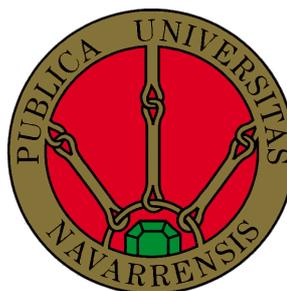


**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA
EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIENTFA
KULTATEA**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**



**IMÁGENES HISTÓRICAS *FAKE*: ANÁLISIS DE LA
CAPACIDAD CRÍTICA DEL ALUMNADO DE PRIMERO DE
BACHILLER EN EL USO DE FUENTES VISUALES**

Autor(a): MAITE DÁVILA MATA

Curso: 2021/2022

Tutor(a)/tutorea: IÑIGO MUGUETA MORENO

Departamento/Saila: GEOGRAFÍA E HISTORIA

Educar es saber, saber hacer y saber ser

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	MARCO TEÓRICO	10
2.1.	MARCO HISTÓRICO	10
2.1.1.	ARTE MEDIEVAL	10
2.1.1.1.	PINTURA	14
2.1.1.2.	EL RETRATO	16
2.1.2.	HISTORIA DE NAVARRA	20
2.1.3.	MINIATURA HISPÁNICA Y NAVARRA	26
2.1.4.	EL PATRIMONIO EXPOLIADO	27
2.1.5.	IMÁGENES <i>FAKE</i>	29
2.2.	MARCO DIDÁCTICO.....	31
2.2.1.	PENSAMIENTO HISTÓRICO	31
2.2.2.	EL USO DE LAS FUENTES.....	36
2.2.3.	LAS FUENTES Y EL CURRÍCULO	38
3.	MARCO CURRICULAR.....	42
3.1.	COMPETENCIAS	43
3.2.	CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	45
4.	MARCO METODOLÓGICO.....	48
4.1.	METODOLOGÍA EN EL AULA	48
4.1.1.	CRONOGRAMA Y EVALUACIÓN	54
4.2.	RECOGIDA DE DATOS	59
4.3.	INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	60
5.	RESULTADOS.....	62
6.	CONCLUSIONES	67
7.	ANEXOS	69
7.1.	ANEXO 1. ¿QUÉ VES? – FORMULARIO INICIAL	69
7.2.	ANEXO 2. ¿QUÉ VES? – FORMULARIO FINAL	71

7.3.	ANEXO 3. RESULTADOS DE LOS FORMULARIOS.....	73
7.3.1.	Resultados formulario inicial.....	73
7.3.2.	Resultados formulario final.....	79
	BIBLIOGRAFÍA.....	89

1. INTRODUCCIÓN

En el trabajo que se presenta a continuación, enmarcado dentro del contexto del Máster de Profesorado en Educación Secundaria, se expone una investigación y una propuesta didáctica para el aula respecto al trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento histórico. Esta propuesta se llevó a cabo en el Centro Liceo Monjardín con los alumnos de 1º de Bachiller durante la realización del Practicum II.

En este caso se va a profundizar en cómo, a través del impulso de las competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico, el alumno puede ser capaz de discernir entre fuentes verdaderas o falsas. Dándoles las herramientas para interrogarlas de forma correcta con el fin de obtener la información necesaria y acercarse a la postura del historiador investigador. De esta manera, los alumnos se desarrollarán como ciudadanos críticos y futuros profesionales libres, evitando que se den circuncidas de mal uso de las fuentes, como en el caso de las imágenes propuestas en este trabajo.

A través de un acercamiento a la historia medieval navarra, al arte de este periodo y, al trabajo con fuentes, se desarrollan las herramientas necesarias para ser capaces de discernir entre la amalgama de información propia de nuestro tiempo. En este caso se tratan los retratos de Leonor I de Navarra y de Blanca de Navarra que, gracias a Internet y a la falta de herramientas respecto al tratamiento de las fuentes, se han terminado dando por válidos sin serlo.

El trabajo comienza con un marco histórico en el que se abordan aspectos relativos al arte medieval, su desarrollo e influencias para Navarra, la historia del Reino de Navarra, el patrimonio navarro y su expoliación y, la aparición de imágenes *fake* ante la falta de referentes.

Por otra parte, se da un marco didáctico que gira en torno al desarrollo del pensamiento histórico y el uso de las fuentes. A continuación, se encuentra el marco curricular correspondiente a la aplicación en el aula de la actividad que se presenta en este trabajo y, que relaciona el trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento histórico. El marco metodológico explica el desarrollo de esta actividad, el proceso para la elaboración de las herramientas necesarias para su realización, el cronograma de desarrollo y los parámetros para su evaluación.

Por otro lado, en los últimos puntos de este trabajo, se recogen los resultados obtenidos de su realización y, las conclusiones alcanzadas.

Para finalizar se encuentran una serie de anexos en los que el lector localizará los formularios realizados en la actividad y los resultados derivados de estos.

OBJETIVO GENERAL: desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos sobre la utilización de imágenes y obras de arte como fuentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar la capacidad de cuestionamiento de las fuentes visuales por parte de los alumnos.
- Desarrollar el interés de los alumnos por conocer la procedencia de las imágenes artísticas utilizadas o, que los alumnos desarrollen la capacidad de utilizar las fuentes como prueba o evidencia histórica.
- Desarrollar la capacidad de análisis y de explicación causal de los alumnos para conocer los motivos relacionados con los diferentes contextos históricos, por los cuales se pueden alterar las imágenes históricas.

Preguntar a las imágenes de dónde vienen y, analizar el uso intencionado de las mismas, en cada uno de sus contextos, será el objetivo principal de esta actividad. Que parte de la hipótesis de demostrar cómo a través del desarrollo del pensamiento histórico se generan mentes críticas capaces discernir sobre la veracidad de las informaciones que se les presenten, por mucho que estas partan de mostrarse como objetivas. Desarrollar con ello el pensamiento crítico y contextualizado.

A la hora de tener que abordar un trabajo de fin de máster desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, me pareció muy interesante tratar la utilización de las imágenes como fuentes dentro de las aulas de secundaria.

Durante mis años como estudiante universitaria me fui especializando en Historia del Arte y, continué mi formación con un máster en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual, campos en los que las imágenes son la base del conocimiento. Por ello acércame a conocer cómo ven y entienden las imágenes los alumnos, cómo las tratan, qué utilidad les ven, mostrándoles que son accesos muy válidos al pasado bajo los correctos interrogantes me pareció un loable objetivo.

Hoy más que nunca, los jóvenes están expuestos a tal cantidad de imágenes diarias que, desarrollar herramientas para saber manejarlas es fundamental. Pero, y si estas

imágenes nos hablan del pasado, ¿Sabremos distinguirlas? ¿Sabremos interrogarlas? ¿Cómo las usaremos? Las imágenes como fuentes y el desarrollo del pensamiento histórico como fórmula han sido las respuestas.

Además, debido a mis años de experiencia profesional en el sector de las galerías, he podido acercarme al funcionamiento del mercado del arte. En este caso, poniendo el foco el mercado secundario del arte. Un mercado nacido del capital privado, fondos, compras, expoliaciones patrimoniales, robos y, desapariciones misteriosas que veremos cómo pueden influir en la proliferación de imágenes *fake*, tradicionalmente conocidas como falsificaciones, hoy más sofisticadas y difundidas gracias a Internet.

De modo que, el trabajo aquí presentado, expone a los alumnos al reto de ver, algo obvio pero obtuso en muchas ocasiones. Y, a mí misma, al de analizar, identificar y reflexionar sobre el uso de las imágenes en la enseñanza, aunando las distintas disciplinas en las que me vengo formando.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO HISTÓRICO

2.1.1. ARTE MEDIEVAL

La imagen del medievo es oscura, gris, sin luz. Es la imagen de una aparente vuelta atrás. Un retraso respecto a la maestría lograda durante la antigüedad. Es cierto que, con la caída del Imperio Romano de Occidente en el año 476 d.C. y, la llegada de los llamados pueblos bárbaros a estos territorios, se volvió la mirada hacia el mundo rural y con ello las letras y la cultura se relegaron a la vida monástica. Si nos acomodamos en esta lectura tradicional y cliché de la Edad Media, caeremos en el error de simplificar la compleja realidad mundial a una óptica eurocéntrica. El mundo conocido hasta el momento experimentará durante los siguientes siglos cambios de suma importancia, darán a luz nuevos estados, formas de gobierno y religiones. Y, entendiendo que Europa no era un islote aislado del resto de la civilización, se verá influenciada por todos estos procesos, propios y ajenos, que tendrán su repercusión en cómo se representará la realidad y, por tanto, en cómo se entenderá el arte (Alegre, Monteiro, Martínez, Perla de las Parras, & Vidal, 2014, págs. 19-50).

Las prácticas artísticas se vieron definidas por nuevos parámetros que determinaron sus producciones, estos parámetros evolucionaron de la mano del cristianismo que transformó el significado y la función de las imágenes. Con la nueva intención de trascender la naturaleza y evocar conceptos religiosos, se dio paso a lo que se puede calificar de una figuración abstracta alejada del realismo característico del periodo anterior. El arte pasó ser un instrumento esencialmente didáctico, un medio para la enseñanza y el aprendizaje, así como el adoctrinamiento. Se mantuvo, por tanto, el poder de la imagen para inducir comportamientos, algo propio de la antigua roma. Los maestros de este periodo tuvieron que adaptarse a estas nuevas circunstancias, lo que no implicó una pérdida del conocimiento de antaño, sino una nueva forma de hacer, podríamos decir que es algo similar a lo que ocurre con el arte contemporáneo hoy en día. A partir del año 313 se había dado con el Edicto de Milán la libertad de culto y de creación artística, importante para el desarrollo de las distintas escuelas en este periodo y esencial para lo que vendrá en el Renacimiento (González Vicario, Alegre Carvajal, & Tusell García, 2009). El naturalismo se abandona en pro del esquematismo que no se da la abstracción, pero sí aboga por el desarrollo de figuras en apariencia más simples que esconden

complejas lecturas simbólicas como consecuencia de su función moralizante. Pero el desarrollo del arte en Europa occidental y, por tanto, del tema que aquí nos ocupa va a beber de otras fuentes:

- El Imperio Romano de Oriente o Bizantino, que no se descompondrá hasta el año 1453 d.C., durante este tiempo se instaurará como receptor de la herencia romana y se consagrará como centro cultural de la cristiandad, continuador del arte del primer cristianismo. Desarrollará una arquitectura orientada a la construcción de templos de planta central que servirán como marco para el desarrollo de complejas decoraciones entre las que primará el mosaico. Ejemplos de esto lo encontramos en San Juan de Rávena o en la Catedral de Santa Sofía (González Vicario, Alegre Carvajal, & Tusell García, 2009, págs. 43-46). Estas decoraciones tendrán su repercusión en el trato de la imagen en el resto de Europa. Influirá en la disposición de las figuras en el plano, en la frontalidad de las mismas, así como en la policromía (el uso de los dorados) y el uso de ornamentaciones que acompañen a la imagen. Respecto a las representaciones antropomorfas, será escenario de diversas disputas que llegarán a tener su eco en el otro lado del mediterráneo.
- Por su parte, el mundo musulmán, que instauró su capital en Bagdad, convertida desde entonces en centro mundial del saber, también ejercerá su influencia. Y, aunque en las mezquitas no encontraremos figuras antropomorfas, desarrollarán de manera espectacular los campos del ataurique y los motivos geométricos y vegetales. Pero, fuera de lo comúnmente creído, también encontraremos representaciones antropomorfas en el arte civil musulmán. Representaciones humanas y animales que tendrán lugar en este ámbito no tan conocido y, que tendrán su repercusión en el desarrollo de la cultura y el arte en occidente, ya que clérigos y letrados de todo el mundo llegarán a Bagdad con fines formativos en diversas disciplinas culturales y científicas. Además, la frontera peninsular con Al-Ándalus ejercerá una influencia directa, surgiendo de este contacto el llamado arte mozárabe, esencial para comprender qué vieron y qué representaron en el arte del norte peninsular los maestros de aquellos tiempos (González Vicario, Alegre Carvajal, & Tusell García, 2009, págs. 83-104).

En el mundo surgido tras la caída del Imperio Romano de Occidente, se fue configurando un nuevo mapa no solo político, sino social y cultural y, todo esto se reflejó en el arte que se produjo en esta época. Por lo que en contra del atrevimiento que puede resultar ver la Edad Media como un paso atrás, más bien supone la apertura a otra concepción del mundo y, con ello, a la necesidad de desarrollar otras técnicas mediante las que plasmarlo.

El desarrollo del Imperio Carolingio en Europa Central tendrá como resultado una recuperación de la cultura clásica a su manera, que se mantendrá tras su desintegración (González Vicario, Alegre Carvajal, & Tusell García, 2009, págs. 152-158). La creación de la Orden de Cluny bajo los preceptos de la orden benedictina supondrá la extensión de la vida monástica por Europa bajo unos cánones que se repetirán por todo el continente. Y, se desarrollará lo que se conoce como arte románico.

Durante este periodo la escultura se realizará principalmente en piedra, ocupando portadas y tímpanos de iglesias, catedrales y monasterios. Desarrolló sus propias tipologías, temáticas y esquemas y, fue evolucionando de diversas maneras de norte a sur de Europa, complicándose sucesivamente y bebiendo de diversas fuentes que darán posteriormente lugar al desarrollo de la arquitectura gótica, cuyo calado será muy diverso en el territorio del románico. La pintura se desarrollará también de mano de la arquitectura y de la escultura, alcanzado un gran esplendor. Replicará la frontalidad de la escultura y beberá del esquematismo y los fondos planos de Bizancio. En Europa occidental se irán perfilando distintas escuelas. En el territorio peninsular se dividirán entre la corriente itálica que la encontraremos en Cataluña, Aragón y algunos ecos en Castilla, y, la corriente francesa mayoritaria en los territorios castellanos. La primera bebe del estilo lombardo y se caracteriza por una fuerte influencia bizantina, fondos con franjas de colores llamativos y planos, temas casi exclusivamente religiosos. Por otro lado, la corriente francesa que se asentará en la zona castellano-leonesa, al penetrar en el territorio peninsular a través del Camino de Santiago. En esta corriente también veremos como se tratan temas profanos, en ella pesan de forma más evidente las influencias mozárabes sobre el estilo cluniacense, centrará su atención en la geometrización de los cuerpos y los fondos planos. Lo peculiar de la pintura alto medieval peninsular será la producción sobre tabla que decoraba frontales o antependios (González Vicario, Alegre Carvajal, & Tusell García, 2009, págs. 175-192).

La llegada del gótico supondrá, a ojos de quien definió la historia del arte, una vuelta a la luz de la antigüedad (Gombrich, 2015 (ed.)). En la arquitectura el muro se

disipará en favor de grandes vidrieras que llenarán los espacios de luces y colores. Los estilos se complicarán y las múltiples escuelas darán lugar a diversas características en los campos de la arquitectura y la escultura. El gótico francés es el más reconocido e identificable. A lo largo de sus cuatro fases no deja de complicar sus formas, la escultura le sigue de la mano, convirtiéndose en el elemento esencial para la comprensión de la iglesia/catedral gótica (Alegre, Monteiro, & Perla de las Parras, *Las artes en la edad del gótico*, 2021, págs. 97-172). El norte de Italia reflejará su propio estilo gótico, fuertemente marcado por las influencias clásicas y la preeminencia del muro. El gótico alemán partirá de principios franceses con peculiaridades como una sola torre. En los Países Bajos se dará una simbiosis entre los estilos predominantes en los países vecinos. Portugal también desarrollará su propio estilo gótico en el que intervienen formas hispano flamencas y mudéjares. Por su parte, el gótico en España se desarrollará de la mano del francés y, de igual modo, contará con cuatro etapas en las que el estilo se desarrolla y complica, pero a la manera hispánica, ya que los maestros no pueden ser ciegos al entorno. El estudio del desarrollo de la arquitectura gótica española se escapa a la capacidad y objetivo de este trabajo, la multiplicidad de focos e influencias dará paso un rico gótico con sus peculiaridades geográficas, incluso desarrollando estilos propios como el gótico-mudéjar (Alegre, Monteiro, & Perla de las Parras, *Las artes en la edad del gótico*, 2021, págs. 179-208).

En cuanto a la escultura, desde el plano internacional, sufrirá procesos similares, ya que se desarrollará mayormente de mano de la disciplina arquitectónica. Progresivamente, ganará en volúmenes, asemejándose a esculturas de bulto redondo cuya dependencia con el muro resulta puramente anecdótica. De igual modo, será en Francia donde ocurra un desarrollo más complejo y diferenciado, Italia, Alemania, Inglaterra, Países Bajos y Portugal adaptarán sus propias formas de hacer respecto a la escultura. La escultura en España, al igual que la arquitectura, avanzará de la mano de las corrientes francesas, encontrado sus peculiaridades en la mezcla con el rico entorno hispánico. Con el paso de las etapas irá ganando en volumen y en detallismo y, se complicarán las composiciones. En el Reino de Aragón se inició un renacimiento escultórico con una gran influencia italiana. En el Reino de Castilla la escultura gótica sobresaldrá en el siglo XV debido a la influencia flamenca, y se distinguirán tres focos (Toledo, Burgos y Sevilla) con sus peculiaridades (Alegre, Monteiro, & Perla de las Parras, *Las artes en la edad del gótico*, 2021, pág. 272). En el Reino de Navarra la influencia borgoña será notable a partir del siglo XV. La presencia de artistas flamencos y germánicos será crucial en estas nuevas

tendencias, siendo en el territorio navarro donde primero se acuciaron las novedades europeas. Estas influencias se plasmaron en el sepulcro de Carlos III el Noble y su esposa Leonor de Castilla en la catedral de Pamplona, realizados por el escultor Janin de Lome con claras reminiscencias de la obra de Claus Sluter y la cartuja de Champol.



Sepulcro de Carlos III el Noble y su esposa Leonor de Castilla en la Catedral de Pamplona. (Felicísimo, 2020)

El tercer pilar del arte gótico será la pintura, que tendrá que enfrentar nuevos retos que serán abordados en el siguiente punto.

2.1.1.1.PINTURA

Has el momento la pintura había copado el muro de los grandes edificios, las iglesias y catedrales. La desaparición del muro en favor del vano trajo de su mano las vidrieras como nuevo elemento a tener en cuenta. La pintura mural se quedará, por lo tanto, reservada para los espacios civiles. Además, se desarrollará la pintura de miniaturas, estos manuscritos ilustrados tienen una función didáctica y moralizante, la antes ocupada por los grandes murales. París será la cuna de este tipo de arte, aunque también se desarrollará una importante escuela en Inglaterra.

En torno al siglo XIV se desarrolla lo que conocemos como estilo internacional. Y, se fue produciendo un paso hacia la conquista del espacio. La pintura del periodo conocido como Trecento será la dominante en las cortes europeas, caracterizada por la

corporeidad, el claro-oscuro, la representación de espacios arquitectónicos, figuras estilizadas y la creciente gestualidad de cuerpos y rostros (Alegre, Monteiro, Martínez, Perla de las Parras, & Vidal, 2014, págs. 242-265). Bajo estas directrices se produjo un aumento de la producción de libros miniados para la devoción particular, lugar en el que el género del retrato volvió a ocupar una posición relevante bajo la figura del donante.

Por su parte, durante el siglo XV, en lo hoy conocido como Países Bajos, que se convirtieron en un gran centro económico y cultural, se desarrollará la pintura flamenca. Una pintura que se caracterizará por su alto grado de perfección. Ligada a una sociedad moderna que se desarrolló bajo sus propios estándares, reflejados en sus representaciones artísticas que vienen acompañadas de un alto grado de evolución en la arquitectura civil. El género del retrato se desarrollará en este contexto, el individuo cobra fuerza y con ello su figura pública y su imagen tanto civil como de donante, iniciando el camino hacia el retrato independiente (Alegre, Monteiro, & Perla de las Parras, Las artes en la edad del gótico, 2021, págs. 309-333).

La pintura gótica en España se desarrollará sobre tabla, ligada al culto hacia los santos, destacaron los dípticos, trípticos y polípticos, así como los grandes retablos. En el desarrollo del arte en la corona de Aragón influirán no solo las corrientes norte europeas, sino también las italo-góticas. Estas influencias se reflejan en el uso de la pintura al temple ligada al muro italiano, que no desaparece, al contrario que en el resto de Europa. La particular situación de la península itálica entre el mundo clásico, oriente y el mundo bizantino dará lugar a una fusión del lenguaje bizantino, la tradición clásica y la paleocristiana. Destacarán las figuras monumentales, creando espacios sobrecogedores en los que además los dorados cobran protagonismo en pro de la visión de riqueza. Por otro lado, en la corona de Castilla la pintura renunciará a los fondos dorados e introducirá el paisaje. Se dará paso a escenas en las que las figuras se insertan enfatizando el dramatismo de las escenas representadas. La pintura gótica en la península ibérica bebe de multitud de fuentes, tal y como se puede registrar a través de todas las escuelas que copan el territorio, dando a luz una producción única dentro del desarrollo del arte occidental que tendrá su eco no solo en las obras del momento si en su posterior desarrollo.

2.1.1.2. EL RETRATO

A lo largo de la historia la definición del retrato ha ido variando y adquiriendo nuevas acepciones. El diccionario *Littre* definía en el S. XIX el retrato como “la imagen de una persona realizada con ayuda de algunas de las artes del dibujo”. Años después, la *Encyclopedia Britannica* añadió algunas connotaciones definiéndolo como “una evocación de ciertos aspectos de un ser humano particular, visto por otro” (Francastel & Francastel, 1978). Aún faltarán, en estas definiciones, elementos de lo vivo y lo múltiple.

El primer retrato del que se puede hablar es el del Hombre Neolítico de Jericó (Forssmann, 2020), ejecutado en torno al III milenio y, que tendrá su continuación en lo que conocemos como máscaras mortuorias. Al comienzo los retratos serán signos, con elementos que distinguen a unos personajes de otros y con ello sus estatus. Se entiende que en algunos casos se tomaban rasgos de los modelos originales, pero que a posteriori eran repetidos, por lo que perdían su individualidad inicial. Si pensamos en la antigüedad y en el retrato, la relación más sencilla es la escultura, por la difícil conservación de la pintura frente al paso del tiempo. En aquella época el retrato será un ideograma referente principalmente a tres ámbitos, lo funerario, lo divino y lo poderoso. Bajo estas ideas se desarrollará un tipo de retrato de corte en el Antiguo Egipto, aunque carente en la mayoría de ocasiones de individualidad.

