graphic novels in high school history classes: potential for contextualization, sourcing, and corroborating. *The History Teacher* 48(2), 209-224. <https://www.jstor.org/stable/43264401>
- Callet, A.-F. (1778-1779). *Luis XVI* [Óleo sobre lienzo]. Museo del Prado, Madrid.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Editorial Paidós.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. Rodríguez y N. García (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Básica* (pp. 69-102). Universidad Pedagógica Nacional.
- De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá Magisterio.

- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
- Finocchio, S. (2006). Memoria, historia y educación en la Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. *Memoria, historia y educación*.
- Florez Romero, M., Salazar Torres, J., Hernández Peña, Y., Gelvez, E. 1; Garavito Patiño, J., Florez Hernández, S., Hernández Niño, A., Patiño Sánchez, D. (2017). Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones. *Revista Espacios* 39(5), 4-21.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Fuster García, C. (2020). *Viñetas en guerra: El cómic como recurso para repensar la Guerra Civil española* [Tesis de Maestría, Universidad de Valencia]. <https://rodrigo.uv.es/handle/10550/79588>
- Gallardo, M. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la novela gráfica en la Educación Superior. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 9, 97-114. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.97>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa* 18 (17), 13-26.
- Gómez Trigueros, M. y Ruiz Bañuls, M. (2019). El cómic como recurso didáctico interdisciplinar. *Tebeosfera*, 3 (10).
- González Cortés, J. (2016). Aprender con viñetas. Novelas gráficas para enseñar La Guerra Civil. *IES ALBALAT. Navalmoral de la Mata*.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica* 29, 83-87.

- González, M. (2017). La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação & Realidade* 42 (2), 747-769.
- Grouazel, F. y Locard, Y. (2021). Revolución. Libro 1. Libertad [Imagen]. Editorial Planeta.
- Grouazel, F. y Locard, Y. (2021). *Revolución. Libro 1. Libertad*. Editorial Planeta.
- Hernández Reyes, A. (2019). La Grecia clásica en el cómic. El niño griego de Jacques Martin: otra forma de estudiar la historia antigua. *Tebeosfera* 10 (3). https://www.tebeosfera.com/documentos/la_grecia_clasica_en_el_comic._el_nino_griego_de_jacques_martin_otra_forma_de_estudiar_la_historia_antigua.htm
- Jardilino, J. y Soto Arango, D. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el Sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15 (3), 1072-1093.
- McNaught, C., & Lam, P. (2010). Using Wordle as a Supplementary Research Tool. *The Qualitative Report*, 15(3), 630-643. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1167>
- Montenegro González, C. (2010). Novelas gráficas: Reconstrucciones de la memoria. / *Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*, 1-9.
- Ortega, T. (2019). De las historias del tebeo a la novela gráfica histórica. Una evolución particular. *Tebeosfera*, 3 (10).
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 19, 93-110.
- Pagés, J. (1994): "La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51.
- Pagés, J. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30 (82), 281-309.
- Palmier, L. (2019). *La construcción de la memoria tras el Genocidio de Ruanda. Análisis de la novela gráfica "Tugire Ubumwe"-¡Unámonos!" de Rupert Bazambanza*. XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

- Piquer, M., Villalobos, J., Albarracín, J., Fayos, I. (2020). Pedagogía con carácter: aproximación a la disciplina pedagógica como campo de reflexión del sujeto de la educación a partir de Ricoeur. *Bajo palabra* 24 (2), 525-546.
- Prats, J., Gil Andrés, C., Moradiellos, E., Rivero Gracia, P. y Sobrino, D. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Grupo Anaya.
- Quinquer, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 23-150).
- Rodelo Molina, M., Montero Castillo, P., Jay-Vanegas, Witt. y Martelo Gómez, R. Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 287-296.
- Rueda Sánchez, M., Sigala-Paparella, L., y Armas, J. Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83–96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2>.
- Saitua, I. (2018a). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: Una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas* (18), 65-87.
- Saitua, I. (2018b). Tristísima ceniza: una propuesta de intervención para enseñar la Guerra Civil en el País Vasco con la novela gráfica. *CLIO. History and History teaching* (44), 182-209.
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D. Arizabal, L. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39 (10), 41-48.
- Satrapi, M. (2020). *Persépolis [Imagen]*. Reservoir Books Editorial
- Sebastián-Faubel, V. (2016). *El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de historia y ciencias sociales*. En J. Lluch Prats, J. Martínez Rubio & L.
- Serna, P. (2021). Comentario sobre la primera edición de “Revolución. Libro 1. Libertad”, 323-327.

