

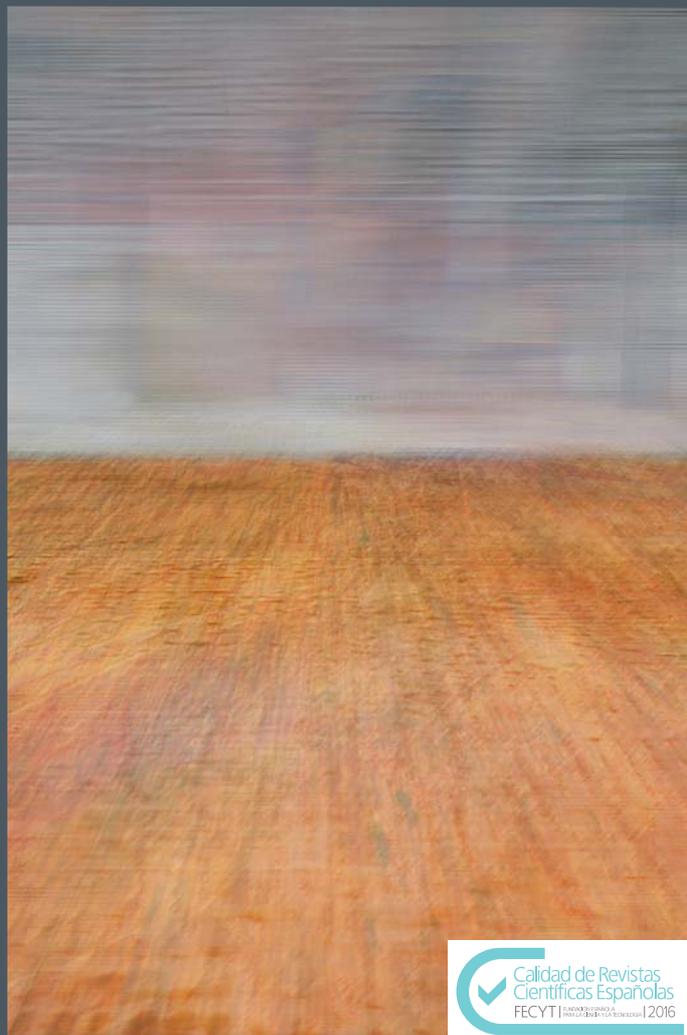
revista de  
**e**EDUCACIÓN  
Nº 377 JULIO-SEPTIEMBRE 2017



**Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo**

**Picture and History textbooks in Primary Education: a comparative study through a qualitative analysis**

Juan Carlos Bel Martínez



# Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo<sup>1</sup>

## Picture and History textbooks in Primary Education: a comparative study through a qualitative analysis

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354

Juan Carlos Bel Martínez

*Universitat de València*

### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo indagar en las posibilidades de desarrollo de las capacidades de pensamiento histórico y de alfabetización visual que ofrecen los libros de texto españoles de 5º y 6º curso de Educación Primaria a partir de las actividades que emplean fuentes históricas icónicas. Se han seleccionado las imágenes figurativas y las actividades que utilizan dichas imágenes en las unidades de Historia de 27 manuales escolares (de las asignaturas de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales) de dos momentos concretos: el periodo de aplicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1991-2006) y el de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013-actualidad). Los materiales estudiados pertenecen a las editoriales con mayor presencia en cada una de las etapas estudiadas en el ámbito de la Comunidad Valenciana. El análisis se realiza mediante un procedimiento de investigación que combina métodos cuantitativos (ex post-facto) y cualitativos (análisis a partir de categorías conceptuales), y gira en torno a cuatro criterios de estudio: presencia y uso de las imágenes figurativas, cantidad y clase de imágenes empleadas por las actividades, nivel de complejidad cognitiva de las actividades y relaciones de significado entre las imágenes y el texto del libro. Los resultados obtenidos evidencian algunas diferencias entre los

---

<sup>(1)</sup> Esta investigación se ha desarrollado gracias a la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad por medio del proyecto EDU2015-65621-C3-1-R y de los fondos FEDER de la UE.

manuales de los periodos analizados, combinado con una excesiva proporción de actividades puramente descriptivas y acriticas que no favorecen el desarrollo de las capacidades anteriormente mencionadas. Este estudio también pone de manifiesto la continuidad y reflejo, en los materiales, de ciertas rutinas y tradiciones educativas como el código disciplinar de la Historia escolar, que repercuten en las propuestas didácticas e impiden el avance de la innovación educativa en el campo de la Didáctica de la Historia.

*Palabras clave:* enseñanza de la historia, libros de texto, imagen didáctica, alfabetización visual, fuente histórica, Educación Primaria.

#### **Abstract**

The aim of this paper is to investigate the possibilities of developing the capacity for historical thinking and visual literacy offered by Spanish textbooks from the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> years of primary education based on activities which make use of graphic historical sources. Figurative images and the activities making use of them were selected from the history units contained in 27 school textbooks (from the subjects of Conocimiento del Medio, a subject encompassing social and natural sciences, and social sciences) from two specific periods: those in which the educational laws known as the 'Ley Orgánica General del Sistema Educativo' (LOGSE, 1991-2006) and the 'Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa' (LOMCE, 2013- present) were in force. The teaching materials studied were published by the most widely-used publishers in each of the stages studied in the geographic area of the Autonomous Community of Valencia. The analysis was carried out via a research method combining quantitative (ex post facto) and qualitative (based on conceptual categories) methods applied to four study criteria: the presence and use of figurative images, the quantity and kind of images used for the activities, the level of cognitive complexity of the activities and the relationships of significance between the images and the text contained in the books. The results obtained demonstrate some clear differences between the textbooks of the different periods studied, combined with an excessive proportion of purely descriptive and acritical activities, which do not promote the development of the aforementioned capacities. This paper also shows that certain educational routines and traditions, such as the disciplinary code of school history teaching are still present and reflected in practice, thus having a negative influence on educational proposals and impeding the advancement of educational innovation in the field of history teaching.

*Key words:* history education, textbooks, educational images, visual literacy, historical source, primary education.

## **Introducción**

Desde hace algunas décadas existe un consenso muy extendido entre docentes e investigadores en educación que apunta que aprender Historia va más allá de la simple memorización de contenidos factuales, y que en ese proceso se deben desarrollar una serie de capacidades que permitan al alumnado emplear esos conocimientos de forma autónoma (Sáiz, 2011, 2014). En este sentido, el pensamiento histórico se ha constituido como una línea de trabajo fundamental en el ámbito internacional en Didáctica de la Historia, un pensamiento que consistiría en la capacidad del alumnado por aprender a representar y significar el pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social (Lévesque, 2011).

Los manuales escolares tienen una fuerte influencia en el desarrollo de estas capacidades por diversos motivos. En primer lugar, estos materiales constituyen el material didáctico más utilizado en las aulas de Educación Primaria en la materia de Ciencias Sociales, a lo que se añade que algunos docentes hacen un uso exclusivo y aislado de este material. Además, destaca el simbolismo que los agentes educativos y en especial los alumnos le atribuyen a este recurso, por ejemplo, al relacionar la acción del docente de abrir o cerrar el libro con el principio o el final de la sesión de aula (Martínez, Valls y Pineda, 2009). En el caso concreto de la enseñanza de la Historia, hay que considerar que la utilización del manual fue fundamental para la creación y pervivencia del código disciplinar de la Historia escolar que Cuesta (1997) define como la “tradicción social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa de la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (p. 20). Con todo, los libros de texto se han establecido a lo largo del tiempo como herramientas fundamentales en la transmisión de los saberes escolares, los cuales todavía presentan una concepción cerrada, objetiva y definitiva de la ciencia histórica que impide que aparezcan formulaciones alternativas o divergentes (Valls, 2008).

