

# Territorialidad y fotomontaje identitario. Análisis de una propuesta de educación patrimonial para docentes en formación

## Territoriality and identity photomontage. Analysis of a heritage education proposal for trainee teachers

DOI: 10.7203/DCES.44.26421

**Inmaculada Sánchez-Macías**

*Universidad de Valladolid, inmaculada.sanchez.macias@uva.es*

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8908-9333>

**Pablo de Castro Martín**

*Universidad de Valladolid, pabloluis.castro@uva.es*

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1217-3083>

**Pablo Coca Jiménez**

*Universidad de Valladolid, pablo.coca@uva.es*

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4639-8937>

**RESUMEN:** En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa que emplea una metodología ABER (Art-based Educational Research) y un método de análisis multimodal que tiene como objeto analizar las narrativas y las imágenes de un proyecto de fotomontaje realizado por estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Con este fin, se ha planteado un cuestionario diseñado ad hoc, validado por un grupo de expertos, sobre un grupo de 122 participantes (contestan 115). El análisis semiótico de Kress y Van Leeuwen, sobre las narrativas y las respuestas a los ítems de carácter abierto del cuestionario, se combina con el modelo de Nikolajeva y Scott, que se centra en las imágenes compuestas en los fotomontajes. Los resultados de la investigación apuntan a la conveniencia de recurrir a las metodologías artísticas para abordar cuestiones de carácter identitario, sentimiento de pertenencia y territorialidad.

**PALABRAS CLAVE:** fotomontaje, educación patrimonial, formación inicial de maestros, identidad, educación artística

**ABSTRACT:** This article presents the results of a qualitative research using an ABER (Art-based Educational Research) methodology and a multimodal analysis method that aims to analyze the narratives and images of a photomontage project carried out by students of the Degree of Primary Education Teaching at the University of Valladolid. To this end, an ad hoc questionnaire was designed, validated by a group of experts, and used on a group of 122 participants (115 replied). Kress and Van Leeuwen's semiotic analysis of the narratives and responses to the open-ended items in the questionnaire is combined with Nikolajeva and Scott's model, which focuses on the images composed in the photomontages. The results of the research point to the appropriateness of using artistic methodologies to address issues of identity, belonging and territoriality.

**KEYWORDS:** photomontage, heritage education, initial teacher training, identity, arts education

**Fecha de recepción:** marzo de 2023

**Fecha de aceptación:** julio de 2023

## 1. INTRODUCCIÓN

El cuestionamiento de los aspectos que han conformado tradicionalmente el arte instituido ha sido una constante en la contemporaneidad. Muchos artistas han tratado de indagar sobre los límites de la naturaleza artística, los procesos, los lenguajes, los soportes empleados o la presentación pública de las obras. La exploración de los márgenes del arte ha sido una de las lógicas que han caracterizado al hecho artístico contemporáneo, ampliando su estudio a otras producciones visuales que no formaban parte de las representaciones tradicionales del arte, hasta hace relativamente poco tiempo. Estas transformaciones han condicionado también la educación artística, redirigiendo su mirada a todo tipo de producciones visuales capaces de generar experiencias estéticas.

El poder que las imágenes presentan en nuestra sociedad requieren de un estudio específico en la enseñanza formal que ayude a los educandos a comprender su funcionamiento y conocer cómo influyen en el proceso de construcción identitaria de las personas.

El presente artículo proyecta los resultados de una investigación basada en las artes realizada con estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, durante el curso 2021-2022, que consistió en la elaboración de una propuesta visual desde la técnica del fotomontaje y un texto que la conceptualizara. De este modo, se planteaba la imagen resultante como el producto final de un proceso de reflexión y construcción personal, vinculado con el sentido de pertenencia a un territorio, que podía ser tanto físico como íntimo.

Con el fin de profundizar en el conocimiento de este vínculo y en los modos de construcción identitaria, se han analizado las producciones visuales realizadas por el alumnado, junto con los datos aportados por un cuestionario derivado de las categorías étic –donde las producciones textuales han resultado tremendamente nutritivas–.

De la valoración de los resultados se deduce una mejora en los aspectos compositivos, estéticos y de comprensión visual, así como una mayor evolución de las competencias digitales y artísticas en los futuros maestros.

### 1.1. La repercusión de la fotografía en el fotomontaje

Desde su aparición en el primer tercio del siglo XIX, la fotografía ha tenido un desarrollo extraordinario, evolucionando desde un mero registro visual de la realidad en sus primeros momentos a estar presente en la mayor parte de la actividad humana en la actualidad, y muy especialmente en la creación artística. Su presencia y repercusión social han aumentado significativamente con la aparición de la imagen digital y de dispositivos como los *smartphone*, multiplicándose exponencialmente la producción de imágenes que luego son compartidas masivamente a través de las redes sociales. Su poder de persuasión como documento de la realidad ha permitido su utilización para todo tipo de fines, tanto sociales, como políticos o económicos, pero, por encima de todos, como una forma de registro de las vidas de las personas.

Pese a que sus inicios fueron complejos, debido a los problemas técnicos que supuso este medio y a los largos periodos de exposición a lo que se tuvieron que enfrentar los primeros fotógrafos, la imagen fotográfica encontró en la sociedad industrial decimonónica el contexto adecuado para su desarrollo. Los avances en la óptica favorecieron la producción visual y la mejora de los resultados fotográficos. La aparición de las cámaras de uso doméstico permitió a muchas personas acceder a este nuevo medio para documentar visualmente sus principales acontecimientos personales y familiares, como bodas, bautizos y para dejar testimonio de su paso por la vida mediante retratos vitales o fotografías post-mortem.

El entusiasmo con que fue recibida la fotografía por la sociedad del siglo XIX contrasta con las resistencias que encontró en gran parte del sector artístico, principalmente en muchos pintores que vieron en este medio de expresión un peligro para la supervivencia de la pintura. La fotografía transformó la forma de mirar la realidad, no solo de los artistas sino de la sociedad en su conjunto.

Desde su aparición, nada volvió a ser lo mismo. Sin embargo, artistas como Stieglitz, Gustave Le Gray, Henry Peach Robinson o Henry Emerson, entre otros muchos, se dejaron seducir por este nuevo medio, comenzando a experimentar con la fotografía, a menudo en paralelo a la pintura.

## 1.2. El collage y el fotomontaje. Nuevos medios de expresión de la vanguardia

Las dificultades técnicas que rodearon a las primeras imágenes fotográficas condicionaron la propia evolución del medio. De hecho, la innovación y la experimentación es parte de su naturaleza, afectando tanto a su dimensión técnica, como estética. Además, la capacidad que tiene la fotografía de influir en la sociedad ha conllevado que sea susceptible de su manipulación, utilizando para ello diferentes métodos como la doble exposición, la combinación de dos o más negativos, el retoque manual de los negativos o de la imagen impresa, o la creación de nuevas imágenes a partir del montaje de otras preexistentes.