Los orígenes y el desarrollo del retrato que entendemos como tal se podrían situar en Creta, en los frescos Minoicos del palacio de Cnosos, cuya descripción, aunque puede que un tanto fantasmagórica, fue realizada por Arthur Evans en el Times (Francastel & Francastel, 1978). Señala en ella el paso hacia un mayor naturalismo, una suave expresividad en los gestos y en las líneas, animando a las figuras atrapadas en el plano¹. Este modelo se extiende al continente a través de la civilización micénica, antecedente de la gran cultura griega que, aunque conocedores de la técnica del retrato, se alejaron de esta práctica en pro de los ideales de belleza ideal místico-religiosa a los que aspiraron.

¹ “... grupo de mujeres sentadas y parlotando alegremente, vestidas con la mayor elegancia, con peinados complicados, aparentemente en actitud de cháchara... A la primera mirada reconocemos a las damas de la corte con atavíos rebuscados. Salen de las manos del peluquero, sus cabellos rizados sobre los hombros están retenidos por una cinta sobre la frente y caen sobre la espalda en forma de trenzas largas separadas...trenzas con hileras de perlas y joyas... Las mangas son del tipo “balón”, los corsés que afinan s talle y sus faldas amplias recuerdan igualmente nuestras modas modernas. Una banda estrecha aparece a través de la pechera, lo que sugiere ser una camisa diáfana, pero las puntas de los senos están indicadas por encima, lo que da un efecto de escote. Los vestidos son de colores vivos con bandas blancas, a veces rayadas de negro... Estas escenas de confidencias femeninas, de palabrerías, de chismorreos, nos alejan de las artes clásicas de todos los tiempos. Un género tan vivo y una atmósfera rococó no conducen a épocas muy próximas (Francastel & Francastel, 1978, pág. 34).

El retrato sí que tuvo su eco en la cultura etrusca, en la que a través de las tumbas y criptas ha llegado a nuestra época. Del desarrollo del periodo helénico se dará paso al retrato romano, que carecerá de nuevos interés en esta materia centrando sus esfuerzos en la pintura de interiores, arquitecturas y paisajes.

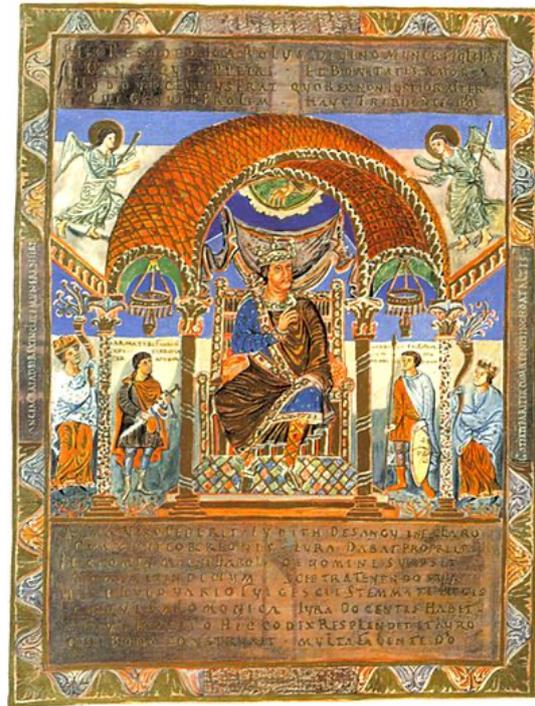
Durante este tiempo, cuando la gran civilización romana extendió sus dominios por todo el mediterráneo, entró en contacto con las otras grandes civilizaciones de la antigüedad, dando lugar a la simbiosis entre prácticas y estilos, a lo que no escapó el campo del retrato. Esto se reflejó de forma clara en las tapas de las momias egipcias que pasaron a adaptar rasgos de los difuntos extranjeros.

“Los griegos y los romanos que en su país ignoraron el uso del retrato pictórico, lo han hecho surgir en Egipto bajo una forma que los egipcios se niegan a practicar” (Francastel & Francastel, 1978, pág. 43).

En torno al siglo IV se produjo un desarrollo de lo que entendemos como retrato moderno en el que se empiezan a mostrar rasgos de los representados con intención de reconocerse.

Con la llegada del cristianismo se produjo una resignificación de las formas visuales tradicionales. Así, el retrato se desarrollará en torno a las figuras de los orantes plasmadas en las catacumbas de los primeros cristianos y, conforme el Imperio Romano de Occidente fue descentralizándose y siendo permeable a las influencias de otros pueblos, el desarrollo de este género volvió a tomar fuerza.

Pese a las reticencias iniciales del cristianismo hacia el retrato, una de las tipologías principales de este género pictórico será el retrato papal. Los papas y los reyes serán los primeros protagonistas de los retratos debido a su función de representación del poder divino y terrenal (Dodwell & García Bonafé (traducción), 1995). Durante la Alta Edad Media situamos los primeros, Carlo Magno tendrá diversos retratos, pero ninguno de ellos será realizado en vida. Tendremos que esperar hasta la cuarta generación de reyes carolingios para encontrar retratos reales como serán los de Lotario I y Carlos el Calvo en sendos manuscritos iluminados (Francastel & Francastel, 1978). Se reconocen que son reyes, pero no sí tenían o no semejanza con la realidad de los mismos, enfrentando una vez más el problema de individualidad diferenciado del de la distinción, claramente resuelto.



Lotario I. Miniatura del Evangelio de Lotario, ilustradores de Tours, ca. 850. Biblioteca Nacional de París (Richelieu).

Carlos el Calvo. Miniatura del *Codex Aureus* de San Emmeran de Ratisbona, fol.5, ca. 870. Munich, Bayerische Staatsbibliothek.

Los papas representados muchas veces como parte de escenas, de conjuntos, abrieron la opción a una forma de ser representados para otros estamentos privilegiados de la sociedad. Los donantes serán el motor del desarrollo de manuscritos en el entorno germánico, donde avanzó hacia el retrato individual.

Durante el siglo XIV, con la desaparición del muro, se desarrollarán las tablas, ya que la necesidad didáctica de las imágenes ante la población iletrada sobrepasaba la capacidad narrativa de las vidrieras. Las tablas se desarrollarán de manera diferente en España, Francia, Países Bajos e Inglaterra; manteniéndose de manera más general la práctica de la pintura mural en Italia, lugar en el que el gótico no se desarrolla al nivel del resto de Europa y el muro no pierde su esencia.

En la corte francesa se extendió la moda de los retratos, como podemos observar a través de los paneles de Gaignere donde se podían ver representadas a Juana de Francia y a Blanca de Navarra presentadas por San Luis, probablemente como parte de un díptico hoy en día desaparecido (Francastel & Francastel, 1978). En este punto, aún el retrato, pese a la individualidad ganada con respecto a momentos anteriores, mantiene una estrecha relación con la escena. El cambio se producirá en 1317, con el retrato de Roberto

de Anjou por Simon Martini en Siena. Una obra en la que, sin innovaciones simbólicas, se inaugura el retrato cuyo interés está centrado en la persona representada, semejante a algunas tendencias del Bajo Imperio (Natale, s.f.). Se va acercando así la práctica hacia el retrato libre con el objetivo único de mostrarse. El retrato del donante prosigue ganando protagonismo y desarrolla en Flandes nuevas tipologías a la luz de los nuevos tiempos y la nueva sociedad europea. Retratos en los que las arquitecturas seguirán siendo importantes y, en los que la simbología avanzará a representar más allá de lo que se ve incurriendo en complejos discursos que sobrepasan las lecturas del retrato.

Será ya en el Quattrocento cuando la composición del retrato se acerque hacia lo entendido en las definiciones constatadas al principio de este punto. Aún y todo se debe recalcar que es un tipo de retrato ligado a territorios (Flandes e Italia) y circundado a unas determinadas clases sociales. Retratos como los de Campin, Roger van der Weyden o Piero della Francesca son los que inaugurarán el género del retrato que, posteriormente, inundarán las galerías de retratos reales de los grandes museos nacionales como la del Museo Nacional del Prado que comienza con piezas datadas en el siglo XVI, ya en un asentado renacimiento.

RETRATO - RAE

Del it. *ritratto*.

1. m. Pintura o efigie principalmente de una persona.
2. m. Fotografía de una persona.
3. m. Descripción de la figura o carácter, o sea, de las cualidades físicas o morales de una persona.
4. m. Aquello que se asemeja mucho a una persona o cosa.
5. m. Der. retracto.
6. m. Ret. Combinación de la descripción de los rasgos externos e internos de una persona.

Para atender al objeto de estudio de este trabajo no se puede eludir la necesidad de realizar un marco teórico sobre la historia del Reino de Navarra, establecer el contexto. Lo que responderá al objetivo de entender qué corrientes e influencias van a permear a los artistas y, por lo tanto, a las representaciones que proliferen en este territorio,

aportando conocimientos esenciales para poder discernir sobre la veracidad de las imágenes.

2.1.2. HISTORIA DE NAVARRA

“De esta forma los rescoldos de una tribu prerromana habrían alumbrado un reino independiente” (Fortún & Jusué, 1993-1995, pág. 57).

Esta frase, tomada de la recopilación de cinco volúmenes realizada por Gobierno de Navarra en la década de los noventa, ayuda a cualquier lector a acercarse a la inmensa pregunta de qué es el Reino de Navarra. Con el objetivo de mediar hacia comprender la compleja composición de un longevo reino caracterizado por frecuentes cambios en sus fronteras, dinastías y alianzas.

Gracias a la labor arqueológica llevada a cabo en la Comunidad Foral de Navarra se sabe que este territorio ha estado poblado desde el Paleolítico Inferior (Martínez J. D., 2012). Las fuentes de época romana han facilitado información sobre la existencia de pueblos tribales que tendrán su continuación en los vascones de los siglos VIII y X (Fortún & Jusué, 1993-1995, págs. 31-33). Con la desaparición del Imperio Romano de Occidente, el fin del Reino Visigodo, y la consolidación del dominio musulmán en el sur peninsular, el carácter tribal de esos pueblos fue disipándose en favor de la formación de un complejo sistema social y político que alumbraría, en primer lugar, al Reino de Pamplona.

Durante el siglo IX se fueron dando los primeros pasos para la configuración de un poder político soberano e independiente que se consolidaría ya en el siglo X. La formación de este Reino parte de ese sustrato vascón del que hablan las fuentes, al que se le habrán de sumar los esquemas sociales romanos y los modelos aristocráticos y señoriales visigodos.

Durante esta primera etapa la familia de Iñigo Arista² será la protagonista, configurando un linaje y sentando unas bases sociopolíticas estrechamente relacionadas con el territorio. La descomposición del Imperio Carolingio y el empuje del Reino Asturleonés bajo el lema de la “recuperación de Hispania” alumbrarán el reinado de Sancho Garcés I (905-925)³. En este momento el monarca era ante todo un caudillo militar, progresivamente fue adoptando labores judiciales y asumiendo todo ello desde

² Iñigo Arista: p. s. IX, – ?, 851-852. Primer rey de Pamplona según la historiografía tradicional. (Martín Duque, 2018).

³ Sancho Garcés I: Nacido Sangüesa, hijo de García Jiménez y Dadildis de Pallars fue el primer rey de la dinastía Jimena. Coronado en el año 905 reinó hasta el año 925.

una perspectiva divina del poder. La corte itinerante situó como núcleo indiscutible de su actividad la ciudad de Pamplona, el gobierno se ejerció por parte del monarca junto a una serie de barones ligados al rey por relaciones de vasallaje, los Ricos hombres de Navarra⁴ (Vaquero, 1993-1995, pág. 20). Se anexionaron algunos territorios castellanos y se reforzaron las relaciones con Aragón. Las relaciones con la frontera del islam se vieron influenciadas por la reina consorte Toda Aznárez⁵ tía del califa Abd Al-Raham III⁶. En estas primeras décadas el Reino de Pamplona se instituirá en un ámbito político único y perdurable, apoyado en la expansión territorial e ideológicamente en la asunción del programa de reconquista y liberación cristiana del territorio peninsular (Fortún & Jusué, 1993-1995, págs. 57-105). Heredado el trono por su hijo García Sánchez⁷ siendo un niño, la personalidad de su tío, los pactos de su madre y su posterior matrimonio con Andregoto Galíndez⁸ fueron configurando la articulación de los territorios cristianos del Ebro.

El Reino de Pamplona nació de una sociedad rural de guerreros y campesinos regidos por un régimen señorial. Este esquema fue modificándose sobre todo en el siglo XI con la formación de nuevos núcleos urbanos que conllevaron cambios económicos y sociales sin precedentes que implicaron cambios jurídicos y legislativos de los que aún bebemos hoy en día. El nacimiento de los burgos y el otorgamiento de fueros configuraron una nueva situación en el que pasará a conocerse como Reino de Navarra (Fortún & Jusué, 1993-1995, págs. 108-114).

⁴ Ricos hombres de Navarra: sector más alto de la nobleza, en el Fuero General se especificaron sus funciones. Los ricos hombres eran los consejeros del rey; sin consejo de ellos no podía tener corte o tribunal, ni hacer paz, guerra ni tregua con otro rey o reina, ni otro granado fecho o embargamiento de regno. [Fuero general, capítulo 1].

⁵ Toda Aznárez: *c. 890 – c. 965*. Hija de Aznar Sánchez de Larráun y su esposa Ónneca, hija ésta a su vez de Fortún Garcés y nieta, por tanto, de García Íñiguez. Descendían, pues, las dos por vía materna de Íñigo Arista, su tatarabuelo y primer “príncipe” pamplonés de nombre conocido. Es por tanto la reina consorte quien aporta la legitimidad de sangre a la legitimidad de ejercicio obtenida por su marido en los campos de batalla. Además, será la artífice de un sistema de alianzas matrimoniales trascendentales para entender el desarrollo de los reinos peninsulares y francés en la edad media (Martín Duque, Real Academia de la Historia. Biografías, 2018).

⁶ Abd Al-Raham III: *Córdoba, 891 – Madinat al-Zahra’ (Córdoba), 15-10-961*. Primer califa y octavo emir de los omeyas andalusíes (Maribel, 2018). Su abuela por parte paterna era Oneca o Iñiga, hija de Fortún Garcés, lo que marcará sus relaciones con el Reino de Pamplona.

⁷ García Sánchez: *c. 920 – 22-02-970*. Rey de Pamplona, el segundo de la dinastía de los “Jimenos” o, más propiamente, “Sanchos”, como primogénito de Sancho I Garcés y su esposa Toda. Su reinado comenzó con una regencia debido al temprano fallecimiento de su padre (Martín Duque, 2018).

⁸ Andregoto Galíndez: *Condesa de Aragón (V). ?, c. 910 – c. 975*. Reina de Pamplona por su matrimonio hacia 934 con García I Sánchez. (...) Con ella el condado de Aragón quedó integrado en la Monarquía pamplonesa que se extendió así a través de los valles del curso superior de los ríos Aragón y Gállego hasta los confines de Sobrarbe (Martín Duque, Real Academia de la Historia. Biografías, 2018).

Este cambio nominativo se dará en de la mano de Sancho VI de Navarra⁹, El Sabio, en 1162. Una nueva fórmula bajo la que unificar un territorio cada vez más amplio y complejo. En tan solo dos generaciones la vida urbana había cambiado Navarra y, el nuevo ordenamiento económico y legal le había acompasado. Las relaciones con los reinos cristianos colindantes siguieron dependiendo de matrimonios y alianzas, la figura de las reinas, madres y consortes, será esencial en todo este proceso (Pavón, Julia (dir.), 2021). Las relaciones con los musulmanes del sur pasarán, de la misma forma, por multitud de vicisitudes, radicalizándose a partir de la Batalla de La Navas de Tolosa (1212) cuando toma un fuerte espíritu de cruzada. En el año 1234, con la muerte de Sancho VII, El Fuerte¹⁰, llegará a su fin la dinastía Jimena (Fortún & Jusué, 1993-1995, págs. 145-154).



Mapa del Reino de Navarra durante el reinado de Sancho VII el Fuerte
 (Fortún & Jusué, 1993-1995, pág. 151)

⁹ Sancho VI de Navarra, El Sabio: ?, c. 1133 – Pamplona (Navarra), 27-06-1194. Rey de Pamplona, Rey de Navarra. (...) logró restaurar el Reino de Pamplona separado de Aragón, pero a costa de aceptar un vasallaje hacia Castilla que recortaba el contenido de su soberanía. El primer objetivo de su hijo Sancho VI el Sabio será librarse del vasallaje y obtener una soberanía sin cortapisas. Para lograrlo fue capaz de diseñar un nuevo programa político para la Monarquía pamplonesa, que pasó a denominarse oficialmente Reino de Navarra, además de acometer profundas transformaciones en su entramado (Fortún L. P., 2018).

¹⁰ Sancho VII, El Fuerte: ?, 1154 – Tudela (Navarra), 7-04-1234. Rey de Navarra (Fortún L. P., 2018).

La casa Champaña llega al trono de la mano de Teobaldo I¹¹, sobrino del último rey Jimeno. La expansión territorial del reino fue notable durante este reinado y desde entonces la división de la jefatura del reino entre territorios tan alejados geográficamente marcará la pauta política. Sucediéndose reyes, alianzas y matrimonios, la dinastía Capeta ocupará el trono con la llegada a él de Felipe I el Hermoso de Navarra¹². Pocas generaciones después y tras el matrimonio de Juana II de Navarra¹³ con Felipe III de Evreux¹⁴ llegará la dinastía Valois al trono Navarro (Vaquero, 1993-1995, págs. 30-40).



Mapa de los dominios de la Casa Champaña
 (Vaquero, 1993-1995, pág. 31)

- ¹¹ Teobaldo I: Conde de Champaña y de Brie (IV) (1222-1253). *Champaña (Francia), 1201 – Pamplona (Navarra), 8-07-1253*. Rey de Navarra (1234-1253) (Aracón, 2018).
- ¹² Felipe I y IV Francia. Le Bel o el Hermoso: *Fontainebleau (Francia), 1268 – 29-11-1314*. Rey de Francia y de Navarra. (...) El 16 de agosto de 1284 contrajo matrimonio con Juana de Navarra, hija y heredera de Enrique I, rey de Navarra, conde de Champaña y de Brie. (...). Desde su condición de rey de Francia administró el reino de Navarra y los condados antes mencionados, herencia, desde 1274, de su esposa (Pérez, Real Academia de la Historia. Biografías, 2018).
- ¹³ Juana II de Navarra: Condesa de Evreux, de Angulema, de Mortain y de Longueville. *París (Francia), 1311 – Conflans (Francia), 6-10-1349*. Reina de Navarra. Única hija de Luis el Hutín, rey de Francia (X) y de Navarra (I), y de Margarita de Borgoña. Fue educada en la Corte de los Capeto como primogénita del heredero del trono de Francia (Elizondo, Real Academia de la Historia. Biografías, 2018).
- ¹⁴ Felipe III de Evreux: Conde de Evreux, de Angulema, de Mortain y de Longueville. *Francia, 1301 – Jerez de la Frontera (Cádiz), 26-09-343*. Rey de Navarra. Se casó con Juana de Navarra el 18 de junio de 1318, hija de Luis X de Francia y I de Navarra, en virtud de un acuerdo que trató de resolver la problemática suscitada por los derechos de la niña al trono galo con su renuncia y la consolidación de fidelidades en el seno de la familia capeta. (...) Comenzó así a desempeñar un importante papel en la Corte, mostrando una inquebrantable lealtad hacia los vástagos de Felipe IV en su controvertida sucesión en el trono, reforzada tras el matrimonio de su hermana Juana de Evreux con Carlos IV de Francia y I de Navarra (1325) (Elizondo, Real Academia de la Historia. Biografías, 2018).

A la muerte de Carlos III el Noble¹⁵ la situación con Francia se había reconducido y el reino se podía mantener al margen de los conflictos de la potencia gala con Inglaterra. Las alianzas matrimoniales y los vínculos familiares marcarán el final de la época medieval en el Reino de Navarra. El matrimonio del Blanca de Navarra¹⁶ con Juan II de Aragón¹⁷ abrió un nuevo escenario político con el que se iniciaría el ocaso del reino (Vaquero, 1993-1995, págs. 83-94).

El matrimonio de Leonor¹⁸ con Gastón de Foix¹⁹ acercó a esta nueva casa al trono navarro, ejerciendo la lugartenencia tras la muerte del Carlos Príncipe de Viana²⁰ y de Blanca. Leonor fue jurada como reina en Tudela en 1479, cuando en Aragón reinaba Fernando II, quien rodeaba el territorio Navarro en sus fronteras peninsulares. Con la llegada de Francisco Febo²¹ al trono se instalaría la nueva dinastía en el trono navarro, un rey francés al que los navarros sentían extraño. Este reinado nació en Pau con la regencia

¹⁵ Carlos III el Noble: Nantes (Francia), 22.VII.1361 – Olite (Navarra), 7.IX.1425. Rey de Navarra (1387-1425). Su llegada al Trono en 1387 le pone al frente de un reino en delicadísima situación económica y política (Palenzuela, 2018).

¹⁶ Blanca I de Navarra: ?, VIII.1385 – Nieva (Segovia), 05-1441. Reina de Navarra (1425-1441). Casada en primeras nupcias con Martín el Joven de Sicilia facilitando las relaciones con el vecino reino. En 1413 Blanca quedó como heredera del trono. Regresó a Navarra, efectuado en septiembre de 1415, y un nuevo matrimonio —pese a su condición de viuda—, resultaban imprescindibles para asegurar la continuidad dinástica (...) Carlos III optó por la solución peninsular del infante Juan de Aragón, que le aproximaba a los Trastámara aragoneses y castellanos (Domínguez, Real Academia de la Historia. Biografías, 2018).

¹⁷ Juan II de Aragón y de Navarra: *Medina del Campo (Valladolid)*, 29.06.1398 – *Barcelona*, 19.01.1479. Lugarteniente general y virrey de Sicilia, Cerdeña y Mallorca (1414-1416), lugarteniente real de Aragón, Valencia y Mallorca (1436-1458), co-lugarteniente real de Cataluña, rey de Navarra (1425- 1479) y rey de Aragón (1458-1479) (Utrilla, 2018)

¹⁸ Leonor de Navarra: *Condesa de Foix*. ?, 31-01-1426 – ?, 12-02-1479. Reina de Navarra. Hija menor de Juan II y Blanca, reyes de Navarra, apenas sobrevivió quince días a su padre, de forma que su reinado fue, en realidad, muy breve. Mucho más larga resultó la complicada lugartenencia que le tocó ejercer desde su designación —junto a su esposo— en 1455 hasta la muerte del Rey en 1479 (...) (Vaquero, 2018).