De entre los múltiples elementos que contienen los manuales, las imágenes insertas en los mismos son el recurso que más llama la atención del alumnado, ya sea por las propiedades polisémicas de las representaciones icónicas, por sus llamativas características formales (color, forma...), o por ser los estímulos visuales los que mayor número

de informaciones transmiten a las poblaciones actuales (Zunzunegui, 1995). Además, la gran mayoría de imágenes que se encuentran en las unidades de Historia son fuentes históricas (primarias o secundarias), y un adecuado uso didáctico de las mismas es esencial para potenciar la vertiente activa y creativa de construcción de conocimientos que permite el aprendizaje de la Historia, algo consustancial al desarrollo del pensamiento histórico. El trabajo sobre fuentes cobra aún más relevancia al poder superar con él la simple transposición didáctica de los conocimientos académicos y –sin la pretensión de imitar con total exactitud las labores del historiador– construir conocimientos veraces dentro de la escuela (Lee, 2005).

En cuanto al ámbito legislativo, el uso de fuentes icónicas en la enseñanza de la Historia ha aparecido reflejado de diversas formas en los Currículos de Educación Primaria de las últimas décadas, aunque de forma desigual y con distintos matices. Si nos detenemos en, por ejemplo, el ámbito geográfico de nuestro estudio –Comunidad Valenciana– el Decreto 20/1992, de 17 de febrero (promulgado a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Gobierno de España, 1990, BOE N° 238), en adelante LOGSE), establece entre sus contenidos la recogida, archivo y clasificación de documentos históricos relativos a la historia personal, familiar y al pasado histórico, entre los que incluye fotografías, documentos personales, etc. A pesar de ello, al plantear la introducción al trabajo con fuentes históricas sólo hace mención a los documentos materiales y escritos. Recientemente el Decreto 108/2014, de 4 de julio (actualmente en vigor y regido por los planteamientos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2013, BOE N° 295), en adelante LOMCE), propone el uso de fuentes diversas (como textos, fotografías, mapas, obras de arte, etc.) procedentes de los medios de comunicación y de otras fuentes basadas en los recursos digitales. Observando estos aspectos en la regulación legal de otras comunidades autónomas –como en la Orden de 17 de marzo de 2015 de la Junta de Andalucía o el Decreto 119/2015 de la Generalitat de Catalunya– podemos comprobar que existen pocos matices en el tratamiento normativo de estos contenidos en otros territorios. Con todo ello, aunque estas formulaciones legales se refieren al campo concreto de la Historia, abordar la imagen en esta disciplina o en cualquier otra debe ir siempre asociado a la alfabetización visual de los alumnos/as. En este proceso, como apuntan Gómez y López-Martínez

(2014), se ha de entender la imagen como medio didáctico con un lenguaje específico, y en el que se tiene en cuenta tanto la forma como el mensaje, el continente y el contenido.

La regulación legal establecida en España también contempla, como es de esperar, el control por parte de las autoridades educativas de un correcto tratamiento de estos elementos en los libros de texto. El Real Decreto 1744/1998 (Gobierno de España, 1998, BOE N° 212) establece que la administración no se encarga de autorizar la publicación de unos u otros manuales, sino que esta los supervisa o aprueba posteriormente por medio de la inspección educativa –una función que también asumen el resto de agentes educativos (Mahamud y Badanelli, 2016)–.

Ante la situación descrita cabe preguntarse en qué medida los manuales escolares contribuyeron en el pasado y en la actualidad en sus concreciones didácticas de Historia al desarrollo del pensamiento histórico y la alfabetización visual mediante sus actividades basadas en fuentes icónicas. El análisis de dichas tareas permitiría conocer el modo en que son aprovechadas aquellas imágenes de tipo figurativo que según el criterio de los editores pueden ser utilizadas para desarrollar alguna clase de aprendizaje histórico.

### **Las imágenes en los procesos de aprendizaje y su presencia en los manuales de Historia y de Ciencias Sociales**

Con el paso del tiempo, los libros de texto y los diversos elementos que los forman han sufrido grandes cambios hasta llegar a un punto reciente en que se han convertido en artefactos de gran complejidad que persiguen un fin didáctico. De este modo, los diferentes elementos textuales, paratextuales –las expresiones que acompañan al texto principal, p. ej. título, epígrafes, etc.– e icónicos que contienen han variado mucho en los dos últimos siglos, como también lo han hecho las dinámicas y modos de enseñanza que transmiten.

En el caso de las imágenes de los materiales didácticos, estas se pueden clasificar en dos grandes grupos en función de si se asemejan o no a la realidad que están reproduciendo. Así, distinguimos entre las de tipo figurativo (fotografías, obras pictóricas, dibujos, etc.) –en las que se centra esta investigación– y las esquemáticas (mapas, gráficos, esquemas, etc.). Aunque ambas pueden contribuir al desarrollo del pensamiento

histórico, consideramos que existen grandes diferencias en el modo en que transmiten la información y por tanto en el proceso de aprendizaje asociado a cada tipo.

Actualmente no se cuestiona la inclusión de estas en la enseñanza, ya que ha quedado demostrado su impacto positivo en todos los campos educativos formales, especialmente en trabajos como los de Mayer (2005) o Scheiter y su equipo (Schüler, Arndt y Scheiter, 2015) que han probado los beneficios de combinar texto e imágenes complementarias, con el objetivo de crear representaciones mentales más complejas y significativas en experimentos controlados con alumnos/as, en este caso de nivel universitario.

No obstante, se debe tener presente la consideración que han recibido las imágenes en los libros de texto de la escuela tradicional, relegadas a un segundo plano por el escaso uso didáctico que se hacía de ellas (Escolano, 2002). Los estudios de Valls (2007, 2008) y Cuesta (1997) sobre los manuales españoles de Historia de los dos últimos siglos evidencian que las imágenes siempre han sido percibidas como ilustraciones o elementos decorativos subordinados al texto del manual, y no como verdaderas fuentes históricas. A pesar de ello, Valls (2008) sí reconoce cierto avance en las últimas décadas ya que gradualmente se ha hecho un mayor uso de la imagen en los manuales de Historia y además también se ha avanzado en un uso más documental de estas.

Desde una perspectiva global, esta infravaloración de los elementos gráficos puede deberse a las características del tipo de imágenes que han predominado en nuestra cultura. Así, la tradición figurativa realista ha hecho creer que al representar la realidad con un alto grado de similitud estas imágenes ya transmiten información verídica de forma directa, lo que a su vez ha llevado a pasar por alto la necesidad de analizar sus estrategias comunicativas o el funcionamiento de los discursos visuales (Zunzunegui, 1995).

Respecto a la gran diversidad de representaciones que incluyen los libros de Historia, el trabajo con cada tipo de imagen implica una serie de particularidades que pueden ser aprovechadas para aproximarse al marco cultural, social y económico en que fueron creadas. Como apunta Umberto Eco (2000), “representar icónicamente un objeto significa transcribir mediante artificios gráficos las propiedades culturales que se le atribuyen” (p. 311). Por tanto, implica realizar una reinterpretación de lo que se quiere mostrar asumiendo la óptica cultural desde la que se va

a generar la imagen, una óptica en la que se habrán escogido ciertos rasgos para definir los objetos representados y así poder reconocer el contenido que llevan asociado.

