

GUIA DE VIAJE A TRAVES DE LA IMAGEN:  
UNA ESTRATEGIA PARA LA APROPIACION DE CONCEPTOS  
EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

ANDRES CIFUENTES  
PAOLA ANDREA MONTOYA  
ANGELA MARIA RINCON

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACION  
MEDELLIN  
2007

GUIA DE VIAJE A TRAVES DE LA IMAGEN:  
UNA ESTRATEGIA PARA LA APROPIACION DE CONCEPTOS  
EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

ANDRES CIFUENTES  
PAOLA ANDREA MONTOYA  
ANGELA MARIA RINCON

Trabajo de grado para optar al título de licenciado en  
Educación básica con énfasis en ciencias sociales

Asesora  
AIDA ZULIA VALOYES MENA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACION  
MEDELLIN  
2007

Nota de aceptación

---

---

---

---

Jurado

---

Jurado

Medellín, Septiembre 3 de 2007

## **DEDICATORIA**

A nuestras familias por la confianza y apoyo que nos demostraron, y a todas aquellas personas que de alguna manera fueron participes de nuestra formación y crecimiento.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la institución Educativa Lorenza Villegas de Santos.

A las estudiantes de los grados Noveno.

A Amparo Betancourt por sus atenciones y comprensión.

A la Asesora de Practica Aída Zulia Valoyes M.

A la Doctora Martha Lucia Quintero por su apoyo incondicional, guía y

acompañamiento que nos brindo durante el proceso

## CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	15
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
OBJETIVOS	16
JUSTIFICACION	17
1. MARCO CONCEPTUAL	19
1.1 ESTRATEGIA DIDÁCTICA	19
1.2 DEFINICIÓN DE CONCEPTO	20
1.2.1 Concepto guerra	22
1.2.2 Primera Guerra	24
1.2.3 Concepto revolución	30
1.2.4 Revolución Rusa	31
1.3 HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	33
1.3.1 Describir	33
1.3.2 Argumentar	34
1.3.3 Interpretar	35
1.4 ¿QUÉ ES UN PLAN DE CURSO?	35
1.4.1 Plan de Curso	35
2. MARCO TEÓRICO	37
2.1 BASES TEÓRICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	37
2.1.1 Propósitos de la práctica docente	38
2.2 PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES	39
2.2.1 ¿Que es ciencia?	40
2.2.2 ¿Que es lo social?	42

2.2.3	Los campos de estudio de las ciencias sociales	44
2.3	ANTECEDENTES	45
2.3.1	"La construcción del conocimiento en la iconografía espontánea de los niños".	46
2.3.2	La Iconografía en los textos escolares de ciencias sociales	47
2.4	ICONOGRAFÍA	50
2.4.1	Trabajar con fuentes iconográficas	51
2.5	EL TERMINO IMAGEN	52
2.6	HERMENÉUTICA EN LAS IMÁGENES	55
2.7	LA IMAGEN EN DESARROLLO DE LA HERMENÉUTICA	56
2.8	LA IMAGEN Y SU RELACIÓN CON LA PALABRA EN BOHEM	59
2.9	FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA IMAGEN	61
2.10	HERMENÉUTICA EN PEDAGOGÍA	62
2.11	MEDIOS DIDÁCTICOS	63
2.12	FUNCIONES COMUNICATIVAS EN LOS MEDIOS DIDÁCTICOS	66
2.13	PROPIEDADES INTERNAS DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS	67
2.14	CLASIFICACIÓN POR ETAPAS DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS	68
2.15	PLANTEAMIENTOS DE PANOFSKY	69
3.	METODOLOGÍA	74
3.1	ENFOQUE	74
3.2	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	74
3.3	DEFINICIONES CONCEPTUALES	75
3.4	DISEÑO UTILIZADO	81
3.5	SUJETOS, POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	81
3.6	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.	82
3.7	PROCEDIMIENTOS	83

RESULTADOS	95
CONCLUSIONES	115
RECOMENDACIONES	118
BIBLIOGRAFÍA	120
APÉNDICES	

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Actividades de la familia en la iconografía de los textos escolares, según décadas	49
Tabla 2. Contextos de la familia en la iconografía de los textos escolares, según décadas	49
Tabla 3. Guía pre-iconográfica	85
Tabla 4. Trabajo iconográfico 1	87
Tabla 5. Símbolos de la primera guerra mundial	89
Tabla 6. Salida pedagógica	93

## LISTA DE FOTOS

	Pág.
Foto No 1 "Muerte y vida"	90
Foto No 2, 3, 4 Salida pedagógica museo Pedro Nel Gómez	157
Foto No 5, 6, 7, 8 Obras de arte Museo Pedro Nel Gómez	158
Foto No 9, 10, 11 Alumnas de la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos realizando trabajos iconográficos	159

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1 Plan de curso	125
Anexo 2 Guía pre-iconográfica	128
Anexo 3 Trabajo iconográfico 1	140
Anexo 4 Símbolos de la primera guerra mundial	150
Anexo 5 Guía iconográfica 2	152
Anexo 6 Guía de trabajo salida de campo	155
Anexo 7 Prueba de regulación ciencias sociales	161
Anexo 8 Encuesta: Guía de viaje a través de la imagen	165

## RESUMEN

La investigación dentro de la práctica docente nace del compromiso, del análisis y de la planeación que realiza el docente frente a lo que acontece en el contexto educativo.

Guía de viaje a través de la imagen una estrategia para la apropiación de conceptos en el área de ciencias sociales muestra una serie de actividades que retoman procedimientos propios de iconografía y algunos planteamientos teóricos de Panofsky y Boehm, quienes plantean la importancia de interpretar la imagen....

En el aula de clases desde el área de Ciencias Sociales no ha sido muy utilizada la imagen como medio didáctico, pues solo se ha reducido a los mapas geográficos y textos, sin dotarles de un fin que promueva la apropiación conceptual.

Dicha situación se evidencio mediante la observación en el centro de practica donde las estudiantes mostraban actitud de pereza y apatía frente a la clase magistral y al uso constante de mapas.

Para abordar la imagen dentro del contexto educativo, se hace necesario establecer una serie de procedimientos donde el estudiante logra desarrollar habilidades del pensamiento como describir, argumentar e interpretar.

Las cuales llevan al estudiante a apropiar los conceptos de Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa, empleándose durante su enseñanza afiches, dibujos, videos, fotocopias, y salida pedagógica al museo Pedro Nel Gómez.

Guía de viaje muestra una serie de procedimientos realizados en los grados 9 A y 9 C de la institución Educativa Lorenza Villegas en los cuales se evidenció entendimiento y apropiación.

## INTRODUCCION

La experiencia profesional que posibilitó la práctica docente, contribuyó no solo a iniciar un proceso educativo, sino que por medio de esta se plantearon las bases acerca de la metodología, filosofía y visión profesional de los maestros en formación. Durante el recorrido se observó varios problemas en las respectivas aulas donde se desempeñó el compromiso laboral y educativo, problemas académicos, como los bajos rendimientos escolares; psicológicos como la poca atención hacia el profesor en clases; ecológicos como la falta de espacios verdes en la institución, entre otros.

Sin embargo el problema planteado para el desarrollo del trabajo de grado fue la apropiación de conceptos Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa, para las alumnas de los grados 9 A y 9C de la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos.

Las continuas observaciones y análisis del problema, conllevaron a la creación de una estrategia didáctica llamativa que posibilitara el aprendizaje de los conceptos mencionados anteriormente.

Los maestros en formación al comenzar la práctica profesional I y II; observaron que las estudiantes inicialmente se mostraron un poco inquietas por conocer la metodología de los nuevos docentes, la cual se fundamentó en la integración de la imagen con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

La utilización de la imagen como medio didáctico, constituyó la propuesta para el diseño de una estrategia didáctica para el área, la cual cumple con una función de enseñanza que permite potenciar en los estudiantes la descripción, la argumentación e interpretación.

Dentro de este proceso de investigación, en la etapa inicial se realiza una descripción del problema. Posteriormente, un desarrollo teórico a partir del aporte de las diferentes teorías sobre la imagen y sus funciones didácticas. Por lo anterior, se trabajó las teorías de Panofsky y Boehm, quienes elaboraron unos parámetros para la interpretación adecuada de las imágenes siguiendo especialmente al primer autor. Los planteamientos elaborados por Panofsky para el estudio de imágenes son una serie de procedimientos que profundiza el trabajo de la imagen a medida que se avanza en la rigurosidad académica, estos son:

Contenido temático natural o primario.

Contenido secundario o convencional.

Significado intrínseco o contenido.

La aplicación de la estrategia se realizó en forma progresiva, en tanto considera el desarrollo de habilidades del pensamiento cada vez más abstractas, (describir, argumentar e interpretar). Dichas habilidades se fueron evidenciando a lo largo de las clases, en la medida que las estudiantes realizaban satisfactoriamente cada una de las guías, talleres y exposiciones diseñadas.

Así, la estrategia didáctica efectuada en los grados 9A y 9C fue elaborada para seducir a las estudiantes mediante imágenes totalmente diferentes a mapas, siendo esto novedoso para ellas, posibilitando comprender conceptos propios de las ciencias sociales con imágenes, facilitando en ellas una mayor apropiación conceptual.

En síntesis, la finalidad de la estrategia es la apropiación de los conceptos Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa, que enmarcan este proceso de investigación y que estuvieron inmersos en la práctica.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA**

Las 33 observaciones realizadas en la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos específicamente en los grados 9A y 9C de la Educación Básica Secundaria durante el proceso de acercamiento establecido en la práctica profesional I, efectuada en el semestre I del año 2006 reveló que las estudiantes de dicha Institución en los grados mencionados tenían dificultades en la adquisición de conocimientos propios del área de Ciencias Sociales, situación que se evidenció en la confusión y manejo de conceptos de esta área.

Además, las clases magistrales, el poco interés de los docentes por lograr el aprendizaje de las estudiantes y éstas se ven afectadas por no encontrar incentivos para mejorar dicho aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

Esto lleva a que el aprendizaje de estas ciencias, exige la comprensión e interpretación de los diferentes campos de conocimiento que en su conjunto forman el área disciplinar, las cuales no son abordadas en el aula de clase impidiendo que las estudiantes asimilen conceptos propios de las ciencias sociales y desarrollen habilidades del pensamiento.

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo apropiar conceptos que pertenecen al área de Ciencias Sociales del grado 9°, a través de la imagen como medio didáctico?

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Diseñar una estrategia didáctica para la apropiación de conceptos propios de las Ciencias Sociales del grado 9°, a través de la imagen como medio didáctico.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

-Diseñar el plan de curso como estrategia didáctica.

-Implementar la estrategia didáctica -plan de curso- para la apropiación de los conceptos guerra y revolución, pertinentes para el grado noveno.

-Evaluar los resultados del plan de curso como estrategia didáctica.

## JUSTIFICACIÓN

Antes de la escritura y la tradición oral, la imagen era, además de un medio de expresión y perpetuador de la memoria, un medio de enseñanza.

Desde entonces, en todas las culturas la representación visual se ha constituido en el recurso que permite preservar el pensamiento de la sociedad en que se inscribe dicha representación.

De esta manera se comprende por ejemplo que, la interpretación de imágenes de los frescos de Pompeya revela las tradiciones de la clase alta romana entre los siglos VI a. de C. y I a. de C. Igualmente, un estudio iconográfico del óleo "La libertad guiando al pueblo" de Delacroix, nos acerca al significado de la revolución francesa como concepto.

Ya sean las pinturas rupestres de Lascaux, los delicados oleos del Renacimiento o las creaciones artísticas del movimiento Pop-Art, la imagen como medio de comunicación, expresión y enseñanza ha contribuido a descubrir y comprender la idiosincrasia de una época, región y sociedad particular.

No obstante, este valioso medio de enseñanza se ha visto desvirtuado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, desprovisto de sus propósitos, objetivos y alcance cognitivo, la imagen fue relegada a la sencilla función de informador visual. Ello se debe a que la educación colombiana ha pasado por una serie de situaciones que la han llevado a la rigidez, rigidez que llego a ser parte del sistema educativo reflejándose en clases magistrales, autoritarias y memorísticas. Situación que hoy en día sigue latente en la medida que encontramos a maestros tradicionalistas que no se

preocupan por potenciar en sus estudiantes habilidades, sino en llenar y vaciar en ellos teorías científicas sin ningún grado de profundización y comprensión.

Por tal motivo, se diseñó una estrategia didáctica que utilizara la imagen como medio didáctico para así lograr la comprensión de conceptos propios de las ciencias sociales y que al mismo tiempo desarrollara en las estudiantes diferentes habilidades del pensamiento, priorizando la descripción, la argumentación y la interpretación.

La propuesta que integra la imagen con la enseñanza de los conceptos específicos de guerra y revolución, valida la construcción de una estrategia didáctica porque contribuirá al desarrollo de:

- > El trabajo del plan de curso del grado noveno de la educación básica secundaria de la institución Lorenza Villegas de Santos, desde sus características, *flexible*, porque puede afrontarse desde diferentes enfoques disciplinares; *abierta*, porque permite la interpretación y observar temas de interés; *integradora*, porque trabaja problemas que integran diferentes disciplinas, potenciando habilidades del pensamiento; *espiral*, porque el conocimiento se adquiere más allá del aula de clases.
- > Las habilidades del pensamiento, principalmente la descripción, la argumentación y la interpretación.
- > Apropiación de los conceptos que estipula el plan de curso, en este caso, los conceptos Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa.

No obstante, este trabajo corresponde a una estrategia creada e inacabada de la cual puede desprenderse nuevos procesos didácticos, investigativos y metodológicos para ser aplicados en el contexto escolar.

## 1. MARCO CONCEPTUAL

### 1.1 ESTRATEGIA DIDÁCTICA

"Las estrategias didácticas están constituidas por las actividades establecidas en su planificación que le permiten al profesor escoger entre alternativas de acción durante la enseñanza misma"<sup>1</sup> estas implican que el uso de algunas actividades por parte del docente que permitan el aprendizaje de conceptos, mediante diferentes actividades que posibiliten profundizar en los procedimientos y actitudes del proceso enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias, "comprenden las actividades y técnicas organizativas, que incluyen los recursos adecuados y la temporización. Ambas son acciones ordenadas para conseguir el aprendizaje de los contenidos, convertidos también en objetivos".<sup>2</sup> El éxito de la estrategia depende de los métodos empleados, del uso de la motivación así como de las consecuencias y pautas.

"Las estrategias responden al interrogante ¿Cómo alcanzamos los objetivos? Una vez que el planificador decide el ámbito, situación o problema que aspira modificar se traza un objetivo para conducir los procesos de cambio para luego, trazar la trayectoria de eventos necesarios en el tiempo para lograr tal propósito" (Estudios prospectivos.com, 2007)

Actualmente las estrategias se basan en principios psicopedagógicos, las cuales mediante ideas reflejan las cuestiones que se plantea el profesorado en el proceso educativo. Estas aportan criterios, justificando la acción didáctica en el aula y en el centro escolar; además inspiran y guían la actividad del profesorado y del alumnado para alcanzar los objetivos propuestos. Lo anterior

<sup>1</sup> MILLAN, Tomas Austin. Didáctica de las Ciencias Sociales en la educación. Chile. 2001. p. 45

<sup>2</sup> Ibid. .p.45.

demuestra que la planeación dentro de la estrategia didáctica es de vital importancia, puesto que determina puntos de referencia como "partir de la experiencia del alumnado" (...) y "equilibrar el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes"<sup>3</sup>

Sin embargo, se hace necesario reconocer las estrategias de aprendizaje como un conjunto de procedimientos, de pasos, operaciones o habilidades "que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas"(...)<sup>4</sup>Mientras que "las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible

para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos"<sup>5</sup>

## 1.2 DEFINICIÓN DE CONCEPTO

"El concepto es una idea que comprende las características generales y principales de los objetos y manifestaciones de la naturaleza y de la vida social. Cada concepto es una idea; por lo tanto, un concepto que no se expresa en palabras, no puede formarse ni existir."<sup>6</sup>

Formar un concepto, es seleccionar las características importantes de ciertos objetos y manifestaciones de la naturaleza y reunirlos, verbalmente, en una definición.

Los conceptos en el proceso de la enseñanza se forman mediante estos procedimientos: por un lado, mediante el proceso directo de la comprensión sensorial, y, por otro, mediante la adquisición oral, en la cual la actividad

<sup>3</sup> MANUAL DE LA EDUCACION. Océano. ISBN:84-494-0654-4. Barcelona, 2003

<sup>4</sup> CASANOVA, Antonia; LIBRANDI, Ariel; SÁNCHEZ, Patricia; FERRERO, Luis; REYZABAL, Victoria. Espasa siglo XXI Enciclopedia de pedagogía. España. 2002. Tomo 3. Vol. 5 Pág. 1046-1047.

<sup>5</sup> DÍAZ, Barriga Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes, para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2001 p. 140-234

<sup>6</sup> Shewsky K. Tomas. Didáctica General

pensante se basa en ideas y conceptos previamente adquiridos. El procedimiento directo es el más importante para los alumnos de los primeros grados.

La formación de un concepto empieza con una idea en el proceso de observación. En esta se analizan los objetivos y fenómenos y se investigan sus características; aparece la descripción oral de la totalidad del objeto, así como de sus partes. La descripción oral de un objeto, es lo primero, es el paso fundamental de la formación de un concepto.

La palabra generaliza al darle nombre a un objeto; éste está relacionado con el orden de un cierto grupo de objetos que tienen nombre parecido; por ejemplo: mesa, silla, reloj, lámpara etc. Además, la imaginación misma ya es un paso de avance hacia la comprensión consciente, hacia el concepto.

La imaginación retiene la forma sensorialmente comprendida del objeto; por otro lado, omite algunas características de menor importancia y conserva solamente las características principales.

Para la formación del concepto necesitamos el pensamiento general, abstracto. Este lleva a la segunda y tercera etapas de la formación del concepto: la formación de los conceptos elementales y de los conceptos científicos.

Para la adquisición de un concepto es necesario, que los alumnos analicen y comparen grupos de objetos de forma igual o respectivamente similar, escogidos y presentados especialmente para este fin por el maestro. Las diferentes características de los objetos se revisan, para sacar la conclusión de en que se diferencian. se continua con la observación de las similitudes entre todos ellos.

Después los alumnos reúnen las características, para que den una definición del concepto en forma de un relato de las características comunes de aquellos objetos incluidos en la definición del concepto respectivo. La elaboración de un

concepto por parte del alumno y la forma de presentación al maestro tienen el valor de una medida del éxito del trabajo.

Un ejemplo de estos es la formación del concepto de cereza: a los alumnos se les presentan y dan a comer cerezas dulces y amargas, grandes y pequeñas, rojas, claras y oscuras y de otras clases. Las cerezas se distinguen por sabor, tamaño, color, etc. Todas tienen forma redonda, dentro de la pulpa hay una semilla sólida, tienen un tallo. Estas características externas generales de la cereza son las primeras características de su concepto elemental de las mismas. Otros ejemplos pueden ser tomados con los animales, los minerales, árboles, objetos, elaborados por el hombre.

En las clases no solo se forman conceptos concretos, sino también conceptos abstractos como patria, honrado, puntualidad, etc.

En la consolidación de un concepto es necesario que se comparen las características del concepto adquirido con las características de otros objetos.

Por tanto, se puede decir que hay dos métodos para la enseñanza de conceptos: El inductivo, que es cuando el estudiante descubre el concepto mediante la comparación y contrastación de estímulos. Aprende por sí mismo a formar conceptos. Y el deductivo, donde el estudiante aprende el concepto mediante una definición o ejemplificación de este.

### **1.2.1 Concepto guerra**

Según Clausewitz: "la guerra no es sino la continuación de las actividades políticas por otros medios combinados"<sup>7</sup>. Llegando un momento en que la política es incapaz de resolver los problemas planteados por la realidad internacional, recurriendo a la fuerza de las armas para salir de ese atolladero.

<sup>7</sup> Diccionario político de nuestro tiempo. Recopilado por Guillermo Díaz.

No se puede aceptar que la guerra sea el único instrumento para dar solución a las diferencias que surgen entre las naciones. La guerra, siempre ha sido un mal negocio. Según Arístides Briand, dice: después de la contienda de 1914 - 1918: "En la guerra moderna no hay vencedor. La derrota extiende su pesada mano hasta los mas apartados rincones de la tierra, echando la carga a un tiempo sobre los vencedores y los vencidos".<sup>8</sup>

Ortega y Gasset en "la rebelión de las masas" escribe: "La guerra es un enorme esfuerzo que hacen los hombres para resolver ciertos conflictos. La guerra no es un instinto sino un invento. Los animales la desconocen, y es de pura institución humana, como la ciencia o la administración. Ella llevo a uno de los mayores descubrimientos, base de toda civilización: "al descubrimiento de la disciplina". Todas las demás formas de disciplina procedentes de la primigenia, que fue la disciplina militar. El pacifismo esta perdido y se convierte en nula beateria si no tiene presente que la guerra es una genial y formidable técnica de vida y para la vida. Como toda forma histórica, tiene la guerra dos aspectos: el de la hora de su superación. En la hora de su invención significo un progreso incalculable. Hoy, cuando se aspira a superarla, vemos de ella solo la sucia espalda, su horror, su tosquedad, su insuficiencia. "Mas adelante agrega: "Por desconocer todo esto, que es elemental, el pacifismo se ha hecho su tarea demasiado fácil. Pensó que para eliminar la guerra bastaba con no hacerla o, a lo sumo, con trabajar en que no se hiciese. Como veía en ella solo una excrescencia superflua y morbosa aparecida en el trato humano, creyó que bastaba con extirparla y que no era necesario sustituirla. Pero el enorme esfuerzo que es la guerra solo puede evitarse si se entiende por paz un esfuerzo todavía mayor, un sistema de esfuerzos complicadísimos y que, en parte requieren la venturosa intervención del genio. Lo otro es un puro error. Lo otro es interpretar la paz como el simple hueco que la guerra dejaría si desapareciese; por tanto, ignorar que, si la guerra es una cosa que se hace,

<sup>8</sup> Ibid. Pág. 243

también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar, poniendo a la faena todas las potencias humanas".<sup>9</sup>

### **1.2.2 Primera Guerra Mundial**

Es el primer conflicto armado que vincula directamente a las grandes potencias del mundo. Transcurre entre 1914 y 1918, y altera la organización social y política del ámbito mundial, desarrollándose conflictos en determinadas regiones del planeta.

Antecedentes de la primera guerra mundial: Desde mediados del siglo XIX, aumentan los conflictos entre las potencias imperialistas de Europa por el control de las materias primas de los mercados mundiales. Estas entablan guerras por la posesión de nuevos territorios

El ingreso de nuevas potencias industriales imperialistas al escenario internacional acentúa las rivalidades por sus intereses económicos, en relación con el reparto de mercados y territorio

El nacionalismo de las grandes potencias desemboca en un sistema de alianzas, las cuales se manifiesta en acciones violentas y presiones contra las potencias coloniales.

Además uno de los antecedentes mas inmediatos de la guerra, fue la disputa entre Francia y Alemania por los dominios coloniales, pues ambos reclamaban la región de Marruecos, al norte de África, pero una conferencia internacional decide en 1906 ceder el territorio marroquí a Francia y una pequeña parte del sudoeste de África a Alemania. Insatisfechos con la decisión Alemania, Alemania promueve conflictos en 1911y recibe de Francia parte del territorio de Congo.

<sup>9</sup> Ibid. .Pág. 244

Sistemas de alianzas: En el siglo XX, el clima de tensión entre las grandes potencias es tan grande que el conflicto se hace inevitable. Los países procuran organizar los ejércitos, producir armamentos y realizar acuerdos entre si para juntar fuerzas en la disputa. En 1907 se forman la triple alianza y la triple entente.

Triple alianza: reúne a Alemania, Austria- Hungría e Italia, a partir de 1882, con objeto de enfrentar el expansionismo francés y ruso en Europa. Durante la guerra, el imperio Otomano se incorpora a la Alianza por su amistad con Alemania y su rivalidad con Rusia.

Triple entente: tiene como base la entente cordial, formada en 1904 por el Reino Unido y por Francia en oposición al expansionismo germánico. En 1907, con la adhesión de Rusia, esta se transforma en la triple Entente.

Asesinato de Francisco Fernando

El suceso que precipita el primer conflicto mundial es el asesinato, el 28 de junio de 1914, del archiduque Francisco Fernando, heredero del trono austriaco.

La muerte de Francisco José, emperador de Austria- Hungría, de 84 años, no hubiese causado impacto en la vida política del Imperio, pues su hijo el archiduque Francisco Fernando, estaba a punto de asumir el poder. Este asesinato sucedió en Sarajevo, Bosnia Herzegovina, por el estudiante bosnio Gavrilo Princip, es considerado como un ataque contra el Imperio y la causa inmediata de la Primera Guerra Mundial. El asesinato fue preparado con anticipación en Serbia por militantes de una sociedad secreta llamada Unidad o Muerte, conocida popularmente como Mano Negra.

Como resultado del precario equilibrio político europeo que antecede el asesinato del archiduque Francisco Fernando, Austria el 25 de julio de 1914 rompe las relaciones diplomáticas con Serbia y moviliza su ejército, pero Rusia

en común acuerdo con Francia advierte a Austria que no acepta ninguna forma de agresión contra Serbia. Alemania, apoya a Austria y se muestra de acuerdo con la necesidad de tomar medidas como forma de limitar las desavenencias en la región.

El 28 de julio de 1914, Austria le declara la guerra a Serbia. La situación se agrava con la decisión rusa de movilizar las tropas no solo contra Austria, sino también contra Alemania. El káiser alemán Guillermo II apela al zar ruso Nicolás II a favor de la paz europea, pero la fracción militarista rusa convence al soberano y mantiene la movilización. Frente a la decisión del gobierno ruso, Alemania envía un ultimátum al zar Nicolás II y le exige la cancelación de la orden de movilización. El 1 de agosto, el embajador de Alemania pide al Ministro de Relaciones Exteriores de Rusia que actúe a favor de las propuestas alemanas, pero no halla eco a su propuesta. Como represalia a las negativas del ministro ruso, el embajador entrega una declaración de guerra a Rusia. Entre tanto los emisarios de Káiser contactan a las autoridades francesas, en un intento por detener el conflicto. El gobierno francés da una respuesta dudosa al gobierno alemán y de inmediato ordena el desplazamiento de sus tropas. El día 3 de agosto, Alemania declara la guerra a Francia.

Al inicio de la guerra, el Reino Unido parece neutral, pero la invasión de Bélgica por los alemanes, que no tienen otra forma de llegar a Francia, le sirve como pretexto para ingresar al conflicto. El gobierno inglés entra en la guerra el 4 de agosto, argumentando ser el signatario de un tratado que garantiza la neutralidad del territorio Belga.

La guerra también involucró a varias naciones, pues los habitantes de Montenegro socorren a los serbios contra Austria, pues tienen el mismo origen étnico. Japón, territorio interesado en las posesiones alemanas en el Extremo Oriente, se escuda en una alianza con el Reino Unido y se alía contra

Alemania. Turquía entra al conflicto junto con los alemanes y ataca los puertos rusos en el Mar Negro. Italia se mantiene neutral, con diversas disculpas, hasta mayo de 1915, cuando entra en la disputa al lado de la Triple Entente, con la condición de recibir parte de los territorios de Austria y de Turquía.

Los líderes de las naciones implicadas en ambos bandos del conflicto aseguran que hay nobles motivos que los impulsan a formar parte de este. Inglaterra argumenta la defensa de las naciones más débiles. Francia defiende su lucha en pro de los valores eternos del humanismo. El presidente estadounidense Thomas Woodrow Wilson afirma que la entente tiene como misión salvar el mundo del militarismo. Hasta los socialistas europeos, que habían jurado combatir las guerras promovidas por los países capitalistas, se transforman en ardorosos patriotas guerreros. Desde otro bando, el káiser dice que la guerra contra la Entente es la lucha del bien contra el mal, en la cual el bien es la defensa de una cultura superior, la alemana. Los socialistas alemanes también son seducidos por los argumentos de los militaristas y creen que la guerra de Alemania contra Rusia va a ayudar a derrocar al zar.

La mayor parte de la guerra es disputada en combates terrestres, con el uso de la artillería y de tropas armadas de fusiles, bayonetas y granadas. También se emplearon lanzallamas y gases letales.

La ametralladora creada en 1718 por el inglés James Puckle, fue perfeccionada y se convierte en el siglo XX en una de las armas más mortíferas de la Primera Guerra Mundial. Los tanques son empleados solo a partir de 1916, con la desconfianza de los jefes militares, apegados a las armas y estrategias tradicionales. El avión hace su debut, pero limitado a misiones de reconocimiento y algunos combates aéreos.

En abril de 1917, Estados Unidos declara la guerra a Alemania, y habla de su lucha contra el autoritarismo y el militarismo. El pretexto para entrar en conflicto junto a la entente es la declaración de las autoridades alemanas en la que reafirman el uso generalizado de submarinos, e incluso amenazan con hundir

sin previo aviso navíos neutrales en ruta hacia los puertos británicos. Estados Unidos también defiende la creación de una liga de naciones para regular las relaciones entre los pueblos, con el establecimiento de un foro capaz de sustituir las maquinaciones diplomáticas. Pero el principal objetivo estadounidense es preservar el equilibrio del poder en Europa y evitar una posible hegemonía alemana.