¹⁹ Gastón de Foix: *Príncipe de Viana*. ?, 1422 – *Roncesvalles (Navarra)*, 10-07-1472. Rey de Navarra (Domínguez, 2018).

²⁰ Carlos Príncipe de Viana: *Peñafiel (Valladolid)*, 29-05-1421 – *Barcelona*, 23-09-1461. Heredero del trono de Navarra, símbolo de las “libertades” navarras y catalanas, y humanista. (...) iba a ser primer Príncipe de Viana, un título creado para él por su abuelo el rey Carlos III (1387) (Martínez C. d., 2018).

²¹ Francisco Febo, I de Navarra: ?, 1467 – *Pau (Francia)*, 30-01-1483. Rey de Navarra. Hijo de Gastón V, príncipe de Viana, y de Magdalena de Valois, hermana del rey de Francia. Al inicio de su reinado apenas contaba con once años. En su calidad de tutora, confirmada y jurada en las Cortes del 6 de abril de 1479, la regencia fue ejercida por su madre, que ya había demostrado su buen sentido y prudencia en la administración de la herencia de su marido al otro lado del Pirineo. El advenimiento de Francisco Febo al trono de Navarra supuso la implantación en el viejo reino de una destacada estirpe familiar, originaria del Midi francés, como era la casa condal de Foix (Pérez, Real Academia de la Historia. Biografías, 2018).

de Magdalena de Francia²², Princesa de Viana. Durante esta etapa se sucedieron problemas territoriales de distinta índole en ambos lados del pirineo, la inesperada muerte de Francisco Febo en 1483 da paso a un momento de inestabilidad política sin precedentes que no encontrará fin con la llegada al trono de su hermana Catalina de Foix²³ en el mismo año. El territorio navarro llamará la atención en el escenario político peninsular y, también, centrará la atención de Francia, Italia o países del norte de Europa. Bajo esta situación, los soberanos de ambos lados del pirineo propusieron matrimonios con el fin de obtener ventajas políticas. La regente se inclinó por la propuesta de su hermano, el rey francés y, por consiguiente, la conservación de los señoríos franceses (Vaquero, 1993-1995, págs. 95-107).

La situación internacional se fue complicando progresivamente y la enemistad entre Fernando el Católico y Luis XII no cesó. Con el conflicto que ahora involucraba al papado, y, por lo tanto, a la fe, los monarcas navarros intentaron mantenerse al margen. Este hecho fue tomado como una afrenta por el rey francés. Negociaron con ambos monarcas con la intención de mantener el *status quo* del territorio navarro, carente de intereses políticos o territoriales en el conflicto extranjero.

En julio de 1512, en ese afán de mantener la neutralidad navarra, se firmó en Blois un tratado con el rey de Francia. El paso por el territorio navarro quedaba vetado, por lo que los principales damnificados de esta firma eran las potencias pertenecientes “La Liga”²⁴. Al día siguiente, Fernando el Católico cruzaba las fronteras del Reino de Navarra, indefenso ante el poderío militar de las castillas, los Albret no pudieron hacer nada, la capital del reino se rindió el 25 de julio (Floristán Imízcoz, 1993-1995, págs. 7-21).

²² Magdalena de Valois: *1.12.1443- 21.01.1495*. Ejerció la regencia del Reino de Navarra entre 1479 y 1494, durante las minorías de edad de sus hijos Francisco I y Catalina I. Fruto de su matrimonio con Gastón V.

²³ Catalina de Foix: *?, 1468 – Mont-de-Marsan (Francia), 12-02-1517*. Reina de Navarra y señora de Foix y Bearn. Catalina y su esposo Juan de Labrit o Albret fueron los últimos reyes de Navarra y bajo su reinado (1483- 1512) se produce la incorporación del reino de Navarra a la Corona de Castilla (Jiménez, 2018).

²⁴ La Santa Liga de 1511 fue una alianza militar firmada el 1 de octubre de 1511, contra Luis XII Rey de Francia, firmada por los Estados Pontificios, la República de Venecia, Fernando II de Aragón, los cantones suizos, el Sacro Imperio Romano Germánico y el Reino de Inglaterra (Peñas & Rodríguez, 2015)

2.1.3. MINIATURA HISPÁNICA Y NAVARRA

Será en los tiempos de Sancho Garcés I cuando, en los territorios de La Rioja Alta, comiencen a sobresalir grandes centros monásticos en los que se concentrará el conocimiento de la época. Monasterios como los de San Martín de Albelda y San Millán de la Cogolla reunirán a los mejores copistas y miniaturistas que darán a luz a dos códices de suma importancia; el códice Vigilano o Albeldense (976) y el códice Emilianense (994). En lo que se refiere a este trabajo, la importancia de estos códices reside en el gran interés que tienen para la iconografía alto medieval. No solo por su originalidad y, el poco estudio que se le ha dado a este hito, sino porque en ellos aparecen los retratos de los monarcas de Pamplona y de Viguera. Por primera vez se retratan los monarcas de los territorios y, aunque se trate de un retrato colectivo en el que no se dan rasgos físicos distintivos sino atributos e inscripciones que identifican a los personajes, supone el inicio de lo que conoceremos como retrato real (de Silva y Verástegui, 1980).

La representación de los reyes durante la Edad Media será muy escasa, pero al contrario que esos primeros retratos de Carlos Magno y sus sucesores nombrados anteriormente, estos retratos carecerán del aura de divinidad del que se dotaba a los otros (Francastel & Francastel, 1978). Sí que es cierto que podemos hablar de otros ejemplos de retratos en años sucesivos como los del el rey García de Navarra y la Reina Estefanía en 1054 en el Diploma de Dotación de Santa María de Nájera y de los reyes Sancho y Placencia en el Arca de San Millán de la Cogolla (de Silva y Verástegui, 1980). Estos retratos corresponderán a la tipología de donantes y bajo un claro estilo paleocristiano.

Esta nueva tipología tendrá su trascendencia en el Reino Leonés, ya que en el diurnal de la Reina Sancha de Castilla se hará retratar junto a su marido. En una clara influencia de las corrientes del Reino de Navarra (de Silva y Verástegui, 1980). Fuera de estas miniaturas no se ha conservado muchos más retratos de época medieval, otros ejemplos podrían ser algunas miniaturas de Carlos II en las Grandes Crónicas de Francia, esculturas, ya sean yacentes como la de Sancho el Fuerte en Roncesvalles, Juana II en Saint-Denis, Carlos III y Leonor en Pamplona o, de bulto redondo como la de Blanca de Navarra en Santa María de Olite. Imágenes que, aunque referentes a los reyes, siguen careciendo de individualidad.

Desde finales del siglo XIV, lo que se llamará en la historia del arte el Trecento, el retrato se pondrá de moda en las monarquías europeas, por lo que se comprende que esta moda llegaría a Navarra por sus estrechas relaciones con los territorios europeos y monarquías como la francesa (Alegre, Monteiro, Martínez, Perla de las Parras, & Vidal, 2014, pág. 265). Pero, no podemos hablar de la conservación de retratos de esta época más allá de los ya mencionados. Motivo por el cual toda imagen referente a personajes de ese momento ha de ser sometida a un estricto juicio crítico para ser considerada como verdadera.



Foto 1. Los reyes Sancho II Abarca y la reina Urraca
Códice Albeldense. Fines siglo X
(de Silva y Verástegui, 1980)

2.1.4. EL PATRIMONIO EXPOLIADO

EXPOLIAR - RAE

Tb. espoliar, p. us.

Del lat. *Exspoliāre*

Conjug. c. anunciar.

1. tr. Despojar algo o a alguien con violencia o con iniquidad.

Los bienes de todo tipo expoliados de la Comunidad Foral de Navarra a lo largo de los siglos son tan innumerables como las vías por las que han desaparecido. Como bien indica Ricardo Fernández Gracia en el artículo recogido en la bibliografía de este trabajo, es un tema que espera su propia monografía.

“A la hora de analizarlo, hay que tener en cuenta los tiempos y sus contextos, que no eran, ni mucho menos, los actuales. Fueron épocas sin apenas legislación, ni valoración hacia objetos que, en muchos casos, se consideraban como viejos y sin posibilidades de recuperación, en donde las modas imperaban de tal modo que los nuevos modelos de arquitectura, artes visuales y suntuarias arrastraron a los grupos sociales que tenían el suficiente poder adquisitivo como para consumir arte” (Fernández Gracia, 2021).

El arte religioso, más dado a su análisis por su mayor conservación, no es el único que ha sufrido numerosas pérdidas. Sin embargo, este arte se ha conservado mucho más íntegro que el arte civil debido a la devoción y cuidado de las comunidades, del que carecía este otro. El territorio navarro ha sufrido a lo largo de su historia de incontables guerras e invasiones, en las que parte del patrimonio se vendió o fue saqueado. Las desamortizaciones ocurridas ya en el S. XIX también tuvieron para el patrimonio navarro desastrosas consecuencias, códices, imágenes, tablas y lienzos, orfebrería, tapices y otras artes suntuarias desaparecieron para siempre (Fernández Gracia, 2021). Las pinturas, al contrario que otros bienes a los que se ha podido seguir el rastro, fueron en su mayoría destruidas o sus soportes usados para realizar nuevas pinturas. Es por ello que, la mayor parte de los retratos que pudieron hacerse a príncipes o reyes han desaparecido.

Muchas de estas ventas se vieron frustradas por los propios habitantes de los pueblos que protegieron los bienes de sus iglesias y monasterios, no corriendo la misma suerte el arte civil en manos privadas. Ejemplos de estas ventas si consumadas son el caso de la imagen mariana de Estella que se encuentra hoy en el British Museum, reconocida por M. Zuza, o la píxide de marfil de San Pedro de la Rúa de la misma ciudad, hoy en el Metropolitan Museum de Nueva York, localizada por E. Quintanilla (Fernández Gracia, 2021). En el caso de la pintura, es conocida la biblia miniada encargada por Sancho el Fuerte de Navarra a fines del siglo XII y una copia de la misma realizada poco después. Estas, conocidas como Biblias de Pamplona, se conservan hoy día en la Biblioteca Municipal de Amiens (ms. 108) y la segunda en la Biblioteca Universitaria de Augsburgo (Cod.I.2.4º 15) (de Silva y Verástegui, 2021).

A día de hoy el mercado secundario del arte sigue moviendo piezas que se escapan al conocimiento de instituciones. Es por ello que los equipos culturales de los gobiernos, así como las leyes, deben y, cada vez más protegen, la venta de este tipo de bienes (Gobierno de Navarra, 2006). Casas de subastas como Sotheby's (2021) o Christie's (2005) han vendido patrimonio navarro, para lo cual el gobierno de navarra tiene derecho de tanteo y retrato con el fin de que estas piezas no sigan en manos privadas (Miguéliz Valcarlos, 2021). Sin embargo, es un derecho que no siempre se da, ya que el mercado de arte secundario muchas veces escapa al control legislativo.

Actualmente, en España colecciones como la Abelló, la de la Casa de Alba o la colección Massaveu reúnen una importante cantidad de obras dignas de exhibirse en cualquier museo (de la Villa, 2014). Algunas de estas colecciones privadas muestran sus fondos al público en espacios propios o a través de exposiciones en instituciones públicas. Estas colecciones son numerosas y se prodigan por Europa, Norteamérica y de manera creciente en el Golfo Pérsico y el Sudeste Asiático (Fernández, 2020). Su estudio se escapa a la naturaleza de este trabajo, pero, sin duda, sería un tema digno de estudio. Del mismo modo que lo sería que el recorrido de algunas de estas obras desmembradas por distintos continentes gracias a personajes como Arthur Byne quien despedazó infinidad de edificios y bienes medievales peninsulares y los trasladó a Estados Unidos a comienzos del siglo XX (Paredes, 2005).

Se sabe que de España salieron en el siglo XX innumerables obras, no todas inventariadas. Desde 1996, se viene llevando a cabo un proyecto llamado Museo Imaginado (Museo Imaginado, 1996), de sus virtuales paredes cuelgan lienzos de Goya, Velázquez, Murillo, Ribera, Gris y Picasso, muchos de ellos desaparecidos entre 1933 y 1945. Este equipo de profesores universitarios lleva inventariando ya más de veinticinco años los cuadros españoles en exilio forzoso, algunos de los cuales se encuentran en el Louvre o la National Gallery, otros fueron subastados y se les perdió el rastro (Paredes, 2005).

2.1.5. IMÁGENES *FAKE*

Es por todo lo expuesto en los puntos anteriores que la proliferación de imágenes *fake* relacionadas con el mundo del arte medieval no debe sorprendernos. ¿Sobre qué es más fácil inventar que sobre lo que nadie conoce?

Si se realiza una breve búsqueda en internet sobre imágenes *fake* y su uso, se puede ver como los resultados son tan diversos como sus funcionalidades. Hace unos años aún podía resultar algo extraño o cuyo funcionamiento no se entendía muy bien, pero, a día de hoy, la manipulación de imágenes en los medios de comunicación y en las redes sociales es algo sumamente habitual. En situaciones como las que hemos vivido en los últimos años (pandemia, estallido de conflictos bélicos) las técnicas de manipulación de la imagen han encontrado su ámbito predilecto de desarrollo, pero, no es algo nuevo, ya que el poder que estas son capaces de ejercer es de sobra conocido desde la antigüedad.

En el ámbito de la fotografía, como se recoge en la actividad presentada en este trabajo, se pueden encontrar múltiples ejemplos que sirvieron a distintos fines relacionados con la exaltación del líder en el ámbito de la Europa de entreguerras y de la IIGM. Coetáneamente, fotógrafos como Ortiz Echagüe recurrieron a la manipulación de las fotografías para obtener los resultados artísticos deseados, siendo precursores de modernas prácticas fotográficas (Museo Universidad de Navarra, 2020).

Pero, es ahora, cuando imágenes del pasado son manipuladas o directamente creadas, respondiendo a muy diferentes fines, en algunos casos difíciles de comprender. Si realizamos una búsqueda en cualquier buscador de imágenes online de Leonor I de Navarra, la primera imagen que aparece resulta ser un *fake*, ¿qué sentido puede tener esto?

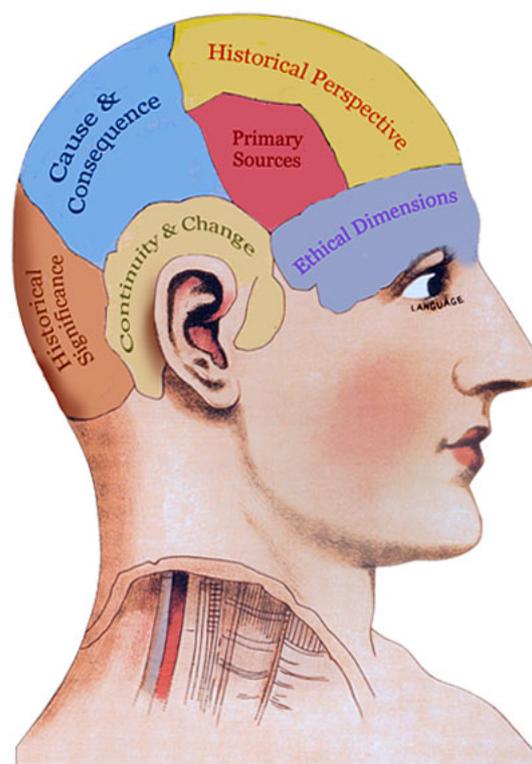
Pues bien, a expensas de encontrar una explicación, hilos de Twitter como el de Iñigo Mugueta (Mugueta & Igal , 2022) recogen este tipo de fenómenos. Cuando se conocen los contextos y se ha desarrollado el pensamiento histórico, las preguntas a las fuentes surgen solas. Al ver ese retrato de Leonor I Navarra, estas no dudaron en acumulársele a Iñigo Mugueta quien, al compartirlo con otros profesionales como Félix Segura, Roberto Ciganda o, Clara Fernández-Ladreda, se dio cuenta de la proliferación de este tipo de imágenes que hoy en día copan la red. Supuestos retratos de Blanca I de Navarra, de Francisco Febo, o, de Catalina de Foix, se hacen verosímiles únicamente por su uso, una mentira repetida se convierte en verdad. Mientras que en lo referente a las fotografías pensar en el *fake* es un proceso rápido, la pintura sigue presentándose como un soporte más complejo de manipular.

Por ello es importante que los profesionales de la materia volvamos al hábito de indicar las fuentes de las imágenes utilizadas en nuestros materiales, denunciemos el mal empleo de las mismas y enseñemos a nuestros alumnos cómo usarlas correctamente.

2.2. MARCO DIDÁCTICO

2.2.1. PENSAMIENTO HISTÓRICO

Según Seixas y Morton, el pensamiento histórico es el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. Estos autores enuncian una serie de conceptos estructurales que son la base para que se dé el desarrollo del pensamiento histórico; establecer la relevancia histórica; el uso de las fuentes primarias; identificar el cambio y la continuidad; analizar causas y consecuencias; desarrollar la perspectiva histórica; y entender la dimensión ética de la historia (Seixas & Morton, 2013).



(Seixas , y otros, 2014).

A la hora de plantear una asignatura del ámbito de la historia, debe abordarse desde una perspectiva en la que estén presentes estos seis elementos, de tal forma que, el tradicional ejercicio de memorización, se transforme en un ejercicio de comprensión. El hecho de comprender implica a otras habilidades y pone en situación activa al alumnado, acostumbrado a ser objeto pasivo de las explicaciones. Con la activación gradual de las seis áreas del pensamiento histórico de Seixas y Morton, el docente no solo avanza hacia la construcción de un saber útil, sino que pone en marcha mecanismos de análisis, reflexión e investigación esenciales para llevar a cabo procesos de comprensión más complejos. Estos procesos darán lugar a la construcción de un discurso, una narrativa.

La expresión pensamiento histórico equivale a la de competencia histórica (Domínguez Castillo, 2015). Pero, las competencias, no son el único elemento a tener en cuenta a la hora de realizar una correcta evaluación de la historia y, por lo tanto, tampoco de enseñarla, para lo cual se deberán valorar tres aspectos:

SITUACIONES	Determinan los referentes para seleccionar los estímulos que acompañan a las preguntas de la prueba. Elemento clave para evaluar si el conocimiento escolar es aplicable a problemas o temas cercanos a la vida del alumno. Por eso se hace referencia a hechos del pasado que muestren conexión con la vida real, bien como <i>experiencias trasladables</i> al presente o como <i>antecedentes</i> .
CONOCIMIENTOS	Se refiere a los conocimientos de lo ocurrido en el pasado y también a la reflexión sobre el propio conocimiento histórico, sobre sus formas de investigar y explicar el pasado. El conocimiento de la historia es el que ha ocupado y ocupa el lugar preferente en la enseñanza y evaluación de la materia, y, constituye una parte imprescindible pero no debe desligarse del conocimiento sobre.
COMPETENCIAS	Explicar históricamente hechos del pasado y del presente Utilizar las pruebas históricas Comprender la lógica del conocimiento histórico

(Domínguez Castillo, 2015, págs. 36-40).

Partiendo de esta distinción realizada por Jesús Domínguez Castillo, en relación con los modelos de evaluación utilizados por PISA, se establecen tres tipos de competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico:

- Explicar históricamente hechos del pasado. Vinculada a conocimientos de la historia de tipo factual o conceptual, se relaciona con lo que veríamos en un examen de historia tradicional. Pero, en su evaluación no nos fijamos en si se han memorizado datos, sino en sí los alumnos son capaces de aplicar el conocimiento a otros contextos. Poniendo en marcha el conocimiento situado²⁵.

²⁵ Conocimiento situado: se trata de un concepto que hace referencia a la postura epistemológica, acuñado por Donna Haraway en su obra *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (1991) (Haraway, 1995), dentro de la epistemología postmoderna, que nace de una crítica a la epistemología feminista del punto de vista feminista. Con él propone hablar de los objetos de estudio poniendo en evidencia el lugar desde el cual se parte, puesto que todo el mundo (independientemente del tipo de método empleado) parte de su subjetividad propia y de su contexto cultural, así como de un punto de vista a la hora de hablar o hacer una investigación (sea o no consciente de ello). Haraway propone especificar desde qué punto de vista se parte y por qué es ese y no otro. De esta manera una también se posiciona políticamente –a que los puntos de vista no son nunca neutros– de la manera más ética

- Utilizar las pruebas históricas. Fundamentar las afirmaciones en datos o hechos, preguntarnos en torno a su naturaleza y, desde estas, obtener el conocimiento. Distinguir entre pruebas y fuentes y, saber usarlas según su naturaleza. El concepto de prueba es común a todas las ciencias, en el ámbito de la historia el uso de las fuentes como pruebas tiene una serie de características propias de este campo.
- Comprender la lógica del conocimiento histórico. Elemento que equivale a identificar cuestiones científicas en las ciencias experimentales, ¿qué se puede investigar? Conlleva, por lo tanto, la asimilación de conceptos de segundo orden o estructurales (contextualización, empatía, causalidad, etc.) imprescindibles para el entendimiento de la disciplina histórica, siendo al mismo tiempo las características inherentes a la formación del pensamiento histórico.



= DESARROLLO DE COMPETENCIAS HISTÓRICAS

(Domínguez Castillo, 2015, págs. 37-38).

(explicando cual es el enfoque sin esconder nada, ni dar lugar a ambigüedades) (es-academic.com, 2010).

El desarrollo del pensamiento histórico se refiere, por tanto, a un aprendizaje *de* la historia y *sobre* la historia, es decir, saber qué ocurrió y cómo ocurrió, yendo más allá de los hechos y contextualizando los sucesos. Pensar sobre nuestra sociedad es pensar históricamente sobre la experiencia del pasado, para ello no podemos partir del conocimiento presente, sino que se tiene que referir a la “lógica de su tiempo”. Entender el pasado como si fuese un país extranjero u otro planeta en el que rigen otros códigos a nivel político, social y, cultural supone un paso sustancial en el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas , y otros, 2014).