La incorporación de fotografías –o fragmentos de estas– y de otros materiales, como papeles y tipografías, dieron lugar a la aparición de dos técnicas novedosas: el collage o el fotomontaje, ambas de gran repercusión en el contexto de la vanguardia de principios del siglo XX. Aunque existen antecedentes de collage en el marco de la sociedad victoriana decimonónica de la mano de artistas como Georgina Louisa Berkeley, Mary Georgina Filmer o Kate Gough (Schaffer, 2011), en realidad fueron los cubistas y dadaístas quienes realizaron los primeros collages con un estatus artístico propio. Pese a que Pablo Picasso ya había experimentado con anterioridad con pinturas donde incorporó fragmentos fotográficos, fue su *Naturaleza muerta con silla de rejilla* de 1912 la obra que consagró esta nueva técnica. Del mismo modo, George Braque, también en el seno del cubismo, comenzó a realizar producciones en esta línea, incluyendo papeles en sus representaciones. Estos hallazgos, muy en la línea del ambiente experimental de la vanguardia internacional del momento, permitieron asentar este nuevo método de creación artística, abriendo la pintura a nuevas posibilidades estéticas y expresivas. Desde ese momento, futuristas, constructivistas y, principalmente, dadaístas fueron los principales valedores de esta nueva técnica.

Además de su concepción artística, el pensamiento posmoderno recurre a menudo al concepto collage como un modelo de conocimiento construido mediante un proceso mezcla de estilos y lenguajes de diferentes épocas. A diferencia de la pureza propia de las formas artísticas de la modernidad, en el estilo posmoderno prima el mestizaje y el eclecticismo. Una educación artística fundamentada en los postulados posmodernos recurrirá a la metáfora del collage como una estructura con “significados múltiples, complejos y discontinuos” (Efland, Stuhr y Freedman, 1999, p. 192).

La técnica del fotomontaje se basa en la creación de una imagen mediante la combinación de diferentes fotografías descontextualizadas, lo que permite la creación de otra imagen con un nuevo significado. Como afirma Bañuelos (2018), este proceso constituye “un sistema semiótico de comunicación, que se construye a partir de signos indicales, icónicos y/o simbólicos, de naturaleza lumínica, gráfica, plástica y/o eléctrica-digital” (p. 48). Esta técnica “permite interrogar a las imágenes existentes, no sólo para revelar su intencionalidad original, su punto de partida ideológico, o su falsedad, sino para crear sentido, subvertir sus contenidos y realizar interpretaciones con ellas: generar un metalenguaje visual [...]” (Bañuelos, 2004).

Fue durante el periodo de entreguerras cuando se constituyó el fotomontaje como una estrategia visual con fines fundamentalmente políticos. A diferencia de otras propuestas fotomontajistas de finales del siglo XIX, que pretendían hacer parecer más realistas a las fotografías en el proceso de imitación de la pintura, las imágenes elaboradas por dadaístas como Raul Hausmann, John Heratfield o Hannah Höch procuraban impactar y concienciar críticamente a la sociedad del momento. Fueron los artistas del dadá berlinés quienes incorporaron este lenguaje a las artes plásticas utilizando la técnica del collage que ya habían trabajado con anterioridad constructivistas y futuristas, combinando la imagen fotográfica con elementos procedentes de la tipografía, la pintura o el dibujo, y que, en

muchos casos, superaban su concepción de obra autónoma, asociándose a otras manifestaciones o medios como revistas, carteles u otras publicaciones (Elger, 2004).

Sobre la necesidad de dotar de nombre a esta innovadora técnica, Raul Hausmann escribe en 1958 en *Courrier Dada* que

con George Grosz, John Heartfield, Johannes Baader y Hannah Höch, decidimos llamar a estas obras photomontages. Esta palabra traduce nuestra aversión a representar el papel de artista, ya que, al considerarnos ingenieros (de ahí nuestra preferencia por los monos de trabajo), hablábamos de construir, ensamblar [montieren] nuestras obras (Ades, 2002, p. 12).

El contexto industrial y el gusto por lo mecánico y lo tecnológico del primer tercio del siglo XX favoreció el desarrollo de este tipo de construcción visual, mostrando, como indica Elger (2004), que los artistas dadá, en su empleo del concepto de montaje,

resaltar la ausencia expresa de voluntad artística en tales obras, ya que los dadaístas de Berlín en ningún caso deseaban ser considerados «artistas» en el sentido tradicional de la palabra. Al designarse a sí mismos «photomonteurs» (fotomecánicos), establecían una cercanía muy conveniente con el proletariado obrero de la industria (p. 34).

De igual modo, el constructivismo ruso, en especial Alexander Rodchenko, recurrió al fotomontaje para sus propuestas estéticas y políticas. Fueron muchos quienes trabajaron de manera experimental con la fotografía, como el húngaro László Moholy Nagy, que combinó imágenes fotográficas con elementos tipográficos y geométricos que adquirieron en su obra un sentido más pictórico que fotográfico. También Herbert Bayer, desde las posiciones de la Bauhaus, experimentó con el uso del fotomontaje en la publicidad y el diseño. Desde una concepción más surrealista, Grete Stern realizó numerosos fotomontajes profundamente comprometidos socialmente utilizando imágenes procedentes de revistas o de periódicos. Del mismo modo, Maurice Tabard exploró la relación entre realidad e imaginación, mientras Jerry Uelsman utilizó en sus obras la doble exposición para crear escenas evocadoras de una enorme carga simbólica.

### 1.3. El fotomontaje como estrategia educativa

El *collage* y el fotomontaje son dos técnicas muy utilizadas en contextos educativos. En el ámbito escolar, se han empleado como estrategia del control visomotriz, de desarrollo de la psicomotricidad fina, del fomento de la creatividad y la imaginación, e, incluso, han sido incorporadas al proceso de alfabetización visual por lo que tienen de selección y composición de imágenes.

En un escenario como el actual, la cada vez mayor influencia del mundo de las imágenes sobre la sociedad se debería tener en cuenta al planificar la formación durante la infancia y la juventud. Pese a lo que cabría esperar, muchos jóvenes no cuentan con los conocimientos adecuados en materia visual (Krees, 2003). Si, como afirma Duncum (2001), las imágenes son “primero significativamente visuales y, segundo, constitutivos de actitudes, creencias y valores” (p. 104), los sistemas educativos habrían de tomar nota de ello y esforzarse por mejorar la alfabetización visual, para que esta capacite no solo en la producción de imágenes, sino también en su lectura e interpretación crítica.