Las derrotas y pérdidas de la guerra llevaron a Rusia a la insatisfacción total. Huelgas y conflictos obligan al zar Nicolás II a renunciar, y el poder, luego de dos gobiernos provisionales, cae en manos de los bolcheviques, que instauran un Estado socialista. En marzo de 1918, los bolcheviques suscriben la paz con Alemania por medio del tratado Brest-Litovsk.

Los socialistas de Holanda y Escandinavia organizan una conferencia internacional para lograr el fin de la guerra, sin anexiones o indemnizaciones. La idea fue apoyada por los partidos socialistas más importantes de Europa, de ambos lados de la conflagración, pero la propuesta es archivada porque los gobiernos de la Entente vetan la participación de los delegados de sus países en el encuentro señalado en Estocolmo. Además el presidente estadounidense Thomas Woodrow, en su papel de portavoz de los aliados, descarta cualquier gestión de paz que implique la manutención del káiser en el gobierno alemán.

Para enero de 1918 el presidente estadounidense, presenta una propuesta de paz compuesta de 14 puntos los cuales son:

- Eliminación de la diplomacia secreta a favor de los acuerdos públicos.

Libertad en los mares.

- Abolición de las barreras económicas entre los países.

- Reducción de los armamentos nacionales.

- Redefinición de la política colonialista, tomando en consideración los intereses de los pueblos colonizados.

- Salida de los ejércitos de ocupación de Rusia.

- Restauración de la independencia de Bélgica.
- Restitución de Alsacia-Lorena a Francia.
- Reformulación de las fronteras italianas.
- Reconocimiento del derecho al desarrollo autónomo de los pueblos de Austria-Hungría.
- Restauración de Rumania, de Serbia y de Montenegro y derecho de acceso del mar para serbia.
- Reconocimiento al desarrollo autónomo el pueblo de Turquía y apertura permanente de los estrechos que unen al Mar negro con el Mediterráneo.
- Independencia de Polonia.
- Creación de la Liga de las Naciones.

Fin de la guerra: En julio de 1918, las fuerzas inglesas, francesas y estadounidenses lanzan un ataque definitivo contra los alemanes, que se ven forzados a retroceder. La guerra ya esta virtualmente ganada por el grupo de los aliados, puesto que Turquía se rinde y Bulgaria se retira del conflicto. El emperador Carlos I, sucesor de Francisco José, firma un armisticio y Austria abandona el conflicto. La guerra continua, porque el presidente T. Woodrow, exige la deposición del káiser, aunque los alemanes ya habían aceptado la rendición con base en los 14 puntos.

Alemania queda sola: Alemania continúa la guerra sola, pues la escasez de alimentos, a causa del bloqueo de los Aliados, y la precaria situación de salud de la población civil dejan al país al borde de una revolución social. En Baviera se proclama la república, mientras el resto del país se subleva. Un decreto anuncia la abdicación del káiser, que huye hacia Holanda. Un consejo provisional, liderado por Friedrich Ebert, líder de los socialistas, asume el poder y negocia la rendición. El 11 de noviembre de 1918, el mariscal Foch,

comandante de los ejércitos de la Entente, firma el tratado de paz con los  
1 n

representantes de Alemania.<sup>10</sup>

### **1.2.3 Concepto revolución**

"Es definida como el acto de fuerza colectiva que tiene sus orígenes en un estado del espíritu público y se realiza con el propósito de transformar la estructura jurídica y económica de un pueblo"<sup>11</sup>.

Son revolucionarios todos los cambios operados en los Estados, ya sean limitados a variar el personal del gobierno, a reemplazar el jefe del Estado, ya sea modificando radicalmente la forma y naturaleza de las instituciones políticas y estableciendo nuevas relaciones entre los distintos poderes.

Mucha gente llama revolución a todo acto colectivo en que se emplea la fuerza contra el poder constituido. Esto es un concepto erróneo ya que es cierto que el atributo de la fuerza aparece en la historia de muchas revoluciones, pero ello no implica el que haya que descartar la posibilidad de realizar revoluciones sin que sea necesario recurrir a la violencia.

Como ejemplo de revoluciones tenemos en la segunda República Española: En Abril de 1931, por un procedimiento pacífico, electoral, se derroca una monarquía secular y se cambió el signo de las instituciones, realizando el nuevo gobierno desde el poder una honda transformación jurídico-política. Podemos ver que el acto de fuerza no es elemento esencial del concepto revolucionario.

Tampoco puede definirse como revolución todo proceso de violencia contra el poder público. El hecho de que un sector social se rebele contra el gobierno y 10 sustituya violentamente por otro, no autoriza a sacar la conclusión de que se trata de un acto revolucionario. Este es el caso de los motines, los alzamientos, los pronunciamientos. El golpe de fuerza puede ser el acto preparatorio para

<sup>10</sup> Almanaque mundial. 1990.

<sup>11</sup> Diccionario político de nuestro tiempo. Recopilado por Guillermo Díaz. Pág. 455

llevar a cabo una revolución, pero, para que pueda hablarse de tal, es preciso que desde el poder se realice una honda transformación en el cuerpo social.

Lo que define la revolución no es el hecho de desalojar al titular del poder público, sino la mudanza jurídica, social o económica operada sobre la sociedad en que se produce aquella.

Las revoluciones políticas se circunscriben a cambiar las instituciones, sin calar en la entraña social. Este tipo de revoluciones fue iniciado por la Revolución Francesa de 1789 y se extiende a lo largo de todo el siglo XIX y comienzos del XX. Las revoluciones sociales, penetran en lo más profundo del tejido social, implantando nuevos modos de vida colectiva. La primera revolución tipo fue la iniciada en Rusia en octubre de 1917.

En los últimos tiempos los dictadores fascistas adoptaron también la palabra revolución para denominar sus movimientos reaccionarios. Son más bien contrarrevoluciones, ya que constituyen una replica con sentido de involución a los avances sociales realizados después de la guerra de 1914 - 1918. Sin embargo, estas contrarrevoluciones fascistas se diferencian de sus congéneres del siglo pasado en que, mientras estas eran estrictamente políticas, formales, las primeras se caracterizan por su contenido social.

#### **1.2.4 Revolución Rusa**

Antecedentes: Durante el siglo XX Rusia no había evolucionado como Europa Occidental. La monarquía de los zares era autocrática y opuesta al liberalismo. La sociedad era compuesta de campesinos en servidumbre. la reforma agraria que distribuiría tierras solo beneficio a los oportunistas y a la nobleza. la burguesía capitalista era pequeña y sin poder, el proletariado fue numeroso y se concentro en fabricas organizándose bajo el influjo de las ideas socialistas.

Declive de la monarquía zarista: Tras fracasar el imperio en la guerra contra Japón (1904) las huelgas de los obreros y movimientos liberales capitalistas

forzaron a Nicolás II (zar) a convocar la asamblea parlamentaria. El proletariado estaba organizado en soviets (que eran los consejos de obreros dirigidos por los socialistas) agitando al imperio con huelgas. Como consecuencia de esta revolución, Rusia participa en la guerra mundial de 1914. Con las derrotas se acelera la caída del zar.

Primera revolución democrática: Tras la derrota de la monarquía en Marzo de 1917, se crea un gobierno provisional presidido por Kerensky quien convoca una asamblea constituyente cometiendo el error de no retirar a Rusia de la guerra.

Revolución bolchevique: Esta revolución ocurrió bajo la dirección de Lenin. Dándose el nombre de bolcheviques al grupo radical de los comunistas partidarios de una revolución inmediata, oponiéndose a los mencheviques que era la minoría los cuales creían necesario esperar un mayor desarrollo capitalista para hacer la revolución contra la burguesía.

Siendo el foco revolucionario el soviets Petrogrado y ayudado por el ejército Lenin se toma el poder, "nacionalizó las fuentes de riqueza, colectivizó las tierras bajo control del nuevo estado comunista, privo a la iglesia ortodoxa de sus bienes y de la dirección educacional del

10

Imperio"<sup>12</sup>

La contrarrevolución fracasó por la poca ayuda de las potencias occidentales, siendo eliminados los contrarrevolucionarios por el gobierno e imponiendo el terror rojo. Trotsky dirigía las tropas comunistas quienes derrotaron los ejércitos blancos.

Dictadura de Stalin: Tras la muerte de Lenin, "hubo pugnas entre los dirigentes. Stalin logro llegar a primer ministro y elimino a Trotsky y a todos sus rivales mediante las purgas políticas del año 1930. Durante un cuarto de siglo, Stalin afianzo la revolución, estructuro el estado e industrializo al país a través de

<sup>12</sup> —  
PENA, Margarita y MONTENEGRO, Augusto. Historia resumida, Colombia, America y Antiguo continente. Editorial Norma. Pág. 249

planes quinquenales que convirtieron al URSS en potencia. También desarrollo la producción agraria a través de las granjas colectivas y las granjas estatales."<sup>13</sup>

### **1.3 HABILIDADES DEL PENSAMIENTO**

Definimos las habilidades y actitudes del pensamiento como destrezas, capacidades y/o disposiciones enfocadas hacia algún aspecto relacionado con el pensamiento

#### **1.3.1 Describir**

Describir es explicar, de forma detallada y ordenada, cómo son las personas, los lugares o los objetos. La descripción sirve sobre todo para ambientar la acción y crear una atmósfera que haga más creíbles los hechos que se narran. Muchas veces, las descripciones contribuyen a detener la acción y preparar el escenario de los hechos que siguen.

Cómo se hace una descripción:

- Hay que observar con mucha atención y seleccionar los detalles más importantes.
- Después de seleccionar los detalles, hay que organizar los datos siguiendo un orden:
  - De lo general a lo particular o al contrario.
  - De los primeros planos al fondo o al contrario.
  - De dentro a fuera o al contrario.
  - De izquierda a derecha o al revés.

<sup>13</sup> Ibíd. Pág. 250

- Al describir hay que situar los objetos en el espacio con precisión. Se usarán expresiones como a la derecha, junto a, al fondo, detrás de, en el centro, alrededor...

### **1.3.2 Argumentar**

Un hablante que intenta justificar o refutar una opinión mediante un argumento está transmitiendo información. En general, decimos que está transmitiendo un mensaje que comienza con formulación (oral o escrita) por parte de un hablante y termina con su interpretación y evaluación por parte del oyente. Por consiguiente, el proceso completo de transmisión de información consiste de proporcionar información (formulación) adquirir información (interpretación) y procesar la información (evaluación).

En la argumentación el mensaje siempre es complejo y tiene una función específica y los componentes se interrelacionan de un modo específico. El mensaje consiste de un enunciado que cumple la función de una opinión y una constelación de uno o más enunciados que sirven como argumentación a favor o en contra de esta opinión. Esta constelación consiste en enunciados que justifican o refutan una oración que funciona como opinión y que es defendida o atacada por la constelación. Llamamos al conjunto compuesto por los enunciados que expresan la opinión y a los argumentos texto discursivo y al conjunto de oraciones que constituyen el argumento como la argumentación a favor o en contra de una opinión.

El proceso de transmisión de información por medio de la argumentación se completa cuando un hablante entiende que el mensaje verbal es un texto discursivo en el cual los argumentos aducen a favor o en contra de una opinión y cuando él o ella evalúan la función de justificación o refutación de los argumentos. Dependiendo del resultado de esta evaluación, este hablante o bien acepta o bien rechaza la argumentación y la opinión, o puede esperar una nueva transmisión de información., cuando se requiere clarificación o nuevos

argumentos. Es decir, se inicia un dialogo que tiene la forma de una discusión o debate en el que los roles comunicativos de los hablantes se intercambian.

### **1.3.3 Interpretar**

Explicar el sentido de algo que no esta expresado claramente, traducir oralmente de una lengua a otra. Sin. Explicar, comentar, entender, descifrar.

Dentro de la interpretación según Goodman, se debe determinar que es lo que "denota" la obra. Primero nos acercamos a la expresión de la obra que esta dada a través de símbolos, y lo que seria el sujeto de la obra, se convierte en la denotación del símbolo, ya que la denotación y la expresión son dos aspectos de la interpretación del símbolo, es decir de la imagen.

## **1.4 ¿QUE ES UN PLAN DE CURSO?**

"El plan de curso es la directriz teórica sobre los aspectos del proceso docente-educativo o proceso enseñanza-aprendizaje en un área determinada del Plan de Estudios en la Educación Formal, en un grado del nivel Básico ciclo 1A

secundaria o medio"<sup>14</sup>.

### **1.4.1 Plan de curso**

Los componentes de un plan de curso pueden ser, entre otros:

\_Generales: Aluden a la identificación de la institución, a los objetivos del P.E.I En lo atinente a la formación general de los estudiantes a la estructura lógica del área.

\_Específicos: Expresan los componentes del proceso docente-educativo de forma particular. Se da derivación en sus componentes conceptuales.

\_Plan de Aula.

¿Que contiene cada uno de los componentes del plan de curso?

<sup>14</sup> Quintero Quintero, Marta Lucia. Estrategias de un proyecto de vida llamado docencia.

> . Aspectos generales:

- Nombre y dirección de la institución educativa
- Descripción breve de la ubicación de esta en el municipio.
- Niveles de educación que ofrece.
- Numero de estudiantes y docentes de la institución.
- Objetivos del P.E.I que aluden a la formación general de los estudiantes y a la estructura conceptual del área.
- Problemas latentes en el desarrollo del área en el grado asignado.

> Aspectos específicos:

- Problema docente: Se enuncia la necesidad que se quiere resolver en el curso.
- Objeto de estudio del área en el grado asignado: Se conceptúa sobre el objeto de forma sintética.
- Objetivos: De grado, se expresa aquel que responde a la intencionalidad en el proceso, debe contener el que, el como, el para que, en el se plantea la solución al problema docente y lleva inmerso el objeto de estudio, se formula con un verbo en infinitivo; objetivos temáticos (de acuerdo a los temas a desarrollar, a las habilidades y valores a formar); objetivos específicos (acordes a los subtemas, habilidades y valores a formar de forma singular)
- \_ Contenido: se organizan los temas y subtemas, habilidades y valores en un mapa conceptual, partiendo del objeto de estudio en un grado.
- \_ Método y estrategias metodológicas: se define el método con el que se desea desarrollar el proceso y sus respectivas estrategias.
- \_ Medios: son los que posee la institución para el uso del área, y también los que los estudiantes poseen.
- \_Forma: es el lugar para realizar la clase y el tiempo. Aquí se hace hincapié en el aula, día, horario.
- \_Evaluación: se expresa la concepción de evaluación asumida y estrategia a utilizar.

(Ver anexo 1, pg. 125)

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 BASES TEÓRICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente es un saber cuyo objeto de estudio es el ejercicio docente. En la formación de licenciados, curricularmente es un área obligatoria y fundamental en la que se establece vínculo entre docencia, investigación y extensión, a través de las actividades docentes en centros de práctica y realización de los seminarios de práctica.

De allí que, a partir del desarrollo de la practica docente se logro comprender y vivenciar los principales retos que tiene el maestro y la necesidad de trascender las experiencias del aula de clase para la construcción de conocimientos.

El recorrido del concepto practica docente, en el contexto educativo ha sido de vital importancia. Este aparece a final del 70 y en el 80, hace parte del "buen sentido común"; en otros casos, como una definición utilitaria y hasta disciplinaria, en lo referente a la explicación y contenido de materias en cursos o programas de licenciatura, maestría o, incluso, de doctorado. En lo que se refiere a la vigencia del concepto, llama la atención su aplicación tanto en el terreno de la investigación educativa, como en el de la investigación de docentes. Así mismo, por los niveles de difusión de esta concepción, no es de extrañarse que "la "sobreideologización" de la misma la convierta en un concepto obturador más que potenciador dentro del campo".<sup>15</sup>

La práctica docente desde la visión del maestro no es simple, pues esta requiere de esfuerzo para explicar unas actividades, procesos y relaciones que en ocasiones son contradictorios, pues se desarrollan en un mismo espacio y en un mismo tiempo. Ésta, "está configurada por un sistema complejo de

<sup>15</sup> QUINTERO QUINTERO, Marta Lucia. Hacia una didactica de la practica docente. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.2003. Pág. 44

acciones que manifiestan el ejercicio de la profesión en el contexto escolar".<sup>16</sup>

En la práctica docente concluyen toda una serie de elementos que expresan la constitución de un sujeto social, de un sujeto cotidiano y de una imagen que la conducen a manifestarse de una manera particular.

La practica docente es un "proceso mediante el cual el maestro se constituye, se recrea cotidianamente inventando estrategias didácticas, probando técnicas y métodos, o eliminando de su hacer practicas que no resultan en el grupo en turno; todo ello en busca de un buen hacer. En fin, la practica docente constituye un proceso inherente al profesor que la recrea en su continuo

17

ejercicio profesional"<sup>17</sup>. Esta muestra elementos propios de la reflexión y análisis con relación al ejercicio personal de práctica.

### **2.1.1 Propósitos de la práctica docente**

El principal propósito de la práctica docente es ser eje articulador de la formación de licenciados en educación, permitiendo la integración de saberes y el modo de actuación profesional.

También debe ser un medio de apoyo para la toma de decisiones de todas las instancias que participan en el proceso: comités de programa y comités de práctica, practicantes y asesores.

Debe ser una fuente de información para planear y ejecutar propuestas nuevas requeridas por quienes dirigen los procesos de práctica.

Un ejemplo de esto es la identificación de las instituciones cooperadoras, la estructura organizativa para el funcionamiento de la práctica, mecanismos de participación y sus implicaciones, organización de difusión de resultados.

Finalmente la practica docente también define que el maestro(a) en formación proponga un proyecto aplicable en el aula de clase, tipo investigación docente.

<sup>16</sup> Ibíd. Pág. 46

<sup>17</sup> Ibíd. Pág. 46

En nuestro caso el proyecto de investigación docente fue: La apropiación de conceptos por medio de la imagen, conceptos propios del área de ciencias sociales, campo del conocimiento que epistemológicamente tiene un proceso de configuración reciente, como vemos a continuación.

## **2.2 PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

El estudio del hombre, sus relaciones, ideología y la sociedad en general son objeto para la construcción de conocimiento de las ciencias sociales, cuyo interés, es tan antiguo como la historia, pero su validación científica logra dilucidarse en antecedentes del siglo XV cuando se clasificaba para ella un dualismo cartesiano entre lo físico y lo social.

Imposibilitada de alcanzar verdades absolutas, definió el concepto de "progreso" para dar sentido a su estudio.

Esta primera división sería mas tangible en el siglo XVIII cuando se separan en orden jerárquico la ciencia, de carácter natural, con respecto a la filosofía y todo conocimiento social, situación que se argumentó desde la posibilidad experimental y aplicabilidad de leyes universales de las primeras sobre la improbabilidad de alcanzar el mismo objetivo para las segundas.

Para el siguiente siglo, la ruptura dio un giro antagónico entre una ciencia natural ya legitimada y una serie de conocimientos sociales que no acordaban ni su definición. Es en el siglo XIX cuando surgen los procesos de disciplinarización y profesionalización, creando estructuras para producir y reproducir el conocimiento. Es igualmente en este siglo cuando la ciencia social opta por el positivismo bajo el referente de la física newtoniana con el fin de formar bases de exactitud y objetividad.

La conclusión de la ruptura disciplinar fue la división del conocimiento en dos esferas epistemológicas, en medio de las cuales giraba la ciencia social.

"La primera disciplina social que alcanzó una existencia institucional autónoma

fue la historia, para afianzar su cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías aun fluctuantes (identidad, creencias, fronteras, mercados, etc.)<sup>18</sup>. La geografía hace su aparición a finales de siglo XIX como una ciencia dual (geografía física - geografía humana), mientras que la economía permaneció independiente "orientándose a demostrar como el comportamiento económico se rige y equilibra por la ley del laissez faire (dejar hacer)."<sup>19</sup>

Durante el devenir del siglo XX las ciencias sociales se conformó como un grupo de diversas ciencias cuyo objeto de estudio era el hombre y la sociedad, en contextos y situaciones diferentes, lo cual posibilitó la creación de una gran variedad de campos del conocimiento, así nacieron la ciencia política, la psicología, la sociología y la disciplina antropológica, entre otras.

### 2.2.1 ¿Que es ciencia?

La ciencia se puede definir en un sentido estricto, "como un conjunto de conocimientos sobre la realidad observable, obtenidos mediante el método científico"<sup>20</sup> definición que concuerda con la de Mario Unge, quien afirma que "el conocimiento científico es, por definición, el resultado de la investigación realizada con el método y el objetivo de la ciencia"<sup>21</sup>.

Se define la ciencia como el conocimiento declarado cierto o verdadero de acuerdo con los métodos disponibles y aceptados por la comunidad científica mundial.

Según S. Bravo hay tres elementos que configuran a la ciencia al mismo tiempo.

<sup>18</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de ciencias sociales p. 16

<sup>19</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de ciencias sociales p. 16

MILLAN, Tomas Austin. Didáctica de las ciencias sociales en la educación básica. Universidad Antonio Prat. Chile. 2001. P. 2. pág. 2.

<sup>21</sup> Ibíd. Pág. 2.

- > Un contenido: construido exclusivamente por un conjunto de conocimientos sobre la realidad, en forma de conceptos, de enunciados y de razonamientos.
- > Un campo de actuación: constituido por la realidad observable aunque sea por medio de instrumentos (como la electricidad cuyos elementos son observados mediante instrumentos especiales), la realidad de este mundo en que vivimos. Eso sí, cada disciplina tiene un campo de su incumbencia, que a su vez, puede ser subdividido en campos más pequeños, según sea el interés de los investigadores. Por ejemplo, el campo de estudio de la sociología es la sociedad humana, pero esta puede ser parcelada en campos más pequeños, como el campo de estudio de la familia en sociedad (Sociología de la familia), el arte (Sociología del arte), la educación (Sociología de la educación).
- > Un procedimiento: el método científico, cuya principal característica es que busca siempre agotar todos los medios posibles para alcanzar la veracidad de aquello que se da por conocido.

Por lo tanto a las ciencias sociales les incumbe preferentemente el conocimiento de todo lo que concierne a la sociedad y a las sociedades humanas como contenido: lo que constituye su campo de acción, en el sentido amplio, luego, este se subdivide en muchos campos mas circunscritos o específicos, como son la sociedad nacional, la educación, la salud, la religión, el deporte, la población, el espacio en que se ubica, todo lo cual reúne un acervo de conocimiento que se ha obtenido mediante el método científico.

"En suma las ciencias sociales son el conjunto de conocimientos acerca de la sociedad que han sido obtenidos mediante el método científico, por una comunidad de estudiosos especializados en cada materia".<sup>22</sup>

<sup>22</sup>Ibíd. Pág. 4-5

### 2.2.2 ¿Que es lo social?

"Lo social se refiere a todo lo concerniente a la vida en sociedad y a la sociedad misma como ente de conocimiento y vivencia, de cuyo estudio se ocupan las ciencias sociales. Las ciencias son sociales cuando se refieren al cuerpo de conocimientos que poseemos hoy día acerca de la manera en que los seres humanos nos comportamos en sociedad, y " la sociedad" viene a ser la red o malla de modos especiales o formas de vida que se dan en un ámbito de relaciones e interacciones humanas".<sup>23</sup>

En el ámbito de la vida social se requiere de un sinnúmero de conocimientos que permitan organizar, mantener y reproducir la vida en sociedad, de lo contrario la vida seria un caos continuo ya que cada individuo haría lo que quisiera, cuando quisiera y como fuese su antojo, y así nadie podría estar seguro en nada de lo que hace, si en ello tuviera que intervenir una o mas personas. ¿Cómo se organiza, por ejemplo, algo tan simple como enviar una carta a un lugar distante, si no hubiera todo un conjunto de conocimientos organizando y coordinando todas las acciones necesarias de muchas personas, que ni siquiera se conocen entre si, para que esa carta llegue a su destino?.

1. Para vivir en sociedad se necesita conocer el espacio en que vivimos (la geografía) para establecer los límites de donde habitar y a quien le pertenecen, se requiere de un conjunto de conocimientos altamente matematizados para el control de la producción, distribución y consumo (la economía) de manera que la sociedad - compleja y moderna- pueda continuar existiendo, se necesita saber como organizar las actividades

<sup>23</sup> Para una visión de las intrincancias ontológicas y epistemológicas de una definición de lo social, ver: Luís Recasens Roches, LA DEFINICION DE LO SOCIAL, Ed. Lumen/humanitas Bs As. 1997. citado en MILLAN, Tomas Austín. Didáctica de las ciencias sociales en la educación básica. Universidad Antonio Prat. Chile. 2001. Pág. 6.

humanas (la administración) de manera que produzcan beneficios netos y no pérdidas netas, se necesita conocer la malla de sentidos y significados (la cultura) con que interactuamos con los demás miembros de nuestra comunidad organizada; se necesita saber como se esta creando y recreando la red de interacciones objetivas y subjetivas (la sociedad) con que nos relacionamos unos con otros; del mismo modo que se necesita saber de donde venimos, cuales son nuestras raíces (la historia) para conocer tanto las fortalezas como las debilidades del grupo humano que llamamos nuestra sociedad. A lo anterior podríamos sumarle otras necesidades de conocimiento, sobre la población (demografía), sobre nuestras capacidades y creaciones estéticas (el arte), sobre la forma y peculiaridades en que nos relacionamos cuando estamos en grupos que se encuentran frente a frente (la psicología social), sin olvidar que para interactuar unos con otros necesitamos de conjuntos de signos con significados compartidos, y su conocimiento es de gran necesidad en una sociedad comunicacional como la moderna (de lo que se encarga la semiótica).

Suele haber cierto grado de controversia en cuanto a lo que se da en llamar ciencias sociales como diferentes a las ciencias humanas. Mientras se consideran como ciencias sociales las que estudian diversas manifestaciones de la vida colectiva, las ciencias humanas serian las que estudian a los seres humanos en cuanto individuos (en su forma más característica: sociología versus psicología).

Según Llopis y Carral, la UNESCO ha definido a las ciencias sociales como: "... aquellas ciencias que estudian y analizan los hechos objetivos de la sociedad mientras que las ciencias humanas analizan los productos elaborados por la inteligencia humana, por tanto, son mas subjetivas"<sup>24</sup>

<sup>24</sup> LLOPIS y CARRAL.citado en: MILLAN, Tomas Austín. Didáctica de las ciencias sociales en la educación básica. Universidad Antonio Prat. Chile. 2001. Pág. 7.

### **2.2.3 Los campos de estudio de las ciencias sociales**

El conjunto de disciplinas que forman las ciencias sociales no son campos de investigación, estudio y conocimiento claramente delimitados y separados entre sí, por el contrario, se trata más bien de un conglomerado de preocupaciones del conocimiento universal que forman un conjunto de saberes. Independientes y complementarios, en que los avances y reformulaciones que se hagan en una de ellas suele impactar y provocar estudios en las otras. Por ejemplo, el impacto de la economía neoliberal de fines del siglo XX ha provocado estudios en la sociología y las ciencias políticas. Los adelantos tecnológicos en el desarrollo de la Geografía, han permitido estudios que están transformando la demografía y la historia. También, a veces, los mismos autores son engañosos: Max Weber es indiscutiblemente uno de los fundadores de la sociología moderna, pero el libro fundamental de su cuerpo de teorías de la sociología se llama ECONOMIA Y SOCIEDAD y en realidad no es precisamente un libro de economía sino de una sociología que aun es importante.

Las ciencias sociales deben su existencia a la iniciativa de los eruditos, investigadores y científicos que llevados por la curiosidad, la urgencia por resolver problemas concretos o la necesidad de llevar esquemas teóricos al límite de lo conocido y así a seguir avanzando, han ido desarrollando campos de conocimientos relativos a la sociedad y a las colectividades humanas. De manera que, alimentadas por esos mismos impulsos creadores de conocimientos, los campos de las ciencias humanas siempre están cambiando, desarrollándose y transformándose en cuanto a sus alcances y contenidos, y más a menudo, yuxtaponiéndose teóricamente unas sobre otras en diversos tópicos de intereses mutuos, por lo que nunca han estado ni estarán claramente delimitados unos de otros. Por ejemplo, la sociología tiene diversos campos de interés comunes con la psicología social lo mismo que con las ciencias políticas; la demografía suele confundirse en muchos aspectos con la

geografía (humana); en los estudios del desarrollo de los pueblos del tercer mundo a veces cuesta separar la economía de la sociología.

Como dicen Llopis y Carral:

"Es evidente que las ciencias sociales se nos presentan como una pluralidad confusa y desordenada, sin un contenido perfectamente definido y con un origen y desarrollo particular de cada una de las disciplinas que la engloban. Entre todas tratan de dar una interpretación del hombre teniendo en cuenta su dimensión social, por eso las entendemos como un sistema en el cual están interrelacionadas entre si, nunca como una mera yuxtaposición enciclopédica". Agregando una cita de Piaget: . "La unidad de la ciencia es el objeto de todos los científicos, en el sentido de concebir dicha unidad como un conjunto de interdependencias y complementariedades entre las diferentes disciplinas sin intentar ninguna uniformidad artificial."<sup>25</sup>

### **2.3 ANTECEDENTES**

La revisión bibliográfica de la investigación, permitió comprender que la solución planteada al problema por los maestros en formación, que consistió en la elaboración de una estrategia didáctica que integra la iconografía con el objeto de estudio de las ciencias sociales, donde la imagen funciona como medio didáctico para la apropiación de conceptos, por mas innovadora que parezca, no se trata en realidad del primer estudio con estas características. A continuación se presentan dos estudios referidos a la implementación de la iconografía, el primero, en cuanto a la construcción del conocimiento, y el segundo, en relación a la revisión de imágenes de los textos escolares de ciencias sociales.