Situar y contextualizar se convierten en dos puntos indispensables para el entendimiento del tiempo pasado y, por lo tanto, necesarios para desarrollar los aspectos fundamentales del pensamiento histórico que hacen referencia a la comprensión del pasado, el desarrollo de la perspectiva y de la empatía histórica (Seixas , y otros, 2014). Pensar históricamente va más allá de un proceso cognitivo o memorístico, requiere de un proceso creativo, ese que es llevado a cabo habitualmente por los historiadores para interpretar las pruebas del pasado y generar los relatos históricos (Seixas & Morton, 2013). Como enuncia Lévesque (Lévesque, 2008) un aprendizaje que implique la comprensión acerca de cómo se construye el conocimiento. Un tipo de comprensión que solo se da y, es efectivo, si se considera la habilidad para aplicar lo aprendido en otros contextos como algo esencial para la construcción del conocimiento.

La dificultad de comprender épocas anteriores suele radicar en que los alumnos parte de asumir erróneamente que las sociedades del presente comparten una misma cultura y, un mismo aparato conceptual con los que nos han precedido (Wineburg, 2001). Hablamos en este momento del pensamiento contextualizado. En el estudio de la historia es imprescindible, por la propia epistemología de la disciplina, alcanzar un sentido mínimo del tiempo. Conlleva necesariamente la memorización de algunas fechas y la constitución de una mínima seriación del tiempo cronológico, de la duración y de las simultaneidades (Trepát & Rivero, 2010, pág. 42). Los conocimientos constituyen la base para poder desarrollar el pensamiento histórico, por lo tanto, son imprescindibles. Como docentes se convierte en un ejercicio necesario ordenar el pensamiento dentro del marco cronológico de la evolución histórica. Solo desde esta perspectiva se puede poner en marcha el desarrollo de herramientas más complejas como el análisis, necesario para poner en práctica competencias como la de explicar históricamente hechos del pasado y del presente. El alumno debe comprender el pasado sobre el que habla como otro orden temporal, pero al mismo tiempo como docentes debemos entender y relacionar ese orden

temporal pasado con el presente desde el que enunciamos nuestro discurso y, desde el que nuestros alumnos van a construir su pensamiento histórico.

La “*New history*”²⁶ enunció entre las décadas de los 60 y 70 en Gran Bretaña una enseñanza de las distintas destrezas históricas desde un enfoque activo de la disciplina. Solo si se enseñan las habilidades propias del historiador, el alumno podrá llegar a pensar históricamente, no a regurgitar datos y conclusiones ya preparadas (Jones, 1973).

El desarrollo del pensamiento histórico requiere activar la reflexión y el análisis, para ello se necesita partir de conocimientos factuales del pasado, y, de un orden cronológico sobre la evolución de la historia con el objetivo de comprender cómo se adquieren y en qué se basan esos conocimientos. En definitiva, para que se dé este desarrollo es necesario acercar las aulas a la función investigadora del historiador.

Este punto es uno de los mayores escollos que encontramos en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria, en la que el docente no participa, por norma general, de los avances investigadores, lo que termina llevándole a la reproducción de un modelo educativo memorístico. Es por ello que procesos cognitivos más complejos como la comprensión no siempre tienen cabida en el aula y se convierten en un fenómeno que ocurre de manera aislada e independiente en un pequeño porcentaje del alumnado. A partir de los años 80 en la enseñanza anglosajona se pusieron en marcha proyectos como el *School History Project* de Shemilt (Shemilt, 1980) que situaron bajo el foco los tradicionales conceptos de segundo orden, analizando con profundidad conceptos como causas, empatía y pruebas. Es decir, plantear la historia como *forma de conocimiento*, con el fin de intentar subsanar este escollo.

Es en este punto en el que la enseñanza de la historia se debe unir a la función didáctica de los archivos y los museos que, dentro de su función de custodia de las fuentes primarias, son herramientas indispensables para desarrollar el conocimiento práctico y crear un saber útil.

El actual divorcio entre investigación y divulgación escolar provoca un profundo desconocimiento de avances investigadores, del uso que se le puede dar a las fuentes primarias y de las nuevas herramientas generadas de estos procesos de investigación. De esta manera, el alumno no reconoce la práctica del historiador y, hace más difícil su acercamiento al pensamiento histórico.

²⁶ New History: Se trata de un enfoque disciplinario que intenta utilizar la historia para comprender los problemas contemporáneos.

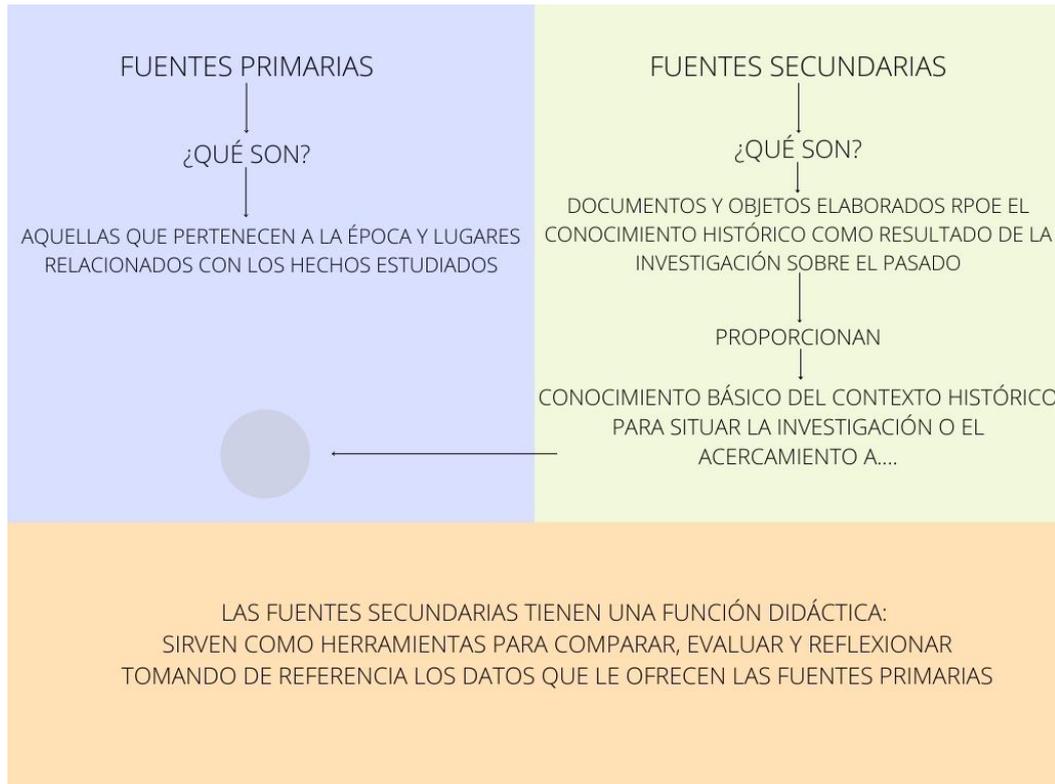
Una de las herramientas para acercar la investigación a las aulas y, con ello, desarrollar diversos campos del pensamiento histórico, son las imágenes. Las presentaciones y actividades que las incluyen se convierten en materiales que facilitan el impacto visual, ayudando a consolidar el contenido expuesto en la clase. Al fin y al cabo, se debe entender el arte (en todas sus vertientes) como reflejo de la sociedad del momento en el que se realizó, por lo que no solo pueden ser usadas como fuentes primarias (siempre teniendo en cuenta la subjetividad de las mismas) sino que tienen un papel fundamental para el desarrollo de la perspectiva histórica, la significancia y el entendimiento de la dimensión ética de la historia. La imagen acerca una realidad que, contextualizada, facilita el desarrollo del pensamiento histórico y, a través de las preguntas correctas, descubre la realidad de otro tiempo.

El uso de las imágenes acerca la práctica investigadora al aula y permiten enseñar a investigar y enseñar investigando. Implica un saber hacer y un saber elaborado que tendrá como resultado un proceso educativo completo.

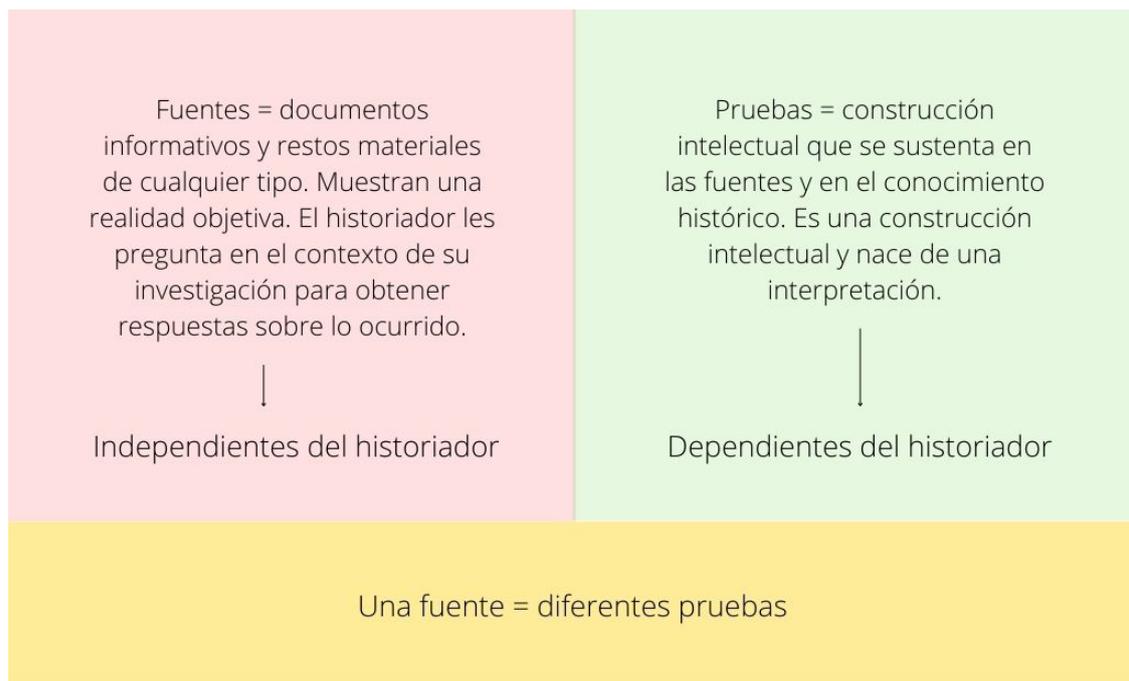
2.2.2. EL USO DE LAS FUENTES

Las fuentes han sido planteadas habitualmente como un complemento al aprendizaje de contenidos, enseñanza tradicional. Sin embargo, el trabajo con fuentes en el aula permite desarrollar destrezas útiles para familiarizar al alumno con el manejo de la información, fundamental en la sociedad de la hipercomunicada en la que vivimos. Además de desarrollar tanto competencias relacionadas con el pensamiento histórico como aquellas transversales a su paso por la educación secundaria.

Para iniciar el trabajo con fuentes se tiene que tener en mente la diferencia entre *fuentes primarias* y *secundarias*, ya que las preguntas que se les pueda hacer y la información que se pueda obtener variará. Entender que, aunque sea de manera básica, las fuentes históricas no son fuentes directas de información sobre el pasado, sino que son utilizadas por los historiadores como pruebas del conocimiento del pasado, es el punto inicial para trabajar con las fuentes en el aula. Esta primera afirmación no es obvia para el alumnado, cuestionarlas será una de las maneras de acercar el trabajo con fuentes a las aulas y, generar de forma paralela, pensamiento crítico asociado al paso por la educación secundaria. Por tanto, el trabajo con fuentes es también un ingrediente esencial para el desarrollo del pensamiento histórico.



La diferencia entre prueba o fuente, aunque a priori insustancial, permitirá plantear mejor las actividades de enseñanza y evaluación, y también a estar más atentos a las ideas sobre el conocimiento histórico y el trabajo del historiador que los alumnos ponen en juego al trabajar con fuentes (Domínguez Castillo, 2015, pág. 68).



2.2.3. LAS FUENTES Y EL CURRÍCULO

El tratamiento de las fuentes desde la historia y las asignaturas relacionadas con este campo se convierte en un punto esencial para la formación de los jóvenes en la era de la información. Los alumnos, inmersos en un mundo de constantes estímulos informativos, cuentan con un acceso sin precedentes a medios de comunicación y, a una enorme diversidad de redes sociales, fuentes de la realidad contemporánea y pasada. Saber leerlas permitirá el desarrollo del pensamiento crítico, así como de diversos objetivos marcados en el currículo de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra:

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar, en el alumnado, las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

j) Conocer, valorar y respetar la geografía, la historia y la cultura universal, en general, y de España, en particular.

k) Conocer la geografía e historia de Navarra y la diversidad de lenguas, culturas y costumbres que la hacen peculiar.

m) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

(Departamento de Educación. Gobierno de Navarra, 2015)

Por lo tanto, familiarizar al alumnado en el manejo de las fuentes y de las imágenes como fuentes, saber interrogarlas y aprender a interpretarlas, será también básico en el desarrollo de algunas de las competencias transversales inherentes a la educación secundaria:

- Tratamiento de la información y competencia digital

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos, básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que esta suele expresarse. Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento (...).

- Competencia social y ciudadanía

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente, supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía. Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad. Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local (...).

- Competencia cultural y artística

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y

comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura (...).

- Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender (...).

(Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, 2007)

En la consecución del logro de estas competencias reside la importancia del correcto uso de las fuentes, ya que permitirán no solo la adecuada asimilación de los contenidos curriculares, en este caso los que competen a la asignatura de historia, sino que capacitará a los alumnos para su desarrollo en sociedad. Además, a través de las fuentes y la interacción con ellas en el aula se puede revisar el conocimiento fijado en los libros, entendido tradicionalmente como algo inamovible, inequívoco e incuestionable para la mayor parte del alumnado.

La historia podría ser una forma de “conocimiento científico” útil para educar el espíritu crítico y la inteligencia de los alumnos, acercándoles a las fuentes y al método del historiador. R. Altamira (Cuesta Fernandez, 1998) (Tribo Travería, 2005).

La utilización de las imágenes como fuentes permiten elaborar observaciones significativas con relación a contextos históricos concretos, desarrollar el trabajo de descripción y procesar por escrito los resultados observados, relacionándolos con cuestiones planteadas o con situaciones históricas determinadas (Trepát & Rivero, 2010, pág. 52). Las imágenes (fotografías u obras de arte) son el reflejo no verbal de lo que existió, por lo que su lectura no solo hay que hacerla a la luz de su tiempo, sino desde la subjetividad de la percepción histórica de aquella realidad por el artista o por el comitente. Este será uno de los puntos principales a la hora de plantear la investigación en la actividad expuesta en este trabajo, las fuentes y su intencionalidad.

Desarrollar la capacidad de cuestionar las fuentes también implica hacer un ejercicio en el que el alumno llegue a comprender que, en este caso, las imágenes, pero así mismo en el caso de los textos que pueden partir a priori de un mayor grado de

objetividad, no son accesos directos al pasado sino elementos que sirven para mediar en el conocimiento sobre otro tiempo. Podemos utilizar las imágenes como fuentes primarias de las que deducir hechos, verificar afirmaciones de fuentes secundarias o comparar situaciones (Domínguez Castillo, 2015).

Si nos referimos al tema que nos ocupa, el análisis de fuentes medievales, en este caso imágenes, podremos empezar cuestionando su veracidad desde los conocimientos factuales (acción que es posible extrapolar a otras realidades como ocurre en la actividad presentada en este trabajo). Del hecho de cuestionar estas imágenes surgirán una serie de interrogantes.

Leer una fuente como prueba exige un enfoque distinto a leerla como fuente de información. El contraste puede apreciarse, de manera un tanto extrema, en la diferencia entre leer un listín de teléfonos (para obtener información) y examinar la huella de una bota en la nieve, próxima al escenario de un asesinato (Seixas , y otros, 2014).

Cualquier fuente, pero en este caso una obra de arte, no debe aceptarse como cierta sin ser sometida a un análisis crítico. Preguntar a la fuente ¿quién?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿qué estaba ocurriendo?, ¿qué la motivó?, ¿quién estuvo involucrado?, o, si coincide o no, con lo que ya conocemos de este periodo, nos dará como resultado una serie de pruebas. El grado de profundidad de las preguntas que se le podrán realizar a la obra dependerán de los conocimientos (en este caso referentes al conocimiento colectivo), de las situaciones y, del grado de desarrollo de las competencias inherentes a la disciplina histórica.

Al someter los supuestos retratos alto medievales que planteamos en la actividad a este cuestionamiento, desde una perspectiva básica del desarrollo del pensamiento histórico por parte del alumnado, se comprobará su capacidad de consistencia/resistencia, siendo en este caso deliberadamente nula. Hecho que cuestiona más aún el porqué de la aceptación de estas fuentes como válidas y, por tanto, la trascendencia del poder de internet a la realidad histórica. Ejemplos, aparentemente sencillos, que nos sirven para remarcar la necesidad de aprender a ver de forma crítica lo que se nos es presentado como fuente y, dudar, sabiendo cómo hacerlo.

3. MARCO CURRICULAR

La actividad que se define en este trabajo se presenta para el curso de 1º Bachiller, por lo que a continuación se van a definir aquellos parámetros del currículo que se abarcan con la implementación de esta actividad. Se ha de apuntar que la misma puede ser adaptada a otros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, ya que en ella se tratan aspectos transversales a la formación del alumnado en su paso por la Educación Secundaria. Del mismo modo, se ha de indicar que este trabajo ha sido realizado antes de la publicación de la nueva ley de educación LOMLOE, valorando que pueda ajustarse a los parámetros que estructura esta nueva norma.

El marco curricular viene definido en el DECRETO FORAL 25/2015, de 22 de abril, del Gobierno de Navarra, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra. En el tercer artículo encontramos recogidos los objetivos generales correspondientes a la etapa, de ellos tomamos algunos que se trabajarán a través de esta actividad:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua vasca.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

3.1. COMPETENCIAS

A través de esta actividad también se trabajarán en el aula algunas competencias recogidas en el DECRETO FORAL 25/2015, de 22 de abril, del Gobierno de Navarra, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra:

Las competencias suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible, resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

Artículo 2. Principios generales y pedagógicos.

1. El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior.

7. La metodología que se utilice en el Bachillerato favorecerá el trabajo individual y en grupo, el pensamiento autónomo, crítico y riguroso, el uso de técnicas y hábitos de investigación en los diferentes campos del saber, así como la transferencia y aplicación de lo aprendido.

8. Las tecnologías de la información y la comunicación serán una herramienta necesaria para el aprendizaje en todas las materias, tanto por su carácter imprescindible en la educación superior, como por su utilidad para la vida cotidiana y la inserción laboral.

9. La competencia lectora, la expresión escrita y la capacidad de expresarse correctamente en público de forma oral, deberán ser trabajadas por el profesorado en todas las materias. El alumnado de bachillerato debe adquirir, además, el manejo adecuado de la información en diferentes soportes y procedente de diversas fuentes, incluida la biblioteca escolar.

Artículo 5. Competencias.

- a) Comunicación lingüística.*
- c) Competencia digital.*
- d) Aprender a aprender.*
- e) Competencias sociales y cívicas.*
- g) Conciencia y expresiones culturales.*

A través de esta actividad se cumple con la *“adquisición eficaz de las competencias y una integración efectiva en el currículo, se diseñarán actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado desarrollar más de una competencia al mismo tiempo, con el objeto de aplicar lo aprendido a la realidad”* tal y como se establece en segundo punto del quinto artículo de la ya mencionada Orden Foral (Departamento de Educación. Gobierno de Navarra, 2005) .

Por otro lado, el currículo de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo expone lo siguiente:

“... la Historia del Mundo Contemporáneo debe acercar al alumnado al conocimiento del mundo actual, y ver la Historia como un proceso en el que inciden todos los aspectos de la vida del hombre, aunque dentro de la totalidad de esa globalización el historiador puede seleccionar los más cercanos o los que más le interesen, sobre una realidad histórica concreta objeto de su investigación, a partir de una hipótesis de trabajo y ayudado por un tratamiento de las fuentes históricas” (Departamento de Educación. Gobierno de Navarra, 2005, pág. 152).

Con la actividad que se plantea en esta Unidad Didáctica se trabajará, en la medida de lo posible, estas competencias, que, en última instancia, animan al alumnado a desarrollar competencias básicas para ejercer una ciudadanía crítica y por ende democrática.

3.2. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se habrá trabajado el bloque 4 del currículo:

Bloque 4. La dominación europea del mundo y la I Guerra Mundial		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Evolución de los principales estados en Europa, América y Asia:</p> <p>Inglaterra Victoriana.</p> <p>Francia: la III República y el II Imperio.</p> <p>Alemania bismarckiana, Imperio Austrohúngaro y Rusia.</p> <p>Estados Unidos: de la Guerra Civil hasta comienzos del siglo XX.</p> <p>Japón: transformaciones de finales del siglo XIX.</p> <p>La expansión colonial de los países industriales: causas, colonización y reparto de Asia, África y otros enclaves coloniales, consecuencias.</p> <p>La Paz Armada: Triple Alianza y Triple Entente.</p> <p>La I Guerra Mundial: causas, desarrollo y consecuencias.</p>	<p>1. Describir las transformaciones y conflictos surgidos a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX distinguiendo el desarrollo de los mismos y los factores desencadenantes.</p> <p>2. Analizar la evolución política, social y económica de los principales países europeos, además de Japón y Estados Unidos a finales del siglo XIX presentando información que explique tales hechos.</p> <p>3. Describir la expansión imperialista de europeos, japoneses y estadounidenses a finales del siglo XIX, estableciendo sus consecuencias.</p> <p>4. Comparar sintéticamente los distintos sistemas de alianzas del período de la Paz Armada.</p> <p>5. Distinguir los acontecimientos que conducen a la declaración de las hostilidades de la Primera</p>	<p>1.1. Realiza un diagrama explicando cadenas causales y procesos dentro del período “finales del siglo XIX y comienzos del XX”.</p> <p>2.1. Elabora un eje cronológico con hechos que explican de la evolución durante la Segunda Mitad del siglo XIX de Inglaterra, Francia, Alemania, Imperio Austrohúngaro, Rusia, Estados Unidos y Japón.</p> <p>2.2. Explica a partir de imágenes las características que permiten identificar la Inglaterra Victoriana.</p> <p>2.3. Analiza textos relativos a la época de Napoleón III en Francia.</p> <p>2.4. Identifica y explica razonadamente los hechos que convierten a Alemania durante el mandato de Bismarck en una potencia europea.</p> <p>3.1. Identifica y explica razonadamente las causas y las consecuencias de la expansión colonial de la Segunda Mitad del siglo XIX.</p> <p>3.2. Localiza en un mapamundi las colonias de las distintas potencias imperialistas.</p>

	<p>Guerra Mundial, desarrollando sus etapas y sus consecuencias.</p> <p>6. Localizar fuentes primarias y secundarias (en bibliotecas, Internet, etc.) y extraer información de interés, valorando críticamente su fiabilidad.</p> <p>7. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto histórico de finales del siglo XIX y comienzos del XX.</p>	<p>4.1. Describe las alianzas de los países más destacados durante la Paz Armada.</p> <p>5.1. Identifica a partir de fuentes históricas o historiográficas las causas de la I Guerra Mundial.</p> <p>5.2. Comenta símbolos conmemorativos vinculados a la I Guerra Mundial.</p> <p>6.1. Analiza y explica las distintas etapas de la Gran Guerra a partir de mapas históricos.</p> <p>7.1. Extrae conclusiones de gráficos e imágenes sobre las consecuencias de la I Guerra Mundial.</p>
--	---	---

La realización de esta actividad se dará durante el trabajo del bloque 5. En este momento los alumnos de primero de bachiller ya han llegado a un punto reciente de la historia universal, de tal forma que es un momento idóneo para realizar un trabajo en el que partiendo de fuentes de distintas épocas las podamos relacionar bajo un concepto ¿cómo tratamos las imágenes?, ¿qué consecuencias tiene el uso de imágenes *fake*? Se tratarán así conceptos transversales relativos al pensamiento histórico y al desarrollo de la crítica.