En relación a esto, los dibujos creados por los ilustradores de la editorial –una de las representaciones más utilizadas en los manuales de Educación Primaria–, forman parte de ese tipo de representaciones elaboradas en el contexto actual. Aunque en cierto modo es inevitable recurrir a este tipo de representaciones debido a la escasez de imágenes creadas en algunas de las épocas estudiadas, especialmente de las edades más antiguas, autores como Valls (2007) proponen como alternativa usar representaciones creadas desde una perspectiva arqueologizante – imágenes elaboradas en la actualidad pero cuyo contenido está basado en evidencias científicas–. Dicha perspectiva garantiza que aquello representado no es pura fabulación, sino que se fundamenta en los vestigios recuperados del pasado.

Por otro lado, prácticamente todas las imágenes de los manuales están, en cierto modo, asociadas a alguna clase de texto, ya sea el texto académico escrito por los autores, los pies de imagen que ofrecen información sobre ellas, los enunciados que plantean cuestiones sobre el contenido de la figura, etc. Combinar estos recursos ofrece grandes posibilidades a la hora de interpretar su contenido, si bien los manuales de Educación Primaria de los últimos años se han caracterizado por no asociar ningún tipo de información textual a sus representaciones históricas o, en caso de haberlo hecho, esta ha sido claramente insuficiente (Gómez y López-Martínez, 2014).

## El uso de fuentes para desarrollar el pensamiento histórico

Tradicionalmente en Educación Primaria los contenidos históricos han quedado relegados a un segundo plano, en gran medida, por la amplia extensión de los planteamientos *piagetianos* que consideran que estos contenidos son inapropiados para esta etapa (Trepát y Comes, 1998). Sin embargo, gracias a las incorporaciones de autores como Vigotsky, o a estudios posteriores como los de Calvani (1988) sobre el aprendizaje del tiempo con alumnos de corta edad, se han empezado a introducir modificaciones y críticas a las formulaciones de Piaget. En la línea de los estudios sobre el pensamiento histórico, investigaciones como las de Lee

(2005), Chapman (2011), Cooper (2011) o Levstik y Barton (2001), entre otros, han probado que los alumnos/as más jóvenes sí poseen las capacidades para desarrollar aprendizajes históricos adaptados a sus posibilidades y a su realidad cercana.

La investigación actual indica que, con el fin de desarrollar el pensamiento histórico, los manuales deberían incluir los principios básicos que caracterizan la investigación histórica y, en definitiva, mostrar las posibilidades y límites de este tipo de conocimiento (Valls, 2008). Para ello, se puede presentar el pasado en el aula como una realidad abierta y por investigar (Sáiz, 2014), siguiendo un modelo didáctico en que se cree una comunidad de investigación en la cual el alumnado tenga un papel activo y se le permita ensayar, dilucidar, revisar y comunicar sus resultados (Levstik y Barton, 2001).

Este modelo, reflejado en los manuales escolares, supondría que los libros de texto considerasen el lado activo y productivo de lo que Rösen (1997) denomina “conciencia histórica”, es decir, de la narrativa que interpreta el pasado para cumplir una función de orientación en la vida actual. En este sentido, los cambios legislativos producidos en materia de educación a principios de la década de 1990 (como la LOGSE) estimulaban la realización de tareas que supusieran el dominio de procedimientos y técnicas de cada disciplina, e intentaron que no se trasladaran únicamente conocimientos ya acabados al alumnado para que los memorizara (Valls, 2008), de tal forma que promovían un carácter capacitador de las disciplinas de conocimiento. Por lo que respecta a la LOMCE, esta promueve unos modos de aprendizaje distintos y confiere más peso a los conocimientos factuales (Parra, Colomer y Sáiz, 2015), ante lo que el estudio del tipo de tareas promovidas por los manuales de cada ley se presenta como un interesante tema de investigación si queremos aproximarnos a la evolución que han seguido y, especialmente, si pretendemos analizar sus posibilidades de mejora.

Con todo ello, hay que tener presente que esta clase de conocimiento histórico no es innato y por tanto será necesario comenzar a practicar dichas habilidades desde edades tempranas (Ortuño, Ponce y Serrano, 2016) para que, de forma progresiva, el alumnado desarrolle las capacidades que le permitan enfrentarse de forma crítica a las preguntas históricas que se le presenten (Cooper, 2011).

Durante la última década han aparecido en España algunos estudios que investigan el papel de las actividades y las fuentes presentadas en

los libros de texto, relacionando estas con el desarrollo del pensamiento histórico. Así, tanto Sáiz (2011, 2014) para los libros de Educación Secundaria, como Sáiz y Colomer (2014) para algunas unidades de los manuales de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, determinan que se priman los aprendizajes reproductivos y de baja complejidad cognitiva –según la taxonomía adoptada por estos autores a la que nos referiremos en la parte de método– sobre otras tareas que requieran poner en práctica las capacidades que ayudan al desarrollo del pensamiento histórico.

En la línea de estos estudios, Gómez (2014) investiga la complejidad cognitiva de las actividades, Rodríguez-Pérez y Simón (2014) vinculan los recursos de los manuales a la formación de la identidad nacional y el instrumento de análisis diseñado por Gómez y López-Martínez (2014) examina la tipología de recursos, la función de las imágenes y la información aportada sobre ellas en manuales de la Región de Murcia. En Cataluña, Gámez-Ceruelo (2016) también investiga (entre otras cosas) la función de la imagen en los libros de texto pero relacionándola con el currículo y las concepciones del profesorado en formación, y Sáez-Rosenkranz (2016) evalúa los conocimientos desarrollados a partir de las actividades. Asimismo, Cuenca-López y López-Cruz (2014) se centran en la representación del patrimonio en los libros andaluces.

La presente investigación tiene como objetivo indagar en las posibilidades de desarrollo del pensamiento histórico y de alfabetización visual que ofrecen los manuales de 5º y 6º curso de Educación Primaria de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales (en sus unidades de Historia) –publicados por las principales editoriales en el marco de la Comunidad Valenciana– y editados bajo la LOGSE y la LOMCE. Así, se propone un análisis de las actividades que plantean preguntas apoyándose en recursos gráficos figurativos –es decir, que proponen ejercicios sobre fuentes históricas de tipo icónico-figurativo–, así como un análisis de estos mismos recursos. Para ello planteamos las siguientes hipótesis:

- En las unidades de Historia se proponen pocas oportunidades para trabajar con imágenes, y además de promover un uso decorativo de estas, muchas de sus actividades se basan en dibujos infantilizados y no en fuentes primarias.

- La mayoría de actividades basadas en imágenes presentan una complejidad cognitiva baja y la información que transmiten dichos recursos es reiterativa con respecto al texto que las acompaña.

## **Método**

El análisis se realiza a partir de un método de investigación que combina planteamientos cuantitativos y cualitativos. Atendiendo a la clasificación de Bisquerra (2014), la vertiente cuantitativa del estudio se podría catalogar como de investigación *ex post-facto*. Más concretamente, consiste en un estudio de desarrollo transversal que pretende describir la evolución de ciertas variables a lo largo de dos periodos determinados de tiempo y, para ello, analiza la presencia de estas variables en materiales procedentes de ciertos momentos significativos de dicho arco temporal.

En cuanto a la vertiente cualitativa del método de estudio, se parte de la generación –de forma inductiva– de una serie de categorías conceptuales que se integran dentro de cada uno de los cuatro criterios de análisis empleados.

Este método se presenta como el más adecuado atendiendo al objeto y objetivo de estudio, ya que permite indagar en el modo en que se presentan los distintos criterios de análisis en los libros de texto, así como comparar los resultados obtenidos en materiales de dos momentos distintos y que han sido elaborados por diversas editoriales. No obstante, uno de los límites de este método es la no consecución de un análisis completo del desarrollo del pensamiento histórico, sino de las propuestas de los materiales didácticos.

## **Muestra**

- La muestra seleccionada no es probabilística sino descriptiva, y además esta es representativa de los manuales escolares más usados ya que recoge libros de texto de las principales editoriales de cada periodo analizado en el ámbito de la Comunidad Valenciana. De este modo, se han seleccionado los ejemplares de las editoriales con mayor extensión atendiendo al estudio de Segura (2001) sobre los libros más utilizados durante la aplicación de la LOGSE (Santillana, Vicens Vives, Anaya y SM),

así como el trabajo de Bel, Colomer y Valls (2016) sobre el uso y presencia de estos a partir de la LOMCE (Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives). A pesar de que los libros analizados están adscritos a la Comunidad Valenciana, los datos obtenidos se pueden extrapolar en cierta medida al resto de comunidades autónomas ya que cinco de las seis editoriales estudiadas tienen presencia en el resto del Estado y, como demostró Segura (2001), los cambios que aplican las editoriales entre libros de distintas comunidades son mínimos.

Esta muestra, por tanto, está compuesta por las unidades de Historia de 27 libros de texto diseñados para el 5º y 6º curso de Educación Primaria para las áreas de Conocimiento del Medio (los publicados bajo la LOGSE) y Ciencias Sociales (los editados a partir de la LOMCE). La base de datos generada al finalizar el estudio está formada por 2617 entradas, de las cuales 1157 son las actividades analizadas (basadas en 422 imágenes), mientras que el resto de fichas (1460) corresponden a aquellas imágenes figurativas que aparecen en los manuales pero sobre las que no se plantea ninguna cuestión.

Por lo tanto, las variables dependientes sobre las que se trabaja son los manuales, actividades y recursos icónicos presentados, mientras que las independientes son los cuatro criterios de análisis o factores de estudio que se muestran seguidamente.

Con el fin de gestionar mejor la muestra y facilitar la posterior discusión de resultados se ha optado por dividir los materiales analizados en tres grupos atendiendo a la regulación legal bajo la que fueron diseñados, así como a las políticas de publicación de las editoriales: 1ª etapa de la LOGSE (1991-2002), 2ª etapa de la LOGSE (2002-2006) y LOMCE (2013-actualidad).

## **Instrumento de análisis**

Con el propósito de alcanzar el objetivo anteriormente mencionado se optó por diseñar una ficha de análisis mediante el software *FileMaker Pro* en su versión 10.0 que permitiera generar una base de datos en la que volcar los resultados del análisis de los materiales didácticos. Esta ficha se divide en cuatro secciones, equivalentes a los cuatro criterios de estudio y a las dos hipótesis.

TABLA I. Clase de imagen usada por las actividades

CLASE	DESCRIPCIÓN
<b>Caricatura como fuente primaria</b>	Se incluyen las caricaturas coetáneas a los distintos momentos históricos tratados.
<b>Cartel</b>	Comprende, entre otros, los carteles de contenido político, cinematográficos o conmemorativos de algún suceso.
<b>Dibujo realista</b>	Referido a las representaciones creadas por los ilustradores que mantienen un estilo y contenidos que, aunque no se han elaborado totalmente desde una perspectiva arqueologizante, sí intentan aproximarse a ella.
<b>Dibujo infantilizado</b>	Contiene las representaciones creadas por los ilustradores que muestran una visión idealizada o infantil de las situaciones históricas mostradas.
<b>Fotografía</b>	Incorpora las imágenes tomadas en la época que es objeto de estudio.
<b>Fotograma</b>	Escenas extraídas de algún largometraje.
<b>Imagen combinada</b>	Aquellas en las que se utilizan elementos de diferentes tipos de representaciones (en los manuales el caso más común que podemos encontrar es el de fotografías sobre las que se dibujan diversos personajes).
<b>Objeto de la cultura material</b>	Representaciones de objetos y tecnologías creados por los seres humanos en el pasado.
<b>Obra pictórica</b>	Entre las cuales, además de la pintura de Edad Moderna y Contemporánea, también se incluyen otras como las pinturas rupestres o las ilustraciones de códices medievales.
<b>Patrimonio arquitectónico</b>	Imágenes de construcciones realizadas por los seres humanos en el pasado. En su mayoría suelen ser fotografías actuales que toman estas construcciones como elemento central.
<b>Otros</b>	Se incluyen recursos que aparecen de forma minoritaria como las portadas de libros o las esculturas.

Fuente: elaboración propia.

La primera sección (*Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades*) recoge información básica sobre la ubicación de la actividad o imagen analizada, así como si los recursos gráficos que aparecen son utilizados por algún enunciado o simplemente cumplen una función ilustrativa o decorativa.

En cuanto a la segunda sección (*Cantidad y clase de recursos icónicos a la que se asocia el enunciado*) parte de la cuantificación y diferenciación entre los diversos tipos de imágenes figurativas que podemos encontrar en los libros de texto (Tabla I) y que, siendo fuentes primarias o secundarias, sirven como base de algunas de las actividades propuestas para el alumnado.

La tercera sección (*Complejidad cognitiva de la actividad propuesta*) se fundamenta en la línea de trabajo que ha venido siguiendo Sáiz (2011, 2014) en los últimos años y en su propuesta de análisis para los manuales de Educación Secundaria. Así, se establece una categorización de las actividades a partir del estudio del nivel de conocimiento y de procesamiento de información que exigen del alumnado para ser resueltas, todo ello partiendo de la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom a partir de la revisión que plantean Anderson y Krathwohl (2001). Esta categorización y la adaptación realizada en esta investigación para las tareas con imágenes figurativas permite dividir las actividades planteadas en tres grupos: complejidad cognitiva baja, media y alta (Tabla II).

La cuarta sección (*Relación de significado que pueda existir entre la imagen y el texto al que puede (y suele) ir asociada*) analiza la complementariedad entre fuentes –primarias o secundarias–, con base de texto y de tipo icónico, con respecto a la información que transmiten. Este criterio de estudio y sus categorías (Tabla III) han sido elaboradas de forma inductiva, aunque parten del uso combinado de recursos que recoge Sáiz (2011) y, especialmente, de las aportaciones de la teoría de aprendizaje multimedia (Mayer, 2005) sobre las relaciones que pueden existir entre texto e imagen.