<sup>25</sup> Llopis, Carmen y Carral. Clemente. LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA. Narcea 1986. Págs. 18-19. (En adelante Llopis y Carral), su cita corresponde a Piaget. Psicología y Epistemología. Ariel, Barcelona. 1970.

### **2.3.1 "La construcción del conocimiento en la iconografía espontánea de los niños".**

Autora: Luisa María Martínez García.

La autora L. Martínez plantea que el dibujo espontáneo de los niños parte de un enfoque semiótico sobre la cognición, y en este sentido los diferentes sistemas de representación tienen su origen en la función semiótica.

De acuerdo a su investigación, se observa una evolución del significado antes que una evolución estructural.

"Aunque el nivel iconográfico exige de una síntesis significativa en asociación con otras unidades básicas"<sup>26</sup>.

La investigación expone que se ha podido comprobar que durante la fase ideográfica y la primera parte del estadio iconográfico (de tres a cuatro años y medio) el niño, se limita a diferenciar y expresar conceptos de un modo enumerativo y arbitrario en cuanto no se observa al principio ni una lógica de orientación espacial ni nexos directos, y menos aun la configuración de un contexto. Los principios, reglas y recursos se aplican a nivel parcial. Durante ese periodo de experimentación el esfuerzo del niño se enfoca hacia el objetivo de crear y completar equivalentes simbólicos básicos de seres, cosas, e incluso de elementos informes de origen generalmente cenestésicos como el humo, el viento o la propia dinámica corporal, que encuentran su equivalente gráfico en trazados procedentes del nivel motor.

Así, solo el dibujo proporciona inicialmente información puntual sobre conceptos aislados sin que exista una intención de relacionar gráficamente esos elementos y será entonces la palabra la que sirva de complemento y refuerzo a lo representado, en su dimensión pragmática. "A medida que se consolida el sistema se avanza hacia el dominio de un orden formal que requiere de mayor complejidad sintáctica, en la que los elementos tienden a

<sup>26</sup> MARTINEZ GARCIA, Luisa María. La construcción del conocimiento en la iconografía. En: Arte, Individuo y Sociedad: temas de arte y educación artística. No 12. universidad Complutense. Madrid, 2000. Pág. 25.

relacionarse y se podrá identificar nuevas formulas y soluciones innovadoras al problema de la representación, teniendo presente que muchas de las reglas y de los principios coincide con los niveles madurativos en los que esas operaciones pueden hacerse efectivas y lograr producir nuevos mecanismos expresivos."<sup>27</sup>

Por tanto, cada dibujo, es un complejo que reúne datos de diferente origen y "sin la capacidad cognitiva que requiere la formulación y articulación de una sintaxis icónica y sin la toma de conciencia que permite abordar la experiencia, no existiría la posibilidad de expresar sentimientos o categorizaciones a través de ellos"<sup>28</sup>. Dado que la capacidad del niño para vincular diferentes símbolos en una composición coherente muestra en cierta medida el grado de adaptación emocional a su entorno, y en ese sentido se ha observado que los dibujos de los niños mayores de cinco años que han sufrido o sufren un desajuste emocional o afectivo, se hace mas evidente en el espacio grafico, que en la forma en la medida que representan figuras solitarias, objetos que no apoyan en ninguna parte, etc.

### **2.3.2 La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales**

Autores: María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez y Fernando Romero Loaiza.

*En éste estudio, "los autores realizan un análisis de los aspectos configurativos de las imágenes de los textos escolares de ciencias sociales de la básica primaria colombiana entre los años de 1960 a 1999. De una población de 249 libros, correspondientes a 29 editoriales recogidos en la Biblioteca Nacional en Bogotá, Biblioteca Pública Piloto de Medellín, Biblioteca Departamental del Valle del Cauca y Biblioteca Piloto de Pereira, en archivos de empresas editoriales: Norma, Voluntad, Educar, Libros y Libres, El Cid y Bedout, se*

<sup>27</sup> Ibíd. Pág. 26.

<sup>28</sup> Ibíd. Pág. 32.

*obtuvo así una muestra de 89 textos, correspondiente a 17 editoriales y 5 libros. De esta muestra se analizaron un total de 352 imágenes acerca de la familia. Proyecto "Representaciones sociales de la familia en los textos escolares de ciencias sociales en la educación básica primaria colombiana. 1960-1996". Conciencias".*<sup>29</sup>

Las imágenes encontradas permitieron realizar un análisis complementario a los discursos escritos de los textos escolares. Para contextualizar sobre el significado de estas imágenes, se eligieron para estas algunos indicadores y se desarrollaron otros. Estos son: ropa, juguetes, contextos, actividades, grupos socioculturales, etc.

En la investigación, se consideró que la imagen tiene una enunciación primaria, explícita la cual se reconstruye cuando el sujeto describe lo que hay en ésta o los componentes que tiene la imagen, los cuales se asocian a una representación social.

"En las imágenes analizadas en los textos escolares se encuentran signos vicarios bajo la forma de imágenes antropomorfas. Así tenemos, que el 97.2% son imágenes antropomorfas, el 2.84% son zoomorfas, distribuidos así: animales domésticos 1.7%; y el 1.14% animales salvajes. Los signos de definición se presentan bajo la forma de aspectos estilísticos y de producción de la imagen, así el 89.77% son dibujos, el 9.94% son fotografías, y el 0.28% son combinadas.

El análisis de los contextos en los cuales aparecen las familias en los textos escolares, corroboran que hacia la década del 60, el contexto de preferencia es el doméstico, hacia la década del 80, la iconografía comienza a darle

<sup>29</sup> ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, GOMEZ, Miguel Ángel y LOAIZA, Fernando Romero. La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. En: Revista de Ciencias Humanas. Pereira Mayo de 2000.

preferencia a los contextos urbanos y rurales, y ya hacia la década del 90 es predominante el contexto urbano.

en la iconografía de los textos escolares no aparecen imágenes de la madre y el padre retozando en su lecho, o con profusas indicaciones de afecto y pasión. La iconografía de la familia en los aspectos afectivos gravita alrededor del proceso de la reproducción<sup>30</sup>.

Tabla 1. Actividades de la familia en la iconografía de los textos escolares, según décadas

Actividades de la familia en la iconografía de los textos escolares, según décadas				
Actividades	60-69	70-79	80-89	90-99
Doméstica	50%	44.4%	27.6%	17.7%
Recreativa	0%	0.0%	10.3%	16.5%
Laboral	0%	0.0%	0.0%	1.83%
Escolar	0%	0.0%	2.56%	4.27%
Comercial	0%	0.0%	1.28%	0.00%

Tabla 2. Contextos de la familia en la iconografía de los textos escolares, según décadas

Contextos de la familia en la iconografía de los textos escolares, según décadas

Contexto	60-69	70-79	80-89	90-99
Urbano	0%	0%	10.3%	22.6%
Rural	0%	0%	12.8%	18.3%
Doméstico	100%	44%	32.1%	21.3%

<sup>30</sup> Ibíd.

Estos cambios que presenta la iconografía de los textos escolares de ciencias sociales en la educación básica primaria colombiana, van ligados a los cambios de mentalidad que la sociedad colombiana va presentando, como al proceso de industrialización, emigración del campo a la ciudad, urbanización y la consiguiente vinculación de la mujer al mundo laboral. Por tanto, como señalan diferentes autores que tratan el tema de la familia, están relacionadas al desplazamiento de las funciones de la familia hacia a sociedad y el estado. Es decir que en esta iconografía, se muestra un desplazamiento de lo privado doméstico a lo público laboral y estatal.

## **2.4 ICONOGRAFÍA**

La palabra iconografía proviene del griego eikón gráphein, que significa descripción de las imágenes. Este término designa un método y la evolución de los temas y significado de las imágenes.

La iconografía es el término que define el estudio del significado de la Historia del Arte y Panofsky distingue tres niveles iconográficos:

- pre-iconográfico: descripción
- iconográfico: argumentación
- iconológico: interpretación

La iconografía inserta la obra de arte en un contexto histórico y socio-cultural. Se estudian dos vertientes:

- Diacrónica: antecedentes y desarrollo,
- Sincrónica: factores culturales y sociales que influyen en la obra.

La iconografía reconstruye la historia de las imágenes.

Así, pues, se estudian las imágenes en su entorno socio-cultural, teniendo en cuenta el factor formal y de contenido.

El nacimiento y la aproximación de la iconografía a la Historia del Arte se produce en un momento de corte formalista. Su nacimiento se produce entorno a Warburg, que crea una biblioteca especializada en el estudio interdisciplinar de la Historia del Arte. Será a mitad del siglo XIX, época en la que surge una

corriente determinista (la evolución de los estilos se da fuera de estos estilos). En el siglo XIX se busca un método para clasificar las obras de arte. Giovanni Morelli a finales del siglo XIX revoluciona los museos, donde realiza un método que identifica los elementos no característicos de los autores. En esta época la aproximación formalista comienza a surgir en algunos autores que quieren introducir la obra de arte en su contexto sociocultural. La iconografía trata de reconstruir la historia de las imágenes en el tiempo. No solo las artes figurativas son objeto de estudio de la iconografía, sino también la arquitectura. Quatremere de Quincy, autor del siglo XIX, dice: "El museo aleja a la obra de su función original, la desplaza de su lugar de nacimiento y la sitúa lejos de su entorno". Los títulos nos dicen poco de su concepto sociocultural, actúan casi siempre como guías de la interpretación, donde el espectador supone que el título dará pistas sobre el contenido del cuadro. El título se utiliza con un sentido lúdico y pragmático.

#### **2.4.1 Trabajar con fuentes iconográficas**

Se puede trabajar con diferentes tipos de documentos y con los que la iconografía tiene un papel importante, las fuentes pueden ser fotografías de época, cuadros, mapas, postres, caricaturas, carteles, anuncios.

Por medio del cual, se puede "averiguar que información histórica puede ofrecer una fuente iconográfica. Las fuentes iconográficas son susceptibles de un análisis autónomo en el cual se establezca cuando y quien produce la fuente, el contenido informativo que representa, los aspectos formales, el tipo de lenguaje, el estilo, el tipo de convenciones y símbolos utilizados, y la finalidad que se pretende".<sup>31</sup>

Como estrategia se seleccionan dos o tres obras y se obtienen las reproducciones estableciendo consideraciones entre autores y épocas, contenidos y estilos. Luego se selecciona la información iconográfica por

<sup>31</sup> SCHAUD, Horst y ZENKE, Kart. Diccionario Akal de pedagogía. Editorial Akal. Madrid, 2001. Pág. 459.

ejemplo la vestimenta en la edad moderna a partir de las imágenes en la obra, los personajes, formas de vida, tipo social, y se elaboran fichas sobre esto.

Como vemos la iconografía tiene como objeto de estudio la interpretación de diferentes obras de arte, por tanto el punto de inicio en la configuración de la estrategia debe ser comprender el significado de la imagen.

## **2.5 EL TÉRMINO IMAGEN**

Más que una frase de cajón, decir que una imagen vale más que mil palabras es una verdad innegable. La imagen habla y comunica a partir del carácter simbólico que la identifique, de los signos que de ella hacen parte y que al descifrarlos cual jeroglífico egipcio, nos revela la historia de un lejano pasado, las tradiciones de una sociedad o el imaginario de una cultura en particular, todo depende de la representación e interpretación que se le otorgue a la imagen.

"Al mirar una imagen, se busca un reconocimiento e identificar su conexión con la palabra, hecho que complejiza e incluso enriquece su lectura. Si cada individuo necesita un reconocimiento, un reflejo de si mismo sobre el objeto de su deseo, lo hace a través de las imágenes rituales, además exponiéndose a entidades icónicas. Estas visiones en la mayoría de los casos poseen un destino afortunado, el de aflorar, informar; y otras tienen la necesidad de reflejarse, pero esa búsqueda de la verdad de la imagen difundida por los medios predominantes productores de imágenes y de imaginarios, pueden complejizar radicalmente la veracidad, debido a que somos una civilización de la imagen que debe recordar los elementos arqueológicos que componen el tejido de la imagen, compuestos por su propia memoria, sin dejar atrás los

momentos históricos en que fueron producidas, y las practicas estéticas que deben ser valoradas desde la óptica de su época de producción"<sup>32</sup>

Imagen es pues, una replica de la realidad. La imagen estética aprehende la realidad como algo nuevo, pero en absoluto como algo ajeno al sujeto creador. Pues, una imagen "comunica indefinidamente un espectro impredecible de mensajes, además de transmitir el mensaje específico que la ha generado"<sup>33</sup>, posibilitando modelos de pensamiento.

La obra de arte, y la pintura representa no solo al objeto, sino que en su propia estructura, hace también presente al sujeto. El objeto artístico se mantiene en una constante dialéctica con el sujeto que lo posibilita. El autor, pero también el espectador, empíricos dan vida a ese sujeto virtual y su mundo. La imagen dominante no solo es realista y verista, sino que también es naturista en el sentido de que parece no implicar ningún código para su comprensión. Se encuentra al final del proceso icónico, cuando la naturalización del código es una cuestión totalmente asumida.

Es pues, la imagen dominante aquella en la que se ha producido la naturalización del icono. La naturalización de los códigos en las imágenes dominantes no implica que estos no puedan ser descubiertos, porque aunque ocultos funcionan, funcionan es con la cooperación involuntaria del espectador. Es importante señalar que la llamada naturalización del código no consiste meramente en la consideración de imágenes (signos) como reales, sino de la consideración de la realidad misma, según esos signos. Lo que contribuye a considerar que la realidad nos es accesible, con mayor o menor éxito, mediante la manipulación de los signos, en la ciencia, el arte, la filosofía o el mito de la creación. Por el contrario, la imagen artística exige un arduo trabajo

<sup>32</sup> VELASQUEZ, Diva. Lo que dice la imagen En: Rev. mediaciones. Bogotá. Universidad Minuto de Dios. No 05. Enero - Julio, 2005

<sup>33</sup> FRASCARA, Jorge. El poder de la imagen: reflexiones sobre comunicación visual. Infinito. Buenos Aires, Argentina. 1999

interpretativo. Este trabajo, que, evidente o no, da sentido a la obra misma, impide aproximarse a ella con la sola ayuda de mecanismos ya aprendidos de recepción. Dado lo anterior la imagen es, en sentido estricto, el signo, la forma de cuyo representante determina a un interprete a referirse a un objeto posible en cuanto que posee la misma forma. Una imagen es una idea mental cuya finalidad se relaciona con alguna propiedad de las cosas

La imagen permanece o desaparece según los materiales con los que haya sido construida. Dependiendo de dichos materiales perdura como motivo de contemplación y adoración, difundiéndose como modelos que ejemplifican características creadas por las diferentes civilizaciones y que permiten su reconocimiento; por ejemplo, la imagen del cuerpo humano encubre un sistema de custodia a su destino, así la voluntad cargada de diferentes ideologías, producidas por los distintos regímenes que permiten entender, sistemas de organización, de violencia, de destrucción, de estratificación social de razas y comportamientos.<sup>34</sup>

La imagen durante varias épocas articuló y constituyó toda una variedad de historias y mitos es actualmente en donde podemos pensar en una herida debido a lo disforico de su producción sin embargo la imagen aun pese a todo posee el poder de construir identidades por lo secularizada que se encuentra nuestra sociedad <sup>35</sup>

Desde la interpretación de las imágenes se dice que se asemeja al objeto que representa, por un lado, y, por otro, que connota valores. El icono es la forma primera de representación de lo real, puesto que exige una interpretación (un interprete en sentido estricto) que no es convencional.

Dentro de las imágenes, por medio de las relaciones de color y forma, también es cognoscible e interpretable el mundo no exclusivamente visual. Por tanto

<sup>34</sup> VELASQUEZ, Diva. Lo que dice la imagen En: Rev. mediaciones. Bogotá. Universidad Minuto de Dios. No 05. Enero - Julio, 2005. Pág. 110

<sup>35</sup> *Ibíd.* Pág. 112

hay dos variables establecidas entre las imágenes creadas y percepción. La primera se refiere al hecho de que solo mediante colores y formas, es decir de unidades de imágenes creadas es posible dar cuenta de un mundo exclusivamente visual. La segunda tiene que ver con la naturaleza de las imágenes creadas, donde no es únicamente significativa en el mundo visual, si no también en el mundo físico e histórico.

La imagen: Barthes definía la imagen a partir de una etimología "antigua" según la cual la palabra imagen debía relacionarse con la raíz de imitari. El fondo del problema entonces es el de "la representación analógica" y sus eventuales códigos "analógicos" distintos de los códigos "digitales" de la lengua.

Se advierte aquí la propuesta de Pierre y la de una clase de signos "icónicos" que no implica exclusivamente lo visual pero si lo analógico. Ya que lo analógico no es sinónimo de visual figurativo sino de signos imitativos.

La cuestión de la naturaleza del signo visual, como la de la especificidad del "lenguaje visual" será desarrollada por investigadores como Fernande Saint Martín<sup>36</sup> y sintetizado mas tarde por el grupo Mu<sup>37</sup>

## **2.6 HERMENÉUTICA EN LAS IMÁGENES**

La hermenéutica de la imagen, tiene su base en el rasgo comprensivo e interpretativo de la hermenéutica en cuanto tal, centra su interés en las artes visuales, en la visualidad, dado que esta hace parte de las ciencias del arte.<sup>38</sup>

"La necesidad de una hermenéutica de la imagen es quizá tan antigua como la percepción del poder de las imágenes, y en tal sentido, su justificación no

<sup>36</sup> En la sémiologie du langage visuel. Québec, Presses de l'Université du Québec. 1987.

<sup>37</sup> En traite du signe visuel. Paris, Senil, 1992.

<sup>38</sup> DOMINGUEZ, Javier: Estética hermenéutica y hermenéutica de la imagen. La articulación de imagen y lenguaje en H. G. Gadamer y G. Boehm. EN: Estudios de filosofía. Universidad de Antioquia. Instituto de filosofía. No 15 - 16 1997. Pág. 91

responde al deseo históricamente tardío de su contemplación estética en el arte, sino a la experiencia muy humana y arcaica de sentirse mirados o vigilados por ellas. La imagen inicialmente no es arte sino una mediación poderosa entre vivos y muertos, entre las fuerzas visibles y las invisibles, entre humanos y sobre humanos. Inicialmente, la imagen no es por tanto un fin en si mismo sino un medio de adivinación, defensa, embrujamiento, curación o iniciación, en resumen, una prenda de supervivencia. Este poder de la imagen no ha desaparecido aun. La agresividad de la ilustración en su afán por liberar de la ignorancia, considerada por ella el caldo de cultivo de la superstición y de los poderes que medran en ella, sigue encontrando en la imagen un poder indomable. La razón de ello reside en que la imagen es una mediación originaria de sentido y, como tal, una realización humana insustituible.

La novedad de la Hermenéutica de la imagen de Boehm consistió en introducir la reflexión hermenéutica de nuevo cuño en la Historia del arte. Su gran reto era implementar en sus conceptos y en su metodología una actitud ante la imagen que lograra captar su mediación de sentido en la estructura de su visualidad. Que el arte es un lenguaje o que los lenguajes del arte son muchos ha sido una cuestión de vieja data; lo original en el intento de Boehm era el abandono de la idea de lenguaje que opero en esas concepciones, cuya iconoclastia constitutiva bloqueaba de entrada la experiencia de la imagen como imagen. El arraigado modelo del lenguaje articulado, proposicional y escrito, y la transposición de estas estructuras discursivas a las de la imagen so dos atavisimos logocentristas, que al anticiparse a su percepción o enfilarse tras ella para pretender su explicación, convierten la imagen en algo superfluo.<sup>39</sup>.

## **2.7 LA IMAGEN EN DESARROLLO DE LA HERMENÉUTICA**

La estrategia didáctica, tiene como eje fundamental la implementación de la

<sup>39</sup> *Ibíd.*, Pág. 97 - 98

imagen como medio de enseñanza. Sin embargo la imagen por si sola no dice mucho, por lo cual fue necesario que las imágenes a utilizar se seleccionaran de acuerdo a la intención de enseñanza, por ello se reflexionó sobre cuales serian las mas apropiadas teniendo en cuenta los contenidos temáticos y las habilidades del pensamiento a potenciar, igualmente fue necesario razonar sobre la complejidad que demandan las imágenes en el momento de realizar el trabajo hermenéutico.

A partir de los parámetros de Boehm, la novedad de la hermenéutica de la imagen consistió en "implementar en sus conceptos y en su metodología una actitud ante la imagen que lograra captar su mediación de sentido en la estructura de su visualidad. Que el arte es un lenguaje y que los lenguajes del arte son muchos"<sup>40</sup>.

Según Boehm "la alteridad de la imagen ante la palabra no significa su incomprendibilidad, sino que señala un problema hermenéutico: como se deja descubrir un sentido para el cual es un hecho que en su exposición discursiva solo se muestra mediatamente, pero cuya interpretación verbal al mismo tiempo es insoslayable, si se quiere hacer comprensión sobre el".<sup>41</sup>

Por tanto, la tarea del maestro en formación, consistió en clasificar las imágenes que iban a guiar la estrategia didáctica. Bajo esta consigna y de acuerdo a los aportes de Boehm sobre la mediación que debe existir entre imagen y concepto para la comprensión hermenéutica, se realizó la selección del material visual.

De forma mas moderada, como ocurre con Barthes, quien afirma que "la experiencia estética -y mediática- no se oponen en modo alguno, al contrario,

<sup>40</sup> DOMÍNGUEZ, Javier: Estética hermenéutica y hermenéutica de la imagen. La articulación de imagen y lenguaje en H. G. Gadamer y G. Boehm. EN: Estudios de filosofía. Universidad de Antioquia. Instituto de filosofía. No 15 - 16 1997. Pág. 91

<sup>41</sup> *Ibíd.*, Pág. 99

al actuar (como trabajo), cabe imaginar que el análisis pueda desempeñar cierto número de funciones evidentes y necesarias para una recepción y una interpretación cabales:

Satisfacción del gusto

Función didáctica

Función crítica (juicio)

Función cognitiva"<sup>42</sup>

Barthes indica que la función de la imagen varía según el nivel de análisis e interpretación que se le preste a la obra, así, una imagen con un vago acercamiento hermenéutico no demuestra una apropiación conceptual más allá de la apreciación estética, pues el acercamiento a una imagen requiere de unos objetivos, de unas referencias teóricas y sistemáticas.

El planteamiento hermenéutico sobre la experiencia del arte se resume en que una obra de arte pretende algo más que agradar, debido a la calidad de su configuración, tiene algo que decirnos, responde a preguntas, desencadena experiencias y sentidos. Todo esto con la expectativa de hacerlo comprensible para uno mismo y los demás, sin que ello se tenga que lograr algún día de modo objetivo y definitivo, pues la experiencia del arte como experiencia de sentido y como un logro de la comprensión distingue la concepción hermenéutica de las teorías que han opuesto arte y conocimiento, sensibilidad y comprensión, entendimiento y estética.

"La hermenéutica de la imagen requiere la cultura del juicio estético, la metodología y la objetividad de las ciencias del Arte y la publicidad de la institución arte, donde todos vuelven a ser reunidos en una comunidad que

<sup>42</sup> JOLY Martine. La interpretación de la imagen. Entre memoria, estereotipo y seducción. editorial Paidós. Pág. 258

convoca al juicio reflexionante pero no lo uniforma, que comparte el sentimiento pero no lo nivela con el rasero del igualitarismo"<sup>43</sup>.

La relación entre imagen e interpretación giran en torno a preocupaciones. "La primera preocupación tiene que ver con el debido tratamiento de la relación entre motivo e imagen, la segunda con la ineludible descripción de la que hay que echar mano, y la tercera, con el objetivo mismo de la interpretación, esto es, con el cometido de la hermenéutica de la imagen en cuanto tal."<sup>44</sup>

## **2.8 LA IMAGEN Y SU RELACIÓN CON LA PALABRA EN BOEHM**

Hay que ser muy conscientes de las dificultades que hoy se presentan al tratar la naturaleza de la correspondencia entre palabra e imagen. Negar dicha correspondencia a favor de la imagen ha sido una posición frecuente pero equivocada. El celo de sus representantes, que ha terminado por convertirlos en "centinelas del misterio estético", del "don gratuito" y la "pura presencia", lo que ha hecho en realidad es deslegitimar la pretensión de comprensión del arte, a cuya esfera pertenecen la crítica y la interpretación, las Ciencias del arte y la praxis artística en general, tanto la productora como la receptora. Esta posición pasa por alto que las palabras justas sobre una imagen son palabras cuya legitimidad procede de la "legibilidad" de la imagen misma, esas palabras son "portadoras de indiscutibles efectos de cognoscibilidad", son palabras cuyo vínculo con la imagen es dialéctico, inquieto, abierto, sin solución, y sin embargo, palabras debidas.

La posición de Boehm asume esta tensa correspondencia entre palabra e imagen. Según sus propias palabras, "la alteridad de la imagen ante la palabra no significa su incomprendibilidad, sino que señala un problema hermenéutico: como se deja descubrir un sentido para el cual es un hecho que en su exposición discursiva solo se muestra mediatamente, pero cuya interpretación

<sup>43</sup> DOMÍNGUEZ, Javier: Estética hermenéutica y hermenéutica de la imagen. La articulación de imagen y lenguaje en H. G. Gadamer y G. Boehm. EN: Estudios de filosofía. Universidad de Antioquia. Instituto de filosofía. No 15 - 16 1997. Pág. 96

<sup>44</sup> *Ibíd.* Pág. 96

verbal al mismo tiempo es insoslayable, si se quiere hacer comprensión sobre el". Sea cual sea el nombre que se le de a la mediación de sentido que realiza la imagen, las imágenes no representan simplemente porque son imágenes; el proceso de su reconocimiento no es un proceso aislado entre los diferentes tipos de comprensión, pues no tiene éxito sin competencia perceptiva y lingüística. No existe un lenguaje universal solo de imágenes y si lo hubiera no mostraría gran cosa, por lo reducido o por lo banal. No hay que pensar entonces como algo negativo que un lenguaje de imágenes no pueda alcanzar las posibilidades de representación sin el lenguaje discursivo. Otro tanto le ocurre a este: también el lenguaje discursivo es inconcebible sin imagen, en este caso, sin un metamorfismo constitutivo y fundamental, punto de contacto y tensión para lo significativo y lo visual, lo discursivo y lo tácito, la palabra y la imagen.<sup>45</sup>

Parafraseando a Goethe, podríamos decir que " hay tres clases de espectadores de imágenes": "la primera disfruta sin juzgar; la tercera juzga sin disfrutar y la del medio juzga disfrutando y disfruta juzgando; esta ultima propiamente hablando recrea la obra (de arte)".

Nuestra propuesta no solo consiste en compartir esta observación sino también en reivindicar este "termino medio" indispensable para una recepción y una interpretación de las obras visuales y audiovisuales.

A partir de ahí, se comprende como el análisis, por mínimo que sea, puede contribuir a delimitar y completar, al mismo tiempo, la interpretación de las imágenes: delimitarla confrontando sus conclusiones con el contenido y con la organización misma de la obra mediante una interpretación intrínseca y completarla alimentándola no solo con elementos extraídos de su seno, del texto, del cuerpo de la obra, sino también de su contexto de aparición y de descifrado, mediante una interpretación extrínseca.

<sup>45</sup> *Ibíd.*, Pág. 99

Alimentada por el análisis, la interpretación de las imágenes, situada, como hemos visto, entre memoria, estereotipo y seducción, quizás ganaría en lucidez y en eficacia.

## **2.9 FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA IMAGEN**

En el contexto educativo la función didáctica de la imagen consiste en la tarea de "explicar un texto, completarlo o decorarlo, o inducir efectos estéticos o gnoseológicos en los lectores"<sup>46</sup>

La imagen tiene una enunciación primaria, explícita que se reconstruye cuando el sujeto describe lo que hay en esta o en los componentes que esta imagen tiene, y los cuales se asocian a una representación social.

Toda imagen tiene un contexto y el lector acude a él a través de las presuposiciones. Estas delimitan los criterios de las reglas a aplicar. El primer criterio, es referencial, el lector tiene un modelo ideal de los objetos, personas o hechos representados que confronta con la representación icónica del texto visual. El segundo criterio es intertextual, el lector no tiene conocimiento de lo que se propone y echa mano de una clave interpretativa, un pie de página, un texto o frase expresada (1988: 68)".<sup>47</sup>

Es importante tener siempre presente que uno de los interrogantes a la hora de utilizar imágenes en los textos escolares, ha sido la de facilitar el aprendizaje de los contenidos, servir de apoyo a éstos, ya que las ilustraciones pueden permitir a los educandos interpretaciones propias. "La ilustración proporciona una experiencia semiconcreta, bidimensional de comunicación que favorece el

<sup>46</sup> ALZATE, María; GOMEZ, Miguel y ROMERO, Fernando: La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. EN. Rev. de ciencias humanas. Pereira, Vol. 06, No 22. 1999. Pág. 103.