Bloque 5. El Período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Economía, sociedad y cultura de la época: los años veinte. La revolución rusa, la formación y desarrollo de la URSS. Tratados de Paz y reajuste internacional: la Sociedad de Naciones.</p>	<p>1. Reconocer las características del período de Entreguerras insertándolas en los correspondientes aspectos políticos, económicos, sociales o culturales.</p> <p>2. Esquematizar el desarrollo de la Revolución Rusa de</p>	<p>1.1. Explica las características del Periodo Entreguerras a partir de manifestaciones artísticas y culturales de comienzos del siglo XX.</p> <p>2.1. Identifica y explica algunas de las causas de la Revolución Rusa de 1917.</p>

<p>Estados Unidos y la crisis de 1929: la Gran Depresión y el New Deal.</p> <p>Europa Occidental: entre la reconstrucción y la crisis.</p> <p>Los fascismos europeos y el nazismo alemán.</p> <p>Las relaciones internacionales del período de Entreguerras, virajes hacia la guerra.</p> <p>Orígenes del conflicto y características generales.</p> <p>Desarrollo de la Guerra.</p> <p>Consecuencias de la Guerra.</p> <p>El Antisemitismo: el Holocausto.</p> <p>Preparación de la Paz y la ONU.</p>	<p>1917 reconociendo sus etapas y sus protagonistas más significativos y estableciendo sus consecuencias.</p> <p>3. Identificar los Tratados de Paz de la I Guerra Mundial estableciendo como una consecuencia el surgimiento de la Sociedad de Naciones.</p> <p>4. Explicar la Gran Depresión describiendo los factores desencadenantes y sus influencias en la vida cotidiana.</p> <p>5. Reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento.</p> <p>6. Establecer las etapas del desarrollo de la II Guerra Mundial, distinguiendo las que afectaron a Europa y las que afectaron a Estados Unidos y Japón.</p> <p>7. Analizar el papel de la guerra mundial como elemento de transformación de la vida cotidiana.</p> <p>8. Obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes</p>	<p>2.2. Compara la Revolución Rusa de Febrero de 1917 con la de Octubre de 1917.</p> <p>3.1. Explica los acuerdos de los Tratados de Paz de la I Guerra Mundial y analiza sus consecuencias a corto plazo.</p> <p>3.2. Analiza el papel que juega la Sociedad de Naciones en las relaciones internacionales, a partir de fuentes históricas.</p> <p>4.1. Interpreta imágenes de la Gran Depresión.</p> <p>4.2. Comenta gráficas que explican la crisis económica de 1929.</p> <p>5.1. Compara el fascismo italiano y el nazismo alemán.</p> <p>5.2. Distingue símbolos de los fascismos europeos de la Primera Mitad del siglo XX.</p> <p>5.3. Analiza a partir de diferentes fuentes contrapuestas las relaciones internacionales anteriores al estallido de la II Guerra Mundial.</p> <p>6.1. Identifica y explica las causas desencadenantes de la II Guerra Mundial a partir de fuentes históricas.</p> <p>6.2. Explica las etapas de la II Guerra Mundial tanto en el frente europeo como en la guerra del Pacífico.</p> <p>6.3. Analiza el desarrollo de la II Guerra Mundial a partir de mapas históricos.</p> <p>7.1. Describe las consecuencias de la II Guerra Mundial.</p>
--	---	---

	<p>primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.</p>	<p>8.1. Analiza imágenes que explican el Holocausto llevado a cabo por la Alemania Nazi.</p> <p>8.2. Sintetiza textos que explican la intervención de la ONU en las relaciones internacionales y asuntos de descolonización.</p>
--	--	--

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. METODOLOGÍA EN EL AULA

Las fuentes icónicas y materiales facilitan el inicio en el trabajo con fuentes en el ámbito escolar, por ello son una buena herramienta para introducirlas en el aula. Las actividades planteadas desde las fuentes deben abordarse desde el conocimiento del contexto histórico, facilitado a través de fuentes secundarias (Domínguez Castillo, 2015, pág. 70). Además, las imágenes u objetos son fuentes más atractivas y fáciles de usar en un aula de secundaria que, por ejemplo, los textos. Obtener de ellas información implícita será una tarea más entretenida para el alumnado, ¿qué veo y qué puedo decir de ello?, ¿qué información me dan las fuentes al preguntarles? Esta información implícita es lo que soy capaz de obtener de la fuente, pero que no lo desvela por si sola y que parte de un razonamiento inferencial (Domínguez Castillo, 2015).

Este proceso, a priori complejo, genera en el alumno un espíritu de descubrimiento, adrenalina y motivación que activa su necesidad de conocimiento. Se da cuenta de su capacidad para deducir verdades o, como en el caso de la actividad presentada a continuación, falacias y sus causalidades. La satisfacción resultante de realizar con éxito esta tarea no repercute únicamente en el buen desarrollo de la actividad, sino en la motivación general del alumnado hacia la materia. Yo puedo descubrir. Y, le acerca a la práctica del historiador contribuyendo a desarrollar su pensamiento histórico.

Para plantear una actividad en el aula en la que se pudieran poner en práctica todo lo expuesto en los puntos anteriores, el desarrollo del pensamiento histórico y la utilización de imágenes medievales como fuentes, me pregunté en primer lugar cómo abordarla. Parece que al usar imágenes ya estamos creando un material interactivo, algo no del todo cierto. El aprendizaje multimedia se define como aquel que recurre a una

combinación de diferentes canales de comunicación (visual o auditivo) y a una diversidad de tipologías de información (textos, imágenes, animaciones, etc.) presentada de manera secuenciada, ya sea estática o dinámica. Multimedia, por tanto, no es sinónimo de interactivo: una aplicación multimedia puede ser interactiva o no serlo. Interactiva es transformativa y constructiva, da la opción de acción. (Trepát & Rivero, 2010).

El comienzo de la actividad se da a ciegas, los alumnos se dividen en grupos, y se enfrentan al cuestionario inicial (Anexo 1) sin haberles precedido de ninguna explicación al respecto. De esta manera, se busca obtener unos resultados (Anexo 3 -7.3.1-) que permitan conocer el punto de partida de la actividad desde la mayor neutralidad posible. A continuación, se les explica a los alumnos que tienen que investigar sobre la imagen que les ha tocado en el grupo al que pertenecen, averiguar el origen de la imagen, quién aparecía en ella, y el porqué de la misma. Todas las imágenes planteadas son *fakes*, por lo que tienen que interpretar el porqué de la creación de este *fake* en el contexto histórico al que pertenecen (pasado o presente) y, reflexionar sobre de la necesidad de saber interrogar a las fuentes para distinguir si, en este caso, las imágenes que se les presentan como verdaderas lo son.

Estas averiguaciones se exponen a sus compañeros y, tras estas breves puestas en común de no más de cinco minutos, se da paso a un debate sobre el uso de las imágenes, la creación de *fakes*, la relación que tienen con este fenómeno, si sabían de su posible trascendencia histórica, etc.

Para finalizar se realiza el formulario final (Anexo 2) que sirve también al alumno como medio para realizar una reflexión de lo aprendido y al docente para ver el calado de la actividad y la consecución de los objetivos cuantificables a través de estos formularios.

La actividad propuesta va a reunir algunos de los principios recogidos en “La didáctica de la historia y multimedia expositiva” (Trepát & Rivero, 2010, págs. 23-26), los cuales deben estar presentes en el proceso de elaboración de este tipo de herramientas, como son: el principio multimedia, el principio de modalidad, el de coherencia, de segmentación, de auto-explicación, de diferencias individuales o de señalamiento.

A la hora de crear una herramienta multimedia a usar en el aula se han tenido en cuenta los siguientes puntos (Trepát & Rivero, 2010):

1. Análisis tecnológico: estudio de los elementos que componen las aplicaciones, el diseño, capacidades funcionales, ¿qué resulta útil para crear una herramienta didáctica?

Para esta actividad se diseñó una página web desde la que los alumnos pueden acceder a la información necesaria para llevar a cabo la actividad. Cada grupo accede desde esta plataforma a una pestaña independiente desde la que tienen acceso tanto a la imagen sobre la que tienen que investigar, a los formularios de inicio y final y, al apartado de Google Drive en el que volcar la presentación realizada por cada grupo.

"La manipulación hábil y consciente de las costumbres y opiniones de las masas es un componente de la primera importancia de la sociedad democrática. Quienes manipulan ese mecanismo secreto de la sociedad constituyen un gobierno invisible, verdadero poder dirigente de nuestra sociedad". Edward Bernays, Propaganda, 1928



Portada web actividad ¿Qué ves?

Inicio

FORMULARIO INICIAL



Imagen 1

Leonor I de Navarra

¿POR QUÉ SE HA ALTERADO ESTA IMAGEN?

En grupos prepara una breve presentación en la que expliquéis cual puede ser la causa de la manipulación de esta imagen, la relación con su contexto, el autor, la influencia...

Comparte la presentación conmigo!



FORMULARIO FINAL

Grupo 1, actividad ¿Qué ves?

Compartido conmigo > ¿Qué ves? > carmen

Archivos

- BLANCA I DE NAVARRA
Blanca I de Navarra.p...
- STALIN
foto stalin.pptx
- Leonor I de Navarra
Leonor I de Navarra.p...
- MANIPULACIÓN DE IMAGEN
mmoncosiv@gmail.c...

Compartido conmigo > ¿Qué ves? > pablo

Archivos

- LEONOR I DE NAVARRA
historia.pptx
- HITLER Y FRANCO EN HENDAYA
HITLER Y FRANCO EN...
- SE MANIPULADA DE MUSSOLINI
Presentación (1).pptx
- Blanca I de Navarra
Retrato original de bla...
- STALIN
stalin.pptx

Presentaciones realizadas por los alumnos para la actividad ¿Qué ves?

2. Resultado: Analiza la diferencia entre el aprendizaje que pueden propiciar las herramientas multimedia y los resultados que se obtienen de ellas. ¿Cómo trabaja la mente humana según los estímulos multimedia que recibe? Estos influyen en la manera en la que se genera el aprendizaje, insistiendo en su influencia para la comprensión, en la retención de la información.

El aprendizaje de la historia es en sí mismo multimedia, fuentes textuales o icónicas están presentes en los materiales curriculares habituales, pero, generalmente, no se les presta atención, como se puede comprobar a través del cuestionario realizado a los alumnos al comienzo de esta actividad (Anexo 1). Se cae, por lo tanto, en la paradoja de que lo intrínseco a la disciplina es de lo que se la despoja en su enseñanza. Cuando, al mismo tiempo, es la vía principal para el correcto desarrollo del pensamiento histórico en la etapa secundaria, según las competencias fijadas en el currículo. En el momento en el que la atención es dirigida a estos materiales se produce un cambio en la dinámica en el aula, lo que provoca cambios tanto en el alumnado como en el profesorado.

En un estudio recogido en el noveno capítulo del libro de Cristòfol-A. Trepert y Pilar Rivero (pág. 75), se observan las siguientes reacciones al usar fuentes multimedia:

- En el 64,9% del alumnado se produjo un aumento de la atención con el uso adecuado de la multimedia expositiva interactuada.
- El 18,7% del alunando solo percibió este aumento de la atención en algunas ocasiones
- El 12,7% del alumnado no notó ningún cambio tras la aplicación de la multimedia expositiva
- El 3,7% del alumnado percibió la introducción de estas dinámicas en el aula como una mayor distracción

A través de estos datos podemos deducir que los cambios en la dinámica, la ruptura de la rutina y, la generación de expectación, producen una mejora de la atención. Cuando estos estímulos, fuentes, son visuales, como en la actividad propuesta en este trabajo, entra en juego la memoria visual de los alumnos, que es un arma de doble filo. Los alumnos absorben una gran cantidad de imágenes al día, a través de las redes sociales que se han convertido en su medio de comunicación y conocimiento principal. Pero, si no se

desarrolla ese pensamiento histórico-crítico y las competencias anteriormente mencionadas, no hay un buen procesador y la utilización del multimedia cae en saco roto.

Por otra parte, el empleo de la multimedia expositiva tiene, en general, un reflejo positivo en la explicación del docente, que resulta también más ordenada, más clara y sigue un ritmo más adecuado, por lo que el alumno puede seguir mejor la exposición. Además de verse interpelado directamente a seguirla al tener que actuar en consecuencia.

La implementación de actividades o dinámicas multimedia o interactivas tienen en general una valoración muy positiva por parte del alumnado. Al poner en marcha esta actividad en las aulas de 1º de bachiller se consigue una motivación extra, hay una novedad a la que enfrentarse que, además, desencalla el ritmo del curso en la tercera evaluación, permitiendo también la posibilidad de mejorar los resultados académicos. Por otro lado, durante su puesta en marcha, pude observar como la motivación no solo vino por parte del alumnado, sino que para el profesorado también se convirtió en un estímulo que permitía encarar el final del curso de una forma diferente. Este tipo de propuestas permiten que la información curricular llegue incluso cuando el ambiente en el aula no es el más propicio para ello, ya que se da una motivación ante el cambio de registro.

Durante el transcurso de los debates de esta actividad y, a través de las respuestas obtenidas en los formularios, al requerir relacionar diferentes épocas y, analizar características del presente y del pasado, se puede evaluar o valorar en qué nivel de conocimiento se encuentran el alumnado. Bien es cierto que se observan diferencias en una misma aula que se pueden categorizar a través de cuatro niveles de conocimientos sustantivos (Biggs & Tang, 2007):

- Pre-estructural (nivel 0): vacíos o graves errores históricos
- Uniestructural (nivel 1): presentación descriptiva, ordenación lineal, discontinuidades temporales
- Multiestructural (nivel 2): misma descripción simple + informaciones socioeconómicas o culturales e incluso valoraciones
- Relacional (nivel 3): integran explicaciones de contenido político, social, económico y cultural. Bien estructurado.

4.1.1. CRONOGRAMA Y EVALUACIÓN

En el desarrollo de la actividad se reta a los alumnos a que encuentren el origen de unas imágenes dadas y que reflexionen sobre ellas. Esta actividad se realiza a través de la web anteriormente presentada que permite tener todos los materiales en la misma plataforma y que el desarrollo sea más sencillo.

Se presentan a continuación dos opciones con el fin de poder realizar la actividad de la forma en la que mejor se adapte al centro, el aula y el tiempo disponibles.

Opción 1: la introducción a la actividad se tendrá que realizar en una sesión anterior.

SESIÓN 1 (50 min)	<p>Cuestionario inicial. Comenzarán realizando un cuestionario sobre sus conocimientos y suposiciones previas.</p> <p>5 min</p>
	<p>Búsqueda de las fuentes de las imágenes. Realizarán un análisis de las fotografías que se les asignarán a cada grupo. Tendrán que encontrar la fuente original y ponerla en contexto o reflexionar sobre la necesidad conocer las fuentes.</p> <p>20 min</p>
	<p>Debate + Segundo cuestionario. Iniciaremos un debate sobre la importancia de conocer las fuentes de las imágenes que usamos, la repercusión que tiene el uso de imágenes <i>fake</i> a día de hoy, el que tuvo en su día (en el caso de que sean contemporáneas al momento que representan), ¿cómo nos repercute esto?</p> <p>20 min</p>

Opción 2: puesta en marcha en el centro Liceo Monjardín.

SESIÓN 1 (50 min)	<p>Planteamiento de la actividad. Explicación del cronograma ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué pasos vamos a seguir? ¿Con qué objetivos?</p> <p>5-10 min</p>
	<p>Cuestionario inicial grupal. Comenzarán realizando un cuestionario por grupos sobre sus conocimientos y suposiciones previas.</p> <p>5 min</p>
	<p>Búsqueda de las fuentes de las imágenes. Realizarán un análisis de las fotografías que se les asignarán a cada grupo. Tendrán que encontrar la fuente original y ponerla en contexto.</p> <p>35 min</p>
SESIÓN 2 (50 min)	<p>Resultados de la búsqueda. Elaboración de la presentación sobre el análisis realizado en la clase anterior. ¿Por qué se ha alterado esta imagen?</p> <p>15 min</p>
	<p>Presentación + debate.</p> <p>30 min.</p> <p>Presentaciones de 5 min por grupo respondiendo a la cuestión anterior. Seguido de un breve debate en el aula. Compartirán así la experiencia obtenida de la actividad a través de diferentes imágenes.</p> <p>Debate sobre (ideas):</p> <p>La importancia de conocer las fuentes de las imágenes que usamos. Repercusión que tiene el uso de imágenes <i>fake</i> a día de hoy, el que tuvo en su día (en el caso de que sean contemporáneas al momento que representan).</p>
	<p>Segundo cuestionario. 5 min.</p>

El grupo de 27 alumnos y alumnas se dividirá en 3 grupos de 5 y dos grupos de 6. El grupo de 28 alumnos y alumnas se dividirá en 4 grupos de 5 y dos grupos de 4. Por lo que tendremos en un aula cinco grupos y en la otra aula seis grupos.

En el supuesto de que esta actividad se pusiese en marcha como parte de la evaluación correspondiente al quinto bloque de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, se podría realizar de la siguiente manera:

Opción 1:

- 20% cuestionario inicial
- 30% búsqueda de fuentes de las imágenes- presentación grupal (rúbrica)
- 30% participación activa en el debate (rúbrica)
- 20% reflexión individual- cuestionario final

Opción 2:

- 20% cuestionario inicial
- 30% búsqueda de fuentes de las imágenes (rúbrica)
- 40% presentación grupal (coevaluación y evaluación docente) (rúbrica)
- 10% reflexión individual- cuestionario final

En el caso de realizarse, los formularios no serían anónimos, con el fin de poder realizar la correcta evaluación individual.

SQA-NH

Se utilizará este material como base para la elaboración del cuestionario inicial y final.

SESIÓN 1 (cuestionario inicial)	SESIÓN 2 (cuestionario final)
<p>¿QUÉ SABEMOS?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te has fijado en el origen de las imágenes de tu libro de texto? - ¿Qué medio es más objetivo? - ¿Cuándo usas una imagen en un trabajo, buscas su origen? 	<p>¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te influyen las imágenes <i>fake</i> si lo hacen? - ¿Qué fin te ha llamado más la atención de la manipulación de imágenes? - ¿En qué te fijarás ahora cuando uses una imagen? - ¿Todas las fuentes son válidas? - ¿Crees que ha cambiado algo en como ves las imágenes después de hacer esta actividad?
<p>¿QUÉ QUEREMOS APRENDER?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te indica que una imagen no es real? - ¿Todas las fuentes son válidas? - ¿Qué puede indicar la validez de una fuente? - ¿Todas las fuentes son válidas? 	<p>¿QUÉ NO HEMOS APRENDIDO Y QUERÍAMOS APRENDER?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has aprendido algo que crees importante? <hr/> <p>¿QUÉ PODEMOS HACER PARA APRENDERLO?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Crees que sería interesante analizar al menos una imagen de cada tema del libro del texto como parte del temario?

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Objetivo 1: Analizar la capacidad de cuestionamiento.				
Cuestiona la veracidad de las fuentes	Otorga validez a la imagen	Se cuestiona la validez de la fuente	Argumenta por qué la fuente puede ser cuestionable	Cuestiona la procedencia de la fuente
Objetivo 2: Desarrollar el interés de los alumnos por conocer la procedencia de las fuentes				
Se pregunta por el origen de la fuente	No cuestiona el origen de la fuente	Según el medio/soporte le genera alguna duda la procedencia de la fuente	Le llama la atención de una imagen no provenga de un <i>site</i> oficial	Le llama la atención que no se indique la procedencia y localización de la fuente
Objetivo 3. Desarrollar la capacidad de explicación causal en relación a la creación de <i>fakes</i>				
Capacidad de explicación causal	No aporta explicación causal	Aporta alguna hipótesis sin relación con el contexto de la fuente	Aporta hipótesis en relación con el contexto histórico de la fuente	Relaciona en su explicación causal el contexto histórico y el contexto de realización del <i>fake</i>

4.2.RECOGIDA DE DATOS

Al iniciar la actividad, y, antes de que los alumnos comiencen el proceso de análisis y reflexión en torno a las imágenes propuestas, se realizará un formulario a través del cual conocer el escenario de partida. Este primer formulario (Anexo 1) está compuesto de siete preguntas de respuesta múltiple o breve justificación (<https://forms.gle/WMmfqJxxwGTu6iUH6>). A través de este cuestionario se pueden obtener datos acerca de las ideas previas del alumnado sobre el tema tratado en la actividad. El segundo formulario (Anexo 2) compuesto de doce preguntas, también de respuesta múltiple o breve justificación (<https://forms.gle/ZDVFkYgAEBCqQeYa9>), parte de volver a contestar la preguntas iniciales, permitiendo observar si algo ha cambiado entre el inicio de la actividad y el final de la misma. Además, incorpora la posibilidad de que el alumnado comente sus impresiones respecto a la dinámica propuesta.

Estos dos formularios son la herramienta principal de valoración de la actividad, ya que permiten obtener gráficos sobre las respuestas de los alumnos y así poder comparar, analizar y evaluar la práctica. Estos gráficos corresponden a los objetivos 1 y 2 planteados en la rúbrica de evaluación de la actividad. Por otro lado, y de una forma más subjetiva, las presentaciones y el debate en el aula, así como los comentarios/ reflexiones que se puedan recoger en el segundo formulario, constituirán la otra herramienta para llevar a cabo la recogida de los datos. Atendiendo, en este caso, a los objetivos expuestos en el punto número tres de la ya mencionada rúbrica.

The image shows two side-by-side screenshots of Google Forms. Both forms have a header image of a historical scene with a large globe and several figures. The first form, titled '¿QUÉ VES? (1)', is labeled 'FORMULARIO INICIAL' and 'Abierto 31 mar 2022'. The second form, titled '¿QUÉ VES? (2)', is labeled 'FORMULARIO FINAL' and also 'Abierto 31 mar 2022'. Both forms contain three multiple-choice questions:

- En tu libro de texto hay muchas imágenes que ilustran cada tema. ¿Te fijas en el origen de estas imágenes? *
 - No, no lo había pensado
 - Si, pero nunca lo puse y no le presto atención
 - Si, busco que lo indique en el pie de página
- Cuando haces un trabajo y usas imágenes para ilustrarlo ¿buscas su origen? *
 - Si, busco fuentes que sean fiables (archivos, bibliotecas, museos, bases de datos oficiales...)
 - Si, busco en google imágenes y me fijo de las primeras fotografías

Formulario inicial y formulario final actividad ¿Qué ves?

Tomando como muestra a los alumnos que cursan la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en el curso de 1º de Bachiller, pertenecientes a dos clases diferentes, se obtiene como resultado una muestra de 55 alumnos sobre la que analizar el alcance y los resultados de la actividad propuesta.

4.3.INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

A la hora de interpretar los datos obtenidos a través de los cuestionarios se ha seguido, por un lado, una metodología cuantitativa. Ya que las preguntas expuestas en los cuestionarios bajo el modelo de opción múltiple dan como resultado una serie de gráficas. El hecho de poder procesar la información empleando magnitudes numéricas y, reflejarlo en gráficos y porcentajes para su análisis, permite que podamos recoger los datos para valorar la actividad tanto en su conjunto como por objetivos de forma matemática. De esta manera, los elementos que se someten a análisis quedan definidos y limitados. Al mismo tiempo que en la lectura de los resultados se aspira a la máxima objetividad, permitiendo que obtengamos claras conclusiones sobre los conocimientos del alumnado respecto a las cuestiones planteadas y, realizar comparaciones entre los resultados obtenidos en las distintas fases del trabajo, como se refleja en el siguiente punto.

Las preguntas de tipo abierto presentadas en los cuestionarios se podrán ordenar en relación con el tipo de respuestas, convirtiéndolas también en datos numéricos. Por ejemplo, a la pregunta sobre los indicadores de la validez de una fuente se dan principalmente tres tipos de respuesta; los que lo relacionan con errores de tipo formal, los que lo relacionan con datos sobre el origen de la fuente y aquellos que dan por válido todo lo que guarde cierta verosimilitud con lo que conocen hasta el momento.

Para analizar las investigaciones y reflexiones que se planteen en las presentaciones y el debate de la actividad se ha escogido una rúbrica recogida por Jesús Domínguez Castillo (Pensamiento histórico y evaluación de competencias, 2015, pág. 81) a través de la cual se analizan los niveles de comprensión sobre las pruebas históricas (Lee, Ashby, & Shemilt, 2005, págs. 166-167). Esta rúbrica permite establecer en qué punto se encuentran los alumnos tras realizar la actividad y, entender desde dónde se puede trabajar con ellos para lograr que lleguen al máximo nivel de comprensión de las imágenes como pruebas históricas, y de desarrollo del pensamiento contextualizado. La lectura final de

esta tabla permitirá establecer qué elementos han de reforzarse para el desarrollo del pensamiento histórico a lo largo de su paso por la educación secundaria. Sabiendo que, en un mismo grupo, se podrán encontrar alumnos en distintos niveles de progresión respecto a la lectura de las fuentes, ligadas a su capacidad de conceptualizar (Domínguez Castillo, 2015, pág. 82).

1. IMÁGENES (FOTOGRAFÍAS) DEL PASADO.

El pasado es tratado como si fuera presente; los alumnos tratan las fuentes como si dieran acceso directo al pasado.

2. INFORMACIÓN.

El pasado es tratado como algo conocido y establecido por alguna autoridad (libros, el profesor).

Ante una frase sobre lo ocurrido para que la evalúen a partir de las fuentes, buscan coincidencias o incluso suman las fuentes (favorables) para resolver el problema.

3. TESTIMONIOS.

Tenemos buenos o malos informes (*reports*) del pasado de la gente que vivió en ese tiempo. Tiene sentido preguntar cómo conocemos el pasado. Consideran apropiado resolver los conflictos o contradicciones entre las fuentes. Las nociones de sesgo, exageración y pérdida de información en la transmisión de las fuentes complementan la dicotomía entre decir la verdad o mentir.

4. CORTAR Y PEGAR.

Lo ocurrido en el pasado puede demostrarse incluso aunque no haya informadores que cuenten lo que pasó de manera verdadera. Podemos reconstruir una versión de los hechos juntando y combinando las afirmaciones mientras que dan distintas fuentes: “coges los trozos verdaderos de esta (fuente), y las mejores partes de aquella, y cuando las tienes juntas, ya tienes una descripción (*pinture*)”. Las nociones de sesgo o mentira se complementan con preguntas sobre si el informador está en posición de saber lo ocurrido.

5. PRUEBAS AISLADAS

Las afirmaciones sobre el pasado pueden inferirse a partir de pruebas. Podemos hacer preguntas a fuentes que no fueron realizadas con idea de responder a tales preguntas. Las pruebas pueden ser defectuosas sin que conlleven sesgos o mentiras. La fiabilidad no es propiedad de la fuente, y el paso que le demos depende de las preguntas que le hagamos.

6. PRUEBAS CONTEXTUALIZADAS

Una prueba puede utilizarse con éxito solo si es entendida en su contexto histórico: debemos saber a qué estaba destinada y qué relación tenía con la sociedad que la produjo. Esto implica aceptar provisionalmente mucho trabajo histórico como hechos establecidos (un contexto conocido). No se puede cuestionar todo a la vez. Los contextos varían con el tiempo y el espacio (tener sentido del periodo empieza a ser importante)

5. RESULTADOS

A la hora de evaluar una prueba de historia en la etapa de educación obligatoria deben figurar una serie de conceptos fundamentales: explicación causal, explicación contextualizada o por empatía, tiempo histórico, cambio y continuidad (Domínguez Castillo, 2015, pág. 63). Elementos que se tienen en cuenta a la hora de evaluar los resultados de esta actividad como queda recogido en la rúbrica de objetivos.

Gracias a la herramienta de formularios de Google se pueden obtener una serie de gráficas que permiten analizar estos resultados. A través de estos gráficos podemos analizar los cambios producidos en el alumnado entre las respuestas dadas al comienzo de la actividad y al finalizar la misma, pudiendo evaluar la consecución o no de los objetivos correspondientes. Por ejemplo, al comparar las respuestas obtenidas en la primera pregunta (gráficos 1 y 2) se puede observar como algunos alumnos han comenzado a fijarse en el origen de las imágenes de su libro de texto.

Gráfico 1. Porcentaje de respuestas a la pregunta 1 del cuestionario inicial.

En tu libro de texto hay muchas imágenes que ilustran cada tema. ¿Te fijas en el origen de estas imágenes?
48 respuestas

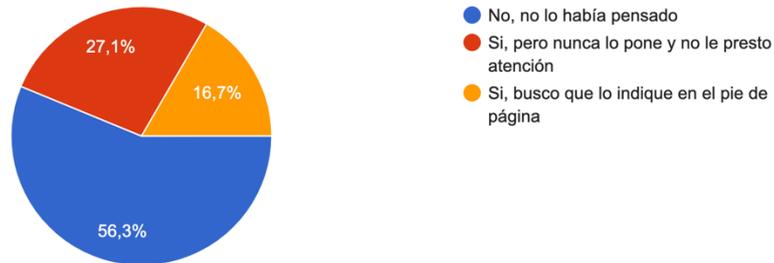
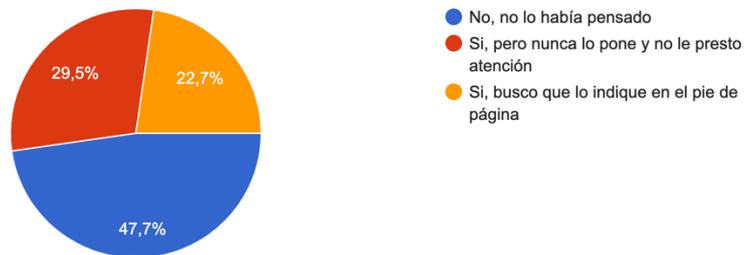


Gráfico 2. Porcentaje de respuestas a la pregunta 1 del cuestionario final.

En tu libro de texto hay muchas imágenes que ilustran cada tema. ¿Te fijas en el origen de estas imágenes?
44 respuestas



Por otro lado, si comparamos las respuestas obtenidas en la tercera cuestión, se puede observar como tras realizar la actividad, la duda sobre la objetividad de un soporte y, por lo tanto, sobre su validez, ha aumentado un 26%. Lo que indica que los alumnos han empezado a cuestionar lo que hasta entonces entendían como válido de forma inamovible (gráficos 3 y 4).

Gráfico 3. Porcentaje de respuestas a la pregunta 3 del cuestionario inicial.

¿Qué medio/soporte crees que es más objetivo?
 48 respuestas

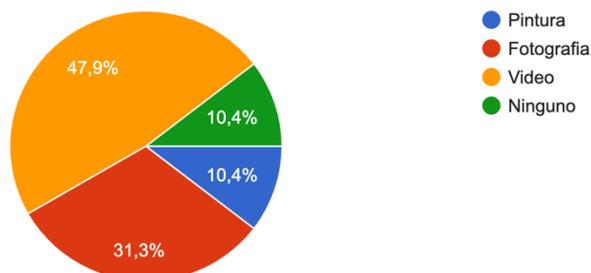
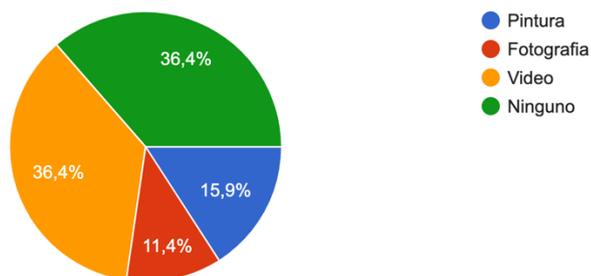


Gráfico 4. Porcentaje de respuestas a la pregunta 3 del cuestionario final.

¿Qué medio/soporte crees que es más objetivo?
 44 respuestas



Uno de los aspectos que se trató en el debate sobre la actividad y que surgió de sus propias búsquedas al realizar sus presentaciones, fue la cuestión sobre la validez del origen, ya que es el punto inicial para indagar sobre la veracidad de la fuente en cuestión. En este caso, tras realizar la actividad aumento en más de un 20% el número de alumnos que se fijaban en que las imágenes que utilizaban para sus trabajos (en este caso para realizar la propia presentación sobre la imagen investigada) proviniesen de un repositorio oficial (gráficos 5 y 6).

Gráfico 5. Porcentaje de respuestas a la pregunta 5 del cuestionario inicial.

Cuando utilizas una imagen en qué te fijas para saber si es real
 48 respuestas

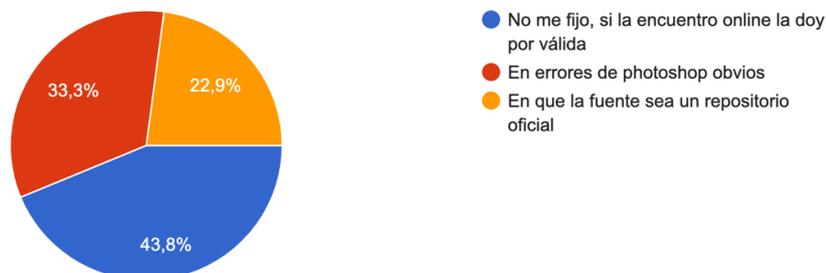
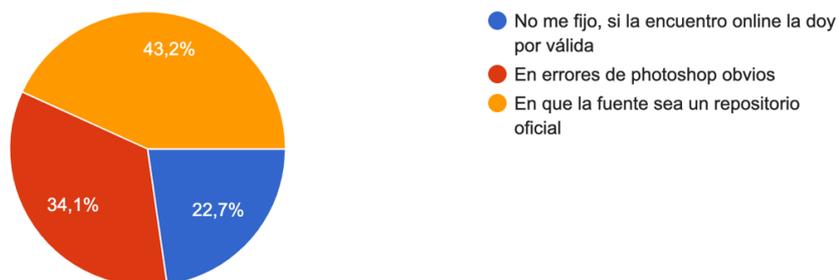


Gráfico 6. Porcentaje de respuestas a la pregunta 4 del cuestionario final.

Cuando utilizas una imagen en qué te fijas para saber si es real
 44 respuestas



En la rúbrica para la evaluación de la actividad presentada anteriormente (p.58) se establecen tres objetivos principales que se relacionan con una serie de enunciados que se pueden calificar de secundarios. Estos objetivos secundarios se relacionan con las preguntas expuestas en los cuestionarios y, hacen referencia a distintos objetivos de aprendizaje según la taxonomía de Bloom.

Por un lado, la serie de preguntas relacionadas con el primer objetivo, la actividad, se relaciona con el estadio de *comprender*, implica saber distinguir, contrastar, asociar, relacionar o explicar. Las preguntas relacionadas al objetivo dos de la rúbrica se relacionan con el estadio de *aplicar* y *evaluar*, comprendiendo actividades que implican la capacidad de justificar, debatir, criticar, decidir, ilustrar, elegir o escudriñar. En la tercera parte de la actividad, la presentación y el debate, los alumnos pueden desarrollar las destrezas que competen al tercer objetivo, que implica tareas de distintos niveles

relacionadas con la capacidad de analizar, desarrollar, evaluar, proponer, formular, así como valorar, debatir, defender, estimar o justificar.

La realización de la actividad tiene como resultado poner en marcha objetivos muy diferentes del aprendizaje, por lo que se convierte en una actividad muy completa.

A la hora de analizar la justificación de las preguntas del segundo cuestionario se puede ver como la mayoría de los alumnos llegan al menos a aportar algunas hipótesis, aunque sea sin relación con el contexto de la fuente. Desarrollar la capacidad causal y de relación con el contexto de las fuentes de forma más homogénea entre el alumnado requiere de una mayor práctica. El desarrollo del pensamiento histórico y sus competencias necesita de experiencia. Por ello, la puesta en marcha de manera sistemática de este tipo de actividades permite que el alumno complete de forma exitosa su paso por la educación secundaria.

Utilizando la rúbrica referente a los niveles de comprensión sobre las pruebas históricas, los resultados obtenidos han sido de lo más diversos. Aunque la mayoría de las exposiciones y argumentaciones del alumnado se podía situar entre los estadios cuatro y seis de la rúbrica, parte del alumnado se sitúa en los niveles iniciales. En estos casos habría que valorar su nivel de maduración y de conceptualización, viendo si se podría establecer una causalidad o estudiar el porqué de esta diferencia con respecto a la mayoría.

Además, como se ha descrito anteriormente (p.53) a través de este tipo de actividades se puede evaluar el nivel de conocimientos sustantivos del alumnado. Tras la realización de la actividad y el análisis de sus presentaciones, debate y trabajo durante las sesiones, se podría situar a la mayoría de los alumnos en un nivel dos o multiestructural, es decir, son capaces de hacer descripciones simples a las que añadir informaciones socioeconómicas o culturales e incluso valoraciones. Sin embargo, hay alumnos a los que se podría situar en niveles inferiores por la simplicidad de su exposición, la aparición de vacíos en el orden cronológico e incorrecciones o vacíos en el relato.

6. CONCLUSIONES

El uso de las fuentes primarias en el aula como medio para aprender historia supone una serie de ventajas que permiten al alumnado trabajar diversos ámbitos esenciales para su correcta formación. Enfrentarles, en este caso, a imágenes falsas ratificadas a través de un proceso de validación que se podría calificar por persistencia o insistencia, hace que el alumnado desarrolle el pensamiento alternativo, lo que le predispone a la autonomía cognitiva en la construcción del conocimiento. Además, se desarrolla la relación con el entorno, se toma conciencia temporal y espacial, el descubrimiento da paso a la motivación, se construye pensamiento crítico, se entiende el proceso de construcción de la historia y un largo etc. de ventajas que se recogen en el noveno capítulo de “Enseñar a pensar históricamente” (Trepát & Rivero, 2010, págs. 213-214). Es cierto que no todo son pros, y, que este tipo de actividades suponen un reto en el que el docente se debe familiarizar con una, en muchas ocasiones olvidada, investigación, con materiales, fuentes, y tiempos que no facilitan la tarea, pero, que no pueden nublar el foco de la práctica docente en las ciencias sociales.

Voy a tomar las palabras de Gemma Tribó para finalizar este trabajo:

En resumen, en el mundo globalizado y dinámico del siglo XXI, la escolarización obligatoria debe preparar para el cambio y la incertidumbre.

(Tribo Travería, 2005, pág. 215).

Es precisamente por esa necesidad de formar al alumnado en saber conocer el mundo que le rodea, que el objetivo principal de este trabajo se centró en desarrollar su pensamiento histórico y crítico en relación con la utilización de las imágenes como fuentes. Al entender que estas son, hoy en día, el medio más efectivo de conocimiento para el alumnado, pero, que, al mismo tiempo, carecen de herramientas para procesarlas correctamente y desde ahí construir su conocimiento.

Hoy, en un mundo inundado de imágenes sobre lo que existió, existe o existirá, saber cuestionarlas supone una ventaja en el desarrollo de las competencias inherentes al proceso educativo.

Qué necesario es que nos hagan pensar. Solo así podremos ser ciudadanos competentes, capaces de ejercer con criterio nuestras obligaciones y deberes.

Puede parecer exagerado darle esta dimensión a una actividad, pero, al fin y al cabo, las representaciones que nos hacemos de nuestro pasado son la base de cómo nos construimos, del relato que nos contamos. Educar en la duda, razonable y coherente, es educar en libertad, entendiendo que el mundo en el que vivimos es una construcción humana, una posibilidad entre millones. Y, que desarrollar el pensamiento histórico, crítico y contextualizado, nos permitirá acercarnos al conocimiento.

Si volvemos a la hipótesis planteada al comienzo del trabajo, en la que se hablaba de demostrar cómo a través del desarrollo del pensamiento histórico se generan mentes críticas capaces discernir sobre la veracidad de las informaciones que se les presenten, por mucho que estas partan de mostrarse como objetivas. Puedo concluir que se ha demostrado como válida, tal y como reflejan los resultados obtenidos en los formularios. Que, además, se trasladaron a las presentaciones y debates en el aula.

Partiendo de unas fuentes secundarias (contextualización), como puede ser el marco histórico recogido en el trabajo, y, a través del desarrollo de las distintas facetas del pensamiento histórico (que han de venir trabajándose durante toda la etapa de escolarización), sabemos cuestionar esa supuesta fuente y, obtener con ello, un conocimiento real sobre el pasado. Además, se pueden destilar de este proceso otras enseñanzas sobre la sociedad actual y los procesos históricos que han dado lugar a que se comentan este tipo de *fakes*, tal y como se han recogido en el presente trabajo en relación con las imágenes medievales. Las preguntas correctas dan paso a respuestas complejas que nos hablan del pasado y del presente.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1. ¿QUÉ VES? – FORMULARIO INICIAL

1. En tu libro de texto hay muchas imágenes que ilustran cada tema. ¿Te fijas en el origen de estas imágenes?
 - a. No, no lo había pensado
 - b. Si, pero nunca lo pone y le presto atención
 - c. Si, busco que lo indique en el pie de página
2. Cuando haces un trabajo y usas imágenes para ilustrarlo ¿buscas su origen?
 - a. Si, busco fuentes que sean fiables (Archivos, bibliotecas, museos, bases de datos oficiales...)
 - b. Si, busco en google imágenes y me dio de las primeras búsquedas
 - c. No, selecciono la primera imagen que encaja en mi trabajo no presto atención al origen
3. ¿Qué medio/soporte crees que es más objetivo?
 - a. Pintura
 - b. Fotografía
 - c. Video
 - d. Ninguno
4. ¿Por qué? Justifica tu respuesta en dos líneas
5. Cuando utilizar una imagen en que te fijas para saber si es real
 - a. No me fijo, si la encuentro online la doy por válida
 - b. En errores de Photoshop obvios
 - c. En que la fuente sea un repositorio oficial
6. Todas las fuentes (imágenes/fotografías/ obras de arte son válidas?
 - a. Di, si está en internet lo es
 - b. Si, si viene o. está publicada por una web oficial
 - c. No, hay que ser crítico con el origen de las fuentes
7. Cuando te dan una fuente, en este caso una imagen de una fotografía, obra de arte o un video ¿qué te indica su validez? Responde en un máximo de cinco líneas.

7.2. ANEXO 2. ¿QUÉ VES? – FORMULARIO FINAL

1. En tu libro de texto hay muchas imágenes que ilustran cada tema. ¿Te fijas en el origen de estas imágenes?
 - a. No, no lo había pensado
 - b. Sí, pero nunca lo pone y le presto atención
 - c. Sí, busco que lo indique en el pie de página
2. Cuando haces un trabajo y usas imágenes para ilustrarlo ¿buscas su origen?
 - a. Sí, busco fuentes que sean fiables (Archivos, bibliotecas, museos, bases de datos oficiales...)
 - b. Sí, busco en google imágenes y me dio de las primeras búsquedas
 - c. No, selecciono la primera imagen que encaja en mi trabajo no presto atención al origen
3. ¿Qué medio/soporte crees que es más objetivo
 - a. Pintura
 - b. Fotografía
 - c. Video
 - d. Ninguno
4. Cuando utilizar una imagen en que te fijas para saber si es real
 - a. No me fijo, si la encuentro online la doy por válida
 - b. En errores de Photoshop obvios
 - c. En que la fuente sea un repositorio oficial
5. Todas las fuentes (imágenes/fotografías/ obras de arte son válidas?
 - a. Di, si está en internet lo es
 - b. Sí, si viene o. está publicada por una web oficial
 - c. No, hay que ser crítico con el origen de las fuentes
6. Cuando te dan una fuente, en este caso una imagen de una fotografía, obra de arte o un video ¿qué te indica su validez? Responde en un máximo de cinco líneas.
7. ¿Por qué? Justifica tu respuesta en dos líneas.
8. ¿Te influyen las imágenes *fake*?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. A veces

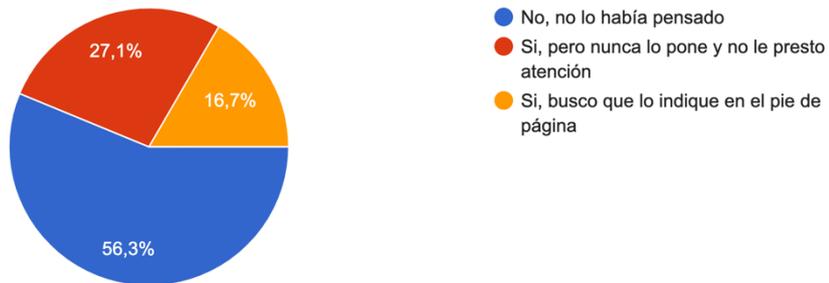
9. ¿Cómo te influyen este tipo de imágenes? Si has contestado que no te influyen porque crees que no lo hacen.
10. ¿Qué fin te ha llamado más la atención de la manipulación de imágenes?
Responde en máximo cinco líneas
11. ¿En qué te fijarías ahora cuando uses una imagen?
12. ¿Crees que ha cambiado algo en cómo ves las imágenes como fuentes después de hacer esta actividad?

7.3. ANEXO 3. RESULTADOS DE LOS FORMULARIOS

7.3.1. Resultados formulario inicial.

En tu libro de texto hay muchas imágenes que ilustran cada tema. ¿Te fijas en el origen de estas imágenes?

48 respuestas



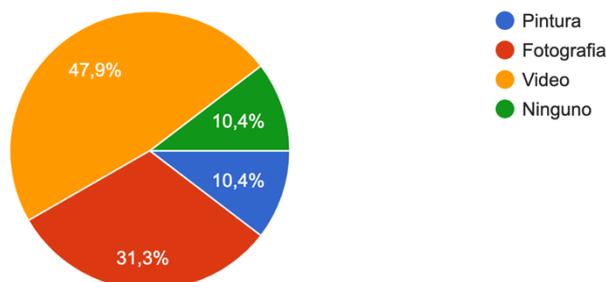
Cuando haces un trabajo y usas imágenes para ilustrarlo ¿buscas su origen?

48 respuestas



¿Qué medio/soporte crees que es más objetivo?

48 respuestas



¿Por qué? Justifica tu respuesta en dos líneas.

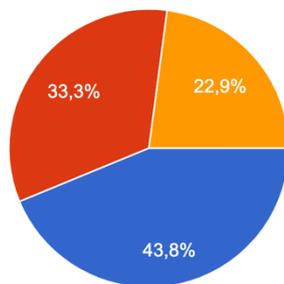
- PORQUE LLEVA MAS TRABAJO SU ELABORACION
- Porque todas estas fuentes están tomadas por alguien que ha decidido hacer esa foto enfocando de x manera, grabar un video diciendo x cosas, o pintar algo que el o ella ha querido.

- Porque lo puedes observar la realidad desde diferentes perspectivas tal y como lo observarías con tus propios ojos.
- Porque la fotografía solo muestra lo que captura la cámara, en cambio una pintura el autor puede expresar sentimientos y en el video el que lo hace puede dar en todo momento su opinión.
- porque para usar un vídeo, los que realizan saben de donde lo sacan, y cómo lo usan.
- Porque lleva mas trabajo su elaboración
- por que hace que tengas una idea base de la información que te dan
- Porque cada uno puede interpretar una imagen de manera distinta.
- Porque es más interactivo y a la hora de estudiar se entiende mejor.
- Porque las personas pueden reflejar sus ideologías en los cuadros y también pueden reflejar lo que les interesa en los vídeos. Sin embargo, en las fotografías solo aparece la realidad.
- Porque es en la que menos hay que deducir, en las demás se pueden sacar más conclusiones.
- **PORQUE A TRAVÉS DE UN VIDEO SE PUEDEN EXPLICAR MUCHOS CONTENIDOS**
- Porque normalmente el que hace el video es alguien con conocimientos y estudios.
- Porque lo estas captando en el mismo instante.
- Porque es más efectivo y mejor para buscar la información
- Todos los medios o soportes de imágenes (ya sean de videos o fotografía) es muy fácil mostrar la realidad que se quiere mostrar en vez de la que de verdad esta pasando en esos momentos
- Porque en un video se puede representar mas gráficamente la idea que quieres presentar
- Porque en el se debería explicar tal y como es sin modificar su historia.
- Porque nos enseña la escena exacta de un acontecimiento y donde es difícil poder editarlo
- ya que es mas difícil de que sea mentira. una foto puede haber sido creada con Photoshop al igual que una pintura
- Porque los pintores deciden que pintar y en sus obras muestran su visión de lo que están pintando, el fotógrafo decide que Qué fotografiar, que enfocar, etc. Por último, los vídeos no pueden mostrar todas las imágenes, información, etc., lo que hace que se seleccione una pequeña parte.
- Porque se puede manipular las imágenes y los vídeos, y la pintura la pinta el pintor como cree y no lo representa al 100% de la realidad.
- Porque es un medio audiovisual que pienso que puede ayudar a memorizar o que se te queden cosas más fáciles.
- Porque están las pinturas de esa época y se sabe exactamente lo que paso en ese momento
- porque la fotografía no enseña lo que quiere la persona sino lo que pasa en la realidad.
- Porque es mas difícil de falsificar que una foto, y una pintura puede no ser la realidad.

- Por que las fotografías son mas graficas y expresan mas
- Ya que en la imagen se muestra bien el suceso elegido sin dar ningún tipo de información subjetiva
- porque al y hacer un fato a un paisaje o un suceso no puedes alterar lo que capta la cámara al menos que sea un montaje
- Porque la pintura siempre ha reflejado cual es la situación actual mundial, mientras que las fotos se pueden sacar fuera de contexto
- Porque te muestra tal cual lo que es, y sabes si la foto es de 1945, que esa foto te muestra tal cual como fue ese sitio en ese momento.
- Porque las imágenes suelen ser objetivas ya que son un hecho real.
- Es más subjetivo una fotografía, ya que en el libro de texto no pondrían fotos que no sean válidas.
- Porque eso depende de cada autor, cada uno plasma sus ideas lo que cree
- Porque es una imagen y no es necesario que refleje su opinión en ella.
- Porque con una fotografía no puedes transmitir tu opinión a no ser que la expliques, solo transmite lo que la fotografía muestra
- porque es mas difícil de falsificar
- porque se puede manipular el contenido
- Porque te explica mas sobre lo que estas mostrando
- Porque la pintura es de la época en la que ha ocurrido el suceso y se ve mas claramente
- La fotografía porque capta el momento exacto sin embargo las demás como la pintura no lo hace
- Documento audio visual llamado video es considerado mas culto y largo que una simple y mera imagen o pintura.
- Debido a que el video lo explica con imágenes también y de otra manera, así hay varios puntos explicativos.
- porque la pintura es muy bonita y lo expresa muy bien
- PORQUE ESTAN LAS PINTURAS DE ESA EPOCA Y SE SABE A CIENCIA CIERTA LO QUE PASO EN ESE MOMENTO
- Porque en los vídeos se ven detalles que en otros medios no se pueden ver y además se pueden explicar más cosas y entretiene más
- Porque una fotografía representa la realidad de una manera objetiva y realista.
- yo creo que el mas objetivo son los videos que hacen la gente objetiva en el tema

Quando utilizas una imagen en qué te fijas para saber si es real

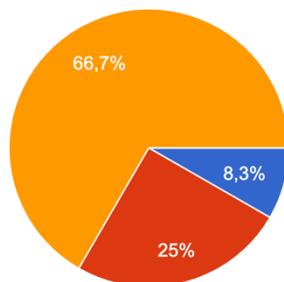
48 respuestas



- No me fijo, si la encuentro online la doy por válida
- En errores de photoshop obvios
- En que la fuente sea un repositorio oficial

¿Todas las fuentes (imágenes/fotografías/obras de arte) son válidas?

48 respuestas



- Si, si está en internet lo es
- Si, si viene o está publicada por una web oficial
- No, hay que ser crítico con el origen de las fuentes

Quando te dan una fuente, en este caso una imagen de una fotografía, obra de arte o un vídeo ¿qué te indica su validez? Responde en un máximo de cinco líneas.

- cuando me da una foto o un video siempre confié en lo que transmite dicha imagen/video y no dudo para nada en su validez
- Que sepas que es original, viendo si esta publicación tiene una firma original, o esta publicada por una fuente fiable que dice de quien es y sus datos.
- La validez de una fotografía se muestra en la fuente de la que proviene, en el autor, la fecha de publicación, etc.
- Si tiene fallos de ortografía o si veo algo que no tiene mucho que ver.
- Quién me muestra, no es lo mismo, que un profesor me la enseñe a que un niño de 8 años, cuando un profesor me lo enseña hay una búsqueda por detrás mientras que un niño nos mostrará una fuente no muy fiable.
- siempre me fijo que no parezca que lleva Photoshop
- Cuando encuentro una imagen, un vídeo o una pintura que quiero colocar en alguno de mis trabajos es normal que me fije en si la imagen es verdadera o en si el vídeo está en lo correcto. Si se ve realista la escogeré.
- Los comentarios de la gente y si es una PÁGINA WEB FIABLE
- Me suelo fiar de la fuente, aunque no debería hacerlo ya que han podido ser modificadas. Además, si a primera vista parece real, no me paro a pensar que

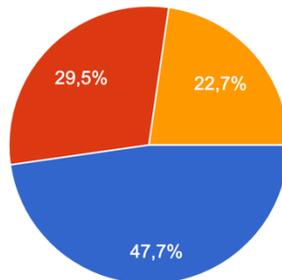
- podría ser falsa. Obviamente trato de buscar fuentes que tengan un origen fiable como páginas webs oficiales.
- El autor, la falta de edición, dónde se ha encontrado, la calidad...
 - **ME FIJO EN QUE LA PÁGINA SEAN FIABLE Y QUE LO EXPLIQUE BIEN**
 - Comprobando en varias webs o varios videos si dicen la misma información y si en todos dicen lo mismo pues supongo que es valido.
 - Si la pagina es segura, no tenga faltas y esta clara
 - que se parece a las imágenes del libro
 - Primero de todo si la fuente es fiable o no, ya que en algunas paginas web es muy fácil de cambiar las imágenes o el texto citado en el pie de la foto, por ende, habría que averiguar si esa fuente es fiable al máximo posible, si no es así entonces la imagen, video o pintura no serian validas debido a que han sido manipuladas muy fácilmente ya sea con Photoshop como con cualquier otro editor de fotografía o video
 - La validez de una fotografía te lo muestra la fuente proveniente
 - Su fuente, ya que si es esta recogida o publicada por una fuente experta o famosa es muy difícil que esa información haya sido manipulada por lo que no seria valida.
 - hay que comparar esa imagen con las capturas del video original para verificar si es verdadero
 - lo primero que miraría seria si el sitio es fiable. Después miraría en otros sitios web para comparar
 - Su validez me la puede indicar de dónde provenga la fotografía, la obra de arte o el vídeo. No es lo mismo que la fuente sea una página web cualquiera de internet a que sea un libro de la biblioteca, museo, etc.
 - Depende de qué fuente sea, si es de un museo, biblioteca o algún archivo es mucho más fiable que de cualquier web de internet.
 - La fuente de donde la hayas sacado o encontrado.
 - según el número de visitas y comentarios y según si tiene sentido lo que se indica esta obra de arte o video. También tendría en cuenta de dónde proviene y a dónde se sube este, si la pagina es segura
 - Que no se vea ningún error grave y compruebo la fuente para ver si es fiable.
 - La fuente de la que proviene la imagen
 - La puedes buscar en Google imágenes para verificar si es cierto
 - Si te dan una fuente habrá que meterse en esa imagen y leer el contenido de la pagina en la que está para verificar si es el mismo tema
 - Si la fuente es fiable y en caso de que no sea del todo fiable fijarse en el Photoshop en posibles retoques o montajes, también en los comentarios de gente que lo haya visitando antes
 - Pues me fijo en quien me ha dado la fuente, y intento relacionar la imagen, obra o video con el tema que estamos aprendiendo para ver si tiene sentido o no
 - La fuente o la web de donde la haya sacado, si tiene pinta de real o aparentemente parece seria o verídica. Y que tenga sentido lo que estoy viendo y que mi fuente sea fiable.
 - Que no tenga Photoshop y que la fuente sea real.

- Que el nombre del autor venga mencionado para así saber que es verdad, y también ver que no han utilizado Photoshop. También que la fotografía, la obra de arte o el vídeo lo hayan utilizado para enseñarlo en los colegios o en los museos.
- Si esta firmada o no, si tiene una fecha o un pie de foto en el cual se indique un contexto y tenga coherencia con lo que representa
- Cuando me dan una fuente, me fijo si tiene faltas de ortografía, si está clara la explicación y si la página en la que está la información es segura.
- Puede ser que su obra de arte, fotografía o video este firmado por el autor, o que este en una pagina web especialista en obras, fotografías o videos auténticos.
- que no haya errores visibles
- Depende de donde haya obtenido esa imagen, es decir, la fuente. Por ejemplo, será más fiable obtenerla de algún museo, archivos...
- Primero de todo depende de que pagina busques la foto y luego buscar más relaciones con esa imagen/cuadro.... Para así verificar que es cierto lo que estas buscando.
- Su validez me viene indicada en la imagen o fuente en la que esta publicada y veo si es correcta con las fuentes que he buscado.
- Cuando la pagina no es segura suele tener faltas de ortografía y no te suelen dar la información correctamente escrita.
- La persona en cuestión que fotografía la imagen, exceptuando el caso de que susodicha fotografía haya sido transferido a otra persona interesada en aquella, bella o perfecta fotografía del paisaje. La validez será indicada por la calidad de el fotógrafo.
- su origen, es decir, si ha sido modificada
- no se
- POR EL NUMERO DE LIKES QUE TIENE, AL IGUAL QUE VISUALIZACIONES, POR OTRA PARTE, TAMBIEN ME FIJO EN LA CALIDAD DEL VIDEO Y LO BIEN QUE LO EXPLICAN.
- Suelo mirar de donde viene y depende de como sea la imagen me crea interés saber más detalles sobre ella. Dependiendo de donde venga la información relacionada a la imagen me indica una cosa u otra.
- El color de la imagen, si esta en blanco y negro, si es antigua o si es famosa. Además, siempre hay algo que verifica que es la imagen real como el nombre de quien hizo la foto, etc.
- lo que te informa su validez puede ser varias cosas como pruebas de q es valido fechas de pintura y en general pruebas que te digan que si que es valido

7.3.2. Resultados formulario final.

En tu libro de texto hay muchas imágenes que ilustran cada tema. ¿Te fijas en el origen de estas imágenes?

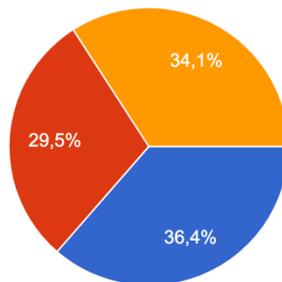
44 respuestas



- No, no lo había pensado
- Si, pero nunca lo pone y no le presto atención
- Si, busco que lo indique en el pie de página

Cuando haces un trabajo y usas imágenes para ilustrarlo ¿buscas su origen?

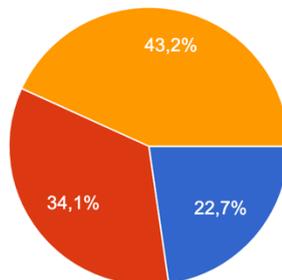
44 respuestas



- Si, busco fuentes que sean fiables (Archivos, bibliotecas, museos, bases de datos oficiales...)
- Si, busco en google imágenes y me fio de las primeras búsquedas
- No, selecciono la primera imagen que encaja en mi trabajo no presto atención al origen

Cuando utilizas una imagen en qué te fijas para saber si es real

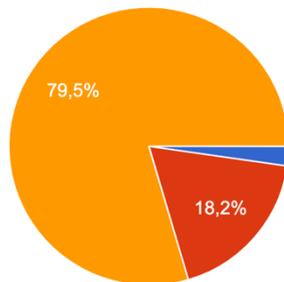
44 respuestas



- No me fijo, si la encuentro online la doy por válida
- En errores de photoshop obvios
- En que la fuente sea un repositorio oficial

¿Todas las fuentes (imágenes/fotografías/obras de arte) son válidas?

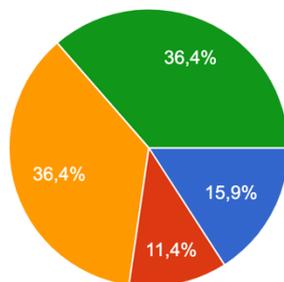
44 respuestas



- Si, si está en internet lo es
- Si, si viene o está publicada por una web oficial
- No, hay que ser crítico con el origen de las fuentes

¿Qué medio/sopORTE crees que es más objetivo?

44 respuestas



- Pintura
- Fotografía
- Video
- Ninguno

Quando te dan una fuente, en este caso una imagen de una fotografía, obra de arte o un vídeo ¿qué te indica su validez? Responde en un máximo de cinco líneas.

- Su validez me lo indica que la imagen provenga de una página web que esté comprobada y sea fiable.
- sobre todo, me fijo en la fuente de la que haya sido extraída la información
- Que no haya errores de Photoshop claros y que las fuentes sean fiables
- NO ME SUELO FIJAR, PERO BUSCO QUE LA PAGINA DE DONDE LA HAY COGIDO. TENGA VALIDEZ.
- Que haya sido publicada en una web fiable y que este claro de donde viene al buscar información.
- QUE LA PÁGINA SEA FIABLE Y QUE APAREZCA IGUAL EN VARIAS PÁGINAS
- miro si tiene muchas cosas en la imagen y en donde esta publicada.
- la fuente de donde sacas la información
- Pues la fuente de información normalmente
- Me fijo si es de una fuente fiable y si tiene autor o tiene falta de ortografías.
- La fuente, de donde provenga, etc.
- Que salga en muchas fuentes y en fuentes oficiales.
- Si es sacada de una fuente fiable u oficial, o si es una imagen con coherencia.
- La fuente de donde haya venido esa imagen y la información que tenga

- La fuente de donde viene, si es de un museo o una biblioteca. Porque ellos lo han verificado que sean verdaderos y no falsos.
- Lo que me indica su validez generalmente suele ser que la fuente sea real
- El origen de la imagen
- Tienes que fijarte en la fuente de entrada
- Que la fuente sea fiable y no se le vean errores
- El origen y la fuente
- su lugar de origen, y los aspectos característicos de esa fotografía.
- Si la fuente en las buscas la foto es fiable y que no se vean errores de Photoshop muy cantosos.
- Que se indique la fecha, tenga un pie de foto adecuado, no se aprecien manipulaciones
- pues que tenga sus fuentes para comprobarlo correctamente.
- La fuente donde te dan la imagen y verificarlo con otras imágenes
- Su origen además de lo que es obvio (Photoshop).
- Que se vea su fuente y sea fiable, y que no se vea manipulada, ya que a veces es bastante obvio.
- LO QUE ME INDICA SU VALIDAZ SON LOS COMENTARIOS QUE HACE LA GENTE QUE SABE SOBRE EL TEMA
- Su validez me indica si sale bien y es correcta con otras fuentes. Voy comparando en paginas si es la misma foto.
- buscar su origen y autor para ver si es real, es un montaje o esta editada.
- sabes si es verifica por el numero de personas que han buscado eso, si tiene pocas pues es poco fiable, pero si tiene muchas pues entras a seleccionar la inflo
- Me fijo en si tiene faltas de ortografía y en errores de Photoshop obvios.
- Si pone que es de una fuente oficial
- Hay que ser crítico y ver si esas imágenes tienen sentido y además ver otras fuentes y fijarse en errores que puede haber por culpa de la modificación.
- Lo que indica su validez es que tenga escrito el nombre de su autor y que este no sea inventado o que no lleve Photoshop. También que este en una fuente fiable o como por ejemplo que la obra de arte este en un museo en vez de en una tienda.
- Que no tenga ningún fallo lógico y obvio de Photoshop y que sea de una web que sea fiable y si es oficial mejor.
- Que haya sido publicada en una web fiable y si al indagar en el autor, me den datos de fchas de publicación y datos del autor.
- si la fuente es fiable, si tiene autor, derechos de autor...
- La imagen es valida y no esta manipulada si las comparamos con fuentes oficiales y no tiene Photoshop
- La validez de una foto o video se garantiza buscando su origen y el medio del que proviene.
- en que pagina ha venido la imagen y si tiene Photoshop
- Lo que me indica la validez de este tipo de documentos es que sea de una pagina fiable (puede que no al cien por cien, pero si bastante), además de buscar la imagen en internet para saber si es real o *fake* o si no buscar su autor

- QUE MUCHAS SEAN IGUALES
- Si la foto cuadra a la vista y con el momento histórico de cuando esta ambientada la foto.

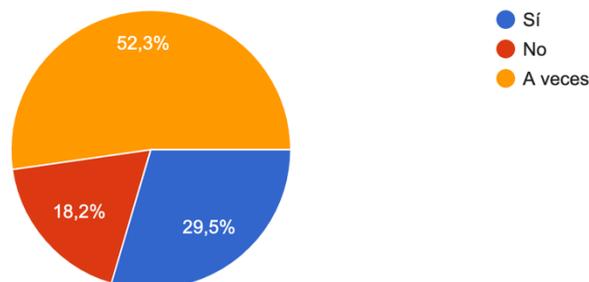
¿Por qué? Justifica tu respuesta en dos líneas.