TABLA II. Niveles de complejidad cognitiva de las actividades

<b>NIVEL DE COMPLEJIDAD COGNITIVA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Baja</b>	Comprende las actividades que suponen tareas automatizables que no requieren de soluciones alternativas o creativas, sino la repetición de un número determinado de acciones para resolver una serie de preguntas cerradas sobre el recurso. Implica localizar y reproducir de forma literal la información aportada, describir superficialmente las fuentes o copiar aspectos explicitados en el texto en aquellos casos en que el enunciado únicamente se sirve de la imagen para referirse al texto del manual.
<b>Media</b>	Incluye las tareas que requieren comprender el contenido del recurso de forma superficial y que invitan a resumir, sintetizar o parafrasear la información transmitida por la imagen, así como identificar y enunciar sus ideas principales. También se incorporan las actividades que plantean cuestiones referidas al significado o utilidad de la fuente –o de los elementos que aparecen en ella – en un sentido literal y que comportan una respuesta cerrada.
<b>Alta</b>	Contiene las actividades que implican de la activación de estrategias creativas para aproximarse a la fuente, relacionando los conocimientos previos del alumno con la información que transmite esta y provocando que se activen inferencias. Ello supone practicar habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad de quien interpreta la fuente. La realización de estas tareas conlleva resolver cuestiones que impulsan a un uso relacional o intertextual de la información aportada por una o más fuentes, o también los ejercicios que requieran de la redacción de informes y que pongan de relevancia la autoría de la fuente y su influencia en los significados que aporta.

Fuente: elaboración propia a partir de las modificaciones introducidas en las categorías de análisis de Sáiz (2011 y 2014)

TABLA III. Tipos de relaciones de la imagen de la actividad con el texto

TIPO DE RELACIÓN	DESCRIPCIÓN
<b>La imagen no está asociada a ningún texto</b>	La imagen en la que se basa la actividad está totalmente aislada de cualquier texto al que se pueda vincular de forma directa (el ejemplo más común son las actividades de repaso del final de cada unidad, unas páginas en las que todo el espacio está ocupado por los ejercicios de repaso y los textos son escasos o no aparecen).
<b>Asociada a un recurso externo</b>	Se incluyen las actividades basadas en imágenes que también se apoyan en materiales distintos al libro de texto, como los atlas que acompañan a los manuales, los recursos digitales, etc.
<b>Asociada pero sin relación de significado</b>	La imagen o imágenes en cuestión sí se vinculan a algún texto pero cada uno trata un tema distinto.
<b>Información reiterativa</b>	Texto e imagen se pueden vincular de forma directa aunque no se señale una relación entre ellas de manera explícita, y los datos que aportan ambas fuentes son similares hasta el punto que, en muchos casos, la actividad se puede contestar copiándola literalmente del texto e ignorando la imagen.
<b>Información complementaria</b>	Texto e imagen se vinculan de forma directa sin la necesidad de que se señale alguna relación entre ellas, y sobre todo, la información que nos aporta cada una es útil en mayor o menor medida para resolver la actividad.

Fuente: elaboración propia.

## Procedimiento

El procedimiento de análisis consistió en identificar y registrar en la base de datos las imágenes figurativas en función de si eran o no aprovechadas por alguna actividad del libro de texto, y en caso afirmativo, se procedía a copiar el enunciado, describir la imagen y evaluar la adecuación de dicho ejercicio a los cuatro criterios de estudio.

## Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en cada uno de los criterios de análisis en torno a los que gira esta investigación.

Con el fin de no perder información agrupando los datos en conjuntos muy amplios que expongan los resultados, se ha optado por confeccionar tablas en que se vieran reflejados con el máximo detalle la presencia de cada una de las categorías en todos los manuales estudiados, exponiendo los resultados de cada una, así como sus proporciones totales.

**TABLA IV.** Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades

LOGSE (1ª ETAPA)				LOGSE (2ª ETAPA)				LOMCE			
M	IU	INU	T	M	IU	INU	T	M	IU	INU	T
Santillana 5º (1998)	28	52	80	Santillana 5º (2002)	15	69	84	Santillana 5º (2015)	14	37	51
Santillana 6º (1995)	18	96	114	Santillana 6º (2002)	4	47	51	Santillana 6º (2015)	10	64	74
Anaya 5º (1994)	21	18	39	V. Vives 5º (2002)	31	44	75	V. Vives 5º (2015)	46	84	130
Anaya 6º (1995)	17	22	39	V. Vives 6º (2003)	29	46	75	V. Vives 6º (2015)	24	98	122
Anaya 6º (1999)	13	32	45	Anaya 5º (2003)	12	31	43	Anaya 5º (2014)	14	29	43
SM 5º (1993)	5	57	62	Anaya 6º (2002)	11	25	36	Anaya 6º (2015)	14	32	46
SM 6º (1995)	7	65	72	SM 5º (2002)	10	45	55	SM 5º (2014)	23	65	88
				SM 6º (2004)	8	90	98	SM 6º (2015)	13	92	105
								Bromera 5º (2014)	10	67	77
								Bromera 6º (2015)	11	54	65
								Edelvives 5º (2014)	6	49	55
								Edelvives 6º (2015)	8	50	58
<b>T</b>	<b>109</b>	<b>342</b>	<b>451</b>	<b>T</b>	<b>120</b>	<b>397</b>	<b>517</b>	<b>T</b>	<b>193</b>	<b>721</b>	<b>914</b>
								<b>T</b>	<b>422</b>	<b>1460</b>	<b>1882</b>

M = Manual, IU = Imágenes Utilizadas por las actividades, INU = Imágenes No Utilizadas por las actividades, T = Total.

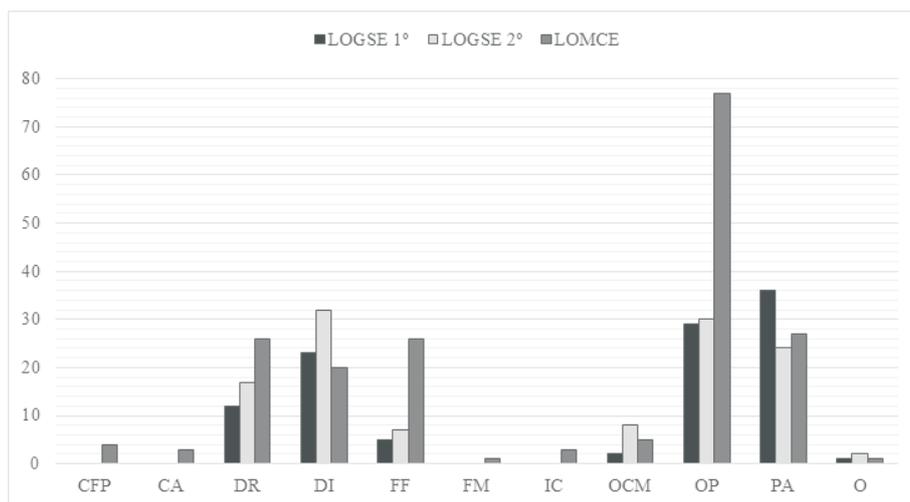
Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

La Tabla IV presenta las proporciones de las imágenes figurativas empleadas y no empleadas por las actividades, siendo esta relación claramente desigual en todos los periodos. Las principales diferencias se pueden observar entre las distintas editoriales, de modo que existen fuertes contrastes entre el número de tareas planteadas por unas editoriales u otras. Así, llama la atención como los manuales de Vicens Vives analizados ofrecen muchas actividades basadas en imágenes, y por el contrario, otros de editoriales como SM, Edelvives o Bromera presentan muy pocas pese a la gran cantidad de fuentes gráficas que contienen.