<sup>47</sup> *Ibíd.*, Pág. 103

desarrollo del niño. El libro ilustrado permite identificar la cultura regional y nacional, y ayuda a su comprensión"<sup>48</sup>.

Entre las funciones didácticas de la imagen están:

-Función motivadora: A esta función pertenecen muchas de las ilustraciones del libro de texto. Los tipos de imagen motivadora son Las representaciones de paisajes en una narración y las ilustraciones relacionadas con el título del tema.

-Función vicarial: Surge por la dificultad de verbalizar determinados contenidos. La historia del arte utiliza este tipo de imágenes.

- Función motivadora: A esta función pertenecen muchas de las ilustraciones del libro de texto. Los tipos de imagen motivadora son Las representaciones de paisajes en una narración y las ilustraciones relacionadas con el título del tema.

- Función vicarial: Surge por la dificultad de verbalizar determinados contenidos. La historia del arte utiliza este tipo de imágenes.

- Función explicativa: Es la que tiene fuera de imágenes reales, códigos direccionales, explicaciones en ilustraciones.

- Función estética: Surge de la necesidad de alegrar una página, de dar color a un espacio, un ejemplo de esto son los reyes medievales que encontramos en las páginas de historia de las enciclopedias.

## **2.10 HERMENÉUTICA EN PEDAGOGÍA**

Hermenéuticamente en pedagogía significa descubrir que los alumnos, como el profesor mismo que "interactúa con ellos para su formación no son entidades abstractas ni aisladas, sino situadas en un horizonte histórico y sociocultural que define su existencia y el sentido de cada uno, sus intereses, sus hechos y sus esperanzas" <sup>49</sup>

<sup>48</sup> Ibíd., Pág. 104

<sup>49</sup>FLORES OCHOA. Rafael. Hermenéutica y pedagogía. En: Encuentros Pedagógicos transculturales. Universidad de Antioquia. 2001. Pág. 172

Por lo tanto como plantea el profesor Rafael Flores<sup>50</sup> en la hermenéutica no interpreta cosas, ni datos, ni objetos aislados, no es un espectador desinteresado despojado de prejuicios, intereses y expectativas, no puede reducir la comprensión de la realidad como reflejo de las relaciones de producción, de los intereses particulares, de las clases sociales o dejarse determinar por los intereses rectores del conocimiento, y no descifra el significado de palabras o frases, sino que rompe con la clausura del universo lingüístico y nos dispone a interpretar el texto en una escala superior, como integrante de una realidad mas amplia y de mayor complejidad que en su contexto, que es el horizonte histórico cultural que lo acompaña y hace posible su sentido. Así, al no conducir al relativismo ni al escepticismo, la interpretación hermenéutica comprende claramente la labor pedagógica ya que busca y necesita confirmarse no en el laboratorio experimental sino en la confrontación experimental y en el desenlace argumentativo, con lo que se logra coherencia interna, consistencia contextual y consenso<sup>51</sup> .

La ciencia social debe reconocer y hacer reconocer su derecho a pensar la sociedad que la emplea. El derecho a la reflexión - dice Morin-<sup>52</sup> así como la actitud para la investigación son dos necesidades que se complementan y que polarizan el desarrollo de la ciencia social.

## **2.11 MEDIOS DIDÁCTICOS**

Los medios didácticos son el componente esencial del proceso de adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y convicciones de los cuales no se puede prescindir.

<sup>50</sup> Ídem

<sup>51</sup>

Ídem. No cita al pie pero apuntes del texto. Lo que plantea el profesor Flores es desde lo que no es hermenéutica definir que lo que esta significa para la pedagogía.

<sup>52</sup> E. Morin Sociologie. Paris, Seul. Pág. 5

Para Lothar Klingberg medios de enseñanza denomina "todos los medios, materiales necesitados por el maestro o el alumno para una estructuración y conducción efectiva y racional del proceso de instrucción y educación a todos los niveles, en todas las esferas de nuestro sistema educacional y para todas las asignaturas, para satisfacer las exigencias del plan de enseñanza"<sup>53</sup>.

Sostiene que "el trabajo con los medios de enseñanza estimula la autoactividad creadora y fomenta la formación de valiosas propiedades del carácter tales como la actividad, iniciativa, conciencia de responsabilidad y otras mas."<sup>54</sup>

Los medios de enseñanza son diferentes imágenes y representaciones de objetos y fenómenos que se confeccionan para la docencia. Dichos objetos, bien sean de carácter natural e industrial tanto en su forma normal como preparada que contiene información y se utilizan como fuente del conocimiento. Dado que se conoce como medio a "lo que posibilita cualquier proceso donde se transmitan mensajes"<sup>55</sup>. Estos "hacen posible el conocimiento de otras realidades distintas a aquellas en las que existimos o con la que convivimos de manera inmediata"<sup>56</sup>

Dentro del proceso docente educativo, los medios de enseñanza, son todos estos procesos que actúan como soporte material de los métodos instructivos o educativos que tienen el propósito de alcanzar los objetivos planteados, pero no solamente se pueden relacionar los medios didácticos con los medios audiovisuales o sonoros, sino a los propios objetos reales, a los libros de texto, a los laboratorios escolares y a todos aquellos recursos materiales que sirven de sustento a la labor del maestro.

Una función de los medios de enseñanza está en no solo presentarle al estudiante la realidad objetiva o sus representaciones materiales mas

<sup>53</sup> GONSALEZ CASTRO, Vicente. Teoría y practica de los medios de enseñanza. Pag. 46 - 47.

<sup>54</sup> *Ibíd.* Pág. 60

<sup>55</sup> HURTADO BONILLA, Jaime Iván. Medios, mediaciones y currículo: notas para la gestión educativa. En: Rev. de La Universidad de la Salle, Vol. 20, No 29. Santafé de Bogotá, D. C. Colombia, Noviembre, 1999. Pág. 89

<sup>56</sup> *Ibíd.* Pág. 92

concretas, sino que se encuentra en proporcionar el puente entre esas percepciones concretas y el proceso lógico del pensamiento.

Pues desde la teoría de Margarita Castañeda "un medio didáctico es un recurso de instrucción que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad, y que implica tanto la organización didáctica del mensaje como el equipo (o los materiales) necesarios para materializar el mensaje"<sup>57</sup>.

En la obra "didáctica magna" de Comenio, expresaba que "para aprender todo con mayor facilidad deben utilizarse cuantos mas sentidos se pueda...Por ejemplo: Deben ir juntos siempre el oído con la vista y la lengua con la mano. No solamente recitando lo que deba saberse para que lo recojan los oídos, sino dibujándolo también para que se imprima en la imaginación por medio de los ojos. Cuanto aprendan, sepan expresarlo con la lengua y representarlo con la mano, de manera que no deje nada sin que halla impresionado suficientemente los oídos, ojos, entendimiento y memoria. Y para este fin, será bueno que todo lo que se acostumbra a tratar en clase este en las paredes del aula, ya sean teoremas y reglas, ya imágenes o emblemas de la asignatura que se estudia"...<sup>58</sup>

La idea es que estas experiencias trasciendan, que no se limiten a la parte sensorial, sino que pase a la fase racional. Por consiguiente, los medios de enseñanza permiten intensificar el proceso docente, por que con su utilización se logra que los estudiantes racionalicen y aprendan, además de elevar la efectividad del sistema escolar, garantizando una docencia de más calidad y un mejor aprovechamiento de la fuerza laboral, trayendo mejores resultados.

Los medios de enseñanza también determinan sobre los instrumentos que se utilizan para el control de los conocimientos que le permitirán al profesor evaluar de una forma mas acertada el proceso de aprendizaje. Estos se encuentran "condicionados por los objetivos, los contenidos y sus

<sup>57</sup> OGALDE CAREAGA, Isabel y BARDAVID NISSIM, Esther. Los materiales didácticos de apoyo a la docencia. Editorial trillat, S.A. México, D.F. 1° ed. 1991. Pág. 20

<sup>58</sup> GONSALEZ CASTRO, Vicente. Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Pág. 56

peculiaridades, los métodos empleados y las formas organizativas de la actividad docente y ellos, condicionan a su vez los instrumentos de medición del aprendizaje que se empleen. Los medios se interrelacionan inseparablemente de todos estos elementos y no pueden desvincularse de ellos, ya que todos constituyen un sistema del cual los medios son, a su vez, un pequeño subsistema"<sup>59</sup>

Por tanto un medio es "una organización de recursos que media la acción entre maestro y alumno"<sup>60</sup>. Posibilitando la comunicación y el aprendizaje, mediante diferentes formas de comunicación.

## **2.12 FUNCIONES COMUNICATIVAS EN LOS MEDIOS DIDÁCTICOS**

Para Cloutier, los medios pueden emplear diferentes expresiones o lenguajes para comunicar alguna intención o información mediante:

- > lenguaje verbal o auditivo: son propiciados por radios, cintas, discos.
- > lenguaje visual: es el empleo de las imágenes en transparencias, fotografías o carteles.
- > lenguaje escrito: empleado en la elaboración de libros, revistas, diarios, manuales, etc.
- > combinación de lenguajes: se utilizan audiovisuales, la televisión, el cine, etc.

El docente utilizara el tipo de presentación que le parezca pertinente según los objetivos que se pretenden alcanzar.<sup>61</sup>

<sup>59</sup> GONZALEZ CASTRO, Vicente. Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Pág. 67

<sup>60</sup> OGALDE CAREAGA, Isabel y BARDAVID NISSIM, Esther. Los materiales didácticos de apoyo a la docencia. Editorial trillat, S.A. México, D.F. 1° ed. 1991. Pág. 20

<sup>61</sup> Ibíd. Pág. 21

### **2.13. PROPIEDADES INTERNAS DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS**

Las propiedades internas del sistema de medios didácticos se encuentran dadas por:

- > Componentes: Son medios técnicos, materiales de paso, medios de percepción directa (pizarras, maquetas, laminas, etc.), profesores y estudiantes, aseguramiento material, locales, electricidad, etc.
- > Funciones: Formación de habilidades, capacidades, conceptos, hábitos, convicciones expresadas en los niveles del aprendizaje: conocer, saber, saber hacer y crear.
- > Integración: Esta dada por la efectividad en el uso de los medios, el control del aprendizaje, el momento idóneo en que se empleen, el rendimiento obtenido, la retroalimentación y evaluación del proceso y del sistema.

Lo anterior trae consigo la necesidad de comprobar que se conformo una estructura sistemática de los medios, para ello es necesario precisar los elementos de funcionalidad. Determinando:

- > Que queremos lograr (objetivos); en que niveles (conocer, saber, saber hacer, crear); y con que profundidad (fijación, integración, memorización, habilidades, etc.).
- > De que disponemos; cuales son los recursos materiales a nuestro alcance
- > Que puede hacer cada medio de enseñanza, cuales son sus posibilidades para comunicar, enseñar, entrenar, controlar, etc.; cuales son esenciales y cuales pueden ser sustitutivos o alternativos.
- > Que nexos deben existir entre ellos, cuales son las redundancias necesarias para abarcar todas las esferas; como vincular la explicación de las imágenes; como la teoría a la práctica.

- > Que posibles modelos pueden responder a la solución de nuestro problema partiendo de las variables dadas, así como de los medios que son esenciales y sus prioridades de uso.
- > Que efectividad tiene nuestro sistema, son o no efectivos los mensajes, son o no eficaces el número de repeticiones, por ejemplo, para entrenar en una habilidad.<sup>62</sup>

La inclusión de los medios de enseñanza en las clases siempre va a aportar buenos resultados al proceso docente, al menos en comparación con la enseñanza tradicional verbalista. La aplicación de los medios en forma sistémica es capaz de aportar un rendimiento significativamente superior en el proceso, pues facilita el trabajo del profesor y disminuye la carga intelectual del estudiante.

El enfoque sistémico en los medios de enseñanza tiene la finalidad de "reducir al mínimo las dificultades para el aprendizaje y los errores que pueden cometerse"<sup>63</sup>, pues así, se eleva la productividad en los profesores y en los estudiantes. De este modo se puede ver que los medios de enseñanza contribuyen a "objetivar la enseñanza y el contacto directo del hombre con el mundo exterior"<sup>64</sup>.

"Los medios de enseñanza no pueden sustituir la función educativa y humana del maestro, ya que es el quien dirige, organiza y controla el proceso docente educativo"<sup>65</sup>. Además, los medios no solo deben transmitir el conocimiento sino potenciar el desarrollo de la personalidad del individuo.

## **2.14 CLASIFICACIÓN POR ETAPAS DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS**

Según Wibur Schramn la clasificación por etapas generacionales de los medios didácticos es:

<sup>62</sup> *Ibíd.* Pág. 68

<sup>63</sup> *Ibíd.* Pág. 69

<sup>64</sup> *Ibíd.* Pág. 76

<sup>65</sup> *Ibíd.* Pág. 76

Medios de enseñanza de la primera generación: son aquellos que no necesitan maquinas ni dispositivos electrónicos como laminas, mapas.

Medios de enseñanza de la segunda generación: son manuales, libros de clase, tests impresos.

Medios de enseñanza de la tercera generación: son aquellos que hicieron posible una nueva forma de comunicación masiva a base de imágenes y sonido como diapositivas, fotografías, películas, grabaciones.

Medios de enseñanza de la cuarta generación: son aquellos que se caracterizan por la auto instrucción programada, laboratorios lingüísticos, etc.

## **2.15 PLANTEAMIENTOS DE PANOFSKY**

En la misma dirección, de acuerdo a estudios realizados acerca de la imagen como medio didáctico en ciencias sociales, encontramos los aportes de Panofsky.

La teoría que elaboró Panofsky acerca de la iconografía, se retoma en cuanto a la posibilidad que ofrece para adaptarlo de acuerdo a las necesidades de enseñanza del grado noveno de la institución educativa. La adaptación que se menciona con anterioridad se elaboró a partir de los postulados básicos que el autor realiza al principio de su obra, donde esboza el procedimiento a llevar a cabo en el aprendizaje iconográfico. Es notable que en los postulados se observe que el nivel de aprendizaje es cada vez más abstracto a medida que se avanza en el desarrollo de los procedimientos que exige el trabajo iconográfico.

Para retomar los postulados que Panofsky desarrolló en su teoría, fue necesario plantear qué habilidades del pensamiento potenciaba cada uno de los postulados propuestos y cual era la mejor manera de adaptarlos en los contenidos temáticos, a la vez que se construía el complejo esquema de la

estrategia didáctica.

El primer postulado que el autor aclara es esencial en el desarrollo del trabajo iconográfico, lo define como contenido temático natural o primario, el cual: "Se percibe por la identificación de formas puras, es decir, ciertas configuraciones de línea y color, como representaciones de objetos naturales, tales como seres humanos, animales, plantas, casas, instrumentos, etc.; identificando sus relaciones mutuas como hechos, percibiendo tales cualidades expresivas como el carácter doloroso de un gesto o de una actitud, o la atmósfera hogareña y pacífica de un interior.

El mundo de las formas puras, reconocidas así como portadoras de significados primarios o naturales, puede ser llamado el mundo de los motivos artísticos. Una enumeración de estos motivos sería una descripción pre-iconográfica de la obra de arte."<sup>66</sup>

En este primer postulado, la habilidad del pensamiento que se potencia es la descripción, ello se debe a que la preocupación del autor es llegar a un acercamiento visual de la obra, por tanto se conoce este postulado como pre-iconográfico.

La aplicación de la propuesta pre-iconográfica se planteó con base al plan de curso, que para el tercer periodo contemplaba realizar una breve introducción a la historia moderna de Europa. Así, la intencionalidad del taller que se elaboró a partir del postulado pre-iconográfico, centro su interés en contemplar la imagen desde las posibilidades de aprendizaje que esta deviene como medio de enseñanza, objetivo esencial para continuar con la secuencia de la estrategia didáctica.

<sup>66</sup> PANOFSKY, Erwin. Estudios sobre iconología, Pág. 15

Además, teniendo en cuenta la habilidad a potenciar, este taller (descrito en la metodología propuesta), se elaboro con el fin de ofrecer un acercamiento con el arte a partir de la descripción.

El segundo postulado que menciona Panofsky es conocido como contenido secundario o convencional. Este tiene la función de analizar las composiciones que se descubrieron anteriormente en el trabajo pre-iconográfico, al construir mentalmente las relaciones entre color, objetos, expresiones y motivos. Panofsky comienza a definir este segundo postulado desde un sencillo ejemplo, para comprender el desarrollo y objetivo del contenido convencional: "Se percibe al comprobar que una figura masculina con un cuchillo, representa a Bartolomé que una figura femenina con un melocotón en la mano es la representación de la veracidad, que un grupo de figuras sentadas en una mesa, en una disposición determinada representa la ultima cena, o que dos figuras luchando de forma determinada representan el combate del vicio y la virtud. Al hacerlo de esta manera, relacionamos los motivos artísticos y las combinaciones de motivos artísticos (composiciones) con temas o conceptos."<sup>67</sup>

Se entiende entonces que la habilidad del pensamiento a potenciar en este segundo postulado el es la argumentación. Sin embargo como se trata de un procedimiento continuo no se puede en ningún momento olvidar los aportes que confiere el trabajo del primer postulado, ello se debe a que la descripción es el fundamento para realizar una correcta argumentación. Para obtener mejores resultados, se considero conveniente y acertado que las estudiantes después de describir la obra de arte, atendieran las observaciones realizadas por los maestros en formación acerca de la interpretación de símbolos inscritos en la imagen con el fin de incentivar el pensamiento argumentativo sin necesidad de que el maestro presentara las respuestas en forma definitiva. En

<sup>67</sup> *Ibíd.*, Pág. 16

términos de Panofsky, "El reconocimiento de imágenes, historias y alegorías es lo que constituye en sentido estricto el ámbito de la iconografía.

Un análisis iconográfico correcto en el sentido mas estricto presupone una identificación correcta de los motivos, por ejemplo en el caso de San Bartolomé; el cuchillo que nos permite identificarlo, no fuera un cuchillo, sino un sacacorchos, dicha figura no seria la de San Bartolomé.<sup>68</sup>

De acuerdo a los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, la descripción, se potencia desde la educación básica primaria por tratarse de un nivel cognitivo de poca complejidad, por lo que no se considero pertinente profundizar en esta habilidad del pensamiento ya que el estudio se realizó con alumnas de la educación básica secundaria del grado noveno. No obstante, la argumentación esta en un nivel cognitivo mas abstracto, por lo anterior requiere de mas trabajo que asegure la adquisición de dicha habilidad.

El tercer postulado que plantea Panofsky, se refiere al significado intrínseco o contenido. Este significado se percibe indagando en "aquellos supuestos que revelan la actitud básica de una nación, un periodo, una clase, una creencia religiosa o filosófica cualificados inconscientemente por una personalidad y condensados en una obra."<sup>69</sup> De acuerdo con la información que el artista provee en la obra de arte tales como titulo de la obra, año y lugar de creación, y con la apreciación descriptiva y analítica, es posible desarrollar la habilidad del pensamiento hermenéutica, finalidad del trabajo iconográfico. Es en este punto cuando se realiza una interpretación de la imagen que va más allá de apreciar la belleza artística, para profundizar en el significado de los símbolos que la obra de arte confiere al espectador que desea descubrir la razón de ser de la imagen en el aprendizaje de las ciencias sociales.

<sup>68</sup> *Ibíd.*, Pág. 16 -17

<sup>69</sup> *Ibíd.*, Pág. 17

En síntesis, primero se llega a una descripción pre-icnográfica, la cual se mantiene dentro de los límites del mundo de los motivos, el asunto parece bastante sencillo. "Los objetos y acciones cuya representación por líneas, colores y volúmenes constituye el mundo de los motivos los cuales pueden ser identificados, basándonos en nuestra experiencia práctica. Cualquiera puede reconocer la forma y comportamiento de seres humanos, plantas y animales y distinguir entre una cara amable y una cara enfadada."<sup>70</sup>.

Posteriormente la argumentación iconográfica, se ocupa de las imágenes, historias y alegorías, en vez de motivos, va más allá de la familiaridad con los objetos y acciones que adquirimos a través de la experiencia práctica. "Presupone una familiaridad con temas o conceptos específicos, tal como han sido transmitidos a través de las fuentes literarias, hayan sido adquiridos por la <sup>71</sup>lectura intencionada o por la tradición oral".

Finalmente la interpretación de la significación intrínseca o contenido, que trata de valores simbólicos, requiere algo más que el conocimiento de temas o conceptos específicos, tal como lo transmiten las fuentes literarias, en tanto el trabajo concluye por medio del conocimiento adquirido.

<sup>70</sup> *Ibíd.*, Pág. 18 - 19.

<sup>71</sup> *Ibíd.*, Pág. 21

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. ENFOQUE

La realización de nuestro proyecto de investigación fue posible a través de la investigación docente como proceso que le permite al maestro aproximarse a la realidad escolar y educativa teniendo en cuenta el contexto áulico e institucional; reconociendo en los problemas, necesidades, capacidades de la población a tratar y al mismo tiempo brindándole alternativas de solución, enriqueciendo procesos de aprendizaje mediante la creación de estrategias y métodos innovadores para desarrollar con la comunidad estudiantil.

Dicha investigación es imprescindible para el progreso, ya que a través de ella se pueden hallar nuevas formas de obrar. Así, los maestros y profesores, podrán averiguar cuales son los métodos y las estrategias didácticas que

facilitan el aprendizaje del alumnado.<sup>72</sup>

La investigación docente comprende las siguientes etapas:

- > Diagnóstico institucional y áulico.
- > Generación de tema de investigación y problema.
- > Diseño de plan de curso y organización del proceso.
- > Implementación del plan de curso y seguimiento.
- > Evaluación de resultados.
- > Elaboración de informe de investigación

#### 3.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La practica docente como ejercicio de docentes en formación posibilita el análisis y la investigación con miras a la transformación.

<sup>72</sup>ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGIA. Pedagogía y Psicología. Océano, Centrum. ISBN: 84-494-0654-4. Barcelona, España. 1998. Pág. 132

Dicha transformación solo es posible mediante "la planeación y ejecución de  
yo  
propuestas nuevas las cuales son el producto de la observación y de la reflexión que el docente realice en cada clase.

Por tanto se hace necesario que el docente durante su práctica profesional se cuestione sobre las situaciones que acontecen a su alrededor y se relacionan con los procesos de aprendizaje de los educandos hacia su área.

En el transcurso de la práctica docente I y II, observamos algunas dificultades que presentaban las alumnas frente al área manifestándose en apatía y pereza hacia el área debido a las clases magistrales, la cual nos llevo a la utilización de medios didácticos a favor de la apropiación de conceptos propios de las ciencias sociales para el grado 9°.

Dicha investigación se lleva a cabo en el centro de practica llamado Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos, sección bachillerato.

### **3.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES**

**Encuesta:** Las Encuestas por Muestreo son aquellas donde se elige una parte de la población que se estima representativa de la población total. Debe tener un diseño maestral, necesariamente debe tener un marco de donde extraerla y ese marco lo constituye el censo de población. La encuesta, es una investigación estadística en que la información se obtiene de una parte representativa. La información se obtiene tal como se necesita para fines estadísticos.

Se implementara a las alumnas de 9° grado, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje estuvo mediado por el trabajo docente de los maestros en formación.

La intencionalidad de la encuesta es:

<sup>73</sup> QUINTERO, Marta Lucia en: Práctica Docente perspectiva teórica. Capítulo 1: Generalidades sobre la practica docente Pág. 9

Observar la opinión de las alumnas respecto a la necesidad y aplicabilidad de la iconografía en las clases de Ciencias Sociales.

Determinar las principales características y elementos que las alumnas tienen en cuenta para interpretar una imagen.

Determinar el cumplimiento o no del objetivo general de la investigación.

**El método comparativo:** significa que estudiamos varios grupos que pertenecen al mismo grado de la educación pero que difieren en algunos aspectos.

Se realizará a las alumnas de noveno grado de la institución educativa Lorenza Villegas de Santos, donde a partir del análisis de las respuestas a las preguntas 3, 6, 7, 9 y 10 de la evaluación de regulación del cuarto periodo. (Ver anexo).

Los resultados del análisis que produzca dicha comparación, donde los grupos 9° A y 9° C experimentaron un proceso iconográfico, a diferencia de los grupos 9° B y 9° D, quienes solo poseían los conocimientos teóricos conllevará a concluir si realmente, implementar una estrategia didáctica que integre la iconografía con el contenido temático de las ciencias sociales, permite un mejor desarrollo de habilidades que faciliten la apropiación conceptual, que en el caso donde la clase se limitó a transmitir la teoría.

**Diario de campo:** Los diarios de campo o de proceso son los registros que se hacen durante o luego de cada taller, por parte del docente, talleristas o acompañantes de los grupos. Consiste en poner en palabras las observaciones, preguntas, inquietudes que en el grupo se despertaron. La constancia en esta escritura permite:

-Registrar las situaciones de origen o estado del proceso (como inicia el proceso grupal o individual), lo que contribuye a la ampliación de los diagnósticos.

-Registrar las constantes o rupturas que el proceso grupal va viviendo.

-Realizar preguntas, inquietudes pedagógicas que luego son insumo de reflexión en las reuniones de planeación o jornadas pedagógicas sobre los centros de interés.

-Aguzar la mirada sobre el proceso pedagógico vivenciado. En la medida en que se escribe se elaboran hipótesis y se propone alternativas de solución a situaciones que se presenten en el grupo.

-Alimentar, con las observaciones, las variables que posteriormente se van a sistematizar.

-Retroalimentar el proceso, dado que en la medida en que se escribe se reflexiona y se toma conciencia de situaciones que en el momento en que se viven no necesariamente se conectan con otras variables o contextos que la dan mayor explicación a lo observado.

-Compartir y motivar al grupo de estudiantes con la escritura, en la medida en que se conecta la vida con la reflexión pedagógica; lo cotidiano con el ambiente escolar. Leer y compartir los diarios con los estudiantes es una manera de motivarlos y acercarlos a la manera de ser y de pensar de los docentes.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se hace necesario buscar que las situaciones no pasen sin darles un significado, un sentido, sin aprender de ellas. Por tanto, es importante observar: el ambiente grupal, la metodología (¿Qué se hizo?, ¿Cómo se hizo?), contenidos del taller, aprendizajes nuevos, sensaciones o emociones que surjan; dudas, preguntas o interrogantes, momentos simbólicos, por ejemplo imágenes, colores, símbolos<sup>74</sup>.

Además, es una evidencia de cómo se entiende el proceso y como se vive y siente cada estudiante practicante; se llama diario de campo porque es todos los días que estamos observando en el aula.

<sup>74</sup> TORO, Javier Iván y Otros. Una escuela con-sentido: propuesta metodológica para enseñanzas de ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares. Corporación región. Medellín, Colombia. 2003. Pág. 134

Por que se llama de registro? Porque registramos todo lo que esta ocurriendo. Y de campo porque el aula de clase es nuestro campo o espacio donde hacemos nuestra observación.

Los elementos que debe contener el diario de campo son:

Nombre de la institución.

Grado escolar.

Fecha y hora.

Numero de observación.

Descripción del aula de clase.

Descripción de los estudiantes.

Descripción del profesor (En el ejercicio de la docencia).

Tema de la sesión.

Mapa conceptual del tema.

Conclusiones.

Propuestas.

Observaciones.

Firma del cooperador de la institución.

**Salida Pedagógica:** "Estrategia didáctica muy adecuada para promover la comprensión del entorno, denominada también trabajo de campo o excursión escolar. Es la manera didáctica, vivencial y placentera de asimilar, comprender e interpretar el paisaje geográfico"<sup>75</sup>

Muchos lugares pueden ser motivo de visita y de trabajo: el campo, los ríos, los bosques, las montañas, las industrias, los centros urbanos, los museos, etc. Estos lugares que se definen o eligen de acuerdo con la temática propuesta en el currículo.

Una salida pedagógica, permite que, los alumnos puedan confrontar , revisar sus conocimientos , verificar información, cuestionarse y sentirse dueños de

<sup>75</sup> PULGARIN S, Raquel. Cuadernillo Geográfico. No 10. 1.994

una verdad , que evidentemente no es única , pero les da propiedad y que irá evolucionando a medida que vayan adquiriendo nuevos conocimientos , logren equilibrios , construyan conjuntos relacionales de ideas y conceptos en los esquemas mentales .

Una salida pedagógica es una estrategia que promueve en los alumnos el deseo de aprender y por ende contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos.

Es necesario establecer una clara diferencia entre "salida pedagógica" y "paseo"; la primera está regida o fundamentada en el desarrollo cognitivo de los alumnos, en promover nuevas experiencias de aprendizaje sin dejar de lado la diversión; y la segunda tiene como eje rector la diversión, sin tener mayor preocupación por los aprendizajes. Por tanto, para una salida pedagógica es indispensable hacer una planeación estratégica por medio de la cual se pueda alcanzar los objetivos propuestos. El docente debe ser conocedor del recorrido que se va a realizar y lo que desea lograr en la salida con los estudiantes.

En la planeación de la salida pedagógica, se incluyen aspectos biológicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, económicos y políticos de la región que se va a visitar.

Antes de la salida: Se lleva a cabo una aproximación conceptual sobre el tema o problema. Se define la ruta y programa a seguir. Se formulan las recomendaciones o aspectos a considerar.