- Porque así me aseguro de que sea real.
- porque dependiendo de donde la obtengas puede ser fiable o no
- porque si el Photoshop se aprecia fácil ya se sabe que es falsa
- PORQUE SI LA PAGINA ES VALIDA, Y TIENE UN AUTOR QUE SEA REAL, SERA QUE ES VERDAD.
- Porque es la forma de saber si la imagen es real o no.
- PORQUE APAREZCA EN VARIAS PÁGINAS IGUAL E INFORMANDOME
- para ver si es cierta la imagen o video, comparo en otras fuentes y, así veo si son ciertas.
- porque hay fuentes que tienen validez
- Porque si es una fuente bastante segura, pues lo normal es que la imagen, obra de arte o video sea real
- Porque si no tiene autor o no es de ninguna pagina fiable o tiene faltas de ortografías pienso que puede no ser válida o ser una foto falsa
- Porque no es lo mismo que provenga de un libro que de una pagina web.
- Porque los medios oficiales no creo que publiquen bulos.
- Porque es una forma de utilizar las imágenes originales correctas sin manipular.
- Porque no todas las fuentes son fiables
- Porque hay fuentes que tienen validez
- porque si esta en la pagina web de la imagen puedo evitar *fake* imágenes
- Porque si es de un origen fiable u oficial se sabe que es una imagen real
- Porque la fuente de entrada te muestra su validez
- Porque si la fuente es fiable no tienen porque manipular las imágenes en cambio cualquier otra foto de internet si puede estar modificada con Photoshop.
- porque es fiable
- debido a no pueden ser oficiales o fiables del todos
- Porque una foto de internet puede que esta modificada, pero si buscas una foto de una pagina fiable es mas probable que no lo este.
- porque de lo contrario esa fuente tiene más probabilidades de no ser fiel a la realidad
- Porque así puedes ver si son de fiar o no
- porque puede ser retocada o editada
- Porque no cualquier fuente que esté en Internet va a ser real.
- Porque si ves que es valida bajo tu criterio puedes usarla.
- PORQUE ME FIO MAS EN LAS PERSONAS ESPECIALIZADAS EN ESO QUE EN LA OPINION DE OTROS QUE NO
- Porque a veces nos pueden estar engañando y nos pueden salir imágenes que son falsas para confundirnos y hacernos creer cosas que no son.
- porque después de las clases y las exposiciones he aprendido que en internet hay mucha desinformación de la que no somos conscientes
- pues no se

- Porque para que una página web sea válida tiene que estar cuidada.
- Porque decir que algo es de tu propiedad te da prestigio y quieres que se sepa que es tuyo
- porque te pueden dar pistas de si ha sido un montaje
- Porque todas esas cosas significan que si que es verdadero.
- Porque son indicios los cuales te pueden ayudar bastante ha saber si es cierta o es modificada, estos indicios son los más fiables.
- porque cuando especifican un autor o las fechas de publicación ya dan datos suficientes y fiables
- porque eso impide o justifica la copia y la validez
- porque si encontramos la imagen en cualquier fuente puede ser un montaje
- Porque es lo único que nos puede decir si es verdadera o no.
- porque depende de donde provenga la imagen puede ser falsa o te puede dar validez
- Si la imagen no tiene autor lo mas seguro es que sea una imagen falsa, entonces hay que asegurarse bien de si lo tiene o no, además de asegurarse que la pagina donde se ha encontrado esta imagen sea fiable y verídica
- PORQUE ME FÍO MÁS O SON DE LIBROS Y ASI
- Porque hoy en día se usa mucho el engaño de información y podría llegar a creer algo que no es verdadero.

¿Te influyen las imágenes fake?

44 respuestas



¿Cómo te influyen este tipo de imágenes? Si has contestado que no te influyen por qué crees que no lo hacen.

- Estas imágenes influyen porque de ellas se puede crear una idea errónea.
- depende puede influir de forma negativa o positiva
- porque hay noticias que nos cuentan por la televisión o periódicos que no sabemos si son verdad
- Porque, pienso que la imagen es valida, y pienso que existe de verdad y lo puedo utilizar en un futuro para enseñárselo a otra persona, y enseñarle algo que no es cierto.
- Porque pueden hacer que no me informe correctamente sobre algo.
- PORQUE A VECES AL APARECER EN VARIAS PÁGINAS WEB PARECEN REALES, PERO A VECES NO LO SON.
- depende la situación.
- he puesto a veces

- me influyen porque a veces veo imágenes falsas editadas, que pienso que son verdaderas, y me creo ese contexto
- Porque pueden hacerme creer cosas que no son verdad y vivir equivocada
- Este tipo de imágenes influyen en toda la población, pero sobre todo en los jóvenes quienes utilizan más las redes sociales.
- No creo que me influyan mucho.
- Depende de lo que sea.
- Porque, aunque vea distintas imágenes muchas se intuyen que son falsas
- Pueden dar información que no es verdadera
- Pues me doy cuenta de que muchas imágenes que he visto a lo largo de mi vida pueden haber sido falsas y haberme llevado a tomar decisiones erróneas
- Si te las crees pueden influir en tus decisiones
- Yo creo que no influyen
- Si influyen porque pueden producir exterioridades
- Mucho
- a la hora de buscar información puede que llegue a dar información falsa a partir de esa foto también falsa
- Influyen porque pueden perjudicar a una persona haciendo ver que a sido ella y en realidad no.
- pueden generarme ideas que no son ciertas
- porque me da igual (depende de lo que sea)
- en algunos temas que pienso que son verídicos y no lo son
- Porque manipulan a toda la sociedad.
- Pueden llegar a tratar de temas que tienen gran importancia para todos.
- **NO ME INFLIEN PORQUE GNERALMENTE NO SON IMAGNES QUE ME IMPORTEN**
- A ves me influyen de manera personal porque siento que me están engañando en mis opiniones sobre temas
- pues no lo se
- Puede que al hacer un trabajo pongas una foto que es *fake* y sin que te des cuenta eches tu trabajo a perder
- Porque son falsas y no me las creo
- Yo creo que no me influyen porque yo se que pueden no ser reales y si so reales intento esforzarme para conseguirlo.
- Si necesito la imagen para un trabajo, me va a influir ya que si es falsa voy a hacer mal el trabajo.
- Pues en mi forma de pensar, opinar y actuar.
- te influyen aportándote información falsa la cual puede que te la creas
- si piensas que es fiable cuando no lo es pueden cambiarte tu forma de pensar
- Nos influyen porque nos creemos mentiras en publicidad por ejemplo nos incitan a comprar un producto que no es el que te llega
- Me influyen en algunos casos porque me hacen pensar que determinadas formas de vida o cuerpos son reales
- nos influyen en el día a día seleccionado imágenes para presentaciones o viendo noticias que no son reales

- Porque, aunque no se quiera siempre hay imágenes falsas, ya sea en una marca de cereales, como en un comercial o en algo serio como en la guerra de ucrania o el Covid-19
- si, puede que si hago una exposición o algo me pongan falta de desinformación o algo
- Si una imagen es falsa y la llevo a creer llegaría a influir en mi forma de pensar no permitiéndome conocer la verdad.

¿Qué fin te ha llamado más la atención de la manipulación de imágenes? Responde en máximo cinco líneas.

- Lo que más me ha llamado la atención es la facilidad con la que una persona se puede llegar a creer algo que verdaderamente no es real.
- la manipulación del video de Zielinski
- el fin para ganar una guerra haciendo videos *fake*
- No sabia que se podía llegar a manipular tantas imágenes, y de tantas formas distintas, encima tan bien, que crea de verdad que son reales, cuando no lo son.
- Que puede ser usado para engañar sobre temas importantes como guerras.
- QUE MUCHAS VECES NO SE BUSCA SOBRE EL ORIGEN DE LA IMAGEN Y HACE QUE LLEGUE A MUCHAS WEBS Y QUE PAREZCAN REALES
- el político.
- pues engañar a la gente
- que cualquier persona puede editar y manipular una imagen y video sin demasiada complicación, y así influir en mucha gente
- Que puedan usar fotos para hacer daño a otras personas o para que haya gente que viva en la ignorancia.
- Lo frecuente que es tanto en el pasado como en el presente.
- El de el presidente ucraniano.
- El político.
- La intención que tenían
- Que lo utilizan para engrandecer a los líderes totalitarios
- Que cualquier persona puede manipular las imágenes
- El crear mensajes falsos por personas importantes
- La barbaridad de cosas que pueden realizar
- Lo que puede llegar a hacer el ser humano para dar desinformación y engañar a la gente
- El primero y el tercero
- la manipulación de los videos, ya que puede provocar grandes consecuencias negativas
- Lo que mas me a impactado es que esto lo utilizan mayoritariamente para hacer el mal.
- que depende de que traten, su impacto puede ser muy grande
- que lo hacen con una intención mala
- que varias veces la gente difunde estas imágenes como si fueran reales
- El fin de engañar a un país para que todos tengan la misma ideología.
- El de la guerra de Ucrania, ya que si las personas se lo creen puede causar grandes daños a toda la población.

- EL FIN DE INTENTAR RETIRAR LAS TROPAS DE UCRANIA POR ÀRTE DE RUSIA
- El hecho de hacer videos o anuncios con gente que ya esta muerta.
- el fin negativo de provocar guerras
- que sobre todo se puede utilizar para hacer el mal, como para encubrir un asesinato o para falsificar pruebas
- El fin que más me ha llamado la atención de la manipulación de imágenes es el de borrar a personas de una imagen para realzar la importancia del otro.
- Que nada es real
- Sobre todo, que intente engañar a todo el mundo
- Que hay muchas personas que cambian las imágenes.
- El caso del Deep *fake* porque es muy complejo de conseguir que parezca real, pero si lo consigues de manera exitosa es casi imposible adivinar que es falsa esa información.
- Las malas intenciones de la gente que lo hace para engañar.
- la capacidad de hoy en día de poder falsificar un video entero haciéndolo completamente realista
- que todos estamos expuestos sin darnos cuenta en todo momento y que lo hacen sin importar las consecuencias que con lleva creernos esto
- El del presidente de Ucrania
- Me ha llamado la atención el echo de que ensalcen tanto a personajes históricos si lo mejor seria verse natural y cercano
- El uso de la propaganda, ya sea electoral o de cualquier otro tipo, esto se debe ya que siempre estamos viendo la tele, no tanto yo como lo hacen mis padres, pero, aunque sea así ellos también merecen ver que lo que se esta haciendo o esta pasando es real y no algo falso
- que todos nos creamos las que vemos en redes sociales
- Como se puede llegar a manipular a una persona, a un grupo o a un continente entero con una sola foto o frase, el daño que se puede llagar a causar y la mala intención que hay destaras de esta acción.

¿En qué te fijarías ahora cuando uses una imagen?

- En la fuente
- En que sus fuentes sean fiables, que sea verídica y que haya comprobaciones de que es real.
- en la cara de las personas
- buscar en otras páginas fiables
- En el autor, en el origen de la imagen, y en como es la imagen en general, y lo buscaría en fuentes fiables.
- En el autor y la fuente.
- EN EL AUTOR
- en que si es de verdad
- en la fuente
- me fijare principalmente en la fuente de origen para saber si es verdadera o no, y intentare buscar si esta editada y en ese caso buscaría la imagen real

- En que si tiene autor o es de alguna pagina fiable.
- En su fuente, en su validez, etc.
- En si se ve algún rasgo de Photoshop.
- En la fuente.
- De que página vienen y la información que muestra
- en la web de la que procede para ver si es real o no
- En el origen
- en la fuente
- En si es una fuente fiable y segura
- En el origen
- si la pagina es oficial, y si es realmente verdadera.
- Me fijaría si la fuente es segura.
- en que no haya modificaciones
- en sus fuentes
- si es fiable
- En el origen.
- Que sea original claramente.
- EN SUS FUENTES FIABLES
- En sus detalles para ver si es valida o no.
- en su fuente y autor
- si hay mas fotos que coincidan con esa
- En su origen
- En la fuente y si esta manipulada
- Sobre todo, en errores de edición
- Que no la hayan manipulado.
- En si esta editada y su autor
- en su origen
- sobretodo en las fuentes no en fallos a simple vista porque la manipulación puede ser muy buena
- En el medio del que proviene
- Me fijare en el la fuente de la que provenga y en las evidencias que tienen algunas fotos de que son echas por Photoshop
- En que la pagina de la que se ha sacado esa imagen sea verídica y fiable, además de fijarme en que tenga autor
- En que sea real
- Si tiene relación con la historia, si la foto cuadra a la vista y no se ha realizado alguna modificación.

¿Crees que ha cambiado algo en cómo ves las imágenes como fuentes después de hacer esta actividad?

- Si ha cambiado.
- si. ahora me fijo mejor en la imagen y busco que se verdadera
- Si, ahora tendré muchísimo más cuidado, además, no me creería tanto lo que veo en internet, y me asegurare mejor ahora cuando vea videos o imágenes que no me suenen.
- Si porque ahora me informaré más sobre la imagen y buscaré si tiene autor.

- no me fio del todo
- sí porque me fijo en la fuente
- que a partir de ahora me fijare en mas aspectos para saber si es real o no, como la fuente o alguna comparativa con la imagen real
- Un poco si que ha cambiado ya que ahora tendré mas cuidado buscando información y fotos
- Sí, porque antes no me fijaba y ahora voy a estar más atenta.
- Un poco quizás.
- Sí, a partir de ahora me fijaré con detalle en todas las imágenes que vea, sobre todo en las de publicidad
- Si, porque ahora me fijo mas de donde viene y soy mas consciente de que hay muchas imágenes que parecen verdaderas, pero no lo son.
- La verdad es que ahora me voy a fijar mas en los detalles para ver si es real
- Sí, todo
- si ahora buscare con mas detalle las imágenes para así estar en lo correcto continuamente
- Si, ha cambiado mucho.
- no la he hecho
- mas o menos
- Ahora tendré más en cuenta que las fuentes han podido ser manipuladas.
- Si, de ahora en adelante me fijare de donde cojo las imágenes que utilizo.
- Sí ha cambiado mi manera de ver las imágenes.
- sí
- no
- Si, porque ahora me fijare en saber que no es falsa.
- No demasiado
- si ahora me fijare más
- Sí, me ha ayudado a concienciarme sobre este problema y lo tendré en cuenta
- si porque ahora estoy mas atenta de donde proviene la imagen
- En mi opinión yo creo que tanto esta como cualquier otra actividad que se dedique a informar o ayudar a los estudiantes a la hora de hacer trabajos siempre cambian algo en como se ve algo, por ende, esta actividad si que ha cambiado mi forma de ver las cosas hasta ahora
- sí, ya no me fio tanto
- Si, desde luego. Ahora prestare mas atención a si es verdadero lo que busco y no llegar a creer todo lo que me dicen y me muestran a través de una pantalla.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, E. C., Monteiro, I. A., & Perla de las Parras, A. (2021). *Las artes en la edad del gótico*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Alegre, E. C., Monteiro, I. A., Martínez, J. P., Perla de las Parras, A., & Vidal, S. Á. (2014). *El arte en la Baja Edad Media Occidental: arquitectura, escultura y pintura*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Aracón, M. R. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/8601/teobaldo-i>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Cuesta Fernandez, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal Ediciones.
- de la Villa, R. (10 de Octubre de 2014). *El cultural*. Obtenido de Coleccionismo privado: https://www.lespanol.com/el-cultural/20141010/coleccionismo-privado/3999929_0.html
- de Silva y Verástegui, S. (1980). *Los primeros retratos reales en la miniatura hispánica altomedieval* (Vol. 41). Pamplona, Navarra: Príncipe de Viana.
- de Silva y Verástegui, S. (23 de Julio de 2021). Patrimonio navarro exiliado. Los libros ilustrados que vienen de Sancho el Fuerte. *Diario de Navarra*.
- Departamento de Educación. Gobierno de Navarra. (2 de Julio de 2005). Currículo de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*.
- Departamento de Educación. Gobierno de Navarra. (2015). *Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra*. Pamplona: Boletín Oficial de Navarra.
- Dodwell, C., & García Bonafé (traducción), J. (1995). *Artes pictóricas en Occidente, 800-1200*. Madrid: Cátedra D.L.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, M. L. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/8698/blanca-i-de-navarra>
- Domínguez, M. L. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/14315/gaston-iv-de-foix>

- Editora. Coordinación y Documentación: Paz Fernández y Fernández-Cuesta. (1996). *Museo Imaginado*. Obtenido de <https://www.museoimaginado.com/>
- Elizondo, R. C. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/13517/juana-ii-de-navarra>
- Elizondo, R. C. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/13165/felipe-iii-de-navarra>
- es-academic.com*. (2010). Recuperado el Mayo de 2022, de <https://es-academic.com/dic.nsf/eswiki/1284020>
- Felicísimo, Á. M. (5 de Septiembre de 2020). *Glazomanía de Bona*. Obtenido de <https://glazomaniadebona.blogspot.com/2020/09/44-sepulcro-de-carlos-el-noble-y-leonor.html>
- Fernández Gracia, R. (8 de Agosto de 2021). Patrimonio navarro exiliado (1). *Diario de Navarra*.
- Fernández, G. (Febrero de 2020). *Las mejores colecciones privadas de Arte del mundo*. Recuperado el Mayo de 2022, de The art wolf: <https://theartwolf.com/es/mercado-del-arte/colecciones-de-arte-privadas/>
- Floristán Imízcoz, A. (1993-1995). *Historia de Navarra III: Pervivencia y renacimiento (1521-1808)*. Pamplona: Departamento de Presidencia D.L.
- Forssmann, A. (10 de Octubre de 2020). *National Geographic*. Obtenido de El interior del enigmático cráneo de Jericó: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/revelado-interior-enigmatico-craneo-jerico_11026
- Fortún, L. J., & Jusué, C. S. (1993-1995). *Historia de Navarra I: Antigüedad y Alta Edad Media*. Pamplona, Navarra, España: Departamento de Presidencia, D.L.
- Fortún, L. P. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/7452/sancho-vii>
- Fortún, L. P. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/7451/sancho-vi>
- Francastel, G., & Francastel, P. (1978). *El retrato*. Madrid, España: Cátedra.
- Gobierno de Navarra. (25 de Febrero de 2006). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. Obtenido de Ley Foral 14/2005, de 22 de noviembre, del Patrimonio Cultural de Navarra: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2005-20981>
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. (2007). *Currículo. Educación Secundaria Obligatoria (vol. I). Ciencias de la Naturaleza. Ciencias Sociales,*

- Geografía e Historia. Educación Física. Educación para la ciudadanía. Educación Plástica y Visual. Informática. Latín. Matemáticas. Música. Tecnologías. Hi.* Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Gombrich, E. (2015 (ed.)). *La historia del arte*. Nueva York: Phaidon.
- González Vicario, M. T., Alegre Carvajal, E., & Tusell García, G. (2009). *Historia del Arte de la Antigua Edad Media*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Google Arts & Culture: Arte Medieval*. (s.f.). Recuperado el 16 de Enero de 2022, de <https://artsandculture.google.com/usergallery/agKyz2Ca8wvsLg>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Jiménez, C. J. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 20 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/11832/catalina-de-navarra>
- Jones, B. (1973). *Practical approaches to the New History*. Londres: Hutchinson Educational.
- Lee, P., Ashby, R., & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. En M. Donovan, & J. Bransford, *How students Learn: HIstory in the Classroom* (págs. 166-167). Washington D.C.: National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- M. F. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/4459/abd-al-rahman-iii>
- Marsilla, J. V., C. M., & González, I. R. (2012). *Historia del arte medieval*. Valencia, España: Universitat de València.
- Martín Duque, Á. J. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/15843/toda-aznarez>
- Martín Duque, Á. J. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/9800/andregoto-galindez>
- Martín Duque, Á. J. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/10260/garcia-i-sanchez>
- Martín Duque, Á. J. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 2 de Febrero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/12908/inigo-arista>
- Martínez, C. d. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/14405/carlos>

- Martínez, J. D. (14 de Marzo de 2012). *Prehistoria en Navarra*. Recuperado el 18 de Enero de 2022, de t.ly/9Ut9
- Miguéliz Valcarlos, I. (13 de Septiembre de 2021). Patrimonio navarro exiliado (12). Robo, enajenación y venta de obras de platería. *Diario de Navarra*.
- Mugueta, I. M., & Igal, J. A. (marzo de 2022). Manipulando el pasado de Navarra: un falso retrato de Leonor I de Navarra. *Pregón*, 63.
- Museo Universidad de Navarra. (2020). *Munencasa*. Obtenido de El procedimiento fotográfico de Ortiz Echagüe : <https://www.munencasa.es/el-procedimiento-fotografico-de-ortiz-echague/>
- Natale, M. (s.f.). *Museo Thyssen*. Recuperado el Mayo de 2022, de Colección Museo Thyssen. Artistas: <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/martini-simone>
- Palenzuela, V. Á. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/10735/carlos-iii>
- Paredes, J. (4 de Diciembre de 2005). *El americano que expolió España*. Obtenido de El mundo. Suplementos: <https://www.elmundo.es/suplementos/cronica/2005/529/1133650804.html>
- Pavón, Julia (dir.). (2021). *Reina de Navarra*. Pamplona: Silex ediciones S.L.
- Peñas, L. M., & Rodríguez, M. F. (2015). Capítulo XIII: La Liga de Cambrai y La Santa Liga. En L. M. Peñas, & M. F. Rodríguez, *La guerra y el nacimiento del Estado Moderno Consecuencias jurídicas e institucionales de los conflictos bélicos en el reinado de los Reyes Católicos*. Valladolid, España: Asociación Veritas para el estudio de la Historia, el Derecho y las Instituciones.
- Pérez, J. C. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/10067/felipe-i-de-navarra-y-iv-de-francia>
- Pérez, J. C. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 20 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/13595/francisco-i-de-navarra>
- Seixas, P., Clark, P., Peck, C., Colyer, J., Hux, A., & S. Gibson, L. (31 de marzo de 2014). *The historical thinking proyect*. Obtenido de historicalthinking.ca: <https://historicalthinking.ca/historical-perspectives>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study*. Edimburgo: Holmes McDougall.

- Trepát, C.-A., & Rivero, M. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.
- Tribo Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori.
- Utrilla, J. U. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías*. Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/10845/juan-ii-de-aragon-y-de-navarra>
- Vaquero, E. R. (1993-1995). *Historia de Navarra II: La Baja Edad Media*. Pamplona, Navarra, España: Departamento de Presidencia, D.L.
- Vaquero, E. R. (2018). *Real Academia de la Historia. Biografías* . Recuperado el 19 de Enero de 2022, de <https://dbe.rah.es/biografias/15734/leonor-de-navarra>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.