Teniendo en cuenta estos antecedentes pedagógicos, en la formación superior de maestras y maestros el uso de técnicas como el collage y el fotomontaje están orientadas a educar la mirada de los estudiantes y formarles en los procesos de selección, composición y construcción de nuevas imágenes a partir de otras preexistentes, –utilizando materiales diversos, en el caso del collage, o bien fotografías, en el del fotomontaje–. Sin duda, en este proceso de aprendizaje es necesario contribuir a la creación de un nuevo criterio estético diferente al heredado de la escuela; en definitiva, supone una forma de desaprender para volver a aprender.

Si la aparición de la fotografía y, sobre todo, la generalización de las cámaras de uso doméstico supusieron la democratización de la imagen, con el crecimiento exponencial de dispositivos digitales portátiles la producción visual se ha llevado a todos los ámbitos de la realidad. Aprovechando precisamente la faceta creativa de los estudiantes del Grado en Educación Primaria en la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, se les solicitó una reflexión sobre sus sentimientos identitarios o de pertenencia relacionados con un territorio específico. Se trataba de conocer qué lugares despertaban en estos jóvenes un sentimiento de pertenencia, territorios –tanto físicos como simbólicos– que tuvieran una especial importancia en sus vidas, como su calle, su barrio, su pueblo o ciudad, el lugar donde veranean, etc.

Después de esta reflexión escrita, el siguiente paso fue la construcción de un ejercicio de narración visual utilizando la técnica del fotomontaje con imágenes propias, realizadas con sus teléfonos móviles. Partiendo de la realidad de los estudiantes, que tienen naturalizado el uso de estos dispositivos para la realización de fotografías y vídeos en su vida cotidiana, se les instó a interpretar sus territorios identitarios componiendo imágenes originales. Aunque la producción visual de los estudiantes es habitual, no lo es tanto que comprendan la dimensión de este tipo de producciones. Es decir, que sean conscientes de cuáles son los modelos que utilizan en el proceso de fotografiado y cómo les condiciona personalmente (Imagen 1).

**IMAGEN 1.** Proceso de creación de fotomontaje.



Fuente: elaboración propia. Contiene cita visual directa al proceso de trabajo de C. Soto (2022)

Este tipo de trabajo reflexivo narrativo-visual, tenía como objetivo, precisamente, ayudar a crear un documento que dotara de visualidad a la reflexión previa sobre sus sentimientos de pertenencia asociados a un territorio (Imagen 2).

**IMAGEN 2. Fotomontaje y reflexión.**



**Raíces**

Mar dorado que me vio nacer,  
Camino entre tus rectas infinitas,  
Ecos de calma resuenan a mi espalda,  
Mis dedos se enredan entre olas de espigas  
Y en mi tacto solo encuentro al viento.  
Hoy eres vacío, solo eso.

En mi carácter te encuentras, realismo crudo, llano, directo  
Me enseñaste lo que significa el esfuerzo,  
Ensuciarse las manos, mirar siempre al cielo.

Ahora las raíces se toman cadenas que me amarran.  
Eres refugio, pero no te pertenezco.  
¿Cuál sería mi rima entre tus versos?  
Dependiente... Sumisa... Invisible... Me niego.

Yo quiero volar alto, romper el techo  
Y que el sol no me queme en mi vuelo, solo eso.

Fuente: Cita visual directa a la obra de M. Nieto (2022)

## **2. ABER, RELATOS ETNOGRÁFICOS Y PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN**

No todas las áreas del conocimiento encuentran en la investigación cuantitativa el modelo más adecuado para extraer sus conclusiones. Disciplinas como las Artes –entiéndase el término en lo más amplio de su acepción–, las Ciencias Sociales, la Educación o aquellas que beben de ambas, como sucede con la Educación Patrimonial, precisan de una indagación cualitativa para llegar más allá de lo que puede inferirse de algunos datos numéricos.

La investigación cualitativa se esfuerza constantemente por validar sus métodos de investigación entre un maremágnum de propuestas que resultan tan marginales como liminares. En esa línea de investigación y situada en las antípodas de los informes de investigación, manejando otros recursos y sensibilidades (Banks, 2010), se encuentra la investigación educativa basada en las artes –Arts-based Educational Research, ABER– (Agra, 2005; Hernández, 2008; Marín 2011; Barone y Eisner, 2012; Marín y Roldán, 2017), que permite acometer la indagación en educación y presentar las conclusiones apoyándose en procesos creativos, artísticos y estéticos, sin dejar de lado “la tensión establecida entre la visión estética, divergente e inconformista del arte y lo que esta aporta a los procesos educativos” (Mesías-Lema y Ramon, 2021, p. 8).

A la hora de construir nuestra propuesta, la elección del fotomontaje como itinerario y destino de la introspección patrimonial a la que se sometería el alumnado encajaba a la perfección en el procedimiento de la ABER y, más allá, se interpreta como un estimulante sistema de recogida de datos que podrían ser tratados con metodologías de investigación diversas. Los resultados finales, tan personales y subjetivos como sugerentes e inesperados, podían ofrecer índices suficientes para comprobar hasta qué punto estudiantes sin una formación específica en artes plásticas y visuales –la asignatura que cursaban es la primera de esta área que se encuentran en el plan de estudio de los Grados en Educación– eran capaces de utilizar este procedimiento artístico para explorar y comunicar visualmente sus vínculos identitarios con el territorio.

En un afán por verificar la información vertida por el alumnado en sus creaciones, por contar con un elemento de triangulación que pudiera confirmar las interpretaciones y relacionarlas con la propia imagen compuesta, la producción de una narrativa individual se convierte en un complemento de conveniencia. El relato autobiográfico, ya comúnmente utilizado para el desarrollo de investigaciones en educación (Bolívar et al., 2001; Clough et al., 2004; Butler-Kisber, 2010; Dezin y Lincoln, 2011), aporta un giro narrativo que permite la autorreflexión e incorpora líneas de visión tan sutilmente hermosas como clarificadoras.

Es frecuente que el relato incorpore datos valiosos que refieren la perspectiva temporal, la superposición de planos contextuales y la simultaneidad de enfoques (Fernández Cruz, 2014), lo que hace de las narrativas un recurso especialmente interesante para las investigaciones desarrolladas desde el ámbito educativo.

Los docentes en formación están ya construyendo su identidad personal a partir de experiencias previas que resultarán combinadas con las que protagonicen durante su etapa universitaria en los estudios de grado. La reflexión en clave patrimonial sobre el territorio, esto es, su auto exploración de los vínculos que establecen con aquél a partir de procesos de patrimonialización e identidad (Fontal, 2022), además de permitir una reflexión sobre el funcionamiento de estas dinámicas, es clave en la aprehensión de los elementos que definen su territorialidad.

Del mismo modo, experiencias de esta categoría contribuirán a la identificación de los futuros docentes con prácticas innovadoras que pueden favorecer una mejora y revisión constante del sistema educativo.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo principal que se persigue en este trabajo es analizar la interacción entre la palabra y la imagen de los fotomontajes, que son el resultado de la concepción que cada participante tiene sobre su identidad personal, local y patrimonial, producto de una tarea sobre Expresión Plástica y Visual.

Otros propósitos se centran en descubrir cuáles han sido las posibles motivaciones comunicativas que han llevado a cada participante a presentar la información visual y textual de una forma concreta y específica y, a su vez, a analizar cómo la combinación de modos semióticos visuales y textuales puede llegar a determinar la comprensión del fotomontaje por parte del espectador.

### 4. MÉTODO

La recogida de datos se planteó a partir de un proceso de ABER que utilizó procesos artísticos para abordar el análisis y la comprensión del ítem de estudio, tanto por el equipo de investigadores como por el conjunto de informantes, convirtiendo las imágenes visuales –en nuestro caso fotomontajes– en “el elemento fundamental y distintivo tanto del proceso como del resultado” (Marín Viadel, 2011, p. 240), pues iluminan y revelan aspectos inapreciables bajo otros métodos de investigación, al tiempo que amplían y el debate sobre las prácticas educativas (Barone y Eisner, 2006).

Para profundizar en la información que encierran los textos y los fotomontajes aportados se utiliza un método multimodal: el análisis de Kress y Van Leeuwen (2006), un método de análisis semiótico social de la comunicación visual basado, a su vez, en la lingüística sistémica funcional del lenguaje de Halliday (2004) y en el modelo propuesto por Nikolajeva y Scott (2001), que ayuda a entender que texto e imagen colaboran estrechamente en la construcción de significado y que cada modo semiótico se especializa en la transmisión de aspectos específicos.

El método de análisis semiótico social de comunicación visual de Kress y Van Leeuwen, se enfoca en comprender cómo las imágenes visuales transmiten significado a través de su representación, interacción y composición. Este enfoque permite analizar y comprender cómo las imágenes visuales pueden influir en la percepción y las actitudes de los espectadores.

#### 4.1. Muestra

La estrategia de muestreo no probabilístico intencional o deliberado (Babbie, 1999) se utiliza comúnmente en investigación cualitativa cuando se busca seleccionar participantes específicos que cumplan con ciertas características necesarias para el estudio y que tienen objetivos específicos y enfocados. Esto implica la selección de individuos o casos en función de criterios específicos, que están relacionados con los objetivos de investigación y los intereses del investigador y, aunque no permite la generalización de los resultados a toda la población, por no ser representativa, sí posibilita la selección de participantes que pueden proporcionar información relevante y significativa sobre el tema de investigación.

La muestra se compone de 122 participantes, alumnado de la Universidad de Valladolid, de los campus de Palencia (81) y Valladolid (41), de la asignatura Fundamentos de la Educación Plástica y Visual. De ellos se analizan los textos y las fotografías. El cuestionario planteado se respondió por 115 participantes.

#### 4.2. Proceso

Se reunieron los trabajos de ambos campus (122 fotomontajes y textos) y se elaboró un cuestionario breve de 10 ítems, compuesto por dos preguntas sobre datos sociodemográficos –ítem 1: género; ítem 2: centro de estudios–; un ítem –el número 3– sobre la dificultad de las tareas, que comprendía cinco preguntas para ser respondidas en escala Lickert (nada, poco, bastante, mucho) y una pregunta abierta; y siete preguntas abiertas (ítems 4 a 10) sobre aspectos identitarios y el desarrollo personal de los informantes (Anexo I). El proceso de validación del cuestionario se llevó a cabo por un grupo de tres expertos en Ciencias Sociales para cumplir con la coherencia de los objetivos de investigación, el lenguaje claro y adecuado, y con la posibilidad de eliminar o agregar algún ítem. Los participantes que responden al cuestionario son 115 personas.

#### 4.3. Análisis

El análisis practicado sobre los datos extraídos de la investigación es de carácter multimodal. Por un lado, se usó el método de análisis semiótico social de la comunicación visual (Kress y Van Leeuwen, 2006) y, por otro, el modelo de Nikolajeva y Scott (2001), que ayudaron a entender que texto e imagen colaboran unidos en la construcción de significado y que cada modo semiótico se especializa en la transmisión de aspectos específicos.

En primer lugar, se tuvieron en cuenta las categorías propuestas (ético) por los investigadores para los textos escritos, categorizados con T seguida de un número:

1. Reflexión sobre la ejecución de fotomontajes, es decir, sobre la forma de unir una selección de imágenes conectadas por un tema (identidad y territorialidad), sacadas de revistas, periódicos, fotografías del propio alumnado, etc. Además, se puede intervenir en la composición a modo de *collage*.

2. Reflexión sobre identidad, o reflexión del proceso evolutivo de diferenciación e integración que es fundamental para la construcción del significado personal y social. Este proceso nos permite ser reconocidos y reconocer a otros como seres únicos, inmersos en un contexto social y cultural. Al entender este proceso, podemos comprender mejor la forma en que construimos nuestra identidad y cómo nos relacionamos con los demás en el mundo que nos rodea (Yañez y Capella, 2021).

3. Relación identidad-territorio, que se entiende como el vínculo de esa identidad con el territorio que se habita o en el que se nace. Albagli (2004) señala que la noción de territorialidad se construye a partir del sentimiento de pertenencia y el modo de actuar en un espacio geográfico dado. El fortalecimiento del sentido de identidad y de las relaciones sociales en un territorio contribuyen a la construcción de una comunidad sólida y comprometida con el desarrollo y la protección de su entorno físico y social.



4. Proceso de patrimonialización del fotomontaje: la apropiación y valorización de los valores socialmente construidos son procesos fundamentales para la construcción de la identidad individual y colectiva. Estos procesos están en la base de los procesos de territorialización que se relacionan estrechamente con la cultura y permiten la construcción de una relación más profunda y duradera entre las personas y su entorno (Albaladejo y Bustos, 2004).

En segundo lugar, se analizan las imágenes, categorizadas con F seguida de un número correspondiente al del texto, con base en Kress y Leeuwen (2006), que afirman que una imagen puede tener tres tipos de significado: representacional, interactivo y composicional.

1. La función representacional se refiere a lo que muestra una imagen, es decir, los objetos, personas o escenas que aparecen en la imagen.

2. La función interactiva se refiere a la relación entre el creador de la imagen, los participantes representados en la imagen y el espectador, aludiendo a cómo se relacionan entre sí y cómo interactúan en la imagen. Especialmente se basa en el grado de distancia social e intimidad, contacto visual y la dirección de la mirada entre los participantes. Estos elementos pueden afectar la percepción del espectador sobre la imagen y su mensaje.

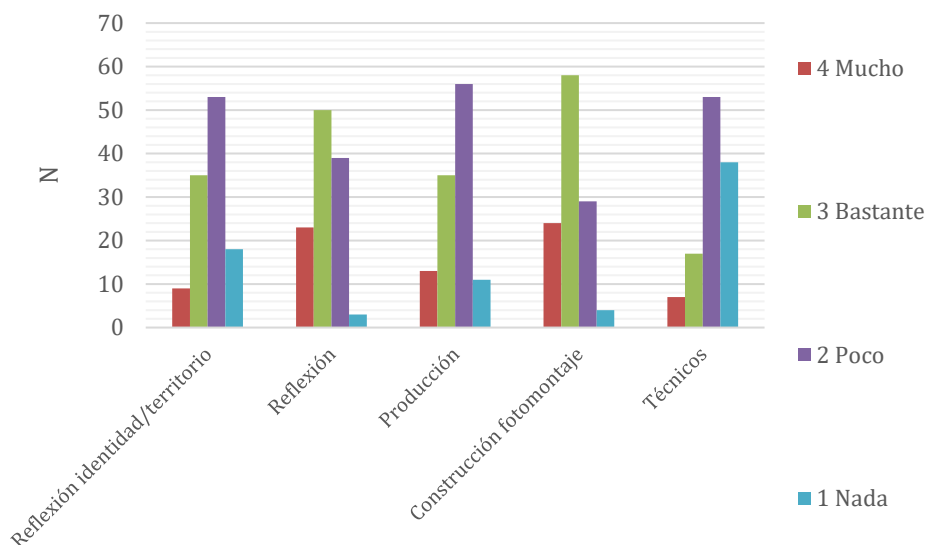
3. Por último, la función composicional se refiere a la organización y claridad de una imagen en un contexto específico de comunicación, esto es, a cómo están dispuestos los elementos en la imagen para transmitir un mensaje claro y efectivo. La función representacional se divide en dos tipos de imágenes: imágenes conceptuales y narrativas. Las imágenes conceptuales se enfocan en mostrar conceptos abstractos o ideas, mientras que las imágenes narrativas cuentan una historia o presentan una secuencia de eventos.

Y, en tercer lugar, utilizando el modelo de Nikolajeva y Scott (2001), se interpretan los resultados desde la premisa de que el texto y la imagen colaboran mutuamente en la construcción de significado.

## 5. RESULTADOS

En primer lugar, destacan los resultados de los ítems del cuestionario, que marcan la dificultad de las tareas, resumidas en el gráfico 1:

**GRÁFICO 1.** Dificultad de ejecución, dificultad de reflexión sobre identidad, dificultad en la producción del material, dificultad sobre relación identidad-territorio y dificultad en aspectos técnicos, con respuestas de nada (1), poco (2), bastante (3), mucho (4)

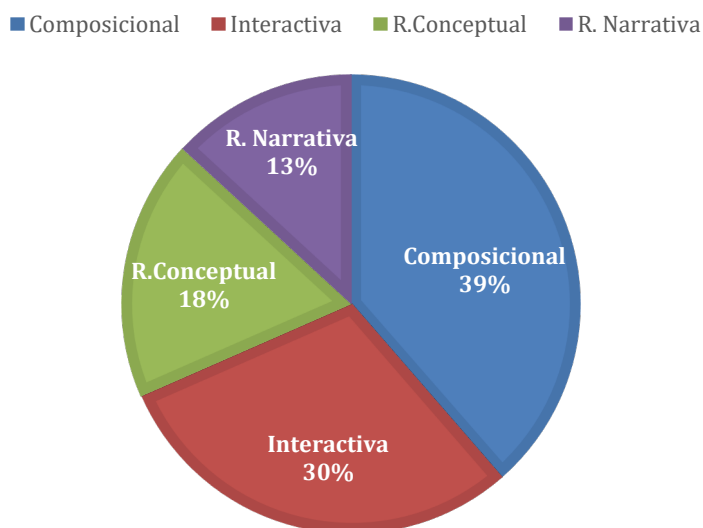


Fuente: elaboración propia

La construcción del fotomontaje fue una tarea de bastante dificultad para un 32% de los participantes, mientras para un 30% lo fue la reflexión sobre su propia identidad, siendo lo menos costoso el uso de medios técnicos (cortar, pegar, etc).

Los siguientes resultados que se aportan tienen que ver con la clasificación de las imágenes según las funciones propuestas y que se resumen en el gráfico 2:

**GRÁFICO 2.** Categorías de clasificación de las imágenes según su función, propuestas por Kress y Leeuwen (2006)



Fuente: elaboración propia

Un 39% de los fotomontajes son de categoría composicional, es decir, muestran cómo están dispuestos los elementos en la imagen para transmitir un mensaje claro y efectivo; un 30% de las imágenes son de categoría interactiva, es decir, transmiten las relaciones entre los elementos que la componen y el resto son de naturaleza representativa, bien conceptual (18%) o bien narrativa (13%).

A continuación, se exponen las interpretaciones de la relación entre textos e imágenes, que proporcionan los resultados siguientes a partir de las funciones de los fotomontajes:

1. Las imágenes con función composicional suelen utilizar técnicamente un recorte de siluetas de edificios o monumentos, para evitar la fotografía cuadrangular. Sin embargo, hay muchas diferencias en los resultados respecto al éxito compositivo o las carencias en este aspecto.

Un grupo de alumnado (32%, vid. gráfico 1) ha destacado las dificultades técnicas basadas en los materiales físicos a utilizar. Otro grupo importante se centra en la disposición compositiva o formal de los diversos elementos en el trabajo propuesto, como se puede observar en algunos textos:

Me cuesta plasmar lo que se pide. Con este trabajo he recordado mis orígenes y los momentos vividos allí, también he indagado sobre las costumbres y los sitios más emblemáticos, en conclusión, he aprendido a sacar mis raíces a partir de las cosas de allí y no con mis fotos (T95).

Un grupo menor se centra en las dudas de conceptualización a la hora de plasmar el trabajo, se añaden las dificultades de conocer de qué se trataba exactamente la propuesta del profesorado. Estos grupos de respuestas generan la reflexión de cómo entienden la asignatura y en su seno este trabajo. Si es una propuesta basada en los materiales y en la maestría en su elección, su uso o las técnicas. Si es un trabajo centrado en la composición entendida como elemento también técnico o formalista. Y,

en todo caso, en qué grado se trata de estos elementos y en qué grado se trata de propuestas de conceptualización.

Hay una predisposición individual previa del alumnado hacia alguno de estos sesgos anteriores, posteriormente, mediante la acción del profesorado, ellos se enfocarán más o menos hacia cierto enfoque. En todo caso, el reto pedagógico está en balancear todos los aspectos anteriores y hacer una evaluación diferencial de cada alumno o alumna respecto a los sesgos descritos y cómo evolucionan en cada uno de ellos a lo largo del trabajo y/o la asignatura.

La armonía se observa mediante la perspectiva (F45), el foco y las alturas de visionado. En otras imágenes se observa mediante las simetrías y el volteo de imágenes (F49) y en otras, mediante la circularidad (F41, F53 y F77) y la conexión exitosa de monumentos (F73). Lo mismo sucede en el F52, siendo destacable la potencia simbólica de un elemento como “las cigüeñas” que realzan visualmente el éxito de la disposición formal de los monumentos, descritos en el texto (Imagen 3):

Donde reina la tranquilidad de sus calles, la naturaleza, el olor de los frutos al ser cortados, los almendros en flor dando sombra en verano y los atardeceres limpios con el susurro amenazante de los mosquitos propios de la orilla del Canal de Castilla. Y desde el Canal de Castilla, llegamos al parque de la ermita del pueblo, una plaza pacífica donde acontecieron los recuerdos que más tesoro de mi infancia (T52).

### IMAGEN 3. Fotomontaje



Fuente: Cita visual directa a la obra de R. Garrido (2022)

En algunas imágenes se potencia de forma visual el color y la ruptura de la verticalidad (F64). Por el contrario, hay carencias repetidas sobre de exceso de fondos blancos inexpresivos y, por tanto, fallos en la distribución de las imágenes y geometría pobre de la yuxtaposición de imágenes (F59, F62 y F71). Por consiguiente, vemos que no basta recortar siluetas de edificios, en el sentido de romper lo cuadrangular, sino saberlas combinar de una manera que el resultado ofrezca un conjunto tanto armónico como expresivo.

2. En la función interactiva, muchas obras se forman por una simple amalgama de fotos de álbum familiar sin un criterio de selección ni ordenación claro, a veces también la presentación es basada en recortes cuadriculados y fotos concatenadas en líneas horizontales paralelas lo que corrobora el formato de álbum (F26, F35 y F100). En estos casos algún elemento añadido suele ser también estandarizado: carteles topográficos de carretera o escudos (F102 y F107). Sólo se puede suponer un alto componente afectivo hacia las personas representadas y como mensaje trasladado al observador. Pero la simplicidad formal impide una profundidad técnica, compositiva o intencional, como podemos observar también en el texto:

La tranquilidad del viento soplando entre las tamujas de los pinos, el curso del río con el sonido de los remolinos en el agua y el cantar de los pájaros que pian entre campanada y campanada del reloj de la plaza, que suena a lo lejos. Todo esto hace que me encuentre como en casa y recuerde todos los momentos buenos de mi vida. Pero sinceramente no es el lugar, son las personas que me han enseñado todo lo que tengo a mi alrededor, que han dado sentido y un sentimiento hacia este lugar (T70).

Otras propuestas no son una mera amalgama, sino que cuentan con un cierto orden formal (F1, F12, F14, F20 y F113). La vocación formal de estas propuestas a veces confiere más potencia interactiva al incluir un cierto simbolismo a la propuesta, si bien los símbolos no llegan al nivel de abstracción de los collages conceptuales o narrativos. Por ejemplo, el F60 consigue un simbolismo muy expresivo de la propia silueta humana genérica, sin individualizar, por lo cual el éxito formal genera más potencia interactiva sobre todo hacia el espectador.

Las respuestas sobre sentimientos y emociones, aunque suponen un porcentaje significativo, suelen ser simples, de una sola palabra, lo cual nos alerta de un tema crítico sobre el cual incidir pedagógicamente. Hay un grupo importante de respuestas que mencionan “mi pueblo” preguntados por la identidad, se menciona mucho más que el barrio o la ciudad. Esta mención cuantitativamente significativa al pueblo interroga sobre qué representa “mi pueblo”, tanto a nivel patrimonial como en el mencionado ámbito de los sentimientos y emociones (Imagen 4).

Me siento vinculada a mi pueblo Toro (Zamora), aunque no haya nacido allí, porque desde que era pequeña paso mucho tiempo en él (T73).

IMAGEN 4. Fotomontaje



Fuente: Cita visual directa a la obra de A. Sáez (2022)

Es interesante profundizar sobre qué representa “el pueblo” en torno a los elementos del vínculo con lo patrimonial como son: la infancia de los participantes, la familia extensa y, por extensión, a la constitución antropológica del medio rural en contraposición al medio urbano, realizando a su vez, crítica social:

[...] crítica social, debido a la gran despoblación de las zonas rurales perdiéndose así su patrimonio cultural e histórico por ello mi fotomontaje va dirigido a la defensa de lo rural y de los valores que esto transmite (T48).

Es por tanto “el pueblo” un elemento simbólico importante cuya mención es superior a otro que se podían presuponer mayores como “mi familia” “mis padres”, “mis hermanos”, “mi barrio”, mi ciudad”.

Un elemento que no se debe desdeñar son las respuestas sintomáticas que aluden a problemas individuales del tipo “frustración” o “el respeto” y “el rechazo”. Estas respuestas escuetas y simples pueden revelar problemas interesantes (educativos, sociológicos, psicológicos, etc) que podrían generar un análisis de considerable envergadura:

En mi collage se ve reflejado el amor y cariño hacia mi familia y amigos y mis aficiones de mi día a día como es el esquí que lo practico con mi familia durante todo el año (T38).

3. La función representacional narrativa se puede observar que la vocación de historia compleja narrada se ve casi exclusivamente en el F103, en el que hay gran variedad de elementos que le dan complejidad narrativa y están distribuidos en muchos planos, conceptos e iconos, además de hacer uso explícito de la mirada humana desde el cubismo. Se destacan otros fotomontajes (F19 y F120) que, aunque sin gran cantidad de elementos, consiguen un sentido narrativo con la utilización expresiva de menos objetos visuales. El fotomontaje F19 utiliza un negativo fotográfico, de gran expresividad retrospectiva y en el F120 hay un contraste deliberado del tamaño de las siluetas (uso de la hipérbole como figura retórica) aportando un alto grado de narrativa y expresividad.

El resto de fotomontajes tiene una narrativa simple con poca cantidad de elementos (F40, F66, F101). En estos casos, el sentido de la narración se apoya en vectores visuales débiles, normalmente basados en un solo aspecto ambiguo (camino en F66, o escaleras en F101).

En esta categoría se podía prever que se hablara sobre elementos diferenciales, de tipo geográfico o antropológico de cada territorio, sin embargo, las respuestas se decantan hacia una exaltación de los beneficios emocionales del locus patrimonial individual elegido. Las alusiones geográficas son muy escasas, asociándose a la plenitud que sienten y expresan en sus lugares-refugio, como se comprueba en la evidencia:

[...] todos tenemos el mismo amor por nuestro sitio favorito. Me transmite felicidad, calma, seguridad, emoción y vida. Todos los veranos que he pasado allí, me han hecho ser mejor persona, he forjado valores que hoy día tengo gracias a las experiencias que he vivido allí. Me ha cambiado tanto la vida, que lo llevo tatuado (T45).

Llama la atención esta emocionalidad sobre los lugares-refugio, o el mundo rural, en una generación sociológicamente urbanizada y actualizada en muchas dimensiones de su vida. Esta cuestión nos hace inferir sobre el displacer que a contrario puedan estarse generando en otros lugares antropológicos donde vivan estos alumnos. Y ello podría generar una línea de investigación, indagar sobre la veracidad de la hipótesis y analizar los elementos de todo tipo: sociológicos, educativos, estructurales o diferenciales que generen esas emociones y opiniones.

4. Y, por último, en la función representacional conceptual, encontramos fotomontajes que tienen una interesante similitud en la elección formal. Es paradójico que, por el contrario, la abstracción y lo introspectivo como hilo conductor de estas propuestas podrían definirse

conceptualmente por su alto grado de diversidad e individualidad. Las similitudes aludidas aparecen en varios aspectos: en la elección general de estética *pop art* (F30, F111, F118 y F122); la predominancia del blanco y negro y colores del rango estético anterior a la fotografía multicolor (grises, dorados, rojo oscuro en los F111 y F122); el uso de elementos/objetos mínimos o minimalistas (F30 y F16) o en los textos: “Mi territorio, allí donde me siento a gusto, confiada, segura de mí misma, tranquila y en paz” (T118).

Asimismo, en la deconstrucción del lenguaje, mediante la emisión de mensajes que, aunque leídos literalmente, a veces puedan resultar dirigidos hacia el espectador, se presentan formalmente desmembrados, en alusión a la sutileza psicológica (o literaria) subconsciente (F30, F104 y F111), como explican en los textos algunos participantes:

Mi familia: he decidido que el elemento central no sea la principal fuente de atención, sino que cada detalle imagen sea completamente relevante y que, desde cualquier lado y/o ángulo, pueda visualizarse la imagen completa. Mi padre como un ente protector que vigila, mi abuela trabajando en su pequeña tierra o mi pareja en un misterioso y apacible lugar; son cada una de las piezas del puzle que he elaborado con el fin de mostrar lo que verdaderamente soy (T82).

Además, en consonancia con la deconstrucción de la personalidad, se juega con las imágenes desmembradas de personas o de la propia autora o autor (F16, F30 y F111), también apreciable en algunos textos:

Como se ve la fachada del edificio es un poco tosca, desde el exterior parece un sitio triste (menos cuando sale el sol y lo ilumina completamente). Así soy yo, en el exterior de apariencia borde y cuando investigas más descubres cosas que nunca te imaginarías. Por eso elijo mi edificio, aparte de representar el espíritu del barrio también me representa a mí; mi familia, mis raíces y todos mis recuerdos más felices (T64) (Imagen 5).

#### IMAGEN 5. Fotomontaje.



Fuente: Cita visual directa a la obra de S. Martín (2022).

La profundidad del mensaje de las autoras está en concordancia con dicha elección de elementos significativos surgidos de la historia del arte y entroncados en las vanguardias del siglo

XX, como el blanco y negro y la paleta adyacente de colores, el minimalismo, la deconstrucción del lenguaje y los elementos tipográficos seleccionados: elementos de imprenta, periódicos, letras caligráficas, entre otros. Esta coherencia entre mensaje y lenguaje formal también se puede observar en varias propuestas que se inclinan más hacia una profundidad psicológica autorreferencial (F30 y F122) y en otras, prevalecen los elementos formales con una vocación más composicional (F118), incluso explícitas en los textos:

[...] las bodegas de mi pueblo, aquel sito donde nos reunimos las cuadrillas de amigos para celebrar que nos volvemos a estar juntos después de un largo tiempo, nuestro hogar en las tardes frías de invierno, donde pasamos las tardes viendo películas jugando a las cartas o simplemente hablando de la vida, pero también es el refugio en las noches calurosas de verano donde nos juntamos para hacer cenas, hacer fiestas y en general celebrar que estamos todos juntos (T24).

Por tanto, se observa explícitamente plasmado un hilo conductor basado en diferentes vanguardias artísticas: abstracción, expresionismo, cubismo, impresionismo, o en movimientos como el pop art, no solo en los fotomontajes, sino que también en los textos comprobamos ese hilo conductor:

La montaña, un lugar para admirar las vistas, para estar en soledad conmigo y todo lo que eso conlleva, oír cómo el agua del río baja por ella y fluye. Hacia la lectura, el placer de leer, de identificarme con otra persona y pasar desapercibida entre los personajes, de sentir que formo parte de algo, pero que aún no sé muy bien de qué y fluye. Hacia ese algo del que todavía no sé nada, que a veces me desordena los pensamientos e incluso funciona como ancla de un barco atracado, y fluye. Hacia las ganas de permanecer quieta y pensar críticamente por un momento, de dudar, de cuestionar y de reflexionar con los pies en la tierra, por un camino del que quizá conozca el principio, pero no el final, y fluye. Hacia las sensaciones más bonitas y simples de la vida como detenerse a oler las flores de camino a casa o sentir el viento en la cara mientras conduces, y fluye (T118).

## 6. CONCLUSIONES

El análisis de las creaciones visuales de los estudiantes apunta a que, pese a que los informantes habitan en una realidad donde la imagen es un elemento fundamental de información y comunicación, la mayor parte encuentran serias dificultades para transmitir sus percepciones e ideas utilizando la creación artística. En apariencia, los inconvenientes no se vinculan a los aspectos técnicos asociados al fotomontaje como producción artística, pese a la citada inexperiencia. Se concluye al respecto que la complicación se debe a la falta de exigencia aplicada en el rigor de su conceptualización creativa o a la producción final de sus imágenes –consideradas seguramente como un ejercicio de clase por los informantes–. Una adecuada formación alfabetizadora en el uso de imágenes favorece la producción, lectura e interpretación de imágenes de la cultura visual. Todo esto no hace sino visibilizar la complicación que tiene el uso del ABER en sentido estricto, pues la obtención de reflexiones y conclusiones visuales de calidad implican una dedicación e implicación con la que a menudo no se desempeñan los estudiantes.

En cambio, cuando se trata de relacionar territorio e identidad, proceso para el cual debe mediar una reflexión previa, comienzan a desvelarse los problemas. Se deduce, entonces, que los procesos de conceptualización no les resultan nada sencillos de establecer, tal vez por inhabituales, quizá porque no haya apenas lugar en la ajetreada vida actual –ni siquiera en el ámbito educativo, desafortunadamente– una necesidad de mirar las cosas desde un punto de vista diferente del obvio, ni de buscar el establecimiento de relaciones que hagan visible el latido patrimonial que subyace sobre determinadas cuestiones que les afectan –tal vez por conocidas, por irrelevantes o por intrínsecamente identitarias–.

La reflexividad alude a una voluntad de detenimiento, de introspección y autoanálisis... que colisiona visiblemente con la inmediatez, fugacidad y rápida evolución de nuestra sociedad contemporánea, pero que, en cambio, es precisa en todas y cada una de las decisiones que han de tomar los docentes.

Las producciones finales de los estudiantes permiten llegar a esos planos de quietud y diagnosis que contribuyen a la construcción de la identidad propia. El reto de enfrentarse a una producción artística para hablar de sí mismos fue, además de una práctica vinculada a un currículo educativo, una oportunidad aprovechada para enfrentarse a la necesidad de encontrar otras narrativas –visuales en este caso– que les puedan servir tanto en lo personal como en su futuro ejercicio profesional.

## Referencias

- Ades, D. (2002). *Fotomontaje*. Editorial Gustavo Gili, SA.
- Agra Pardiñas, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín (Coord.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 127-150). Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Albagli, S. (2004). Território e territorialidade. En V. Lages, C. Braga y G. Morelli (Orgs.), *Territórios em movimento: Cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva* (pp. 24-69). Sebrae.
- Albaladejo, C. y Bustos, R. (2004). Le développement local: Ni hasard merveilleux, ni produit programmé d'une politique. En C. Albaladejo y R. Bustos Cara (Eds.), *Desarrollo local y nuevas ruralidades en Argentina / Développement local et multifonctionnalité des territoires ruraux en Argentine* (pp. 31-48). UNS Departamento de Geografía / IRD UR 102 / INRA SAD / Univ. Mirail UMR Dynamiques Rurales, coll.
- Babbie, E. (1999). *Técnicas de la investigación social*. Thompson.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bañuelos, J. (2004). Imagen fotográfica y falsificación: plagio, piratería, apropiacionismo y derechos de autor. En *Red digital n° 4. Revista de tecnologías de la información y comunicación educativas. Televisión educativa: reto y utopía*. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16334](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16334)
- Bañuelos, J. (2018). Poética y retórica del fotomontaje: Límites teóricos. *DeSignis*, 28, 47-57. <http://dx.doi.org/10.35659/designis.i28p47-57>
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore, (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-109). AERA.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. Sage Publications.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative and Arts-based Approaches*. Sage Publications.
- Clough, P., Goodley, D., Lawthom, R. y Moore, M. (2004). *Researching life stories. Method, theory and analysis in a biographical age*. Routledge
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in art education*, 42(2), 101-112. <https://doi.org/10.2307/1321027>
- Efland, A. D., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Paidós Arte y Educación.
- Elger, D. (2004). *Dadaísmo*. Taschen.
- Fernández Cruz, M. (2014). Modelo (auto)biográfico-narrativo de formación y el desarrollo profesional docente. En M. H. Menna Barreto y A. Bolívar, A. (Orgs.), *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 58-84). Edipucrs.



- Fontal, O. (2022): *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. Edward Arnold.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en Educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Mesías-Lema, J. M., y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7-22.  
<https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland Publishing.
- Schaffer, T. (2011). Playing with pictures: the art of victorian photocollage. *Victorian Studies*, 53(39), 284-291. <https://www.jstor.org/stable/41307865>
- Yañez, C. A. y Capella, C. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en Chile. *Revista de psicología (Santiago)*, 30(2), 1-17.  
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644>

## ANEXO I

1. Género [mujer / varón / otro]
2. Facultad [Educación y Trabajo Social de Valladolid / Educación de Palencia]
3. ¿Qué grado de dificultad has encontrado en los siguientes aspectos durante la realización el fotomontaje?  
En la reflexión sobre mi identidad y su relación con el territorio [nada / poco / bastante / mucho]  
En la construcción del fotomontaje [nada / poco / bastante / mucho]  
En el proceso de plasmar la reflexión en el fotomontaje [nada / poco / bastante / mucho]  
En la producción del material fotográfico [nada / poco / bastante / mucho]  
En aspectos técnicos (cortar, pegar, etc) [nada / poco / bastante / mucho]  
  
Otros aspectos que creas que han sido difíciles en la elaboración de la actividad (respuesta abierta)
4. ¿Qué parte de tu identidad te ha resultado más difícil de plasmar? (en texto o en la construcción visual)
5. Desde tu punto de vista, ¿qué aspectos crees que caracterizan tu identidad territorial?
6. ¿Cómo lo has simbolizado? ¿Qué recursos has utilizado?
7. ¿Cómo te relacionas con el lugar que te identifica? ¿Socializas esa relación? ¿Es muy personal?
8. ¿De qué manera valoras tu territorio físico personal? ¿Cómo lo has hecho en el fotomontaje?
9. ¿Ha contribuido esta práctica a que te conozcas mejor? ¿Por qué?
10. ¿En qué medida te ha resultado gratificante reflexionar sobre tu realidad a través de la realización de un trabajo artístico?

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sánchez-Macías, I., De Castro-Martín, P. y Coca-Jiménez, P. (2023). Territorialidad y fotomontaje identitario. Análisis de una propuesta de educación patrimonial para docentes en formación. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 44, 101-118. DOI: 10.7203/DCES.44.26421