Durante la salida: Se enfatiza en el desarrollo y construcción de los conceptos claves para el tema elegido y al regresar de la salida, se evalúan los logros con los alumnos acerca de lo que sucedió en ella, ¿cómo se sintieron? ¿Desean hacer una próxima salida? ¿Qué cosas podrían mejorar? Y también a partir de

la presentación de informes y trabajos que son complementados con la búsqueda de bibliografía, hecha previamente.

La profundización del tema: Se define de acuerdo con el grado de escolaridad, la motivación del grupo y de los conocimientos previos de los alumnos.

En la salida pedagógica o visita guiada el problema se puede abordar desde diferentes aspectos bajo la perspectiva de las diferentes ciencias para lograr una aproximación y comprensión del fenómeno.

La salida pedagógica posibilita:

-El conocimiento concreto del medio, el alumno logra acercarse a la realidad circundante. Se apropia en forma directa del medio físico -social mediante la observación de los fenómenos naturales, de las actividades humanas y la interdependencia de los mismos.

-El trabajo investigativo, puesto que el alumno antes de desplazarse al lugar elegido, se aproxima conceptualmente al tema o problema que va a analizar durante la salida. Con ésta se pretende confrontar la teoría con la práctica, corroborando los conceptos y construyendo otros.

-La proyección de la escuela hacia la comunidad, ya que rompe con la monotonía de la clase en el aula y el alumno disfruta su aprendizaje y se recrea

En una salida de campo se debe:

- > Elegir la temática o problema a trabajar.
- > Formular los propósitos a lograr durante la salida.
- > Determinar el lugar.
- > Describir las actividades a realizar durante y después de la salida.
- > Precisar las recomendaciones a tener presentes durante el desarrollo de ésta.
- > Presentar las generalidades del lugar a visitar, acompañada de la ruta respectiva
- > Evaluar el trabajo realizado durante la salida.

Una de las ventajas más importantes que tiene una salida pedagógica es que "... se combinaa parte teórica: los conocimientos y los datos, con lo vivencial: las sensaciones y las emociones". (Corporación REGIÓN 2000).

### **3.4. DISEÑO UTILIZADO**

El diseño utilizado en la institución fue el cualitativo, el cual nos permitió abordar las cualidades reales y socioeducativas de las estudiantes del grado Noveno de la institución Lorenza Villegas de Santos, las cualidades fueron recolectadas mediante datos observación, interacción con personas, grupos.

De igual manera se hizo uso de métodos cuantitativos los cuales permitieron descubrir la realidad y la pertinencia de la estrategia mediante la estadística que posibilito establecer vínculos entre las cifras reales y lo planteado anteriormente.

### **3.5. SUJETOS, POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN**

La población estudiantil de la institución Lorenza Villegas de Santos es una población de genero femenino, perteneciente a los estratos 1, 2, 3, en su mayoría de los barrios Santa Cruz, Moraría, Aranjuez, Campo Valdés y Zamora de la ciudad de Medellín. Dicha población se caracteriza por su participación constante y por sus grandes éxitos en actividades deportivas, culturales. Además participan en proyectos que se desarrollan dentro de la institución tales como: reciclaje, educación ambiental, ética y valores y otros de orientación en salud que son realizados mediante convenios y capacitaciones con Comfama.

La muestra seleccionada son las estudiantes de los grados novenos, pertenecientes a los grupos A y C, las cuales presentan edades desde los 14 años hasta los 18 años, son estudiantes con las cuales se ha llevado un proceso crítico e interpretativo enfocado al estudio de las imágenes.

Dicha muestra ha experimentado y vivenciado nuestro proyecto de investigación a partir de la interpretación de las imágenes mediante actividades como talleres, guías iconográficas, conversatorios, explicaciones y visita guiada a la Casa Museo Pedro Nel Gómez

### **3.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS UTILIZADOS.**

La encuesta como medio de recolección de datos para contrastar la eficacia de la imagen como medio didáctico se llevó a cabo el día 23 de Noviembre de 2.006 en el aula de clase de la institución Lorenza Villegas de Santos de los grupos 9 A y 9 C.

La salida pedagógica se realizó el día 23 de Noviembre de 2.006 de 3:30 a 5:30 p.m. a la Casa Museo Pedro Nel Gómez.

Diario de campo: es la transcripción de lo visto en la practica I y II en el se encuentran consignadas todas las experiencias vividas en la institución; por tanto este fue un instrumento que nos permitió recolectar la información desde el inicio hasta el final de la practica.

Guía o talleres: estos fueron aplicados durante el segundo semestre de la práctica, debido a que en el primer semestre nos dedicamos a encontrar la problemática de las estudiantes que fueron el motor de nuestra investigación.

El método comparativo fue realizado el día 22 de noviembre, para todos los grupos del grado noveno por medio de la elaboración individual de la evaluación de regulación.

### 3.7. PROCEDIMIENTO

La aplicación del estudio iconográfico en el campo de enseñanza de las ciencias sociales, es posible gracias a la cantidad de imágenes que existen de cualquier momento histórico de la humanidad y a la accesibilidad que se tiene a ellas en diferentes medios como libros, revistas, pinturas, museos o el Internet. Los requisitos que deben tenerse en cuenta al momento de integrar la iconografía al estudio de Ciencias Sociales son básicamente los siguientes:

- > Que las imágenes sean acordes al contexto histórico-geográfico de los contenidos temáticos a exponer.
- > Que el trabajo hermenéutico se realice en una secuencia progresiva, donde las habilidades del pensamiento a utilizar cada vez tengan un carácter más complejo. Así, comenzar con la descripción y con la observación detallada de la imagen, para posteriormente llegar a la interpretación de esta y finalmente a la comprensión del contenido teórico.
- > Ofrecer pistas más no respuestas. Al momento del trabajo de interpretación de la imagen por parte de las estudiantes, no es recomendable que el profesor induzca a la respuesta por que el objetivo es el desarrollo de la habilidad interpretativa.
- > Que la imagen se encuentre al alcance de todos los estudiantes. En este caso, el profesor puede llevar fotocopias, libros, revistas o cualquier material disponible.

La construcción de la estrategia didáctica se fundamenta en la aplicación de la imagen para la enseñanza de conceptos. Para ejecutar apropiadamente la estrategia, se adopta una planeación consciente con un desarrollo de las habilidades del pensamiento en forma progresiva, por lo anterior, fue necesario emplear los aportes de la iconografía realizados por E. Panofsky y los aportes de la hermenéutica de la imagen realizados por Boehm, con el fin de integrar el estudio de la imagen y la enseñanza de las ciencias sociales.

En cuanto a los aportes de Panofsky, se utilizó cada uno de los tres planteamientos que postula a seguir en la construcción de conocimiento iconográfico, como el marco que sostiene la estructura misma de la estrategia. De este modo, el primer postulado constituyó la fase de acercamiento y contextualización. El segundo, formó el componente de entendimiento. El tercer postulado posibilitó el desarrollo de la fase de profundización conceptual.

En el diseño de la estrategia, los aportes de la hermenéutica de la imagen de Boehm fueron de gran utilidad en la tercera fase para contribuir en el desempeño de la función principal de la estrategia, la apropiación de los conceptos guerra y revolución.

Con base a la aclaración anterior, la estructura de la estrategia didáctica se conforma de la siguiente manera:

- > Proceso pre-iconográfico.
- > Estudio de la composición de la imagen.
- > Interpretación de la imagen.

#### Proceso pre-iconográfico

La primera fase, corresponde al postulado iconográfico que Panofsky reconoce como contenido temático natural o primario. La función educativa del proceso pre-iconográfico es generar un espacio o ambiente propicio para la introducción de la imagen como medio de enseñanza de las ciencias sociales, a la vez que propende por la descripción y observación detallada de la obra de arte.

El propósito de la etapa pre-iconográfica es acercar a las estudiantes al estudio de la imagen y desarrollar la habilidad del pensamiento de la descripción. Con este objetivo, el primer taller pre-iconográfico se realizó bajo los siguientes parámetros:

A. Antes de comenzar la clase, el maestro en formación realizó una explicación general sobre la intención de la actividad, que consiste en considerar la imagen como un medio de enseñanza a partir del cual es posible

el aprendizaje, de esta manera la imagen comienza a observarse más allá de la apreciación estética.

B. A continuación, las alumnas se reúnen en equipos de trabajo, en disposición para realizar la actividad. Entonces el maestro en formación entrega una imagen a cada equipo, las cuales son replicas totales o parciales de obras de arte de diferentes artistas (ver anexo), las cuales no poseían informaron alguna, situación necesaria para solucionar el taller.

C. Luego, a partir de la imagen se desarrolla el siguiente taller:

Tabla 3. Guía pre-iconográfica

GUIA PRE-ICONOGRAFICA

- a. Colocarle título a la obra de arte. (Ver obras en anexo).
- b. Explicar la relación entre el título y la imagen.
- c. Con el o los personajes de la obra desarrolla una historia, para ello deben tener en cuenta: nombre, edad, familia, lugar donde vive, profesión, religión, etc.
- d. Retoma los símbolos más importantes y describe su significado.

(ver anexo 2, pg. 128)

D. La finalidad de la actividad es doble, primero, acercar a las alumnas al aprendizaje a través de la imagen, y segundo, desarrollar la habilidad de la descripción, que consiste en "representar personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias"<sup>76</sup>.

La etapa pre-iconográfica es la más corta de las tres, ello se debe a que la descripción es una habilidad del pensamiento que se potencia desde la educación básica primaria, con base a lo anterior, se comprende que no es necesario extenderse en esta etapa, en tanto la estrategia está dirigida a

<sup>76</sup> Diccionario enciclopédico Terranova

alumnas de la educación básica secundaria, específicamente del grado noveno.

Tiempo de aplicación: 18 de julio al 31 de julio de 2006.

#### Estudio de la composición de la imagen

La segunda fase, corresponde al postulado iconográfico que Panofsky reconoce como contenido secundario o convencional. El objetivo de esta etapa es mas ambicioso que en la anterior, en tanto propende por potenciar la habilidad del pensamiento de la argumentación, sin dejar a parte el proceso iniciado en la fase pre-icnográfica, porque la argumentación como aquella habilidad para razonar que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega, en este caso, acerca del asunto o materia que se trata en una obra de arte, necesita de los aportes de la descripción para alcanzar el objetivo propuesto.

En esta etapa del estudio de la composición de la imagen, la intención es apreciar la imagen desde su significado histórico y conceptual, es decir, a partir de la posibilidad de transmitir conocimiento. En palabras de Luís Germán Sierra, a propósito de la muestra colectiva de estudiantes de la facultad de Artes, realizada en la biblioteca de la universidad de Antioquia del 5 al 30 de junio de 2007 y titulada "Protagonista el dibujo", menciona que "el dibujo debe estar a salvo de convertirse en la sola destreza de su ejecutante, debe adquirir personalidad y significar un mundo en sí mismo, fuera del alcance de la mera repetición, por parte del espectador, del ¡oh! que a poco andar, casi nada representa".

A. El primer trabajo de esta etapa, denominado "Trabajo Iconográfico 1" se trata de una actividad de transición entre la etapa pre-iconográfica y la etapa del estudio de la composición de la imagen, ello se debe a que cumple con el objetivo de potenciar la descripción al igual que la habilidad de la

argumentación, situación que no debe parecer extraña porque avanzar de una etapa a otra no significa olvidar el aprendizaje adquirido anteriormente. El "Trabajo Iconográfico 1" consta de:

Tabla 4. Trabajo iconográfico 1



#### TRABAJO ICONOGRAFICO 1

a. Observa cuidadosamente la imagen. A partir de los componentes de la obra (personajes, ubicación, acción, objetos), plantea una historia donde describa lo que crea que ocurre en la obra. Para ello debe tener en cuenta nombre y edad de los personajes, relaciones, lugar donde se desarrolla la historia y otros que considere convenientes.

b. La inspiración es un momento crucial a la hora de comenzar la elaboración de una obra, para ello un artista recurre a sentimientos, valores de una época, recuerdos, conceptos, desde lo que puede considerar al observar la obra ¿Cuáles fueron los motivos que inspiraron al artista para hacer esta obra? Y ¿En que partes de la obra se hacen visibles estos motivos?

c. Una obra es trascendente en tanto logra transmitir un mensaje para la posteridad. Dicho mensaje puede referirse a una ideología, descripción de una situación histórica o costumbres de una región en una época determinada ¿Cuál o cuales mensajes logras apreciar en esta obra?



d. El título de una obra es lo mismo que el nombre para una persona y por tanto expresa la esencia de lo que se es y lo que desea transmitir. Ahora colócale título a esta obra y argumenta porque la has llamado así.

e. Finalmente toda obra de arte produce en sus observadores una sensación o impresión diferente de acuerdo al gusto, estética, razonamiento expectativas o profundidad con que se comprenda la obra. Desde tu apreciación personal, ¿Qué sensaciones te produjo el observar la obra de arte? y ¿Por qué piensas que reaccionaste de esta manera?

(ver anexo 3, pg 131-140)

B. El segundo trabajo de esta etapa, involucra la realización de una actividad sencilla en su comprensión, pero de gran profundidad cognoscitiva. Para comenzar, es necesario crear un ambiente propicio para el intercambio de conocimiento (específicamente sobre el tema "Primera Guerra Mundial") para el desarrollo de esta actividad se consideró apropiado realizar una mesa redonda para poner el tema en común, luego de la cual, las alumnas se dispusieron en equipos de trabajo para elaborar este taller:

Explicación de la obra de arte:

Para la siguiente clase, y luego de socializar la Guía Iconográfica 1 los maestros en formación dedicaron el tiempo para la interpretación de la obra de arte trabajada anteriormente por las alumnas, comenzando por decir las características principales de la misma, así:

Autor: Hans Baldung

Título: "Las edades y la muerte"

Año: 1501

Para ubicar un contexto histórico y geográfico. "La intención de la clase era confrontar a las alumnas entre el trabajo que realizaron con el taller iconográfico 1 y la explicación que ofrece la obra a partir del conocimiento de sus características, descripción e interpretación apropiada.

Este ejercicio permitió que las alumnas observaran qué tanto se acercaron al estudio iconográfico, qué falencias, aprendizajes y habilidades posibilitó interiorizar el desarrollo de la actividad".<sup>77</sup>

Tabla 5. Símbolos de la primera guerra mundial

#### SIMBOLOS DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

- a. Dibujar un símbolo que ilustre el concepto "Primera Guerra Mundial".
- b. Explicar el significado del símbolo anterior. (ver anexo 4, pg. 150)

La importancia de esta actividad radica en que a partir de un concepto se genere un símbolo gráfico y posteriormente se argumenta su relación. La finalidad de la actividad es por tanto la comprensión conceptual.

Para finalizar esta etapa, se realizó la Guía Iconográfica 2 con el fin de apropiar aun más a las alumnas al concepto Primera Guerra Mundial. Bajo esta responsabilidad, se analizó una serie de obras de arte asociadas a la época, motivo y lugar del concepto a trabajar, obteniendo como resultado la elaboración de la siguiente guía:

<sup>77</sup> CIFUENTES SALDARRIAGA, Andrés. Diario de campo.

Foto No 1 "Muerte y vida"  
GUIA ICONOGRAFICA 2

Integrantes;

Fecha:\_\_\_\_\_Grupo;

Observa detenidamente la siguiente obra de arte titulada "Muerte y vida" realizada en el año 1916 por el artista austriaco Gustav Klimt, y de acuerdo a esta información responde las siguientes preguntas:

Obra Muerte y vida



Fuente: [www.cossio.net/actividades/pinacoteca/p\\_02\\_03/klimt.htm](http://www.cossio.net/actividades/pinacoteca/p_02_03/klimt.htm)

- a. Cual considera que es la relación entre el título de la obra y los acontecimientos que ocurrían en Europa durante este periodo.
- b. Cual es el significado de los símbolos que aparecen en la imagen de acuerdo al contexto histórico en el que se realizó la obra.

- c. Que mensaje, considera usted que intenta decir el autor a través de la obra de arte.

(Ver anexo 5, pg. 152)

Tiempo de aplicación: 1 de agosto al 29 de septiembre de 2006.

Interpretación de la imagen:

La última etapa del proceso tiene como objetivo potenciar la habilidad del pensamiento interpretativa, con el fin de comprender la imagen como medio que posibilita el entendimiento de conceptos propios de las ciencias sociales. El tercer postulado, de acuerdo a los planteamientos de Panofsky, se refiere al significado intrínseco o contenido.

En esta etapa se procuró por realizar actividades de carácter participativo y de investigación, en las cuales las alumnas demostraron motivación e iniciativa durante la elaboración de las actividades programadas.



En esta fase la primera actividad realizada fue la "Interpretación de la imagen alegórica" para explicar el concepto Revolución Rusa. La intención de la dinámica de trabajo es comprender el concepto a partir de la interpretación de una imagen sencilla por medio de los símbolos que en ella se observan.

Como se trata de símbolos comunes a las estudiantes se les facilitó la participación, desde la cual el maestro cooperador inició la respectiva explicación del concepto. Los símbolos de esta actividad fueron:

- > Una mujer: símbolo de que la revolución fue un proyecto que buscaba la liberación de las clases oprimidas.
- > Las alas: significan la libertad que se esperaba obtener del régimen autócrata.

- > La espada: símbolo de las luchas que se tuvieron que librar en nombre de la revolución.
- > El color rojo: símbolo del cambio que se anhelaba y de la unión de los diferentes pueblos.
- > Las cadenas rotas: significa el rompimiento con la monarquía, para dar paso a un régimen social.

La segunda actividad que se programó en esta etapa recopilaba todo el proceso experimentado en el transcurso de la estrategia didáctica: "La salida de campo". Realizada en la casa museo Pedro Nel Gómez, para la salida de campo se elaboró una serie de pautas para que las alumnas comprendieran el trabajo académico a elaborar, estas pautas son:

Tabla 6. Salida pedagógica

#### SALIDA PEDAGOGICA

INSTITUCION EDUCATIVA LORENZA VILLEGAS DE SANTOS  
AREA CIENCIAS SOCIALES  
GRADO 9°

PAUTAS PARA UNA VISITA GUIADA A LA CASA MUSEO PEDRO NEL GOMEZ

TEMA: Interpretación de imágenes para la comprensión de conceptos.

LUGAR: Casa Museo Pedro Nel Gómez.

TELEFONO: 2332633 o 2120725

HORA: 3: 30 P.M. a 5:30 P.M.

FECHA: Noviembre 23 de 2006.

PARTICIPANTES: Alumnas de los grados 9°A y 9°C.

RESPONSABLES: Guía del museo Susana Vallejo, docente cooperadora Graciela Hurtado, docentes en formación Paola Montoya, Ángela Rincón, y Andrés Cifuentes.

#### OBJETIVOS:

- > Obtener información sobre las pinturas e imágenes que se encuentren en la Casa Museo.
- > Observar algunas pinturas e imágenes las cuales posibiliten dar cuenta de los conceptos explicados en clase (Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa), a partir de la interpretación de las obras.
- > Analizar las similitudes entre los símbolos que se pueden reconocer en las diferentes pinturas e imágenes, con respecto a los temas observados en clase.

ACTIVIDADES:

> Bienvenida y presentación de generalidades sobre la Casa Museo
> Recorrido por las salas de la Casa Museo, observación de obras de arte, pinturas, e imágenes talladas, etc.
> Observación de fotografías y de cuadros.
RECOMENDACIONES
> Puntualidad.
> Atención al observar y escuchar las informaciones dadas por el guía del museo.
> Mucha disposición para participar con entusiasmo en todas las actividades.
EVALUACIÓN DE LA VISITA GUIADA A LA CASA MUSEO PEDRO NEL GOMEZ
> ¿Qué sentí al conocer la Casa Museo Pedro Nel Gómez?
> ¿Qué puedo afirmar acerca del logro del objetivo de la visita a la Casa Museo?
> ¿Cuáles fueron las actividades realizadas en el museo que más me agradaron?
> ¿Cómo fue mi participación en las actividades de esta visita guiada?
> ¿Cuáles son mis aprendizajes más significativos (frente a la iconografía) después de la visita guiada a la Casa Museo Pedro Nel Gómez?
> ¿Cuál es mi apreciación sobre la Casa Museo, y sobre esta visita guiada? (ver anexo 6, pg. 155)

Luego de la lectura de las pautas, los maestros en formación hicieron entrega a las alumnas de una guía de trabajo para ser realizada en grupos, dicha guía demandaba un proceso de observación, descripción, argumentación e interpretación de una obra de arte con el fin de explicar la relación de la imagen con los conceptos trabajados en clase.

Tiempo de aplicación: 2 de octubre al 23 de noviembre de 2006.

## **RESULTADOS**

### Análisis de la información

De un total de 177 estudiantes de los grados 9° de la educación básica secundaria de la institución educativa Lorenza Villegas de Santos que realizaron el examen de regulación del segundo periodo 88 pertenecían a los grados 9A y 9C; y las 89 restantes a los grados 9B y 9D.

La evaluación constaba de catorce preguntas, que evaluaban los conocimientos de las estudiantes con respecto a los contenidos temáticos del cuarto periodo, dichos contenidos abarcaron los ámbitos conceptuales de Revolución Rusa, primera guerra mundial, segunda guerra mundial, entre otros.

De las catorce preguntas mencionadas, tres estaban directamente relacionadas con los conceptos guerra y revolución, estas son:

3. De acuerdo a varios historiadores. la Segunda Guerra mundial es la continuación de la Primera Guerra Mundial. Esto se debe a que:

- a) Se enfrentaron las mismas potencias, la Triple Alianza contra la Entente.
- b) Se buscaban los mismos objetivos de expansión territorial.
- c) Surge a partir de la inconformidad de los convenios que firmaron los derrotados.
- d) Nunca se llegó a ningún acuerdo después de la Primera Guerra.

6. Son antecedentes de la Revolución Rusa:

- a) El ataque de Japón a Estados Unidos en Pearl Harbor.
- b) El intento del Zar por mantener en Rusia una monarquía absoluta.
- c) Los conflictos étnicos al interior de Rusia.
- d) La disolución de la Duma por parte del Zar.

7. Son consecuencias de la Revolución Rusa en este país:

- a) La caída de la monarquía.
- b) El cambio del sistema político.
- c) El restablecimiento de vínculos comerciales con Estados Unidos.
- d) El reconocimiento del Zar como jefe de estado.



9 La obra titulada "Las edades y la muerte realizada en 1501 por el artista alemán Hans Baldung, simboliza:

- a. Desprecio por la muerte.
- b. Una historia de la brujería y prácticas satánicas,
- c. La ideología de la sociedad europea en el renacimiento.



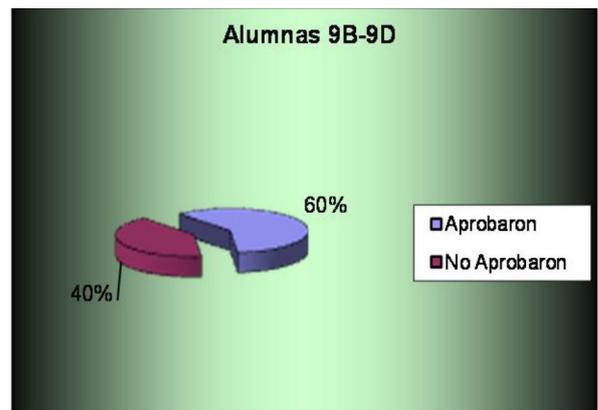
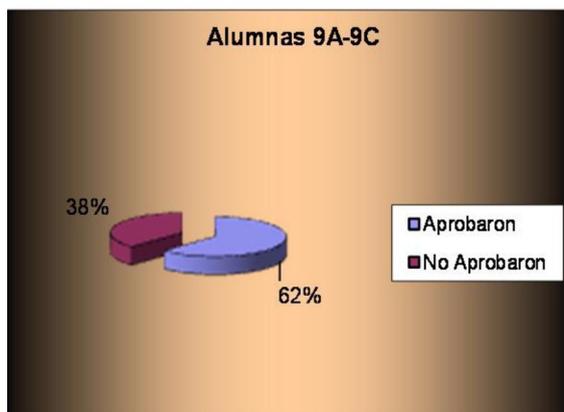
10. El siguiente detalle de la obra se interpreta como:

- a. El triunfo de la muerte sobre la vida.
- b. La poca importancia de la infancia en esa época.
- c. El uso de niños en actos satánicos.
- d. Los niños son una época del ciclo de la vida

Las evaluaciones realizadas, se recolectaron como producto de la investigación con el fin de realizar un trabajo de análisis comparativo al contrastar la información entre los grados 9A y 9C ; donde se implemento la estrategia didáctica y los grados 9B y 9D donde a lo largo del año se continuó con las clases tradicionales

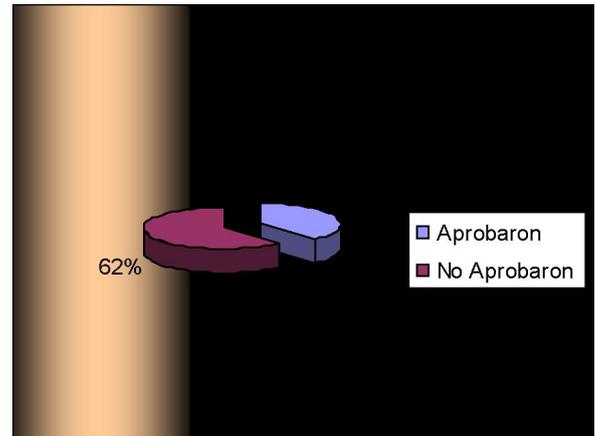
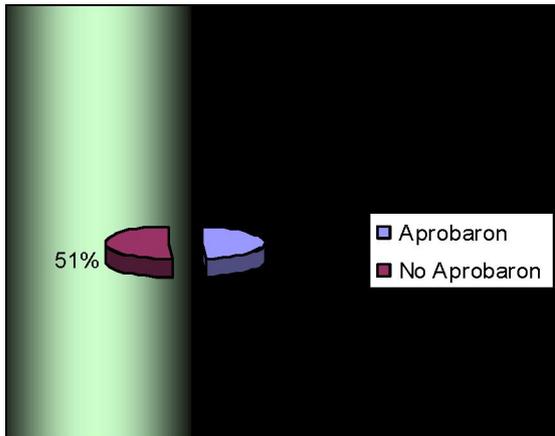
### Pregunta 3

La tercera pregunta de la prueba, relacionaba los conceptos de primera guerra mundial y segunda guerra mundial. Puesto que esta ultima se desencadena a partir de la primera. El resultado estadístico de mostró que en los grados 9A y 9C el 62% acertó en su respuesta, porcentaje similar al que obtuvieron los grados 9B y 9D con un 60%, es decir una diferencia del 2% que resulta comprensible por que el periodo de entre guerras tuvo una planeación similar en el proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los grupos.



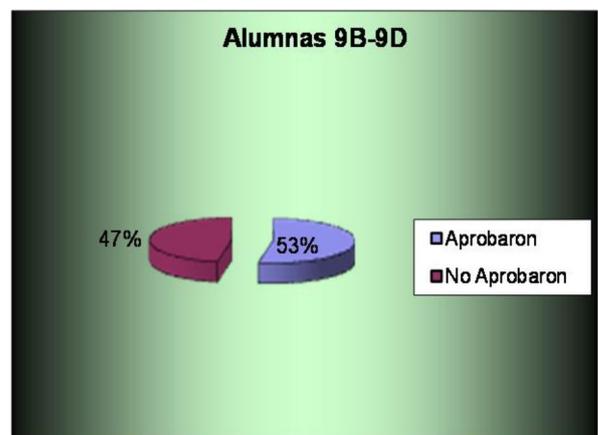
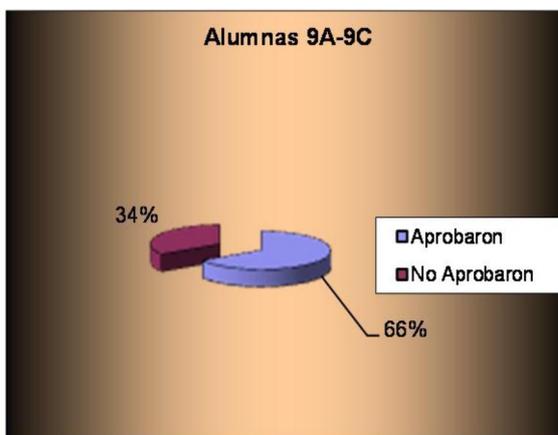
### Pregunta 6

La sexta pregunta de la evaluación tenía como concepto central la Revolución Rusa comprendida desde sus antecedentes se trabajó especialmente en los grados 9A y 9C en el proceso de interpretación iconográfica, como se puede apreciar en la metodología de trabajo descrita anteriormente. A diferencia de los grados 9B y 9D que continuaron con un proceso de clase magistral. Ello explica como en los grados 9A y 9C donde se aplicó la estrategia el 49% logró un buen desempeño, mientras que en los grados 9B y 9D fue tan solo de 38%, que equivale a una diferencia del 11%.