- Serrano, J. y Pons Parra, M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
- Souto (Eds.). Las batallas del Cómic: Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea (pp. 314-333).València: Anejos de Diablotexto Digital.
- Spiegelman, A. (2019). Maus [Imagen]. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Suárez Vega, C. (2018). Memoria histórica en viñetas:representaciones de la Guerra Civil Española a través de la narrativa gráfica y los testimonios familiares. *Caracol* 15, 286-307. <https://www.redalyc.org/journal/5837/583766819011/html/>
- Turnes, P. (2009). La novela gráfica: innovación narrativa como forma de intervención sobre lo real. *Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social. Diálogos de la Comunicación*, (78).
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2023). El método iconográfico e iconológico de Erwin Panofsky. UNAM: Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información.<https://liec.dgb.unam.mx/index.php/lee/la-lectura-de-imagenes/el-metodo-iconografico-e-iconologico-de-erwin-panofsky>
- Verité, J.-B. (1793-1794). *El juicio de María Antonieta de Austria* [Grabado]. Museo Carnavalet, París.
- Villalba Ibáñez, C. (2020). La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de La casa de Paco Roca. *Foro de profesores de ELE* 16, 423-433.

Anexos

Anexo A. Hoja de trabajo: Leer, analizar e interpretar un documento escrito

Leer, analizar e interpretar un documento escrito

Nombre:

Curso:

Fecha:

Tema: El siglo de las luces

Objetivo: Utilizar documentos escritos como fuentes históricas y comprender la naturaleza de su contenido en el contexto estudiado.

Previo a la actividad, toma en consideración lo siguiente:

Los documentos escritos son las fuentes de la historia que permiten obtener información para construir el pasado, mediante su análisis e interpretación. Para ello hay que aplicar las siguientes normas:

1. **Lectura del documento:** Significa comprender su mensaje. Para ello se debe leer atentamente el texto en su totalidad y subrayar las palabras y expresiones cuyo sentido no se entienda y buscar su significado. Después se debe responder a las siguientes preguntas:

- ¿Quién es su autor? Si vivió en el momento de los hechos que narra, el documento es primario, pero si se refiere a hechos que no ha visto, es secundario y su valor depende de los documentos primarios que haya utilizado.
- ¿De qué tipo de documento se trata? Puede ser una carta privada, una ley, un artículo de periódico, un reglamento, una novela, la narración de un viaje, etc. Es la naturaleza del texto.
- ¿Cuándo se hizo? La fecha indica la época histórica en la que se ha escrito. Es el contexto histórico.
- ¿A quién va dirigido? Puede ser a una persona (particular) o a muchas (público).

2. **Análisis del documento:** Trata de descubrir el mensaje que el autor quiere transmitir. Para ello, hay que comprender el significado de las palabras e ideas que expone (en general, cada párrafo contiene una idea principal y varias secundarias). Se realiza mediante preguntas, que deben contestarse apoyándose en el documento.

3. **Clasificación de información:** Trata de ordenar por temas las ideas principales y secundarias contenidas en uno o varios documentos.

4. **Interpretación crítica del documento:** Es buscar una explicación personal al mensaje de su autor: si es cierto lo que dice, si es contradictorio, si presenta puntos oscuros, etc. Para responder hay que acudir a conocimientos que no están en el documento.

Documento 1

En cada Estado hay tres clases de poderes: el legislativo, el ejecutivo y el judicial. Por el primero, el príncipe o el magistrado hace las leyes. Por el segundo, hace la paz o la guerra. Por el tercero, castiga los crímenes o decide las contiendas de los particulares. En el Estado en el que un hombre solo administrase los tres poderes y tuviese la facultad de hacer las leyes, de ejecutar las resoluciones públicas y de juzgar los crímenes, se perdería todo enteramente, sería tiránico y no habría libertad.

Montesquieu, El espíritu de las leyes, 1748.

Autor: _____ Fecha: _____ Tipo de documento: _____

Documento 2

El hombre ha nacido libre, y por todas partes está encadenado. ¿Cómo ha ocurrido este cambio? Yo lo ignoro. ¿Qué es lo que puede haberlo hecho legítimo? Renunciar a su libertad es renunciar a su calidad de hombre, a los derechos de la humanidad, incluso a sus deberes.

Jean Jacques Rousseau, El Contrato Social, 1762.

Autor: _____ Fecha: _____ Tipo de documento: _____

Leer los documentos 1 y 2 y subraya sobre cada texto las ideas que defiende su autor.

Análisis del contenido:

¿Qué es libertad para un ilustrado del siglo XVIII? _____

¿Se puede renunciar a la libertad? _____ ¿Cuáles serían las consecuencias de este hecho? _____

¿Por qué el Estado debe tener tres clases de poderes? _____

¿Estás de acuerdo con la propuesta de Montesquieu? _____

¿Por qué? _____

Documento 3

Es de deducir que la mujer está diseñada especialmente para complacer al hombre. La primera educación del hombre depende del cuidado de la mujer. Por lo tanto, toda educación de las mujeres debe ser en relación con los hombres. Complacer a los hombres, serles útiles, ser amadas y honradas por ellos, estas son las tareas de las mujeres en todo momento y deben ser enseñadas desde la niñez. La búsqueda de verdades, de los principios en las ciencias, de todo lo que atiende a generalizar ideas, no está dentro de la capacidad y competencia de la mujer.

Jean Jaques Rousseau, Emilio, 1762.

Autor: _____ Fecha: _____ Tipo de documento: _____

Documento 4

Cuántas mujeres han desperdiciado su vida de esta manera víctimas del descontento, mujeres que pudieron haber sido médicas o haber administrado una granja o una tienda, en lugar de colgar sus cabezas sobrecargadas en el rocío de la sensibilidad. Si los hombres generosamente nos libran de sus cadenas y estuvieran contentos con el compañerismo en lugar de la obediencia; en una palabra, seríamos mejores ciudadanas.

Mary Wollstonecraft, Vindicación de los derechos de la mujer, 1792.

Autora: _____ Fecha: _____ Tipo de documento: _____

Análisis del contenido:

Contrasta los dos documentos, ¿Hay alguna semejanza? _____

¿Las cadenas de las que se habla en el documento 4 son las mismas que se mencionan en el documento 2? ¿Por qué?

¿Encuentras alguna contradicción en los escritos de Rousseau? Justifica tu respuesta

Según los autores, ¿Todos los seres humanos tienen los mismos derechos?

Anexo B. Hoja de trabajo comentario de una obra de arte

Comentario de una obra de arte

Nombre:**Curso:****Fecha:****Tema:** El siglo de las luces**Objetivo:** Utilizar obras de arte como fuentes históricas y comprender la naturaleza de su contenido en el contexto estudiado.**Previo a la actividad, toma en consideración lo siguiente:**

Las obras de arte son documentos representativos de la cultura y de la manera de interpretar y de configurar el mundo en cada época. El arte figurativo puede proporcionar información sobre hechos históricos y sobre diversos aspectos de la sociedad de un período, principalmente en imágenes de retratos individuales y colectivos, paisajes campesinos o urbanos, además de constituir una fuente relevante para conocer edificios no conservados, antiguos trazados urbanísticos, etc. Tan importante es el asunto representado como la explicación de las causas que llevan al artista a seleccionar ese tema para su obra y los sentimientos que pretende transmitir con ella.

Analiza las siguientes y obras y responde las preguntas**Imagen 1****Imagen 2**

Análisis del contenido:

Describe la escena de la imagen 1, basado en los elementos que acompañan a los personajes

Describe la escena de la imagen 2, basado en el espacio donde se encuentran los personajes

Compara la vestimenta de los personajes de las imágenes 1 y 2

¿A qué grupo social pertenecen los personajes de la imagen 1? Justifica tu respuesta

¿A qué grupo social pertenecen los personajes de la imagen 2? Justifica tu respuesta

Consideras que las necesidades de los personajes en la imagen 1 son las mismas que en la imagen 2. Justifica tu respuesta

¿Cuáles consideras que fueron las intenciones de quienes pintaron ambas obras? Justifica tu respuesta

Anexo C. Autoevaluación

INFORME PERSONAL

En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos y categorías revisados hasta el momento, y que serán útiles en próximos temas. Indica cuál crees que es tu grado de conocimiento según lo siguiente:

1: no lo conozco

2: tal vez lo conozca un poco

3: tengo un conocimiento parcial

4: lo conozco bastante bien

5: lo puedo explicar a un compañero o compañera

Criterio	Grado de conocimiento
Identifico el valor que un documento y una imagen pueden ofrecer para entender un evento histórico	
Reconozco las diferencias que existen entre un grupo social y otro durante una época específica	
Puedo ubicar un suceso histórico en espacio y tiempo	

Anexo D. Hoja de trabajo: Corroborar y constatar fuentes

Lee el siguiente texto, observa la imagen con atención y responde las siguientes preguntas

La ira por la creciente escasez de alimentos llevó a miles de personas a enfrentarse al rey en persona. Las mujeres desempeñaron un papel fundamental en un evento conocido la Marcha de Octubre. En la mañana del 5 de octubre de 1789, muchas mujeres parisinas se manifestaban por el precio del pan en París. La harina escaseaba y había una sensación cada vez mayor de que se les negaba la comida a los pobres a propósito. Pronto, a las manifestantes se les unieron otras mujeres de los mercados cercanos, un grupo de hasta 7.000 personas marchó más de 19 kilómetros hasta el sur de Versalles para presentar demandas al rey. La violencia cesó cuando el Rey dijo que él y su familia abandonarían su palacio y se mudarían a París. La Marcha de Octubre demostró el poder y la capacidad de la gente común, el tercer estado o tercer estamento y lo que es más importante, las mujeres de París.



¿Consideras que el texto y la imagen transmiten la misma información? Explica tu respuesta

¿Crees que una de las dos fuentes es más importante que otra? Justifica tu respuesta

¿Consideras que una de las dos fuentes transmite de forma más directa el sentimiento de las mujeres? Explica

Explica ¿Cuál fue el rol de las mujeres dentro de la Revolución francesa?

¿Crees que sin la participación de las mujeres en la Marcha de Octubre hubiera sido posible que el rey se mudara a París? Justifica tu respuesta

Anexo E. Fragmento de la novela gráfica “Revolución. Libro 1. Libertad”







Anexo F. Preguntas de comprensión posteriores a la lectura de la novela gráfica

1. ¿Consideras que el fragmento leído puede ser considerado como una fuente histórica? ¿Por qué?

2. ¿A qué grupos sociales puedes identificar en la historia? Explica

3. ¿Consideras que lo aprendido en clases pasadas tiene relación con lo que está dibujado en la novela? ¿Por qué?

4. ¿Qué eventos estudiados en clases pudiste identificar en la novela? Descríbelos

5. ¿Disfrutaste la lectura de la novela gráfica? ¿Por qué?

Anexo G. Preguntas de opinión posterior a la elaboración de la novela gráfica

Después de haber realizado la novela gráfica, ¿Cuál crees que era el objetivo de esta actividad?

¿Qué opinas de la actividad? ¿Qué aprendiste durante esta tarea?