No obstante, independientemente del año o editorial de que se trate, la cantidad de imágenes utilizadas por las actividades es siempre inferior a la de no utilizadas con ningún fin didáctico si tomamos como referencia el total de imágenes incluidas en cada libro –a excepción del ejemplar de 5º curso de Anaya (1994)–, y en la mayoría de casos esta diferencia es muy pronunciada. Observando los resultados obtenidos en toda la muestra se puede comprobar que, aunque la mayoría de libros actuales aumenta ligeramente el número de imágenes, no lo hace en la misma proporción la cantidad de actividades propuestas sobre ellas y por tanto continúa primando un uso decorativo de las mismas. La escasa voluntad de los editores por plantear actividades basadas en las imágenes evidencia que el texto académico de los libros se continúa presentando, como característica esencial del código disciplinar, como la principal fuente de información y cuyos conocimientos son los más válidos para aproximarnos al pasado histórico.

Con todo, pese a que podamos establecer una consideración diferente entre las imágenes empleadas y las que no lo son y valorar mejor las primeras, debemos tener presente que aunque la mayoría de estas no sean aprovechadas o no se facilite información sobre su origen, autoría, contenido, etc., sí son documentos históricos (Valls, 2007) y por lo tanto tienen una riqueza interpretativa, de contenido y significado, que no está siendo lo suficientemente aprovechada.

**GRÁFICO I.** Tipo de recurso empleado por las actividades – Todas las etapas



CFP = Caricatura como Fuente Primaria, CA = Cartel, DR = Dibujo Realista, DI = Dibujo Infantilizado, FF = Fotografía, FM = Fotograma, IC = Imagen Combinada, OCM = Objeto de la Cultura Material, OP = Obra Pictórica, PA = Patrimonio Arquitectónico, O = Otro.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

En cuanto al tipo de imágenes utilizadas por las actividades, el Gráfico I muestra la forma en que ha variado el uso de recursos gráficos. Mientras que durante toda la fase de aplicación de la LOGSE (1ª y 2ª etapa) los manuales tienden a basar sus actividades con fuentes en dibujos infantilizados (23 y 32, respectivamente), obras pictóricas (29 y 30) y elementos del patrimonio arquitectónico (36 y 24), con la aplicación de la LOMCE las editoriales han apostado por incorporar tareas que emplean, sobre todo, recursos como obras pictóricas (77), fotografías (26), dibujos realistas (26) o imágenes del patrimonio arquitectónico (27), además de incluir, junto a estos, imágenes de tipología más diversa.

La inclusión de obras pictóricas en los manuales españoles de Historia es una característica propia de este género desde la década de 1970 (Valls, 2008). Estas suelen consistir en pinturas rupestres, ilustraciones de códices medievales y, sobre todo, obras de la pintura Moderna y Contemporánea que representan sucesos bélicos o personajes de la

nobleza. Respecto al tratamiento que reciben estos recursos y otros muy distintos como los dibujos, tanto las fuentes primarias como las secundarias se utilizan sin ningún tipo de diferenciación, a pesar de las características propias de cada una de estas como recursos coetáneos (o no) a la época estudiada. Además, los dibujos son reinterpretaciones creadas desde la óptica cultural inherente a la sociedad en que se genera (Eco, 2000), y por tanto, si queremos emplearlos como base para construir conocimientos históricos necesitarán recibir un trato acorde con su condición de fuentes secundarias. Esto es especialmente relevante cuando podemos observar que las actividades basadas en dibujos infantilizados tienen una presencia muy alta en todas las etapas analizadas, llegando hasta el punto que es el recurso más empleado por algunos manuales de la segunda etapa de la LOGSE.

Con respecto a las fotografías, el uso de estas se ha consolidado en muchos libros actuales (LOMCE) como un medio de relevancia para tratar contenidos históricos. Sin embargo, en su tratamiento tampoco se contempla la reflexión acerca de ningún factor que pueda haber influido en el mensaje que transmiten, como puede ser la autoría, el contexto, etc. o cualquier otro de los factores que afectan a sus significados a partir de la inferencia de estrategias persuasivas (Zunzunegui, 1995).

Evaluar la complejidad cognitiva de las actividades basadas en imágenes nos permite conocer el tipo de procedimientos que demandan al alumnado, el conocimiento desarrollado a partir de esas tareas y, en definitiva, los aprendizajes que se están promoviendo en los discentes mediante dichas actividades. La Tabla V evidencia que las tareas de complejidad cognitiva baja son las más numerosas en la mayoría de la muestra, y por tanto en estos manuales priman los procedimientos que invitan a una aproximación pobre y superficial sobre las fuentes, así como a un uso descriptivo de las mismas.

Al comparar las dos etapas de la LOGSE se puede comprobar que existe cierta tendencia a aumentar las actividades de complejidad media. Comparando los resultados obtenidos con los libros actuales (LOMCE) se observa que en los actuales aumenta prácticamente en todos los volúmenes el número de actividades de complejidad cognitiva alta, a pesar de que siguen siendo muy minoritarias en comparación a las otras dos categorías. Además, se reducen drásticamente las de complejidad baja y aumentan las de complejidad media, aunque las proporciones de cada una con respecto al resto siguen siendo similares.

TABLA V. Actividades según su complejidad cognitiva

LOGSE (1ª ETAPA)					LOGSE (2ª ETAPA)					LOMCE				
M	NI	N2	N3	T	M	NI	N2	N3	T	M	NI	N2	N3	T
Santillana 5° (1998)	90	29	2	121	Santillana 5° (2002)	11	18	3	32	Santillana 5° (2015)	35	22	3	60
Santillana 6° (1995)	109	16	2	127	Santillana 6° (2002)	0	4	1	5	Santillana 6° (2015)	21	12	9	42
Anaya 5° (1994)	27	20	3	50	V. Vives 5° (2002)	49	33	2	84	V. Vives 5° (2015)	64	24	9	97
Anaya 6° (1995)	18	18	3	39	V. Vives 6° (2003)	61	48	5	114	V. Vives 6° (2015)	28	22	9	59
Anaya 6° (1999)	4	16	2	22	Anaya 5° (2003)	9	10	0	19	Anaya 5° (2014)	12	8	0	20
SM 5° (1993)	2	9	0	11	Anaya 6° (2002)	8	16	1	25	Anaya 6° (2015)	6	17	7	30
SM 6° (1995)	1	8	0	9	SM 5° (2002)	4	7	0	11	SM 5° (2014)	19	30	7	56
					SM 6° (2004)	2	4	2	8	SM 6° (2015)	23	16	6	45
										Bromera 5° (2014)	11	6	1	18
										Bromera 6° (2015)	3	5	4	12
										Edelvives 5° (2014)	4	9	3	16
										Edelvives 6° (2015)	6	16	3	25
<b>T</b>	251	116	12	379	<b>T</b>	144	140	14	298	<b>T</b>	232	187	61	480
										<b>T</b>	627	443	87	1157

M = Manual, NI = Nivel Cognitivo Bajo, N2 = Nivel Cognitivo Medio, N3 = Nivel Cognitivo Alto, T = Total.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Los resultados obtenidos son muy parecidos a los del análisis de Sáiz y Colomer (2014) sobre las actividades de las unidades de Historia Contemporánea en manuales de 5° y 6° de Educación Primaria, pese a que existen algunas diferencias en la proporción de actividades de complejidad alta, tal vez derivadas de que esta investigación analizaba todas las tareas independientemente del recurso en que se basaran. Sin

embargo, al comparar los datos con trabajos como el de Sáiz (2014) sobre las actividades con fuentes históricas en libros de Educación Secundaria, se puede comprobar que los resultados son ampliamente coincidentes.

Conceder tanta importancia a la descripción superficial de las fuentes supone promover en el alumnado una consideración hacia estas como objetos estériles que no pueden hacer aportaciones significativas a la construcción de conocimientos históricos. Además, dar tanta prioridad a las preguntas cerradas y literales merma las grandes posibilidades que ofrecen los aprendizajes históricos para reflexionar y discutir sobre aspectos éticos, sociales o culturales. En este sentido, un ejemplo entre tantos otros del modo en que se puede desaprovechar un documento histórico –no sólo por su bajo nivel de complejidad cognitiva– se puede encontrar en el libro de Edelvives de 6º curso (Moreno, Llorente y Rodríguez, 2015). Al abordar el siglo XIX en España, una de las actividades que se proponen sobre obras pictóricas se basa en “La niña obrera” (1889) (Figura I), de Joan Planella y Rodríguez. El enunciado en cuestión se limita a formular algunas preguntas superficiales sobre el sistema productivo español de la época y la importancia de la industria textil. No obstante, pese a que estos son temas que se pueden tratar a partir de la imagen, consideramos que el trabajo sobre una representación como esta no puede dejar de lado aspectos como el trabajo infantil, las condiciones laborales de las mujeres o los derechos de los trabajadores.

Por otro lado, como ejemplo de un uso más adecuado de las fuentes históricas icónicas, se pueden observar algunas tareas propuestas en el libro de 6º curso de Vicens Vives (García, Gatell y Batet, 2015) sobre dos escenas de la Guerra Civil Española: una fotografía aérea tomada por el bando sublevado tras el bombardeo de Guernica por parte de la aviación alemana e italiana (Figura II) y una fotografía de Robert Capa que muestra los momentos previos a un bombardeo en Bilbao (Figura III). En este caso las actividades también comienzan por proponer la descripción de las imágenes, pero van más allá sugiriendo la reflexión sobre los ataques a la población civil durante los conflictos armados.

---

FIGURA I. Obra de Joan Planella y Rodríguez: "La niña obrera". Óleo sobre tela, 1889.

---



Fuente: Museu d'Història de Catalunya ([http://www.mhcat.cat/co\\_leccio/contenedor\\_el\\_museu\\_presenta/el\\_museu\\_presenta/la\\_nena\\_obrera](http://www.mhcat.cat/co_leccio/contenedor_el_museu_presenta/el_museu_presenta/la_nena_obrera))

---

FIGURA II. Fotografía anónima: "28 de abril de 1937". Fotografía, 1937.

---



Fuente: DokuArt. Biblioteca y Centro de Documentación (<http://catalogo.artium.org/dossieres/4/guernica-de-picasso-historia-memoria-e-interpretaciones-en-construccion/el-guernica/el-b>)

---

FIGURA III. Fotografía de Robert Capa: "Bilbao, mayo 1937". Fotografía, 1937.

---



Fuente: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/bilbao-mayo-1937-1>)

**TABLA VI.** Relación de la imagen de la actividad con el texto

LOGSE (1ª ETAPA)							LOGSE (2ª ETAPA)							LOMCE						
M	NA	AE	AS	IR	IC	T	M	NA	AE	AS	IR	IC	T	M	NA	AE	AS	IR	IC	T
Santillana 5° (1998)	31	0	0	50	40	121	Santillana 5° (2002)	25	0	0	2	5	32	Santillana 5° (2015)	22	2	0	22	14	60
Santillana 6° (1995)	19	1	0	101	6	127	Santillana 6° (2002)	4	0	0	1	0	5	Santillana 6° (2015)	8	2	0	13	19	42
Anaya 5° (1994)	18	0	2	12	18	50	V. Vives 5° (2002)	49	3	0	18	14	84	V. Vives 5° (2015)	9	3	3	49	33	97
Anaya 6° (1995)	24	0	0	7	8	39	V. Vives 6° (2003)	20	0	1	20	73	114	V. Vives 6° (2015)	5	0	0	22	32	59
Anaya 6° (1999)	16	0	0	0	6	22	Anaya 5° (2003)	10	0	0	6	3	19	Anaya 5° (2014)	6	2	1	1	10	20
SM 5° (1993)	2	0	0	2	7	11	Anaya 6° (2002)	5	0	0	7	13	25	Anaya 6° (2015)	16	0	0	4	10	30
SM 6° (1995)	6	0	0	0	3	9	SM 5° (2002)	7	0	0	3	1	11	SM 5° (2014)	30	1	0	6	19	56
							SM 6° (2004)	6	0	0	1	1	8	SM 6° (2015)	13	0	0	8	24	45
														Bromera 5° (2014)	4	0	0	5	9	18
														Bromera 6° (2015)	7	0	0	0	5	12
														Edelvives 5° (2014)	16	0	0	0	0	16
														Edelvives 6° (2015)	17	0	0	1	7	25
<b>T</b>	116	1	2	172	88	379	<b>T</b>	126	3	1	58	110	298	<b>T</b>	153	10	4	131	182	480
														<b>T</b>	395	14	7	361	380	1157

M = Manual, NA = No Asociada a ningún texto, AE = Asociada a recurso Externo (atlas, web...), AS = Asociada a texto pero Sin relación de significado, IR = Información Reiterativa, IC = Información Complementaria, T = Total.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

La Tabla VI muestra los datos obtenidos al estudiar las relaciones que mantienen las imágenes utilizadas por las actividades con los textos del manual, todo ello tomando como referencia el enunciado de la actividad en cuestión y el tipo de tarea propuesta. En primer lugar cabe resaltar que existe una amplia proporción de casos en que la imagen sobre la que se plantean cuestiones no se asocia a ningún texto al no vincularse a escrito alguno de forma explícita o implícita. La gran mayoría de estos

casos se encuentra en los apartados iniciales o finales de cada unidad, en los que es habitual proponer actividades que no se apoyen en ningún recurso textual.

Los resultados muestran que otro punto a destacar son las relaciones de reiteración y complementariedad entre los dos recursos. De estas relaciones interesan las segundas por ser la base fundamental para poder desarrollar aprendizajes multimedia (Schüler et al., 2015). De forma general se puede observar que los resultados suelen variar en función de la editorial estudiada, aunque en los materiales de la LOMCE sí se percibe un aumento proporcional del número de casos en que se puede complementar la información procedente de texto e imagen. Pese a esto, en gran parte de la muestra existen muchas tareas en las que se reiteran los contenidos por parte de ambos, lo cual repercute de forma negativa a la hora de resolver las actividades.

## **Conclusiones**

En los últimos años se han desarrollado diversos estudios como los de Levstik y Barton (2001), Cooper (2011) o Chapman (2011) que prueban que los alumnos/as de Educación Primaria son capaces de desarrollar categorías cognitivas vinculadas al pensamiento histórico pero para ello deben practicar procedimientos y modos de trabajo distintos. Los procedimientos tradicionales consideran al alumno como un sujeto pasivo en el proceso de aprendizaje y le atribuyen la función de ser receptor de una serie de conocimientos cerrados que debe memorizar. En este sentido, el trabajo sobre fuentes históricas se presenta como una buena opción para desarrollar dicho pensamiento, especialmente a partir de imágenes figurativas, las cuales tienen una fuerte presencia en los materiales didácticos más utilizados: los libros de texto.

Atendiendo a las dos hipótesis que han guiado esta investigación, podemos afirmar que estas han sido confirmadas de forma parcial. Por un lado, parte de la primera hipótesis ha quedado confirmada ya que la escasa proporción de actividades que emplean imágenes figurativas evidencia que estos recursos cumplen principalmente una función decorativa o complementaria a otros elementos del libro, algo que nos recuerda al uso que hacían de las imágenes los manuales de la escuela tradicional. Esta situación contrasta con la propuesta de autores como J.

Rüsen (1997), entre otros, que plantean que el trabajo sobre fuentes históricas siempre debe primar sobre el texto académico de los manuales.

Por otro lado, respecto al tipo de imágenes empleadas, la segunda parte de esta primera hipótesis queda confirmada parcialmente puesto que, aunque muchos de estos recursos son dibujos infantilizados, no son los mayoritarios en manuales de las tres etapas analizadas. Un uso tan recurrente de los dibujos guarda relación con la edad de los alumnos (10-12 años) a los que van dirigidos estos libros. No obstante, cabría reflexionar, por un lado, sobre si es preferible emplear recursos de este tipo –que estéticamente son más llamativos– y obviar que estos podrían incurrir en graves deformaciones de la información como las que se pueden producir al reinterpretar escenas creadas desde un universo simbólico diferente al del momento o la cultura representada (Eco, 2000; Zunzunegui, 1995); o si, por otro lado, es preferible emplear representaciones creadas desde una perspectiva arqueologizante –como se ha defendido en este trabajo– en aquellas situaciones en que no se dispone de otras fuentes primarias, y utilizar otras estrategias de motivación del alumnado que no puedan perjudicar a sus aprendizajes, por ejemplo, haciéndoles caer en anacronismos.

En cuanto a la segunda hipótesis, la primera parte de esta apuntaba que la mayoría de actividades basadas en imágenes presentaban una complejidad cognitiva baja, y ello ha quedado confirmado ya que existe en prácticamente todos los manuales de la muestra una preeminencia de enunciados de este tipo, con los que se priman, por encima de las de otra clase, tareas puramente descriptivas. Pese a que la descripción de las fuentes gráficas es un paso fundamental para su posterior tratamiento y para poder interrogarlas en mayor profundidad, centrarse demasiado en esta estrategia puede llevar a dejar de lado el desarrollo de otras habilidades de mayor importancia. Respecto a la segunda parte de esta hipótesis (la información de imágenes y texto es reiterativa), esta queda confirmada de forma parcial dado que son mayoritarias las relaciones de complementariedad entre texto e imágenes, aun cuando existe un gran número de casos en que se reitera la misma información por medio de los dos recursos.

En definitiva, la situación que aquí se presenta muestra la pobre iniciación al tratamiento de fuentes históricas que ha recibido y recibe la mayoría de alumnos/as al terminar la etapa de Educación Primaria en el periodo y ámbito geográfico estudiado. Teniendo en cuenta que esta

situación se da tras multitud de cursos escolares de trabajo sólo con el libro de texto, y con un escaso desarrollo del pensamiento histórico y la alfabetización visual derivado en parte por estas propuestas didácticas.

Con todo, el hecho de que no encontremos diferencias muy significativas en la mayoría de criterios de estudio aplicados a manuales sujetos a distintas regulaciones legales evidencia que los cambios normativos hechos en materia de educación tienen menos influencia en los libros de texto de Historia que las tradiciones y rutinas escolares asociadas a esta disciplina. El peso del código disciplinar de la Historia escolar –como origen de dichas tradiciones y rutinas– sigue siendo determinante en las propuestas didácticas de las editoriales mayoritarias, que apuestan por un modelo de manual en el que siguen primando los conocimientos factuales sobre el desarrollo de procedimientos críticos y reflexivos aplicados a las fuentes históricas.

Respecto a las limitaciones de este estudio, no se ha considerado el contenido histórico de las imágenes analizadas ni el papel de estas en la construcción de identidades colectivas, unos aspectos que se presentan como futuras líneas de investigación y que se podrían relacionar con el tipo de actividades propuestas sobre estas imágenes. Relacionado con esto, no se ha abordado el uso que hacen los manuales de representaciones esquemáticas como mapas o gráficos, otros recursos con los que es necesario trabajar para desarrollar el pensamiento histórico. Además, también se presenta la opción de ampliar la muestra de libros de texto mediante el análisis de los manuales editados a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006-2013). Todo ello nos permitiría poner en valor el estudio de las imágenes como recursos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el campo de la Didáctica de la Historia.

## Referencias bibliográficas

Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York: Longman.

- Anónimo (1937). *28 de abril de 1937* [Fotografía]. Recuperado de <http://catalogo.artium.org/dossieres/4/guernica-de-picasso-historia-memoria-e-interpretaciones-en-construccion/el-guernica/el-b>
- Bel, J.C., Colomer, J.C y Valls, R. (2016). *Uso y presencia de los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria: El caso de la provincia de Valencia*. IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Murcia, 9-10 mayo (498 – 503).
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4a ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capa, R. (1937). *Bilbao, mayo 1937* [Fotografía]. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/bilbao-mayo-1937-1>
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L. Prekious y D. Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (169-216). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Cooper, H. (2011). What does it mean to think historically in the Primary School? En L. Perikleous y D. Shemilt, (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (321-342). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Cuenca-López, J.-M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación*, 26(1), 19-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general* (4a ed.). Barcelona: Editorial Lumen.
- Escolano, A. (2002). The historical codification of the manualistics in Spain. *Paedagogica Historica*, 38(1), 51-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0030923020380103>
- Gámez-Ceruelo, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/398013>
- García, M., Gatell, C. y Batet, M. (2015). *Socials 6* (Proyecto Aula Activa). Valencia: Vicens Vives.

- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO, *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J. y López-Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia: Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 13, 17-29.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan, y J. Bransford (eds.), *How students learn: History in the classroom* (31-78). Washington: National Academies Press.
- Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de la littérature critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, 13-16.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahamud, K. y Badanelli, A. M. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística, *História da Educação*, 20(50), 29-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62455>
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Mayer, R.E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (31-48). New York: Cambridge University Press.
- Moreno, M., Llorente, L. y Rodríguez, S. (2015). *Ciencias Sociales 6* (Proyecto Superpíxépolis), Zaragoza: Edelvives.
- Ortuño, J., Ponce, A. I. y Serrano, F.J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306
- Parra, D., Colomer, J.C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.

- Planella y Rodríguez, J. (1889). *La niña obrera* [Óleo sobre tela]. Recuperado de [http://www.mhcat.cat/col\\_leccio/contenedor\\_el\\_museu\\_presenta/el\\_museu\\_presenta/la\\_nena\\_obrera](http://www.mhcat.cat/col_leccio/contenedor_el_museu_presenta/el_museu_presenta/la_nena_obrera)
- Rodríguez-Pérez, R. A. y Simón, M. M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 101-113.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-94.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de las actividades de los libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/393962>
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío: History and History Teaching.*, 40, 1-19.
- Schüler, A.; Arndt, J. y Scheiter, K. (2015). Processing multimedia material: Does integration of text and pictures result in a single or two interconnected mental representations?. *Learning and Instruction*, 35, 62-72. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.09.005>
- Segura, A. (Coord.) (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Bonfill.
- Trepat, C.A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Ediciones Cátedra.

## Referencias normativas

- Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, DOCV 1728 § 0376 (1992).
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, DOCV 7311 § 6347 (2014).
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria, DOGC 6900 § 15176019 (2015).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 238 § 24172 (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 § 7899 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 § 12886 (2013).
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, BOJA 60 § 66439 (2015).
- Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General, BOE 212 § 20884 (1998).

**Dirección de contacto:** Universitat de València, Facultat de Magisteri, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Avenida Tarongers, 4. CP: 46022 Valencia (España).