### Pregunta 7

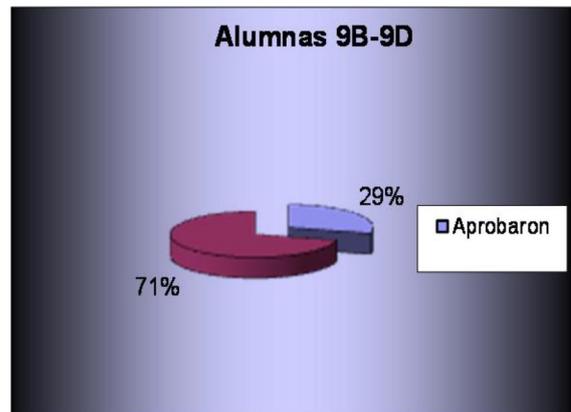
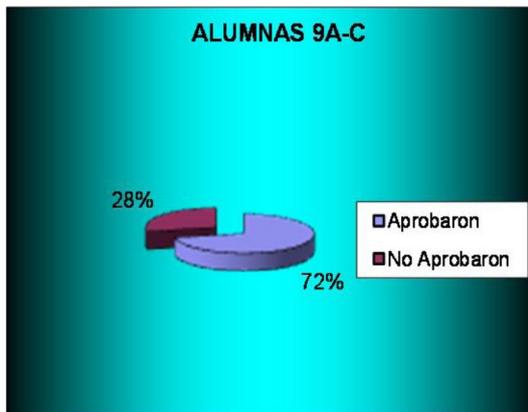
La séptima pregunta de la evaluación se relacionaba igualmente con el concepto de revolución rusa, pero esta vez comprendido a partir de sus consecuencias. Temática que había sido explicada en los grados 9A y 9C por medio de la interpretación de imágenes. En esta ocasión el 66% de las alumnas de los grados 9A y 9C eligieron correctamente la respuesta sobrepasando 13% a las estudiantes de los grados 9B y 9D, grupos donde solo acertaron el 53%.



### Pregunta 9

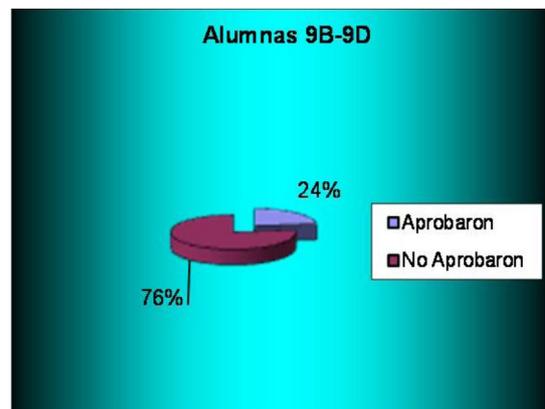
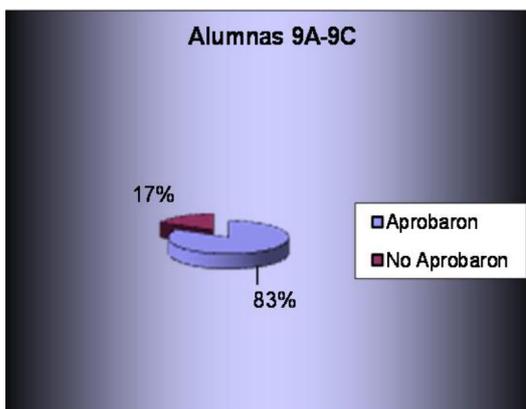
La pregunta 9 del examen de regulación tenía como intención confrontar las habilidades de las alumnas con respecto al trabajo de imágenes, por medio de

una pregunta que vinculara una obra de arte con su respectiva interpretación. En este caso, las alumnas de los grados 9A y 9C demostraron haber alcanzado mejores resultados porque el 72% aprobó frente a un 29% en los grados 9B y 9D, es decir una diferencia del 43% a favor de la aplicación de la estrategia didáctica.



#### Pregunta 10

Al igual que la pregunta anterior, la pregunta 10 tenía como objetivo la confrontación de conocimiento adquirido con la interpretación de imágenes. En esta ocasión, las alumnas de los grados 9A y 9C obtuvieron resultados favorables en un 83%, muy por encima de los grados 9B y 9D que solo alcanzaron el 24% en aprobar la respuesta, esta vez la diferencia alcanzó 59%.



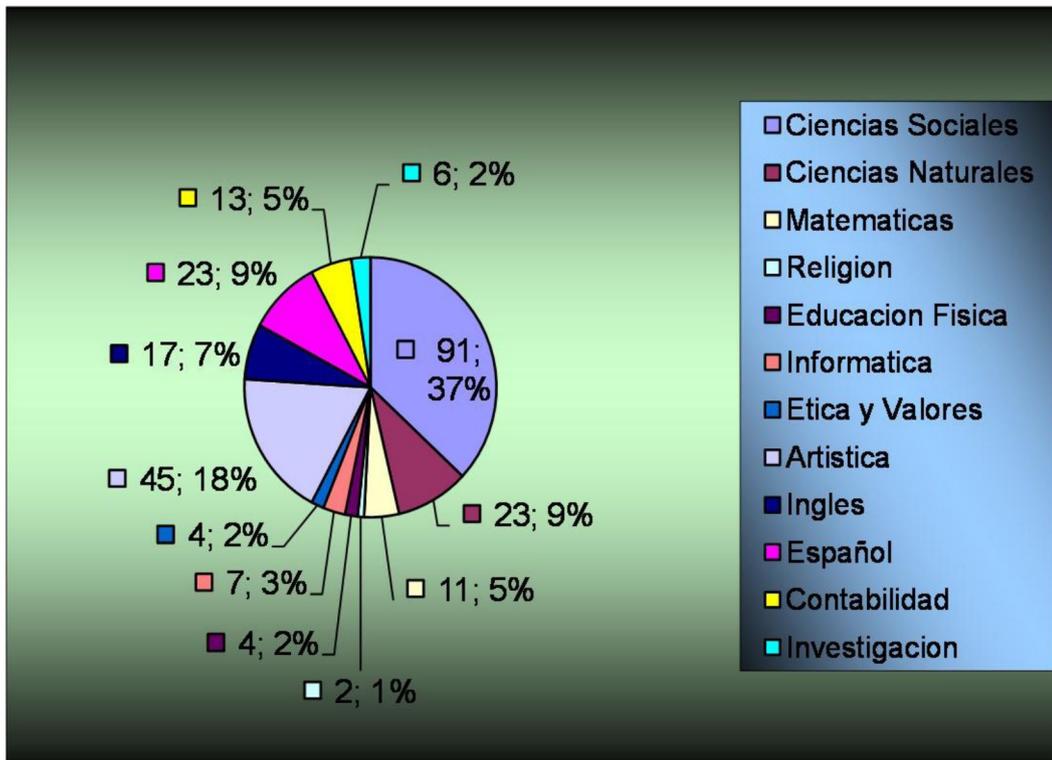
## ENCUESTA: GUIA DE VIAJE A TRAVES DE LA IMAGEN

La encuesta "Guía de viaje a través de la imagen", realizada el 23 de noviembre de 2006 para 91 alumnas de los grados 9A y 9C, que dicho día se encontraban presentes, tiene como fin analizar el valor educativo de la imagen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, de acuerdo a los resultados y experiencias personales de las alumnas durante el desarrollo de la estrategia didáctica.

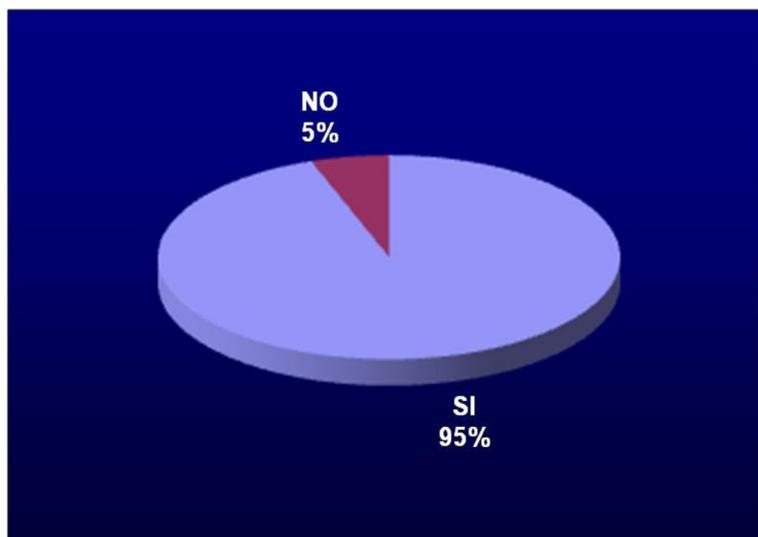
a. La primera pregunta indaga por cada área del conocimiento, para determinar en cuales de ellas las alumnas han trabajado en clase la imagen. Los resultados mostraron que el área donde más se trabajó con imágenes fue ciencias sociales con un 38% considerando el total sobre las demás áreas, pero en términos de valor real, todas las alumnas que respondieron la encuesta (91), dijeron que en este campo de conocimiento se realizaron procesos educativos con la imagen.

La segunda área que realizó más trabajos con la imagen fue artística con un 18%, mucho mas bajo que la primera área en un 20%, más aun si se considera que artística es un área donde se trabaja la imagen por excelencia.

Los campos del conocimiento que menos trabajaron la imagen en clase fueron religión, ingles, educación física e investigación, la primera con 1% y las siguientes con un 2% cada una, situación comprensible en tanto no son áreas donde se maneje imágenes durante el proceso de enseñanza.



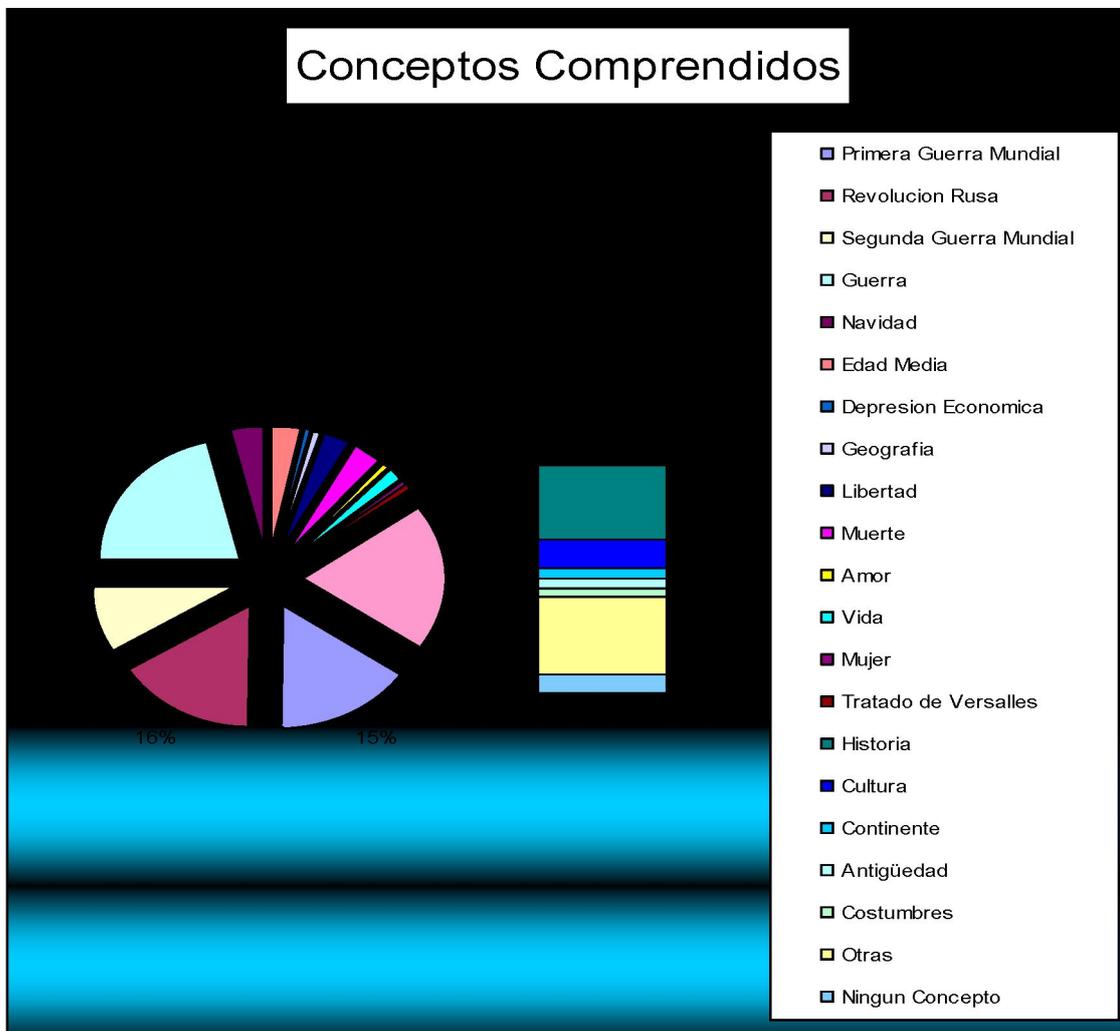
b. En la pregunta dos el interés de análisis estaba dirigido a saber si las estudiantes habían realizado previamente trabajos académicos en algún momento de su proceso educativo en las clases de ciencias sociales, los resultados demostraron que el 95% de las estudiantes ya habían tenido algún acercamiento con el estudio de la imagen en el aula de clase.



c. En la pregunta tres el análisis de datos confirmó que el 97% de las alumnas de noveno A y C, afirmaron que el estudio de imágenes permite la comprensión de conceptos propios de las ciencias sociales, es decir, 83 alumnas estuvieron de acuerdo con que el trabajo de imágenes les permitió apropiarse de los conceptos trabajados en el área, mientras que tan sólo 3 alumnas (3%) no lo consideraron así.

A continuación en la misma pregunta se consultó cuales conceptos propios de las ciencias sociales las alumnas llegaron a comprender. El análisis de esta pregunta abierta, demostró que entre las muchas opciones que las alumnas anotaron, los primeros lugares están ocupados por los conceptos Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa con el 15% y 16% respectivamente, solo superados por el concepto "guerra" con el 21%, que siendo mas amplio hace referencia tanto a la Primera Guerra Mundial como al concepto Segunda Guerra Mundial que obtuvo el 9%. Así, en conjunto los conceptos pertinentes a esta investigación obtienen el 31%, pero al sumarlos con el resultado del concepto "guerra" la cantidad aumenta al 52%. Es de anotar que en las respuestas aparecen algunos conceptos asociados a los conceptos eje de la investigación, estos son: "Muerte" (3%), "Tratado de Versalles" (1%), "Historia"

(6%) y "Libertad" (3%), al sumar, ahora la proporción aumenta al 65%. Para finalizar, solamente el 2% dijo que el estudio de imágenes no permite la comprensión de conceptos.



d. Al preguntar a las estudiantes si consideraban importante implementar en la clase de ciencias sociales el trabajo de interpretación de imágenes, el 97% estuvo de acuerdo con esta idea y tan solo el 3% no lo considero conveniente, estadística que sustenta el análisis de la pregunta anterior.

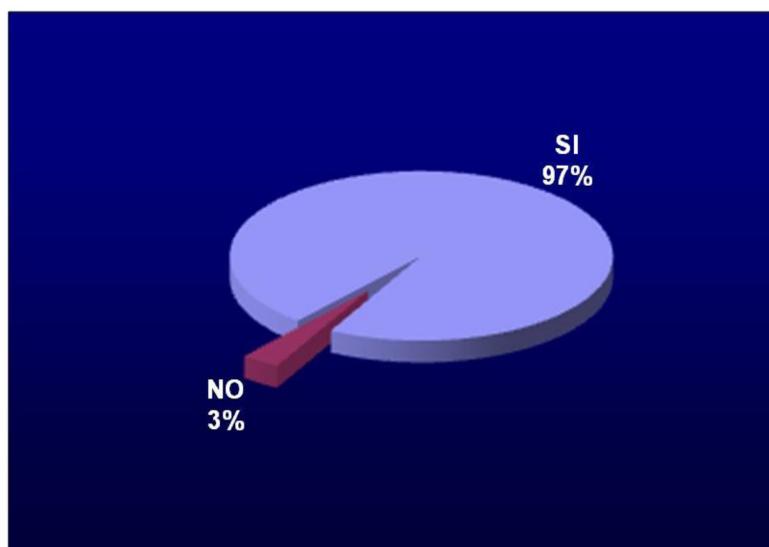
Luego se preguntó cual era la razón para esta afirmación, obteniendo como resultado, respuestas como las que aparecen a continuación:

- > "Entendemos mejor un tema por medio de una imagen porque interpretamos, entendemos y analizamos de una forma concisa".

- > "Porque creo que por medio de esta, podemos tener mas capacidad para entender el tema que veremos en clase".
- > "Es una forma más didáctica de aprender y conocer más sobre la historia".
- > "Porque así podemos lograr aprender el significado de las imágenes y cuando estemos frente a una obra sepamos lo que significa".
- > "Por medio de las imágenes podemos conocer mas a fondo de la historia y de los temas vistos en el área".

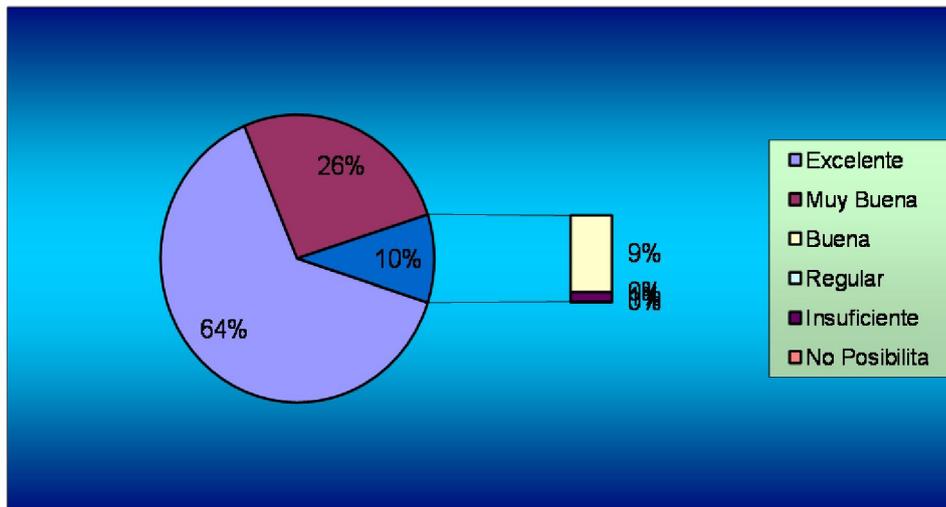
En cuanto a las razones ofrecidas para las respuestas negativas, se encontró lo siguiente:

- > "Ya sabemos como manejar imágenes con su interpretación de sus propios conceptos".
- > Me parece muy aburrido inventarnos cosas que no son".
- > "Me parece que explicaron bien los profesores y gracias a esa ayuda interpretamos mejor".

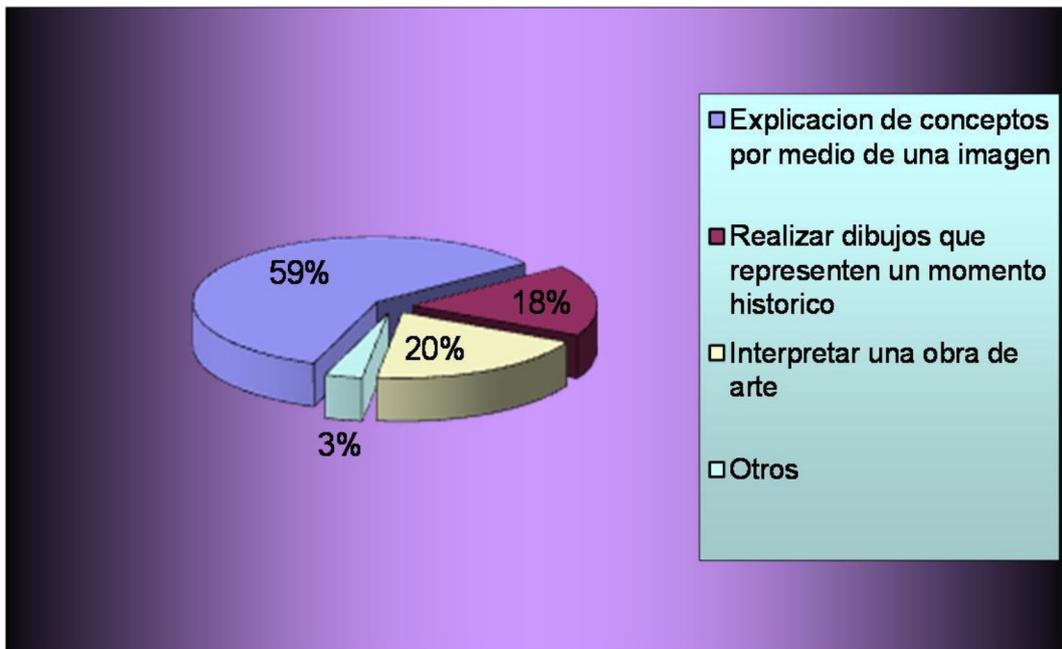


e. Al momento de preguntar a las alumnas su opinión acerca de la metodología de enseñanza que se aplicó, donde se integró la teoría con el estudio de las imágenes, las alumnas demostraron una actitud positiva, situación que se

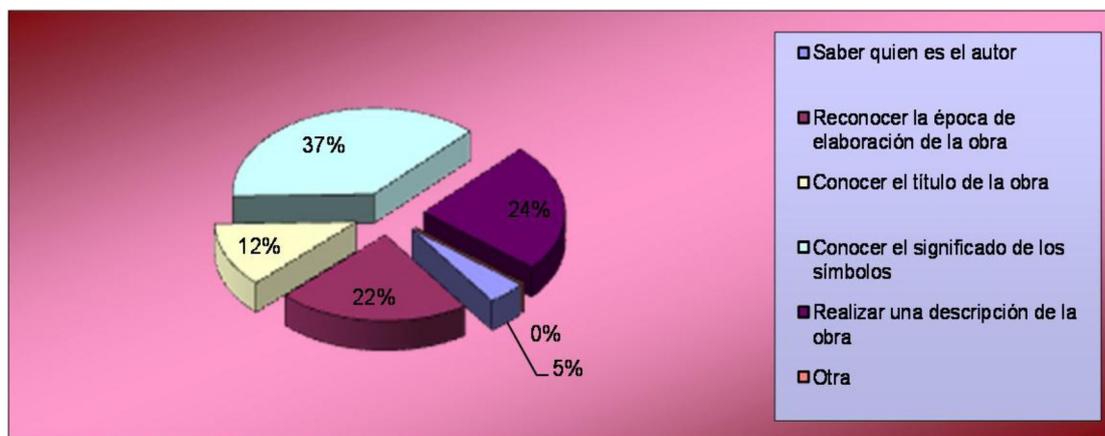
aprecia en los resultados obtenidos, porque mas de la mitad de las estudiantes (64%) considero excelente esta metodología al momento de comprender los conceptos y temas abordados en clase. Tan solo el 1% considero insuficiente la estrategia integradora. Esto quiere decir que el 99% de las estudiantes aceptaron la estrategia como un proceso conveniente para el aprendizaje.



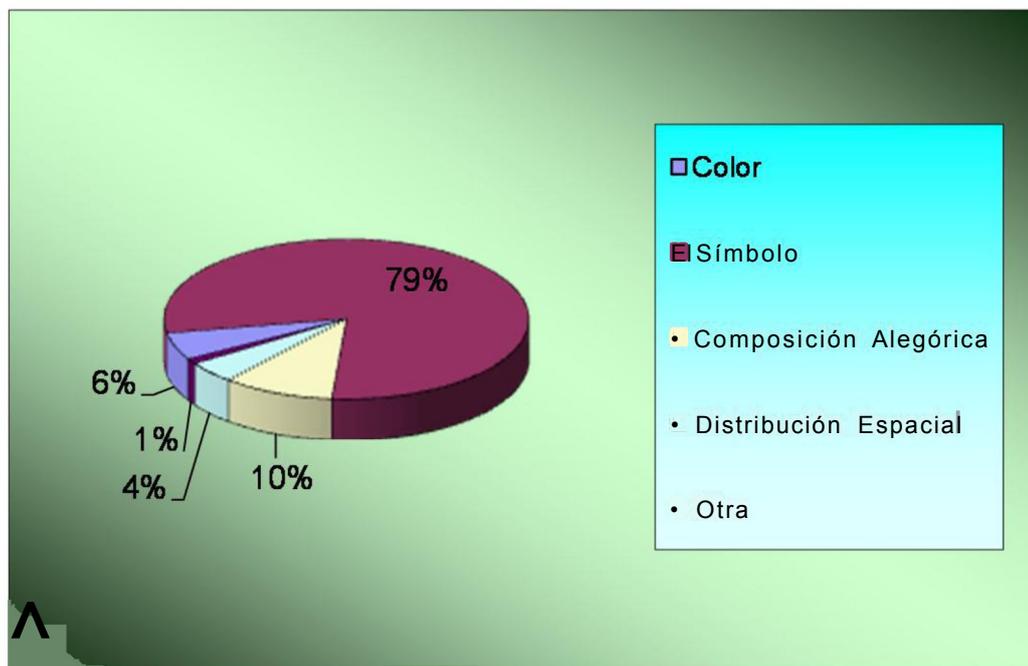
f. El análisis de la siguiente pregunta resulta de gran importancia en cuanto revela cual fue, de acuerdo al criterio de las alumnas, la dinámica de trabajo que posibilitó un mejor aprendizaje. Los resultados demostraron que la explicación de conceptos por medio de una imagen fue la propuesta con mayor aceptación con un 59%, un ejemplo de esta dinámica es el trabajo realizado con la imagen alegórica del concepto Revolución Rusa. En segundo lugar se ubica interpretar una obra de arte en un 20% y luego con un 18% realizar dibujos que representen un momento histórico.



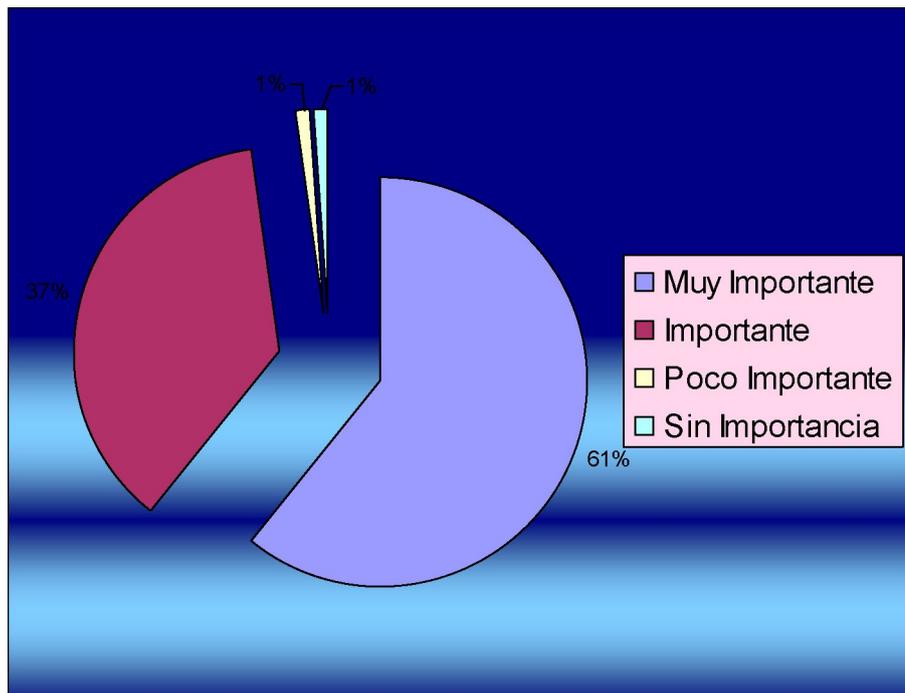
g. Después de vivenciar todo el proceso de la estrategia didáctica, las alumnas respondieron cual consideraban que era el elemento más importante en el trabajo de interpretación de imágenes. En cuanto a esta inquietud, la mayoría de las estudiantes consideró que era conocer el significado de los símbolos con un 38%, la estadística resulta comprensible porque los símbolos en las obras de arte fue un elemento constante durante el procedimiento realizado de la estrategia didáctica en sus diferentes etapas. Sin embargo es considerable que las otras opciones no tienen una diferencia tan amplia con respecto a la primera, con excepción de la opción "saber quien es autor" que solo tiene un 4%.



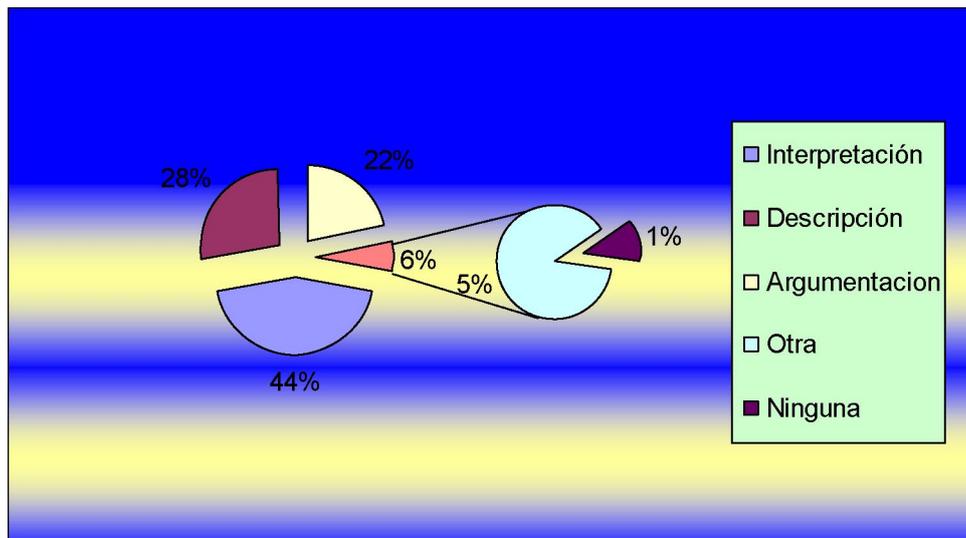
h. Al preguntar a las estudiantes cual consideraban era la principal característica a tener en cuenta en el momento de realizar la interpretación de una obra de arte, el 80% respondió que debían ser los símbolos, situación que no sorprende porque desde la primera etapa de la estrategia didáctica siempre se recalcó en la necesidad de observar los símbolos de cada imagen para elaborar un trabajo mas allá de la apreciación estética. El 20% restante consideró que el primer aspecto en orden de importancia para la interpretación de la imagen era la composición alegórica (10%), el color (5%), la distribución espacial (4%) y otras (1%).



i. Cuando preguntamos en la encuesta que tan importante fue la utilización de la imagen en una estrategia didáctica enfocada a la apropiación de conceptos para el área de ciencias sociales, las alumnas consideraron que se trató de una situación positiva como muestra el grafico estadístico porque el 61% de las estudiantes respondió que fue muy importante y el 37% dijo que fue importante, es decir que el 98% aceptó que la utilización de la imagen como estrategia didáctica es importante en el desarrollo del proceso de enseñanza de las ciencias sociales, frente a un 2% que no estuvo de acuerdo.



j. A partir de una lista de habilidades del pensamiento que se potenciaron en el desarrollo de la estrategia didáctica, se preguntó a las estudiantes que cuales habían adquirido o necesitaron más en el momento de realizar las diferentes actividades. Las respuestas demostraron una mayor inclinación por la habilidad interpretativa con un 44%, mientras que la descripción se ubicó en el segundo lugar con un 28%, solo 6% sobre la argumentación que obtuvo el 22%. Nuevamente nos encontramos con una situación esperada porque la interpretación de imágenes fue una metodología de trabajo utilizada tanto por los maestros en formación como por las alumnas, y la descripción es una habilidad que se potencia desde la primaria, por lo que es una habilidad muy conocida para ellas. Con respecto a la categoría de otras habilidades, 5% de las alumnas respondieron que igualmente se fortaleció la creatividad, la imaginación y el análisis, mientras que el 1% dijo que ninguna. (Ver anexo 8, pg. 165)



#### Criterios de la evaluación

Evaluar en referencia a un criterio, busca la comparación del alumno con sus propios rendimientos o resultados, en las mismas pruebas o en relación a un criterio fijado de antemano.

Se valora principalmente el progreso realizado por las alumnas, independientemente de escalas y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. En el ámbito criterial se evalúa el avance del alumno hacia el objetivo propuesto y la distancia que lo separa de él. Esta distancia constituye las bases de la información a partir de la cual se ha de tomar una decisión. Esto nos aproxima a una "pedagogía por objetivos", donde existe una necesidad de expresar los objetivos en términos operativos (el alumno será capaz de...), luego de haber analizado las necesidades y posibilidades de la alumna o grupo.

Las funciones que cumple este tipo de evaluación son: establecer un balance con los objetivos propuestos, realizar un diagnóstico de las dificultades y determinar si la estrategia es o no pertinente.

Los criterios de evaluación han de tener en cuenta el grado de aprendizaje a la hora de valorar el cumplimiento de dichos criterios. Para ello, las tareas concretas que se planteen deben responder a diversos grados de dificultad, según la diversidad de aptitudes de las alumnas.

Teniendo en cuenta los objetivos que nos marcamos para esta investigación, los criterios de evaluación que se van a seguir son los que nos van a permitir evaluar la capacidad del alumno para:

- > Apropiar los conceptos "Primera Guerra Mundial" y "Revolución Rusa" a partir del compromiso adquirido con el proceso de aprendizaje diseñado desde los aportes de la iconografía.

Criterios de evaluación etapa pre-iconográfica

Una vez terminado el desarrollo de la etapa pre-iconográfica, las alumnas deberán ser capaces de:

- > Realizar descripciones a partir de la información observada en una obra de arte.
- > Comprender la función didáctica de la imagen, como medio de enseñanza que posibilita el aprendizaje de conceptos.

Criterios de evaluación de la etapa de composición de la imagen

Una vez terminado el desarrollo de la etapa de composición de la imagen, las alumnas deberán ser capaces de:

- > Explicar el significado de los símbolos que aparecen en las obras de arte de acuerdo a las contextualizaciones espaciales e históricas.

- > Elaborar símbolos, a partir de las lecturas referentes al concepto Primera Guerra Mundial.
- > Argumentar la relación entre el concepto Primera Guerra Mundial con el símbolo que se elaboro para su entendimiento. (ver anexo)

Criterios de evaluación de la etapa de interpretación de la imagen

Una vez terminado el desarrollo de la etapa de interpretación de la imagen, las alumnas deberán ser capaces de:

- > Establecer vínculos entre los símbolos observados en las obras de arte, y el contexto histórico en el que se inserta la obra.
- > Definir el concepto Revolución Rusa a partir de la interpretación de imágenes alegóricas.
- > Reconocer el valor educativo de la imagen como medio que permite la apropiación conceptual.

## **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

Los instrumentos que se van a utilizar en esta investigación para evaluar el proceso de aprendizaje de las alumnas son, adecuados a los criterios de evaluación, a los objetivos y contenidos.

- > La observación sistemática de las actitudes personales de la alumna, de su forma de organizar el trabajo, de las estrategias que utiliza, de cómo resuelve las dificultades que se encuentra, etc.
- > La revisión y análisis de los trabajos de las alumnas es otro instrumento que nos permite comprobar los materiales que han ido "produciendo" las alumnas a lo largo del desarrollo del proceso. Se debe revisar y corregir de forma continua el cuaderno de clase, los trabajos individuales o en equipo que presenten las alumnas,
- > La encuesta realizada por la alumna individualmente, es un instrumento de gran utilidad, sobre todo en este tipo de investigaciones en las que predomina el trabajo práctico.

### La evaluación del alumno

Todos los objetivos educativos, pueden, con Mayor o menor facilidad , ser evaluados desde:

- > El ámbito cognitivo, la adquisición de conocimientos, de habilidades y las aptitudes intelectuales: el saber y el saber hacer.
- > El ámbito afectivo, el desarrollo de actitudes en relación al contenido pedagógico, con relación al grupo: el saber ser, ver, sentir y reaccionar.
- > El ámbito psicomotriz, en el enriquecimiento de las conductas motoras: las habilidades motoras.
- > El ámbito social, las relaciones permanentes en todos los niveles: cooperar y competir.

## **IMPACTO LOGRADO**

Durante el año de práctica profesional I y II se ejecutaron una serie de actividades en las cuales se emplearon las imágenes como medio didáctico posibilitando así la apropiación de distintos conceptos.

Al finalizar el semestre 2006 II se realizó con 91 estudiantes de los 9° A y C la encuesta guía de viaje a través de la imagen la cual consta de 10 preguntas las cuales evidencian el uso y las funciones de la imagen como facilitadora para la apropiación de conceptos propios de las ciencias sociales.

Antes de entregar la encuesta, los docentes en formación, la leyeron y establecieron un tiempo límite de 20 minutos para resolverla.

Una vez entregadas las encuestas inicialmente al grado 9° A, cuya asistencia fue máxima con 46 estudiantes, el 10.8% mostraron sentimientos de ansiedad e inseguridad la cual se reflejaba en los comentarios que hacían con las compañeras cercanas a sus puestos. El 4.4% mostró indiferencia frente a la actividad en tanto que no se tomaron nuevamente la tarea de leer y analizar la encuesta.

El 84.78% de las estudiantes mostró una actitud de compromiso e interés frente a la actividad pues reflejaron un proceso reflexivo y analítico de forma individual.

En el grupo 9° C con 45 estudiantes cuya asistencia fue total, el 33.3% tuvo dificultades con las preguntas abiertas por tanto tuvo que suspenderse y dar un ejemplo para no incidir en errores y confusiones.

El 49% entregó antes de tiempo la encuesta, el 22.2% restante se tomó todo el tiempo acordado evidenciándose en ellas mayor responsabilidad con la actividad.

## CONCLUSIONES

Después de un año de trabajo en las prácticas profesionales I y II, tiempo dedicado a la observación de problemas académicos, selección del problema de investigación, planeación de la estrategia didáctica y posterior aplicación de la misma, se llegó a las siguientes conclusiones:

- > La practica docente es un ejercicio complejo, donde el docente debe de asumir diferentes retos entre los cuales esta el enfrentarse a la creación de estrategias didácticas que permitan contrastar el efecto de las clases magistrales que observamos a lo largo del proceso de acercamiento de la Practica Profesional I, en la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos.
- > El diseño de la estrategia didáctica involucro los aportes de un campo de estudio que no es propio de las ciencias sociales, la iconografía. La vinculación de la iconografía, posibilito el planteamiento de clases creativas y originales, en oposición al modelo tradicionalista, sin olvidar de enseñanza propuestos en el plan de curso.
- > El eje central de esta innovación educativa lo constituyo la imagen, principalmente cuando comenzó a observarse su valor educativo sobre su valor estético, es decir cuando comenzó a funcionar como medio didáctico, situación a la cual se llevo a través de la elaboración de guías y talleres que relacionaban la imagen con el aprendizaje a la vez que desarrollaban habilidades del pensamiento.
- > Los resultados de la estrategia didáctica obtenidos a partir de la fabulación de la encuesta: Guía de viaje, demostró que más del 90% de las estudiantes comprendieron y aprobaron el significado de la propuesta educativa realizada de integrar la imagen como medio

didáctico en la enseñanza de conceptos propios de las ciencias sociales. Situación que adquiere sentido, debido a que las alumnas de la institución educativa asimilaban el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la clase tradicional.

- > Los resultados obtenidos de la estrategia didáctica a partir de la comparación de los exámenes de regulación de los grados noveno, entre los grupos 9A-9C y 9B-9D, demostraron que hubo mayor apropiación conceptual por parte de los primeros grupos, donde se aplicó la estrategia didáctica, mientras que los segundos grupos, quienes continuaron un proceso educativo desde clases tradicionales, obtuvieron bajos resultados, con diferencias porcentuales entre 2 y 59% en detrimento de estos últimos grupos por parte de los primeros.
  
- > La realización de este trabajo posibilitó aumentar significativamente la apropiación conceptual con respecto a la modalidad que confiere la enseñanza tradicional. La situación anterior lleva a considerar la necesidad de abolir o disminuir la enseñanza de antaño, a razón de los óptimos resultados que ofreció la investigación en cuanto a la aplicación de la estrategia didáctica.

## **IMPLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación contribuyó a mejorar el aprendizaje de conceptos desde un modelo no tradicional, para lo cual fue necesario potenciar diferentes habilidades de pensamiento, en tanto que el objetivo era implementar una estrategia didáctica que empleara la imagen como medio didáctico a favor de la apropiación de conceptos, por lo cual se considera pertinente la aplicación de la estrategia diseñada. Guía de viaje a través de la imagen, es una estrategia para la apropiación de conceptos en el área de ciencias sociales. Esta puede ser aplicada no solo en el área de ciencias sociales, sino que también al replantearse puede ser ejecutada en diferentes grados y desde diferentes campos de estudio.

## RECOMENDACIONES

Para futuros investigadores que deseen ampliar su conocimiento con base a la estrategia diseñada Guía de viaje a través de la imagen: una estrategia para la apropiación de conceptos en el área de ciencias sociales, recomendamos:

- > Ser selectivos con las imágenes, ya que lo importante no es saturar la información visual, sino explicar por medio de estos conceptos específicos.
- > Iniciar el proceso en forma progresiva, no pretender trabajar con las imágenes la comprensión de conceptos elaborados, sin realizar antes una actividad de sensibilización donde los alumnos relacionen la imagen como medio didáctico de aprendizaje.
- > Consultar la mayor cantidad de fuentes de información: revistas, enciclopedias, libros, Internet, museos, etc., con el fin de clasificar y comparar las imágenes más apropiadas de acuerdo al contenido temático y/o concepto a explicar. Igualmente resulta indicado que las fuentes de información se encuentren al alcance no solo de profesores, sino también de estudiantes, así se posibilita la comprensión de la imagen como medio didáctico.
- > Elegir las imágenes de acuerdo a los siguientes criterios:
  - > Que las primeras imágenes no sean abstractas, es más apropiado comenzar con imágenes de fácil comprensión y con símbolos conocidos.
  - > En el proceso, exponer imágenes cada vez mas elaboradas con un Significado profundo, acorde a los conceptos que se pretenden apropiar.
- > Realizar guías que vinculen la imagen creativamente de diferentes maneras, no solo se trata de dibujar o describir obras de arte. Existen mas posibilidades para trabajar con la imagen, como la explicación de símbolos de acuerdo a la contextualización histórica de la obra, visitas guiadas a un museo donde se

interpreten las obras de arte, o elaborar Símbolos para explicar un concepto.

- > Que la imagen sea nítida o clara y en lo posible a color y que se encuentre al alcance de todos los alumnos

## **BIBLIOGRAFÍA**

Almanaque mundial. 1990

ALVAREZ, Marta Nora. Marxismo y nueva historia una mixtura. De encuentros y desencuentros. Artículo. 20 Pág.

ALVAREZ DE ZAYAS. Carlos Manuel. La escuela en la vida. Didáctica Editorial pueblo y educación. La Habana 1999.

ALVAREZ DE ZAYAS. Carlos Manuel y GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. Lecciones de didáctica general. Edinalco, Ltda. 1° ed., 1998

ALZATE, María; GOMEZ, Miguel y ROMERO, Fernando: La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. EN: Rev. Ciencias humanas. Pereira. Vol. 06, No 22. Nov., 1999. Pág. 102-112

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, GOMEZ, Miguel Ángel y LOAIZA, Fernando Romero. La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. En: Revista de Ciencias Humanas. Pereira Mayo de 2000.

ARREDONDO, Víctor y otros. Nuevo manual de didáctica de las ciencias histórico social. México 1997.

Briones, Guillermo. Tipos de investigación y diseños metodológicos// En : Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales. -- Bogotá: ICFES, p. 28 - 74, 96- 137

BURKE, Peter y OTROS. Formas De hacer historia.: Capitulo 1: Obertura: La nueva historia su pasado y su futuro. Alianza editorial...Pág. 11 - 37.

CASANOVA, Antonia; LIBRANDI, Ariel; SÁNCHEZ, Patricia; FERRERO, Luis; REYZABAL, Victoria. Espasa siglo XXI Enciclopedia de pedagogía. España. 2002. Tomo 3. Vol. 5 Pág. 1046-1047.

CARRILLO CANAN, Alberto. El concepto de interpretación en Goodman: la interpretación en la representación. En: <http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/metodos/materiales/argumentacion.html>. Recuperado: agosto 5 / 2007.

DÍAZ, Barriga Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes, para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2001.

Diccionario enciclopédico Terranova

Diccionario político de nuestro tiempo Recopilado por Guillermo Díaz.

DOMINGUEZ, Javier: Estética hermenéutica y hermenéutica de la imagen: La articulación de imagen y lenguaje en H-G Gadamer y G. Boehm. EN: Rev. Estudios de filosofía. Universidad de Antioquia. Febrero-Agosto, No 15 - 16. 1997. Pág. 91-110.

ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGIA. Pedagogía y Psicología. Océano, Centrum. Barcelona, España. 1998

FLORES OCHOA, Rafael. Hermenéutica y pedagogía. En: Encuentros Pedagógicos transculturales.. Universidad de Antioquia. 2001.

FRASCARA, Jorge. El poder de la imagen: reflexiones sobre comunicación visual. Infinito. Buenos Aires, Argentina. 1999

GONZALEZ CASTRO, Vicente. Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Pág. 46 - 47.

HADJINICOLAOU, Nicos. La producción artística frente a sus significados. Siglo XXI editores. México, 1981. 206 Pág.

HURTADO BONILLA, Jaime Iván. Medios, mediaciones y currículo: notas para la gestión educativa. En: Revista Universidad de la Salle. Vol. 20, No 29. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, Noviembre 1999.

JOLY Martine. La interpretación de la imagen. Entre memoria, estereotipo y seducción. Editorial Paidós. Pg. 258

LORENTE, Juan Francisco. Tratado de iconografía. ISBN: 84-7090-224-5. 1990.

LIOPIS, Carmen y CARRAL, Clemente. LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA. Narcea 1986. Págs. 18-19. (En adelante Llopis y Carral), su cita corresponde a Piaget. Psicología y Epistemología. Ariel, Barcelona. 1970.

MANUAL DE LA EDUCACIÓN. Océano. Barcelona, 2003

MARTINEZ GARCIA, Luisa María. La construcción del conocimiento en la iconografía. En: Arte, Individuo y Sociedad: temas de arte y educación artística. No 12. Universidad Complutense. Madrid, 2000.

MILLAN, Tomás Austin. Didáctica de las ciencias sociales en la educación. Chile. 2001. Universidad Antonio Prat. Chile. 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de ciencias sociales.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Revolución Educativa: Colombia aprende. Estrategia MEN- ASCOFADE. Formación de formadores en estándares de competencias básicas y ciudadanas. República de Colombia. 2005

MORENO GUTIERREZ, Diógenes. Estrategias metodológicas de aprendizaje. - Ibagué: [S. n.], 1996.

OGALDE CAREAGA, Isabel y BARDAVID NISSIM, Esther. Los materiales didácticos de apoyo a la docencia. Editorial trillat, S.A. México, D.F. 1° ed. 1991.

PANOFSKY, Erwin. Estudios sobre iconología. Alianza Editorial, Madrid, 1972. 350 Pág.

PEÑA, Margarita. MONTENEGRO, Augusto. Historia resumida, Colombia, América y Antiguo continente. Editorial Norma. Pág. 250

PEREZ CAMENO, Francisca. Los placeres del parecido: icono y representación. España Visor, 1998. 209 Pág.

PORRAS BAEZ, Elizabeth. Plan de aula: orientaciones curriculares y metodológicas. Básica secundaria y media. Editorial Magisterio. 2 ed. Bogotá, D. C., Colombia. 2004 - 2005.

PULGARIN S, Raquel. Cuadernillo Geográfico. No 10. 1.994

QUINTERO QUINTERO, Marta Lucia. Hacia una didáctica de de la práctica docente. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.2003.

QUINTERO, Marta Lucia en: Práctica Docente perspectiva teórica. Capítulo 1: Generalidades sobre la practica docente. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.

QUINTERO QUINTERO, Marta lucia. Estrategias de un proyecto de vida llamado docencia. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.

SCHAUD, Horst y G. ZENKE, Kart. Diccionario akal de pedagogía. Madrid. 2001.

SHEWSKY K, Tomas. Didáctica General

TORO, Javier Iván y Otros. Una escuela con-sentido: propuesta metodológica para enseñanzas de ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares. Corporación región. Medellín, Colombia. 2003.

VELASQUEZ, Diva. Lo que dice la imagen En: Rev. Mediaciones. Bogotá. Universidad Minuto de Dios. No 05. Enero - Julio, 2005

ANEXO 1

<b>EJE CURRICULAR NUMERO 2</b>						
<b>ESTADO, SOCIEDAD CIVIL Y SUJETOS COMPROMETIDOS EN LA DEFENSA Y PROMOCION DE LOS DERECHOS CON JUSTICIA SOCIAL COMO MECANISMO PARA LA CONSTRUCCION DE LA PAZ</b>						
GRADO	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	OBJETOS DE ENSEÑANZA	COMPETENCIAS SUGERIDAS		
				INTERPRETATIVA	ARGUMENTATIVA	PROPOSITIVA
NOVENO	¿Cómo la disputa teórica y real entre el capitalismo y el socialismo dio paso al desarrollo de un ambiente de tensión y de conflictos armados durante el siglo XX?	Capitalismo. Socialismo. Primera Guerra Mundial. Revolución Rusa. Segunda Guerra Mundial. Guerra Fría.	Mapas. Textos. Guía. Documentos Históricos. Videos Documentales.	Describe las causas y consecuencias de las guerras mundiales y la influencia de estas en el futuro desarrollo de la política mundial.	Presenta posibles causas que llevaron al surgimiento de un frente socialista en la Rusia zarista que ocasionaron la caída de dicho régimen	Propone mecanismos de solución de conflictos en los cuales las partes expongan sus puntos de vista y puedan llegar a un acuerdo.

Dentro del plan de curso diseñado por la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos, se desarrollaron ciertas capacidades las cuales son miradas desde "el saber puesto en acción", es decir lo que hacen los estudiantes con el saber adquirido ya sea para solucionar problemas o construir situaciones nuevas en un determinado contexto que sea significativo para el estudiante.

El desarrollo de las competencias se evidencia a través del desempeño en un determinado campo social, cognitivo, cultural, estético o físico; cada área disciplinar contribuye a la formación y desarrollo de competencias específicas en cada ámbito.

Estos son los estándares de competencias que se alcanzaron al terminar el grado noveno en el área de ciencias sociales.

**...me aproximo al conocimiento como científico-a social**

- Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales.) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas
- Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes
- Utilizo mapas, cuadros, tablas, graficas y cálculos estadísticos para analizar información.
- Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales
- Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diferentes puntos de vista (visiones en intereses)
- Identifico y estudio los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural.)
- Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.
- Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales.
- Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación

<b>..manejo conocimientos propios de las ciencias sociales</b>		
Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas
<p>-Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial.</p> <p>-Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera guerra mundial del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros.)</p>	<p>-Identifico algunos de los procesos que condujeron a la modernización en Colombia en el siglo XIX y primera mitad de I siglo XX (bonanzas agrícolas, procesos de urbanización, urbanización.)</p>	<p>-Identifico y comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera guerra mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia: Revolución Rusa y Revolución China; Primera y Segunda Guerra Mundial.)</p> <p>-Relaciono algunos de estos procesos políticos internacionales con los procesos colombianos en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX</p>

**...desarrollo competencias personales y sociales**

- Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales
- Participo en discusiones y debates académicos

Y en competencias ciudadanas, se logró:

<b>Convivencia y paz</b>	<b>Participación y responsabilidad democrática</b>	<b>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</b>
Construyo relaciones pacificas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.	Participo o lidero iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.	Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.
-Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país	-Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulnerando respetan los derechos e identifico como dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación	-Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les ha vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.)

## ANEXO 2

### GUIA PRE-ICONOGRAFICA

1. Colocarle título a la obra de arte.
2. Explicar la relación entre el título y la imagen.
3. Con el o los personajes de la obra desarrolla una historia, para ello deben tener en cuenta: nombre, edad, familia, lugar donde vive, profesión, religión, etc.
4. Retoma los símbolos más importantes y describe su significado.

#### Obras:

1. "El aseo" desrebraika. galería nacional tretiakov, Moscú
- 2"la guirlandata" de Dante, Gabriel Roseti. art gallery Londres 1882
- 3 "Judith" de giorgione. Museo ermitage san Petersburgo. Giorgio de castelfranco1515
- 4"el amor arquero" de mariana urries pignatelli . Real academia de bellas artes de san Fernando. Madrid
- 5"la envidia" de giotto de bondone. Capilla de las scrovegni . Padua
- 6"cleopatra" de guido reni . Palacio pitti. Florencia 1575-1642
- 7"el amor y psique" de Frangois Grard. Louvre
- 8"miguel hidalgo" de José Clemente Orozco. 1930
- 9"la duquesa de beaufort" de tomas gainsborough. Museo del ermitage. San Petersburgo 1870
- 10."san Sebastián" de el greco .museo el Prado. Madrid. domenikos theotokopoulos 1600-1605
- 11"aquejarre escena sabática" de Goya. Museo del Prado . Madrid. Francisco de Giya y Lucientes. 1823
12. "la vieja portera" de honoré daumier. Galería de pintura y escultura de san Carlos. México, d.f. 1850





### OBRA #3

Estefanía Vaneegas Piedrahita ✓  
Yenny Marcela Aristizabal Piedrahita ✓  
Leidy Juliana Morillo Matorana ✓  
Juliana Maria Franco Taborda ✓ 911C

A partir de la imagen

- 1- Colocarle título a la obra de arte
- 2- Explicar la relación entre título y la imagen
- 3- Con el personaje(s) de la obra desarrollar una historia, para ello deben tener en cuenta:  
★ nombre, edad, familia, lugar donde vive, profesión, religión, etc. (mínimo de 1 página)
- 4- Retomar los símbolos más importantes e interpretarlos

#### Solución

- 1- La diosa de la venganza
- 2- El título es este porque ella es la espada: le quitó la cabeza al hombre tal vez porque es la piel o manera de venganza
- 3- La diosa de la venganza  
Erase una vez en una aldea muy lejana

El año

Una enorme familia que se apellada de los rios, allí vivia una hermosa mo-  
joven llamada Seferina ella estaba bien  
muy enamorada de un joven príncipe  
y su familia no estaba de acuerdo  
Sin embargo ella decidió amesgarse en  
y dejarlo todo por el, pues la religion  
de la familia no permitia que (liberou)-  
cua relacion con gente de clase baja.  
Seferina tenia 18 años y sabia que como  
dejarlo todo era quedarse su uado pero  
solo por el joven que amaba.  
El joven era leccion y ella era la  
princesa de un enorme castillo.  
Cua un dia se dio cuenta que la  
persona por quien lo habia dejado todo  
era nada mas que quien  
placaba maudar a unator a sus  
padres, por quedarse con la riqueza  
de aquella joven; tan tristemente  
lleva a tuocar una cosa la de la  
neuganza y esta lo decapito sin  
compacion alguna.

IBERICO

4. la espada: simbolo de poder, de respeto  
y de venganza

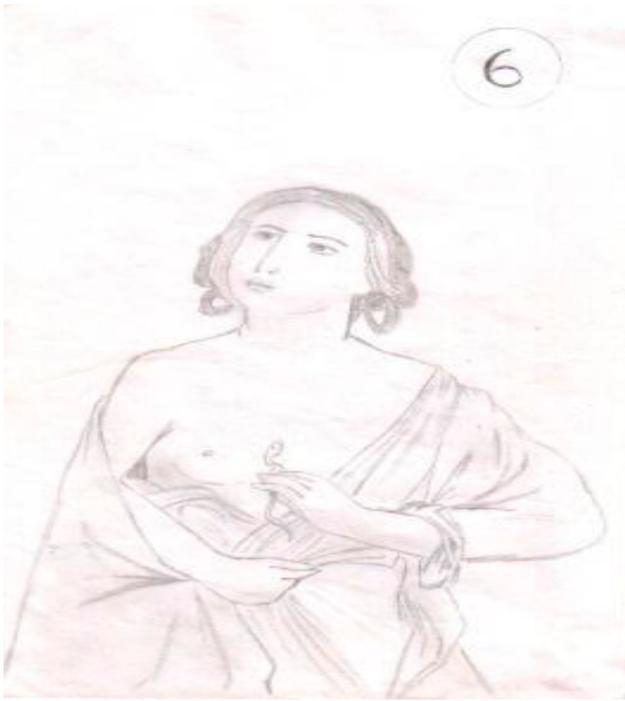
Vestuario: simbolo de seducción

Perla de la frente: simbolo de orgullo,  
altivez

collar: simbolo de atraccion

IBERIO







YESIKA ACEGANDRA PINEDA LOPEZ.

JUANNA CERNA BEDOTA.

DEI DY CODOCO ESTADA.

$a=0$ .

JOHANA ENCOCOD EUTIERREZ.

A PARTIR DE LA IMAGEN N° 9

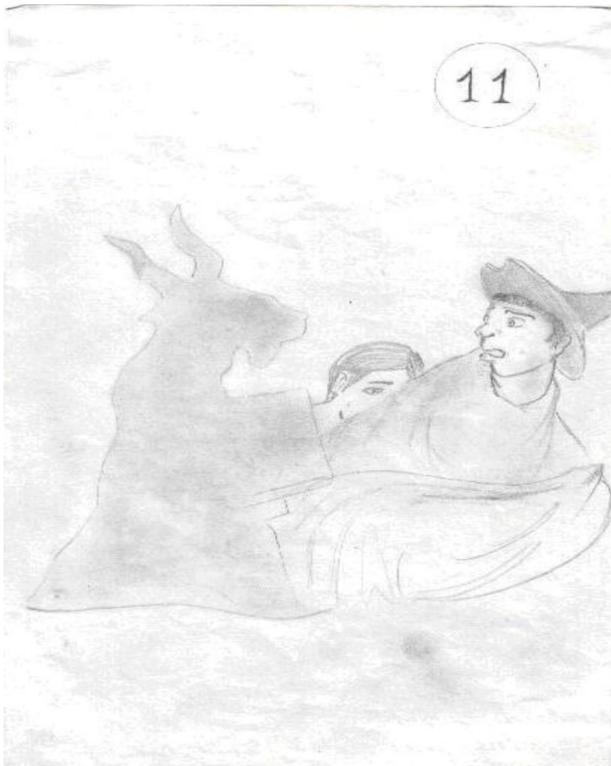
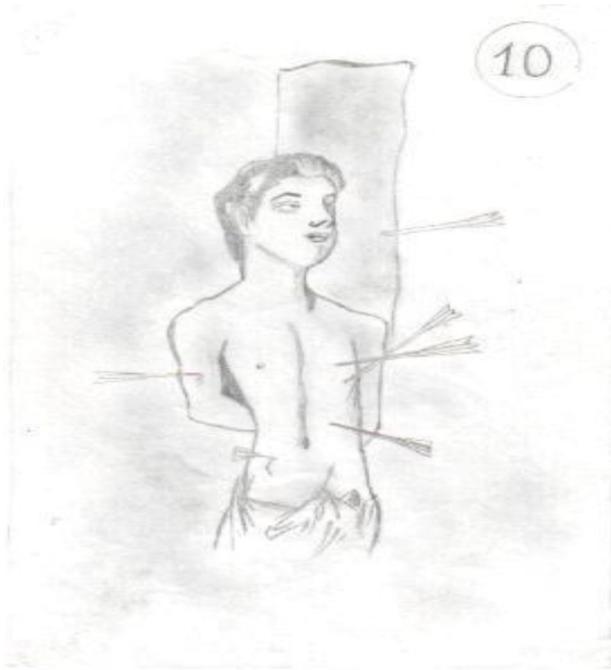
1- COLOCARLE TITULO A LA OBRA DE ARTE.  
LA DUELEZA.

2- EXPLICAR LA RELACION ENTRE TITULO Y LA IMAGEN

QUE LA IMAGEN SE PARECE A LAS  
DAMAS ANTIGUAS, POR SU PEINADO Y  
CO PORQUE QUE SE VE DE VESTUARIO

3- CON EL PERSONAJE DE LA OBRA DESARROLLA  
UNA HISTORIA, PARA ELLO DEBE TENER  
ENCUENTA: NOMBRE, EDAD, FAMILIA, LUGAR.  
DONDE VIVE, PROFESION, RELIGION, ETC.

HABIA UNA VEZ UNA JOVEN LLAMADA  
ORFA QUE VIVIA EN LA CIUDAD DE  
PARIS ELA TENIA UNA FAMILIA





## ANEXO 1



### TRABAJO ICONOGRAFICO 1

1. Observa cuidadosamente la imagen. A partir de los componentes de la obra (personajes, ubicación, acción, objetos), plantea una historia donde describas lo que crees que ocurre en la obra. Para ello debes tener en cuenta nombres y edad de los personajes, relaciones, lugar donde se desarrolla la historia y otros que consideres convenientes.

2. La inspiración es un momento crucial a la hora de comenzar la elaboración de una obra, para ello un artista recurre a sentimientos, valores de una época, recuerdos, conceptos... Desde lo que puedes considerar al observar la obra, ¿Cuáles crees fueron los motivos que inspiraron al artista para hacer esta obra? y ¿En qué partes de la obra se hacen visibles estos motivos?.

3. Una obra es trascendente en tanto logra transmitir un mensaje para la posteridad. Dicho mensaje puede referirse por ejemplo a una ideología, descripción de una situación histórica o costumbres de una región en una época determinada. ¿Cuál o cuáles mensajes logras apreciar en esta obra?

4. El título de una obra es lo mismo que el nombre para una persona y por tanto expresa la esencia de lo que se es y lo que se desea transmitir. Ahora colócale título a esta obra y argumenta porqué la has llamado así.

5. Finalmente, toda obra de arte produce en sus observadores una sensación o una impresión diferente de acuerdo al gusto, la estética, el razonamiento, las expectativas y la profundidad con que se comprenda la obra. Desde tu apreciación personal, ¿Qué sensaciones te produjo el observar la obra de arte? y ¿Porqué piensas que reaccionaste de esta manera?

1153070

#### TRABAJO ICONOGRAFICO 1



1. Observa cuidadosamente la imagen. A partir de los componentes de la obra (personajes, ubicación, acción, objetos), plantea una historia donde describas lo que crees que ocurre en la obra. Para ello debes tener en cuenta nombres y edad de los personajes, relaciones, lugar donde se desarrolla la historia y otros que consideres convenientes.

2. La inspiración es un momento crucial a la hora de comenzar la elaboración de una obra, para ello un artista recurre a sentimientos, valores de una época, recuerdos, conceptos... Desde lo que puedes considerar al observar la obra, ¿Cuáles crees fueron los motivos que inspiraron al artista para hacer esta obra? y ¿En qué partes de la obra se hacen visibles estos motivos?

3. Una obra es trascendente en tanto logra transmitir un mensaje para la posteridad. Dicho mensaje puede referirse por ejemplo a una ideología, descripción de una situación histórica o costumbres de una región en una época determinada. ¿Cuál o cuáles mensajes logras apreciar en esta obra?

4. El título de una obra es lo mismo que el nombre para una persona y por tanto expresa la esencia de lo que se es y lo que se desea transmitir. Ahora colócale título a esta obra y argumenta porqué la has llamado así.

5. Finalmente, toda obra de arte produce en sus observadores una sensación o una impresión diferente de acuerdo al gusto, la estética, el razonamiento, las expectativas y la profundidad con que se comprenda la obra. Desde tu apreciación personal, ¿Qué sensaciones te produjo el observar la obra de arte? y ¿Porqué piensas que reaccionaste de esta manera?

Lizeth Arbeláez Morales #3  
Silvana Cárdenas Pineda #11  
Natalia Mejía Correa #28  
Yuliana Davila Soto #14

## HISTORIA

Antonella Daza Villarreal, así me llamaron mis padres cuando nací. Desde que estaba en el vientre de mi madre me di cuenta que era un embarazo no deseado, desde este lugar podía sentir todo el rechazo que sentían por mí. Mi madre solo deseaba que muriera mientras mi padre me negaba diciendo que podría ser hasta de la servidumbre de aquel palacio el cual sería mi hogar,... mi más terrible hogar.

Nací a eso de las tres de la madrugada en un grumo de sangre que me envolvía, en una transparencia resbaladiza que me ahogaba, pero al fin pude salir y ver la luz del sol, pero seguía atormentándome el ver mis padres discutiendo por mí cuando tan solo era una pequeña criatura que no causaba problemas o., eso creo.

Comencé a crecer bajo las manos de una criada cuando tan solo quería que me acariciara mi madre, pero esta mujer que me brindaba su amor, con el tiempo ganó todo el cariño que desde el vientre había reservado para mi madre.

Toda mi niñez no fue más que una oscura soledad, bajo las mil ~~pared&s~~ de mi castillo donde solo veía caer la lluvia asomada en aquellas ventanas de oro y los niños que corrían sonrientes por las calles.

Pero así crecí; ahora mi cuerpo cambió, soy toda una señorita o quizá una mujer a la cual las horas del reloj se le pasaron desapercibidas.

Mi madre aquella mujer que me negó afecto en mi etapa más hermosa intentó darme todo ese amor que nunca me dio, pero no lo acepté, durante todo ese tiempo crecí con resentimientos, rencores en mi corazón contra mi madre, contra mi padre y con Dios por haberme traído al mundo, a este mundo que solo me ha hecho sufrir donde solo puedo sumergirme en la tempestad de las noches.

La criada quien me vio crecer intentó abrirme al mundo a que despegara y comenzara a crear mis sueños, mis ilusiones, a construir todo un mundo en el que no cabía o quizás estaba ocupado para mí, ese mundo donde siempre hay un príncipe azul y un final feliz. Pero me di cuenta que no pensaba como las demás mujeres, que lo que quería no era un hombre, amigos, una familia con quien compartir, solo quería jugar con mi soledad, hacerle compañía así morir con ella.

Entre a mi vejez ahora soy una mujer fea, con su imagen distorsionada, como siempre sola y una vez más, encerrada en las mil paredes.

La mujer que un día quise tanto, mi criada murió y poco después mi madre se suicidó al darse cuenta que mi padre había desaparecido.

Ahora si estaba sola pero me acompañaba mi tristeza, sin embargo continué

y mi piel cada vez mas se arrugaba mi cabello a diario lo iban cubriendo aquellas canas las cuales nunca nadie me saco.

Hoy es 26 de diciembre, el día esta nublado, las calles desiertas el silencio me envuelve y mis ojos se cierran en un profundo sueño, la luna esta llena y su resplandor ilumina mi tumba, mi reloj de arena ha terminado su curso y por ende mi vida desgraciada ha cerrado su ciclo.

Estoy triste no por mi muerte si no que ahora me doy cuenta de aquel tiempo que perdí, de nunca haber podido sonreír de siempre reflejar en mi rostro el odio y el rencor que habitaba en mí. Vivía en un palacio y nunca encontré que hacer allí, una madre que aunque no la mejor, rechazó ese día en que ella decidió darme amor, nunca disfrute lo que tuve, nunca aprendí que se nace, se vive, se envejece y se muere, no aprendí a valorar mi vida, no construí esos sueños e ideales que me parecían un día tan tontos y entupidos pero hoy me doy cuenta que son la esencia de la vida, que es por lo que se vive para lograr subir cada escalón y llegar a la meta.

Después del largo tiempo que estuve en esta tumba, donde los gusanos acababan con lo que quedaba de mi y donde la tierra me consumía e llegado a un gran lugar, a un hermoso lugar. Hoy me encuentro en un paraíso hermoso que estaré dispuesta a disfrutar, estoy frente a un gigantesco lago cristalino en el cual puedo ver reflejado mi rostro de niña al igual que ayer y con la alegría de ver mis labios sonreír por primera vez.

2: Los motivos que vemos que inspiraron al artista fueron; el ciclo de la vida y la evolución que esta presenta. Esta representado en el personaje al mostrarnos el cambio físico que va por etapas mostrando la evolución, tales como el bebé, la joven, la anciana y la muerte.

3: La vida no es estática, ya que esta en constante cambio, tanto físico como personal. Por eso debemos aprovechar cada instante porque el tiempo se acaba tal como lo muestran en la imagen y este se va sin darnos cuenta. También que la belleza se acaba, por eso no debemos ser vanidosos porque esta belleza solo es momentánea y como la vida se acaba.

4: Título de la obra  
"Vida y Belleza una ilusión pasajera"

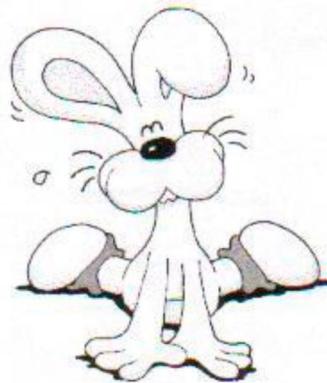
Hemos llamado así la obra porque tanto la vida como la belleza en algún momento tendrán su fin y cuando eso pasa nos damos cuenta que es una ilusión pasajera.

5: Al verla por primera vez la asociamos con la creación del mundo y después observandola detenidamente pudimos darnos cuenta que esta allí plasmado simplemente el ciclo de la vida. Pienso que reaccionamos de esta manera ya que así se proyecta la imagen.

# Trabajo iconografico 1

Por: Juliana Narváez Granada  
Kelly Ortega Moncada  
Leidy Lorena Escobar  
Elaine Izaguirre

Grado: 9A  
Materia: Sociales  
Profesora: Paola



2006  
Medellín  
Institución educativa Lorenza Villegas de Santos

## polución

### I. Nombre: [dónatela Esterilla

**P dad:** !~yc encuentra en investigación

**¡Relaciones:** j as personas cjue se ven en al imagen se relacionan entre sí, por ser el mismo personaje en el transcurrir del tiempo.

**,3'mbolos**

**Árbol:** ¡Representa la oscuridad, tí.1 hecho de cjue todo tiene un final.

**,3°!= .3<sup>C</sup>vc** distorsionado lo cual significa aue cada cosa de la vida es un desgastamiento cjue trac consigo consecuencias.

**E>úho:** Representa la sabiduría ij el entendimiento cjue debe estar presente en cada instante de la vida.

**¡Reloj de arena:** |\jo común ya cjue tiene encima una luz, cjue suponemos ilumina cada segundo en el sendero de la vida, pero por la prisa del tiempo nos damos cuenta cjue esa luz se apaga en la muerte.

## [ "Historia

[ a vida para mi no ha sido fácil, para nadie, lo es, incluso ni p. ni los privilegiados, nadie « t a contento con lo ijue tiene £Ln fin ahora estoy muerto y eso no importa, quisiera contarle mi4 historio ruid en un pueblo llamado Ne«eu un poco desconocido pero es «ni vida.

M' hogar fue siempre humilde y tuve tíabajar desde mis 10 años para sostener a mi madre, ya cjue el desgraciado de mi padre me abandono cuando tenia tan solo ^ artos /\sI fui creciendo y — madurando como todo humano, mientras trabajaba vendiendo frutas en las calles de mi pueblo por cualquier miiena, y choque fuertemente con L mirada del hombre que se veta de muy buena clase y además me compro algunas cosas <j de. verdad tenia mucho dinero t) ijtie tema yo ahí si era una pobre vendedora.

Que de atónita cuando me invito a salir y por supuesto tenia que aceptar, sin saber t^ue lo único que puerta era dañar más mi vida.

fuimos a un bonito restaurante- ij Liego a un motel ordinario, rento una habitación de las mqores, roe dijo que sentía algo muy especial por un y sonrojada yo también lo hice, paso lo cjue tenia cjue pensar i) pues imagineen lo cjue quieran en reliada no me importa...

Ala mañana siguiente me dije» que tendría que irse y que para el fui una mas. que ilusa fui al creer que me amaba j| o»

hombre» no se aman, pues amar antes debo amarme a ni mismo u ellos no lo hacen!.

T rate de detenerlo y me hizo ta propuesta de que me. fuera con el, que me tenia un trabajo no tan malo como el de verdulera pero sus dificultades si tenia.

Llegue y me d cuenta que estaba rodeada de un montón de prr.pagos i) que nn futuro era ese y lo acepte.

Pasó el tiempo q pude avanzar en mi 'carrera\* ganando mas dinero para enviarle a mi madre ij al poco tiempo murió., dejando en mi un dolor terrible, f ero esa fue la vida que me toco y la muerte toco a mi puerta en mi lugar de trabajo, estando detenorada y acabada morí de un paro cardiaco. I sa e-> mi vida un poco abumdora, pero que se puede hacer asi fue.

2. fSjos parece que el autor de esta obra ne inspiro en la vida i\* la muerte, qu<¿ás ya estaba viejo y próximo a caer y por esto lo hizo. demuestra en la forma de L «magen que se da el ciclo de la vida.

V No me ubicarla en una ¿poca L muerte esta en todas y el parece ser una imagen moderna por la forma en que expresa la muerte.

4. til poder en (Calavera: (Considero apropiado este titulo porque puede mostrar muchas cosas como que de nada \*irve tanta ambición por poder si al final terminamos siendo unas

calaveras manejadas por quien lo deseo y que la vida son etapas y aquí que enfrentarla y no querer adelantarse a los acontecimientos.

5. Esta obra nos produjo sensaciones muy extrañas porque nos hace en paréntesis entre la vida y la muerte y esto nos confronta demasiado porque en este momento no estamos preparadas para eso, la imagen causa curiosidad porque muestra un paisaje misterioso.

Cada persona ve las cosas de distintos puntos y nosotros vemos esta imagen como algo más, vemos un desarrollo de una historia de una persona exacta, donde expresa lo que hay encerrado y el terror que le tenemos a vivir y a morir.



## ANEXO 1

### SIMBOLOS DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

1. Dibujar un símbolo que ilustre el concepto "Primera Guerra Mundial"
2. Explicar el significado del símbolo anterior.

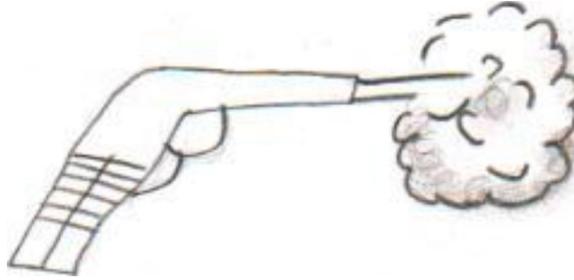


ESA MUJER LLORANDO REPRESENTA  
EL LLANTO DE LAS PERSONAS, LAS  
LAGRIMAS O DE DERRAMARON  
DURANTE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL  
POR LAS MUERTES Y CRIMENES O  
HUBIERON...

Grupo 3E.  
Juliano Berrio  
Diana Jandón  
Oliver López  
Yesica Pineda

^ i ^ o o o a cft

< w m .



e>W    Á -wtWWW    αN    V  
ol oktVX'^t    ^oncvoCr    ftSKJ^C    ;J joe  
CA    ttWo    ^ wpwo lo

t ^ f \* "    c    **C**

ANEXO 5  
GUIA ICONOGRAFICA 2  
Integrantes:

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo;

Observa detenidamente la siguiente obra de arte titulada "Muerte y vida" realizada en el año 1916 por el artista austriaco Gustav Klimt, y de acuerdo a esta información responde las siguientes preguntas:



- Cuál considera que es la relación entre el título de la obra y los acontecimientos que ocurrían en Europa durante este periodo.
- Cual es el significado de los símbolos que aparecen en la imagen de acuerdo al contexto histórico en el que se realizó la obra.
- Que mensaje, considera usted que intenta decir el autor a través de la obra de arte.

Nombres: Lizeth Arbolaciz Morales #3  
Daniela Bustamante #8  
MARIA FARRANDA CUSTODIAGA #11  
Ylica Huilado #12  
Xiomara Palacios #26.

## Solución

- ① Por eso entonces Europa estaba atravesando la primera guerra mundial, lo cual muestra que el título es correcto por eso la guerra lo que eso deja es muerte de muchas personas y eso parece lo único que nace es la esperanza.
- ② La calavera: la maldad, la muerte, la destreza de Europa.
  - Las personas que están transevilas al frente de la calavera: son las que no les paso nada con la 1ª guerra mundial como a las grandes potencias. Es solo querían más poder y riqueza.
  - Las personas que están con la cabeza inclinada: las que vivieron y atravesaron todo el conflicto de guerra.
  - El hecho que la calavera este separada de los dos tipos de personas: Significa que así la humanidad pase por un problema mundial. Siempre los poderosos, van a estar ~~en ventaja~~ en ventaja por a otros países.
- ③ Quiere mostrar que dentro de una guerra siempre se van a poder ver diferentes situaciones: por un país que participe de ella. Por ejemplo unos países afectados que otros.

① En ese tiempo, Europa estaba pasando por la 1<sup>er</sup> guerra mundial, entonces esta guerra traía muerte a todos los países europeos.

② La calavera representa la muerte, la guerra y la destrucción de Europa.

Las personas son las que quieren que haya paz pero no la pueden hacer por que hay otras personas que sólo quieren el poder y la fuerza.

③ El mensaje es que no haya más guerra, no trae nada bueno para nadie, sólo trae hambre, violencia y esclavitud.

Luisa Caicedo  
Luisa F. Echavarría  
Leidy Ossa.  
Estefanía Vanegas  
Estefanía Roldán.

90C

E

FELICITACIONES

## GUIA DE TRABAJO SALIDA DE CAMPO

Nombres:

Fecha: \_

1. En grupos de tres integrantes, luego del recorrido general, eligen una obra de arte que mas les haya llamado la atención, diferente a las que elijan sus compañeras y contesten lo siguiente:

A. Título de la obra;

B. Autor;

C. Año de creación de la obra;

2. Desde lo que puedes apreciar en la obra, define que simboliza cada uno de los personajes y objetos principales.

3. Teniendo en cuenta que Pedro Nel Gómez "nace en Anori, Antioquia, el 4 de julio de 1899. En 1924 viaja a Europa, y muere en Medellín el 6 de junio de 1984." Esta información nos dice que el artista vivió en la época en la cual el mundo se encontraba pasando por situaciones históricas como Primera Guerra Mundial, Depresión Económica y Segunda Guerra Mundial. Al observar la obra elegida, logran apreciar que en ella hay presente símbolos que reflejan alguna de estas situaciones históricas.

¿Cuáles son estos símbolos, qué representan y a cuál época hacen alusión?

Ana María Buritica # 0  
 Estefanía Lombardi # 24  
 Alison Cristina López # 25  
 Carolina Maldonado # 26  
 Xiomara Palacios # 39

GUIA DE TRABAJO

1. En grupos de tres integrantes, luego del recorrido general, eligen una obra de arte que mas les haya llamado la atención, diferente a las que elijan sus compañeras y contestan lo siguiente:

A. Título de la obra: Soldado muerto en las playa de Cuinaguá  
 B. Autor: Pedro Nel Gómez  
 C. Año de creación de la obra: \_\_\_\_\_

2. Desde lo que puedes apreciar en la obra, define que simboliza cada uno de los personajes y objetos principales.

En la pintura se encuentran mujeres que llevan en sus manos, en el cabello, en la cintura cosas que hacen alusión al país que representan y que estuvo en la II guerra mundial, en el centro de la pintura hay una mujer alzando una espada la cual representa a EE.UU. porque este ha sido el que ha predominado en los conflictos y con la espada está matando a los demás países al combate, el soldado muerto representa las consecuencias que da un combate; y una mujer con alas que representa la victoria

3. Teniendo en cuenta que Pedro Nel Gómez "nace en Anorí, Antioquia, el 4 de julio de 1899. En 1924 viaja a Europa, y muere en Medellín el 6 de junio de 1984." Esta información nos dice que el artista vivió en la época en la cual el mundo se encontraba pasando por situaciones históricas como Primera Guerra Mundial, Depresión Económica y Segunda Guerra Mundial. Al observar la obra elegida, logran apreciar que en ella hay presente símbolos que reflejan alguna de estas situaciones históricas. ¿Cuáles son estos símbolos, qué representan y a cuál época hacen alusión?

hacen alusión al siglo xx en donde se dio la II guerra mundial. En este cuadro se ve el comienzo de esta guerra mientras que el país líder invita a los demás países a hacer parte de este conflicto bélico obligándoles a cada uno una herramienta de combate y en el cielo se encuentra el símbolo de la victoria al final de la guerra el cual brilla para los beneficiados

## IMÁGENES SALIDA PEDAGOGICA AL MUSEO PEDRO NEL GOMEZ

Foto No 2 , 3, 4 Salida pedagógica museo Pedro Nel Gómez



Inicialmente se llega a la casa Museo Pedro Nel Gómez, sienten gran expectativa, a pesar que el día anterior se les había explicado los objetivos de la visita

Una vez ubicadas en el Museo, se inicia la Lectura de la guía de la Salida de campo: visita Guiada la casa museo, la cual contenía las actividades a realizar allí.



Una vez se realizó el recorrido por el museo, se dio un momento para desarrollar allí mismo la actividad propuesta con relación a la interpretación de imágenes.

Foto No 5, 6, 7, 8 Obras de arte Museo Pedro Nel Gómez  
IMÁGENES DE LAS OBRAS DE ARTE DE LA CASA MUSEO



Foto No 9, 10,11 Alumnas de la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos realizando trabajos iconográficos

### IMÁGENES DE LAS ALUMNAS REALIZANDO TRABAJOS ICONOGRAFICOS



En todo proceso de observación las estudiantes reconocen los elementos mas significativos.

Posteriormente, a Esta fase, las Estudiantes Comienzan a Interpretar los Elementos iconograficos





Y en un tercer momento socializan y discuten la información recolectada en la obra

ANEXO 1

PRUEBA DE REGULACION  
CIENCIAS SOCIALES

NOMBRE:

GRADO:

FECHA:

Preguntas de selección múltiple con única respuesta.

1. De la siguiente lista, cual no es antecedente de la Segunda Guerra Mundial:

- a. Tratado de Versalles.
- b. Movimientos Totalitaristas (Nazismo y, Fascismo).
- c. Cambios políticos en Rusia
- d. Invasión de Alemania a Polonia.

2. El Nazismo y el Fascismo son movimientos políticos e ideológicos de ultraderecha que surgieron en Alemania e Italia respectivamente y se caracterizaron por:

- a. propiciar un Estado Social de Derecho
- b. Considerar políticas nacionalistas xenofóbicas
- c. Negociar por medio de tratados la paz en Europa.
- d. Ayudar a Estados Unidos en su lucha contra Japón.

3. De acuerdo a varios historiadores. la Segunda Guerra mundial es la continuación de la Primera Guerra Mundial. Esto se debe a que:

- a. Se enfrentaron las mismas potencias, la Triple Alianza contra la Entente.
- b. Se buscaban los mismos objetivos de expansión territorial.
- c. Surge a partir de la inconformidad de los convenios que firmaron los derrotados.
- d. Nunca se llegó a ningún acuerdo después de la Primera Guerra.

4. La crisis económica mundial fue precipitada por la crisis de la economía norteamericana que comenzó en 1928 con la caída de los precios agrícolas y estalló cuando el 29 de octubre de 1929 se hundió la Bolsa de Nueva York. Del anterior párrafo que hace alusión a la Depresión Económica se puede deducir que:

- a. La crisis económica comenzó en 1929.
- b. La crisis de la economía en Estados Unidos inició otra en el ámbito mundial
- c. Con la caída, de la Bolsa de Nueva York concluyó la crisis
- d. la economía se determina a partir de los precios agrícolas.

5. Continuando con el párrafo anterior, es posible afirmar que:

- a. La caída de los precios agrícolas es un antecedente de la crisis.
- b. La crisis norteamericana fue consecuencia de una crisis mundial
- c. La caída de la Bolsa de Nueva York fue un simple acontecimiento más.
- d. La crisis económica inició en 1929.

Las siguientes preguntas son de respuesta múltiple. Contesta de acuerdo a la siguiente información:

Si 1 y 2 correctas marque A.

Si 2 y 3 correctas marque B

Si 3 y 4 son correctas marque C.

Si 2 y 4 son correctas marque D.

6. Son antecedentes de la Revolución Rusa:

1. El ataque de Japón a Estados Unidos en Pearl Harbor.
2. El intento del Zar por mantener en Rusia una monarquía absoluta.
3. Los conflictos étnicos al interior de Rusia.
4. La disolución de la Duma por parte del Zar.

7. Son consecuencias de la Revolución Rusa en este país:

1. La caída de la monarquía.

- 1 El cambio del sistema político.
3. El restablecimiento de vínculos comerciales con Estados Unidos.
4. El reconocimiento del Zar como jefe de estado.

8. En 1945, al finalizar la Segunda Mundial, y como consecuencia de la Revolución Rusa y el surgimiento de la URSS, se produjo un cambio en el planeta que habría de dividirlo en tres grandes grupos: Mundo Capitalista, Mundo Socialista y Tercer Mundo. La anterior división se produce y argumenta como consecuencia de:

1. La neocolonización de los países imperialistas para controlar económica y Políticamente a los nuevos países mediante préstamos y asesoráis
2. Idiosincrasia de los pueblos
3. La independencia de repúblicas con gran cantidad de población
4. Búsqueda de autodeterminación por parte de algunas agrupaciones minoritarias

Las siguientes preguntas son de interpretación y única respuesta.

9 La obra titulada "Las edades y la muerte realizada en 1501 por el artista alemán Hans Baldung, simboliza:



- a. Desprecio por la muerte.
- b. Una historia de la brujería y prácticas satánicas,
- c. La ideología de la sociedad europea en el renacimiento.
- d. Con la vejez termina el ciclo de la vida.



10. El siguiente detalle de la obra se interpreta como:

- a. El triunfo de la muerte sobre la vida.
- b. La poca importancia de la infancia en esa época.
- c. El uso de niños en actos satánicos.
- d. Los niños son una época del ciclo de la vida



Si\_\_\_\_,  
¿Cual(es)?:

No\_\_\_\_,

Porque:

4. Desde su formación educativa, ¿cree que es importante implementar en la clase de Ciencias Sociales el trabajo de interpretación de imágenes?

Si\_\_\_\_, Porque:

No\_\_\_\_, Porque:

5. Considera usted que integrar el trabajo teórico propio de las Ciencias Sociales con la interpretación de imágenes, posibilita: No posibilita comprensión de los temas trabajados

Excelente comprensión de los temas trabajados\_\_\_\_

Muy buena comprensión de los temas trabajados\_\_\_\_

Buena comprensión de los temas trabajados\_\_\_\_

Regular comprensión de los temas trabajados\_\_\_\_

Insuficiente comprensión de los temas trabajados\_\_\_\_

No posibilita comprensión de los temas trabajados\_\_\_\_

6. Cual considera usted, de la siguiente lista, es la dinámica de trabajo mas apropiada para el estudio interpretativo de las imágenes:

Explicación de conceptos por medio de una imagen

Realizar dibujos que representen un momento histórico

Interpretar una obra de arte

Otro, cual:

7. De la siguiente lista, ¿Cual considera usted es el principal elemento a la hora de interpretar una imagen?

Saber quien es el autor

Reconocer la época de elaboración de la obra

Conocer el titulo de la obra

Conocer el significado de los símbolos

Realizar una descripción de la obra

Otro, cual:

8. ¿Cual es para usted la principal característica en una obra de arte para elaborar una interpretación adecuada y asertiva?

Color

Símbolos

Composición alegórica

Distribución espacial

Otro, cual:

9. Que tan importante considera usted utilizar la imagen como estrategia didáctica en el desarrollo del proceso de enseñanza de las Ciencias sociales:

Muy importante

Importante\_\_\_

Poco importante\_\_\_

Sin importancia alguna\_\_\_

10. De la siguiente lista de habilidades del pensamiento, ¿cuales se fortalecieron en su proceso de aprendizaje después del estudio de las imágenes en las clases de Ciencias Sociales?

Interpretación\_\_\_

Creatividad\_\_\_

Argumentación\_\_\_

Otra, cual:

Ninguna

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN