

## **ALFABETIZACIÓN VISUAL Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO: ACTIVIDADES CON IMÁGENES EN MANUALES ESCOLARES**

**(VISUAL LITERACY AND HISTORICAL THINKING DEVELOPMENT:  
ACTIVITIES WITH PICTURES IN TEXTBOOKS)**

Juan Carlos Bel Martínez  
Juan Carlos Colomer Rubio  
Rafael Valls Montés  
*Universitat de València*

*DOI: 10.5944/educXX1.20008*

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Bel Martínez, J.C.; Colomer Rubio, J.C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374, doi: 10.5944/educXX1.20008

Bel Martínez, J.C.; Colomer Rubio, J.C. & Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. [Visual literacy and historical thinking development: activities with pictures in textbooks]. *Educación XX1*, 22(1), 353-374, doi: 10.5944/educXX1.20008

## **RESUMEN**

La siguiente investigación pretende analizar en qué medida los recursos educativos, en este caso los libros de texto, contribuyen a la alfabetización visual del alumnado de Educación Primaria en Ciencias Sociales. Este tipo de alfabetización es un aspecto fundamental en cualquier etapa educativa tal y como ha venido confirmando la investigación hasta fechas muy recientes. Para ello se han seleccionado los manuales más utilizados en un determinado espacio geográfico desde 2006 y se han analizado siguiendo un método de investigación que combina procedimientos cuantitativos (ex post-facto) y cualitativos (análisis mediante categorías conceptuales) aplicándolos sobre las actividades relacionadas a imágenes figurativas de las unidades de Historia. La muestra está compuesta por 29 libros de texto de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales sujetos a las dos últimas reformas educativas

aplicadas en España. El estudio realizado ha dado lugar a una base de datos compuesta por 2.604 entradas, de las cuales 1.068 corresponden a las actividades analizadas (basadas en 438 imágenes) y 1.536 a las imágenes que pese a estar incluidas en los manuales no son utilizadas por ninguna de sus actividades. Los resultados demuestran que se mantiene un uso decorativo de la imagen en estos materiales de enseñanza y que existe una excesiva presencia de actividades descriptivas que no profundizan en las fuentes históricas presentadas por los libros. Todo ello redundará en adoptar posturas acríticas hacia los mensajes visuales por parte del alumnado y perjudica sus competencias comunicativas en el tratamiento de información gráfica. Junto con ello, se limitan las capacidades que este tipo de recursos pueden presentar para el desarrollo de habilidades cognitivas complejas vinculadas al pensamiento histórico de los estudiantes.

## **PALABRAS CLAVE**

Alfabetización visual; educación histórica; ilustración; contenido del libro de texto; educación primaria.

## **ABSTRACT**

The following investigation aims to analyze how educational resources, textbooks in this case, help to develop the visual literacy of primary education students of Social Sciences. This type of literacy is a fundamental aspect at any educational stage as has been confirmed recently by research. To this end, most widely-used textbooks from a specific territory since 2006 have been selected and a research method has been used that combines quantitative (ex post-facto) and qualitative (conceptual categories analysis) procedures applied to activities with figurative illustrations of the history units. The sample is composed by 29 textbooks of the subjects «Conocimiento del Medio» and Social Sciences published under the two last education laws applied in Spain. The study has resulted in a database composed of 2,604 entries, of which 1,068 correspond to the activities analyzed (based on 438 illustrations) and 1,536 to the illustrations that despite being included in the manuals are not used in any activity. Results show that those resources fulfill an ornamental function and that there is an excessive presence of purely descriptive activities that do not delve into these historical sources included in the textbooks. All of this assumes non-judgmental positions towards visual messages in students and contributes towards impoverishing their communicative competence in the treatment of graphic information. Along with this, the capacities that these types of resources can present for the development of complex cognitive abilities linked to the historical thinking of the students are limited.

## **KEY WORDS**

Visual literacy; educational history; illustrations; textbook content; primary education.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el dominio del lenguaje visual resulta fundamental para el desarrollo de capacidades que permitan el ejercicio de una ciudadanía crítica, consciente del poder de la imagen en la sociedad contemporánea. Ante esta situación, la escuela ha sido considerada como la mejor institución para formar a los individuos desde edades tempranas utilizando estos códigos icónico-semánticos a partir de un aprendizaje multimedia que combine el procesamiento de información textual y visual (Avgerinou, 2009; Mayer, 2014b).

Como destaca Cappello (2017), estudiar el papel de la imagen y la descodificación de su significado supone una estrategia esencial para el aprendizaje y el conocimiento del alumnado de cualquier etapa educativa, ya sean imágenes estáticas o dinámicas (en movimiento). Pese a los rasgos que comparten ambas, existen diferencias evidentes entre estos dos grandes grupos de representaciones, de forma que la investigación actual continúa explorando los factores que intervienen cuando son utilizadas en situaciones de enseñanza (Stebner, Köhl, Höffler, Wirth, & Ayres, 2017). Dentro de las imágenes estáticas, las que contienen un trasfondo histórico (o imágenes históricas), como fuentes documentales que nos aproximan a lo acontecido en el pasado, tienen un papel significativo en materias como las Ciencias Sociales al permitir a los alumnos/as discutir, argumentar y contrastar información (Brugar & Roberts, 2017), de forma que un adecuado tratamiento de las mismas fomenta el desarrollo social, emocional, cognitivo y la participación que debe caracterizar a toda sociedad democrática (Cooper, 2015).

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, durante los últimos años se han desarrollado numerosos estudios nacionales e internacionales que indagan en la capacidad de los estudiantes por desarrollar aprendizajes históricos más allá de la simple memorización de datos y fechas (Calvani, 1988; De Leur, van Boxtel, & Wilschut, 2017; Kang, 2010; Levstik & Barton, 2001; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2008). El pensamiento histórico se ha constituido, así, como una línea de investigación consolidada que estudia la capacidad del alumnado para aprender a representar y significar el pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social (Lévesque, 2011; Sáiz y López-Facal, 2015).

El presente estudio parte, por tanto, de considerar las oportunidades que ofrecen las imágenes en los libros de texto y un adecuado uso de las mismas (Gómez-Pintado y Marcellán, 2017) como aspectos fundamentales en la construcción del pensamiento histórico y la mejora de la alfabetización

visual del alumnado. Todo ello se enmarca en un modelo didáctico que dota de protagonismo al uso y trabajo sobre fuentes históricas (como por ejemplo las imágenes) y estas se convierten en el recurso principal para la enseñanza-aprendizaje de —entre otras materias— la Historia (Cooper, 2012; Prangmsma, van Boxtel, Kanselaar, & Kirschner, 2009; Seixas, 2015; Wiley & Ash, 2005). Sin embargo, el uso aislado del libro de texto, como recurso principal en esta área, continúa marcando la práctica diaria en muchos centros españoles (Sáiz y López-Facal, 2016) y la incorporación de medios tecnológicos en las aulas todavía se encuentra en un estado incipiente (Area-Moreira, Hernández-Rivero, y Sosa-Alonso, 2016).

## ALFABETIZACIÓN VISUAL Y LIBROS DE HISTORIA

Durante el último tercio del siglo xx, la psicología cognitiva demostró los beneficios del uso de las imágenes en los procesos de aprendizaje y aún hoy se continúan desarrollando investigaciones al respecto, como las de R. Mayer (2014a, 2014b) y su «*Cognitive Theory of Multimedia Learning*», que analiza la complementariedad de informaciones que se puede dar entre mensajes icónicos y textuales. La importancia por tanto de la alfabetización visual, entendida como un conjunto de habilidades que permiten leer, comprender, utilizar y crear imágenes de forma crítica (Avgerinou, 2009), se ha establecido como un aspecto central en las competencias comunicativas y de empoderamiento que debe garantizar la actual educación escolar (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014).

De entre las múltiples dimensiones críticas a considerar cuando se plantean tareas dirigidas a fomentar la alfabetización visual en el alumnado, Cappello (2017) destaca la autoría y propósito de la imagen, la información transmitida por la misma y la influencia del propio lector en su interpretación. Con todo, estos aspectos referidos al tratamiento crítico de las imágenes parecen adscribirse a líneas propias de la Educación Artística y Visual, lo que no impide que desde la enseñanza de la Historia o desde cualquier otra disciplina se pueda contribuir a este fin marcando como objetivo integral la alfabetización visual de los estudiantes (Brugar & Roberts, 2017; Gómez-Pintado y Marcellán, 2017). Actualmente esto tiene una especial significación en el contexto español ya que el marco curricular actual (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Gobierno de España, 2013, BOE n.º 295 —en adelante, LOMCE—) reduce drásticamente el número de horas dedicadas a Educación Artística.

Si observamos un espacio de aula y los recursos utilizados habitualmente en ella, uno de los grandes contenedores de recursos gráficos son los libros de texto (Prangmsma et al., 2009). Estos son productos culturales de gran

complejidad cuyo proceso de producción se ve determinado por el contexto político, demográfico, institucional, económico y reglamentario que existe en cada momento histórico (Choppin, 2008), factores a los que recientemente se ha unido la irrupción de los nuevos medios tecnológicos (Area-Moreira et al., 2016). Además, los libros de texto de Ciencias Sociales se caracterizan por pretender mostrar determinada realidad histórica y social (VanSledright, 2008). Para ello plantean numerosas tareas y actividades sobre recursos gráficos que pueden contribuir o dificultar la alfabetización visual de los estudiantes.

Al examinar los cambios producidos en el formato y uso de las imágenes en estos recursos a lo largo de los años se perciben profundas transformaciones (Choppin, 2008), muchas de ellas condicionadas por los avances técnicos en el sector editorial, por las distintas finalidades que se le han atribuido a esta disciplina escolar o por las teorías pedagógicas imperantes en cada época. La revisión de algunos ejemplares clásicos de Historia refleja el uso totalmente decorativo que se hacía de los recursos gráficos hace casi dos siglos (Cuesta, 1997). Sin embargo, los cambios producidos en materia de educación durante la década de 1970 tuvieron su repercusión en los libros de texto que, unidos a las mejoras en técnicas de impresión, introdujeron un mayor número de imágenes y que se comenzase a hacer algún uso didáctico de ellas (Valls, 2007). Los libros de texto actuales han aumentado el número y espacio ocupado por las actividades y los recursos visuales en cada página (Sáiz, 2011), y también han incorporado imágenes de tipología muy diversa, las cuales deberán ser tratadas de forma distinta en función de sus características —especialmente cuando son obras creadas en la actualidad, como en el caso de los dibujos elaborados por parte de las editoriales (Valls, 2007)—. Asimismo, el tratamiento didáctico de estos elementos puede variar sustancialmente en función de si son acompañados de algún texto, así como del tipo de vínculos que se puedan establecer entre la escena y estos escritos (Mayer, 2014b; Wiley & Ash, 2005). Todo ello nos permite afirmar que analizar el uso que se promueve de estos recursos representa una sugerente línea de investigación en didácticas específicas.

## **IMÁGENES PARA EL DESARROLLO COGNITIVO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO**

Una vez planteada la importancia de los recursos gráficos en los materiales curriculares dentro de la educación histórica, debemos considerar todo aquello que aportan al desarrollo cognitivo de las categorías de pensamiento histórico. La enseñanza de contenidos de Historia en las etapas de educación obligatoria se concentra sobre todo en Educación Secundaria, de forma que en Educación Primaria únicamente alcanzan cierta relevancia en 5.º y 6.º curso. Como han señalado Huijgen, van Boxtel, van de Grift, &

Holthuis (2017), uno de los factores más influyentes en esta distribución es la pervivencia de cierta concepción pedagógica basada en los estudios clásicos sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del tiempo en esta etapa, los cuales niegan la posibilidad de adquirir aprendizajes históricos significativos en edades tempranas. No obstante, en las últimas décadas han surgido un gran número de investigaciones apoyadas en las tesis de Vygotsky o Bruner que han explorado el desarrollo de categorías cognitivas inherentes al pensamiento histórico y necesarias para su construcción en alumnado de Educación Primaria (Cooper, 2015).

Los estudios de este tipo confieren mucha importancia al trabajo con fuentes históricas, puesto que permite familiarizar a niños y niñas con la investigación en esta materia y ofrecerles un papel activo en los procesos de aprendizaje, el cual se aleja de la clásica narrativa transmitida de forma magistral (Cooper, 2012; Sáiz y López-Facal, 2016; Seixas y Morton, 2013). Una narrativa que además ha primado la importancia del texto sobre otros recursos y la memorización del mismo para la superación periódica de pruebas o exámenes (Cuesta, 1997; Cuenca-López y López-Cruz, 2014).

Para superar estas prácticas pedagógicas se pueden vertebrar las clases de Ciencias Sociales a partir de la investigación de problemas actuales que, además de tener un trasfondo histórico, presenten cierta controversia en su tratamiento (ya sea por motivos políticos, identitarios...) y permitan al alumnado indagar en ellos a partir del trabajo sobre fuentes de diversa clase. En este sentido, existen muchos recursos gráficos que, en función de los objetos, situaciones y personajes que representen, tienen una fuerte carga emocional (Avgerinou, 2009) que puede aprovecharse para desarrollar aprendizajes históricos (De Leur et al., 2017; Levstik & Barton, 2001) y reflexionar sobre problemas diversos como conflictos étnicos, enfrentamientos bélicos, diferencias sociales o de género.

Investigaciones como las de Brugar y Roberts (2017), Cooper (2015) o Kang (2010) prueban empíricamente los avances que pueden conseguir niños y niñas de Educación Primaria a través del trabajo sobre fuentes textuales, visuales y materiales si reciben un adecuado apoyo y guía del docente. Además, inciden en la importancia de la experiencia previa a la hora de realizar inferencias sobre los restos del pasado. Este papel activo atribuido al alumnado se subrayó normativamente a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación, Gobierno de España, 2006, BOE N.º 106 —en adelante, LOE—) mediante las denominadas competencias básicas, que en su adaptación y reflejo en los manuales escolares no supuso cambios formales significativos en las propuestas didácticas de las principales editoriales, al menos en los libros de Educación Secundaria (Sáiz, 2013).

En esta línea, durante los últimos años se han realizado distintas investigaciones que han analizado el modo en que los libros de texto contribuyen a la formación del pensamiento histórico mediante sus actividades. La mayoría de estos estudios han examinado manuales de Educación Secundaria (Gómez-Carrasco, 2014; Sáiz, 2011, 2013, 2014), a excepción del trabajo de Sáiz y Colomer (2014) sobre libros de Educación Primaria, de forma que todos ellos han coincidido en señalar la excesiva recurrencia de tareas reproductivas y memorísticas que no fomentan procesos cognitivos avanzados. El estudio que aquí presentamos pretende contribuir en esta línea puesto que existe una escasez manifiesta de estudios de todo tipo sobre el uso de imágenes en procesos de aprendizaje en Ciencias Sociales, algo que no sucede en otras disciplinas como la Didáctica de las Ciencias Experimentales (Prangmsma et al., 2009). Además, esta investigación se complementa con los datos de otros trabajos comparativos publicados recientemente (Bel, 2017).

Así, asumiendo que los estudiantes de Educación Primaria son capaces de progresar en su alfabetización visual y de desarrollar las categorías de pensamiento mencionadas (Calvani, 1988; Cooper, 2015; De Leur et al., 2017), planteamos como objetivo de esta investigación el análisis del uso que se hace de las imágenes, así como qué tipo de aprendizajes promueven las actividades basadas en ellas, en las unidades de Historia de los libros de texto de 5.º y 6.º curso (dirigidos a alumnado de 10-12 años) de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales de las editoriales más utilizadas de un espacio geográfico concreto, la Comunidad Valenciana, en los últimos 12 años. No obstante, no proponemos un estudio local o parcial si partimos del hecho constatado de que el contenido de los libros de texto no varía sustancialmente entre distintas comunidades autónomas, tal y como ha confirmado la investigación empírica (Cuenca-López y López-Cruz, 2014; Segura, 2001). A partir del objetivo general enunciado planteamos las siguientes hipótesis de partida:

- H1: Los manuales analizados hacen mayoritariamente un uso decorativo de la imagen y las actividades que plantean sobre estas se basan en gran medida en dibujos infantilizados en lugar de en fuentes primarias que promoverían procesos cognitivos más complejos.
- H2: Las actividades propuestas sobre imágenes presentan una complejidad cognitiva baja para ser resueltas y la información que aportan estas representaciones suele ser reiterativa en relación al texto al que van asociadas, lo que impide una alfabetización visual compleja y por ende una escasa construcción del pensamiento histórico en estas edades.

## MATERIAL Y MÉTODOS

El método empleado para contrastar las hipótesis de investigación combina rasgos cuantitativos y cualitativos si tomamos como referencia la clasificación de Bisquerra (2014). Concretamente, la parte cuantitativa se corresponde a una investigación *ex post-facto* (estudio de desarrollo transversal) que describe la evolución de determinadas variables durante un período determinado. La parte cualitativa se basa en la generación inductiva de una serie de categorías conceptuales agrupadas en los cuatro criterios de análisis que describimos más adelante.

La muestra analizada está formada por 29 libros de texto para 5.º y 6.º curso de Educación Primaria de las materias de Conocimiento del Medio (los editados durante la LOE, 2006-2013) y Ciencias Sociales (los editados durante la LOMCE, 2013-actualidad) adscritos a la Comunidad Valenciana. Los manuales seleccionados pertenecen a las seis editoriales con mayor extensión en esta región según los estudios de Sáiz y Colomer (2014) y Bel, Colomer, y Valls (2016). No obstante, los resultados que presentamos también se pueden aplicar en cierta medida al resto del territorio español, puesto que cinco de las seis editoriales seleccionadas publican sus libros en el resto del país con cambios mínimos en sus contenidos y tareas (Segura, 2001).

La muestra ha sido dividida en tres grupos en función de la regulación legal bajo la que ha sido diseñado cada libro, así como de los proyectos didácticos ofertados por las editoriales, dando lugar a la siguiente clasificación: 1.ª etapa de la LOE (2006-2009), 2.ª etapa de la LOE (2009-2013) y LOMCE (2013-actualidad). En el caso de la 2.ª etapa de la LOE, el número de materiales analizados es menor pues muchos de los anteriores se reeditaron y no incorporaron novedades en los elementos concretos que examina el presente estudio.

En la selección muestral diferenciamos dos grandes grupos de imágenes contenidas en los manuales dependiendo de si se asemejan o no a la realidad representada (Prangmsma et al., 2009): imágenes figurativas, como por ejemplo obras pictóricas o fotografías, e imágenes esquemáticas, caso de mapas o gráficos, entre otras. Por las evidentes diferencias que caracterizan a estas representaciones en sus modos de transmisión de la información, hemos optado por centrar este estudio en las primeras.

Se analizan las unidades de Historia de libros de texto publicados por Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives, dando lugar a una base de datos compuesta por 2604 entradas. De ellas, 1068 corresponden a las actividades analizadas (basadas en 438 imágenes) y 1536 a las imágenes



que pese a estar incluidas en los manuales no son utilizadas por ninguna de sus actividades.

Cada una de las fichas que forma esta base de datos recoge información pertinente sobre las imágenes y actividades de cada libro, analizando el modo en que cada recurso se adecua a los cuatro criterios de estudio seleccionados:

- Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades: analiza si alguna actividad aprovecha las imágenes o si estas tienen una función decorativa.
- Cantidad y clase de recursos icónicos a la que se asocia el enunciado: cuantifica el tipo de imagen en que se basa cada una de las actividades que sí las aprovechan.
- Complejidad cognitiva de la actividad propuesta: parte de las investigaciones de Sáiz (2011, 2013, 2014) sobre las actividades de los manuales de Historia. Formulamos una categorización de actividades basadas en imágenes en función del nivel de conocimiento y procesamiento de información que requieren para ser resueltas basándonos en la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom a partir de la revisión de Anderson & Krathwohl (2001) (Tabla 1).
- Relación de significado que pueda existir entre la imagen y el texto al que puede (y suele) ir asociada: categoriza el modo en que, tomando como referencia la resolución de la actividad, se puede complementar la información aportada por la imagen (o imágenes) en cuestión y el texto que las acompaña. Este criterio se ha diseñado de forma inductiva basándonos en los parámetros establecidos por Sáiz (2014) y Mayer (2014b).

Los criterios de análisis enunciados nos permiten comprobar en qué medida y de qué manera son utilizadas las imágenes incluidas en estos materiales para desarrollar simultáneamente la alfabetización visual y el pensamiento histórico de los estudiantes de esta etapa educativa. Por tanto, no desarrollamos un estudio sobre cómo son empleadas estas actividades e imágenes en situaciones reales de aprendizaje, ya que no examinamos directamente los contextos y condicionantes de recepción de los manuales, sino que analizamos cómo las editoriales orientan su uso.

Tabla 1  
*Gradación de la complejidad cognitiva requerida en la realización de tareas con imágenes*

Nivel de complejidad cognitiva	Síntesis del tipo de acción a realizar	Ejemplo de tarea
Baja	Copia y repetición de elementos contenidos en el recurso de forma literal sin mayor pretensión creativa.	Recurso: dibujo de un grupo de marineros consultando mapas. «¿Qué hacen los marineros en la cubierta del barco?» (Parra, Martín, Navarro & López, 2014, p. 107)
Media	Comprensión, síntesis o/y resumen de la idea contenida en el recurso.	Recurso: representación pictórica de unos campesinos segando. «¿A qué grupo social crees que pertenecen?» (Etxebarria, Fraile, Gómez-Moreno, Medina & Peso, 2007, p. 166)
Alta	Síntesis, creatividad, inferencias y relación de elementos que provienen de la fuente-recurso.	Recurso: representaciones pictóricas de un banquete de nobles y un niño de clase baja comiendo. «¿Qué consecuencias sociales se derivaron de la decadencia económica? Relaciona tu respuesta con las dos imágenes.» (García & Gatell, 2015, p. 152)

*Nota:* elaboración propia a partir de Bel (2017).

## RESULTADOS

Si pasamos al análisis de los datos extraídos a partir de la selección muestral, tomando en cuenta el primer criterio de estudio sobre la presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades, observamos que en todos los ejemplares analizados el número de imágenes que no son utilizadas por ninguna actividad es superior a las que sí lo son, dándose casos más o menos equilibrados en función de la editorial y libro concreto (Tabla 2). Un caso destacable lo forman los manuales de la editorial Vicens Vives, que incluyen un gran número de escenas y ofrece muchas tareas basadas en ellas. Por otro lado, encontramos los de Bromera, Edelvives o SM, que emplean muy pocas representaciones en sus actividades pese al gran número de imágenes que incluyen.

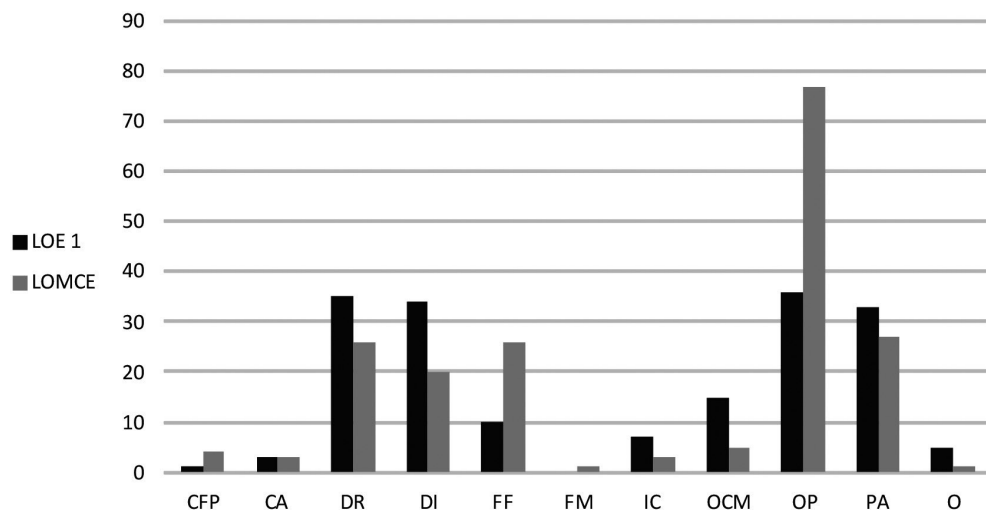
Tabla 2  
*Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades*

LOE (1.ª etapa)				LOE (2.ª etapa)				LOMCE			
M	IU	INU	T	M	IU	INU	T	M	IU	INU	T
Santillana 5.º (2006)	7	53	60	Santillana 5.º (2009)	18	58	76	Santillana 5.º (2015)	14	37	51
Santillana 6.º (2007)	27	53	80	Santillana 6.º (2009)	13	50	63	Santillana 6.º (2015)	10	64	74
V. Vives 5.º (2006)	44	48	92	Anaya 5.º (2010)	12	26	38	V. Vives 5.º (2015)	46	84	130
V. Vives 6.º (2007)	46	62	108	Anaya 6.º (2010)	16	38	54	V. Vives 6.º (2015)	24	98	122
Anaya 5.º (2006)	7	21	28	Edelvives 6.º (2013)	7	39	46	Anaya 5.º (2014)	14	29	43
Anaya 6.º (2006)	3	29	32					Anaya 6.º (2015)	14	32	46
SM 5.º (2006)	17	65	82					SM 5.º (2014)	23	65	88
SM 6.º (2009)	6	71	77					SM 6.º (2015)	13	92	105
Bromera 5.º (2009)	6	56	62					Bromera 5.º (2014)	10	67	77
Bromera 6.º (2009)	6	77	83					Bromera 6.º (2015)	11	54	65
Edelvives 5.º (2006)	6	32	38					Edelvives 5.º (2014)	6	49	55
Edelvives 6.º (2006)	4	38	42					Edelvives 6.º (2015)	8	50	58
T	179	605	784	T	66	211	277	T	193	721	914
								TM	438	1.537	1.975

*Nota:* M-Manual, IU-Imágenes Utilizadas por las actividades, INU-Imágenes No Utilizadas por las actividades, T-Total, TM-Total de la Muestra.

Respecto al tipo de recurso utilizado en aquellos casos en que las actividades sí se basan en imágenes, existen ciertas diferencias dependiendo del período, editorial y muestra analizada. Así, si analizamos los períodos que permiten una comparativa más amplia (LOE (1.ª etapa) y LOMCE), la mayoría de libros editados en la primera recurren principalmente a obras pictóricas, dibujos realistas o infantilizados e imágenes de patrimonio arquitectónico. Para el caso de la LOMCE, en los 12 libros analizados se mantiene el número de esta tipología, pero aumenta el uso de fotografías y obras pictóricas, reduciéndose las

actividades referidas a dibujos realistas e infantilizados. (Figura 1) La mayor o menor variabilidad de recursos empleados por las actividades de distintas editoriales se relaciona necesariamente con el número total de imágenes incluidas en los libros de texto.



*Nota:* 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.

*Figura 1.* Tipo de recurso utilizado por actividades (muestra de manuales de la LOE 1.ª Etapa y LOMCE)

En cuanto a la complejidad cognitiva de las actividades basadas en imágenes, tras la aplicación del análisis en base a la gradación descrita en la Tabla 1, los resultados totales muestran que existe una holgada mayoría de actividades que requieren de una complejidad cognitiva baja para su realización (Tabla 3). La tendencia observada indica que progresivamente aumentan las actividades caracterizadas como de complejidad cognitiva media y alta, aunque las de complejidad baja continúan siendo predominantes. Retomando el gran número de actividades mostradas por Vicens Vives, podemos comprobar que una abultada proporción de estas corresponde a una categorización de complejidad baja.

Tabla 3  
*Actividades según su complejidad cognitiva*

LOE (1.ª etapa)					LOE (2.ª etapa)					LOMCE				
M	N1	N2	N3	T	M	N1	N2	N3	T	M	N1	N2	N3	T
Santillana 5.º (2006)	6	8	1	15	Santillana 5.º (2009)	15	9	0	24	Santillana 5.º (2015)	35	22	3	60
Santillana 6.º (2007)	35	6	2	43	Santillana 6.º (2009)	7	11	4	22	Santillana 6.º (2015)	21	12	9	42
V. Vives 5.º (2006)	111	31	1	143	Anaya 5.º (2010)	15	6	2	23	V. Vives 5.º (2015)	64	24	9	97
V. Vives 6.º (2007)	124	43	14	181	Anaya 6.º (2010)	9	7	2	18	V. Vives 6.º (2015)	28	22	9	59
Anaya 5.º (2006)	16	6	1	23	Edelvives 6.º (2013)	10	6	1	17	Anaya 5.º (2014)	12	8	0	20
Anaya 6.º (2006)	3	0	0	3						Anaya 6.º (2015)	6	17	7	30
SM 5.º (2006)	9	9	1	19						SM 5.º (2014)	19	30	7	56
SM 6.º (2009)	3	4	2	9						SM 6.º (2015)	23	16	6	45
Bromera 5.º (2009)	2	15	1	18						Bromera 5.º (2014)	11	6	1	18
Bromera 6.º (2009)	4	3	0	7						Bromera 6.º (2015)	3	5	4	12
Edelvives 5.º (2006)	5	8	1	14						Edelvives 5.º (2014)	4	9	3	16
Edelvives 6.º (2006)	3	4	2	9						Edelvives 6.º (2015)	6	16	3	25
T	321	137	26	484	T	56	39	9	104	T	232	187	61	480
										TM	609	363	96	1.068

Nota: M-Manual, N1-Nivel Cognitivo Bajo, N2-Nivel Cognitivo Medio, N3-Nivel Cognitivo Alto, T-Total, TM-Total de la Muestra.

Un buen ejemplo de la forma en que se puede desaprovechar un recurso gráfico o del mal uso que se puede hacer del mismo lo podemos encontrar en diversos manuales que incorporan el grabado de Theodore de Bry (1594), titulado «Desembarco de Colón en Guanahaní» (Figura 2). Por la situación que representa la imagen y los distintos significados que se le pueden atribuir, esta ya ha sido empleada en algunos estudios sobre lectura de imágenes históricas como el trabajo de Carretero & González

(2008). Sin embargo, en este caso también nos interesa por el trato que recibe por parte de los manuales, ya que mientras que algunos ejemplares como el libro de 6.º de Anaya (Gómez, Valbuena, y Brotons, 2010) o el de 5.º de Vicens Vives (García y Gatell, 2015) la incorporan entre sus páginas pero no formulan ninguna actividad sobre ella, el manual de 6.º curso de Vicens Vives (Casajuana, Cruells, García, Gatell. y Martínez, 2007) sí la emplea.

Sin embargo, en este último caso las actividades formuladas sobre la imagen se centran en aspectos superficiales como la descripción de la escena, los personajes o el número de naves que empleó Colón en su primer viaje. Este nos parece un buen ejemplo para ilustrar la forma en que se puede hacer un mal uso de un recurso como este, entre otros motivos, porque no invita a realizar un análisis crítico del contenido claramente colonialista que representa la escena. Además, también pasa por alto elementos muy significativos como la postura de los personajes, las armas y el aspecto de los conquistadores como representación de poder, los personajes que se encuentran en segundo plano alzando una cruz y su simbolismo como expansión del cristianismo, o la propia autoría de la escena y los sesgos que pueden haber influido en la representación. Ignorar todos estos aspectos de la imagen y formular simplemente cuestiones de carácter descriptivo puede llevar al alumnado a naturalizar escenas como esta o simplemente a no cuestionarlas.



Figura 2. Obra de T. de Bry: «Desembarco de Colón en Guanahani». Grabado, 1594

Tabla 4  
*Relación de la imagen de la actividad con el texto*

M	LOE (1.ª etapa)					T	M	LOE (2.ª etapa)					T	LOMCE					T	
	NA	AE	AS	IR	IC			NA	AE	AS	IR	IC		M	NA	AE	AS	IR		IC
Santillana 5.º (2006)	8	0	0	3	4	15	Santillana 5.º (2009)	5	0	0	10	9	24	Santillana 5.º (2015)	22	2	0	22	14	60
Santillana 6.º (2007)	17	0	0	20	6	43	Santillana 6.º (2009)	16	0	0	3	3	22	Santillana 6.º (2015)	8	2	0	13	19	42
V. Vives 5.º (2006)	29	0	0	77	37	143	Anaya 5.º (2010)	19	0	1	2	1	23	V. Vives 5.º (2015)	9	3	3	49	33	97
V. Vives 6.º (2007)	22	1	5	54	99	181	Anaya 6.º (2010)	14	1	0	0	3	18	V. Vives 6.º (2015)	5	0	0	22	32	59
Anaya 5.º (2006)	9	5	3	5	1	23	Edelvives 6.º (2013)	13	1	0	1	2	17	Anaya 5.º (2014)	6	2	1	1	10	20
Anaya 6.º (2006)	0	1	2	0	0	3								Anaya 6.º (2015)	16	0	0	4	10	30
SM 5.º (2006)	8	0	0	5	6	19								SM 5.º (2014)	30	1	0	6	19	56
SM 6.º (2009)	3	1	0	1	4	9								SM 6.º (2015)	13	0	0	8	24	45
Bromera 5.º (2009)	14	0	0	0	4	18								Bromera 5.º (2014)	4	0	0	5	9	18
Bromera 6.º (2009)	5	0	0	0	2	7								Bromera 6.º (2015)	7	0	0	0	5	12
Edelvives 5.º (2006)	14	0	0	0	0	14								Edelvives 5.º (2014)	16	0	0	0	0	16
Edelvives 6.º (2006)	9	0	0	0	0	9								Edelvives 6.º (2015)	17	0	0	1	7	25
T	138	8	10	165	163	484	T	67	2	1	16	18	104	T	153	10	4	131	182	480
														TM	358	20	15	312	363	1.068

Nota: 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, TM-Total de la Muestra.

Los resultados correspondientes a las relaciones que se establecen entre las imágenes utilizadas por las actividades y los textos asociados a estas señalan que es muy habitual que no se relacione la imagen a ningún texto (Tabla 4). Destaca también el gran número de casos en que recursos visuales y textuales complementan la información ofrecida entre ambos, aunque las relaciones de reiteración, pese no ser la opción mayoritaria en muchos libros, muestran unos índices muy elevados.

## **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**

La presente investigación ha demostrado las escasas oportunidades de desarrollo de la alfabetización visual presentadas en los manuales escolares de Historia para el alumnado de 10-12 años. Para realizar esta comprobación se ha partido del análisis de las actividades con imágenes y se ha examinado en qué medida favorecen estas habilidades junto con el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. Todo ello se ha aplicado en una muestra amplia de libros de texto que se corresponden con los más utilizados en Educación Primaria durante los últimos 12 años.

Si partimos de las hipótesis planteadas, este trabajo ha confirmado la primera de ellas (H1) que señalaba el uso mayoritariamente ilustrativo o decorativo que se hace de las imágenes en las unidades de Historia, como rasgo característico de los manuales tradicionales desde el origen de esta disciplina educativa (Valls, 2007). También se evidencia parcialmente que, pese a no ser el recurso icónico más utilizado, se emplea un gran número de dibujos infantilizados como base para realizar actividades con el alumnado. El riesgo que supone introducir representaciones de este tipo radica en la posibilidad de transmitir códigos y significados anacrónicos en escenas del pasado. Diversas editoriales optan por la utilización de un importante número de dibujos sin ofrecer procedimientos que permitan un análisis y contraste de, por ejemplo, los sesgos que puedan estar afectando a su mensaje. Una aproximación que combine herramientas y destrezas diferentes es posible ya que, como se ha observado, el alumnado de estas edades es capaz de detectar diferentes intencionalidades en la información transmitida por estas imágenes, también de tipo histórico (Levstik y Barton, 2001).

Junto con ello, si tomamos la segunda hipótesis inicial (H2), hemos constatado que las tareas propuestas con imágenes son mayoritariamente de complejidad cognitiva baja y aquellas que únicamente invitan a la descripción de la fuente son las más numerosas, algo que impide una alfabetización visual profunda. Esta competencia es fundamental al tratar imágenes históricas (Brugar & Roberts, 2017; Kang, 2010; Prangmsma et



al., 2009), pero plantear tal desproporción de actividades descriptivas hace que no se profundice más en su análisis, por ejemplo, realizando acciones inferenciales o relacionando elementos dentro de la propia imagen. Si comparamos los resultados con los de investigaciones similares que han analizado actividades en libros de texto, como la de Sáiz (2014) o Sáiz y Colomer (2014), podemos ver que estos coinciden claramente con los resultados obtenidos en el presente trabajo. No obstante, en el caso del segundo estudio encontramos pequeñas diferencias por la mayor presencia de actividades de complejidad alta en libros de texto editados durante la LOE. La hipótesis vendría a confirmarse también en trabajos diacrónicos recientes como el de Bel (2017), que ha insistido en la alta presencia de tareas de complejidad cognitiva baja presentes en manuales escolares de reformas educativas anteriores. El abultado número de casos en que imagen y texto reiteran la misma información es otro aspecto a considerar, ya que permiten resolver la tarea propuesta al estudiante copiando fragmentos literales del texto sin la necesidad de analizar el contenido de la imagen. Unido a esto, muchos recursos no se acompañan de textos que aporten, al menos, información básica que los sitúe y contextualice, como también han demostrado Cuenca-López y López-Cruz (2014) o Cuenca-López, Estepa, y Martín (2017) para el caso concreto de elementos patrimoniales.

Pese a las diferencias que existen entre las dos leyes educativas (LOE y LOMCE) en que se enmarcan estos materiales de enseñanza, podemos observar que no se producen cambios significativos entre unos manuales y otros. En este estudio se refleja, tal y como demostró Sáiz (2013) en Educación Secundaria, que la introducción —por medio de la LOE— de las Competencias Básicas en el currículo español no supuso una mejora de las habilidades y destrezas promovidas por los manuales. Del mismo modo, la mayoría de actividades propuestas en libros editados bajo la LOMCE priman la consecución de tareas reproductoras de información, algo que en este caso sí va en consonancia con los Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables respecto a la enseñanza de la Historia presentes en este currículo (Pelegrín, 2015). Las tareas de este tipo implican la asunción de determinado posicionamiento epistemológico en la construcción de conocimiento desde la escuela, de forma que un uso tan desproporcionado de estas esconde, tras una falsa apariencia de procedimientos activos y creativos, una serie de tareas técnicas y acríticas sobre las evidencias del pasado que, más que a un planteamiento emancipador del conocimiento histórico, nos recuerda a posturas provenientes de una construcción técnica del currículo y de la cultura escolar.

Así, los déficits encontrados en las actividades de los dos períodos legales analizados provocan, en parte, que los estudiantes permanezcan en un nivel de lectura básico (según la clasificación de los niveles de lectura

de imágenes históricas de Carretero y González (2008). Los discentes creen que las situaciones representadas en dichas imágenes se corresponden totalmente con lo acontecido en el pasado histórico. Todo ello, a su vez, impide una aproximación a la lectura interpretativa o contextualizada de los recursos (Seixas, 2015; Cooper, 2012) y, en definitiva, a adoptar una actitud crítica ante la información que transmiten (Cappello, 2017).

Frente a lo afirmado en este estudio, también conviene señalar algunas limitaciones que pueden ser de interés para investigaciones futuras. No se ha abordado el contenido y sentido narrativo de estas imágenes históricas, así como la forma en que son utilizadas por el profesorado en contextos reales de aula. Junto con ello, la muestra ha sido acotada en función de varios criterios y podría ampliarse con nuevos materiales y recursos de otros territorios, inclusive recursos digitales en desarrollo.

En la base de estas propuestas situamos la importancia de la práctica docente (Brugar & Roberts, 2017), aunque es igual de cierto que las tareas y modos de aproximación a las imágenes contenidas en los libros también afectarán a la práctica de aula (Gómez-Pintado y Marcellán, 2017). El trabajo sobre estos recursos, además de fomentar una actitud crítica, podría aproximar temas vinculados a los intereses, preocupaciones y realidad social del alumnado, o que estos pudieran encontrar una utilidad directa a sus aprendizajes en la comprensión del mundo. De lo contrario, todo ello repercute en las capacidades, creencias y actitudes que tengan hacia el conocimiento histórico en la posterior etapa de Educación Secundaria y, necesariamente, en el desarrollo de la alfabetización visual, aspecto fundamental para ejercer una ciudadanía crítica en las sociedades democráticas contemporáneas.

## NOTAS

- 1 Esta investigación se ha desarrollado gracias a la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad y de los fondos FEDER de la Unión Europea por medio del proyecto «Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación» (EDU2015-65621-C3-1-R).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V.M. & Sosa-Alonso, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. doi: 10.3916/C47-2016-08
- Avgerinou, M.D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the «Bain d'Images» Era. *TechTrends*, 53, 28-34. doi: 10.1007/s11528-009-0264-z
- 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. En VV.AA., *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (pp. 498-503). Murcia: Universidad de Murcia.
- Bel, J.C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Brugar, K.A. & Roberts, K.L. (2017). Seeing Is Believing: Promoting Visual Literacy in Elementary Social Studies. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 262-279. doi: 10.1177/0022487117696280
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cappello, M. (2017). Considering Visual Text Complexity: A Guide for Teachers. *The Reading Teacher*, 70(6), 733-739. doi: 10.1002/trtr.1580
- Carretero, M. y González, M.F. (2008). «Aquí vemos a Colón llegando a América». Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217-227. doi: 10.1174/113564008784490389
- Casajuana, R., Cruells, E., García, M., Gatell, C., y Martínez, M.J. (2007). *Món 6, Medi natural social i cultural*. Valencia: Vicens Vives.
- Choppin, A. (2008). The School Textbook: a Falsely Obvious Historic Fact. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- Cooper, H. (2012). Looking Backwards to Move Forwards: Charlotte Mason on History. *The Curriculum Journal*, 23(1), 7-18. doi: 10.1080/09585176.2012.650467
- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 16-31. doi: 10.7440/res52.2015.02
- Cuenca-López, J.M., Estepa, J., y Martín, M.J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338
- 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), 1-43. doi: 10.1080/11356405.2014.908663
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*.

- Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- De Bry, T. (1594). *Desembarco de Colón en Guanahant* [Grabado]. Recuperado de <https://goo.gl/ZjvJmT>
- De Leur, T., van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). «I Saw Angry People and Broken Statues»: Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. doi: 10.1080/00071005.2017.1291902
- Etxebarria, L., Fraile, R., Gómez-Moreno, I., Medina, J.I., y Peso, N. (2007). *Coneixement del Medi 6 Primària*. Valencia: Voramar-Santillana.
- García, M. & Gatell, C. (2015). *Socials 5*. Valencia: Vicens Vives.
- Gómez, R., Valbuena, R., y Brotons, J.R. (2010). *Conocimiento del Medio 6 Primaria, tercer trimestre*. Madrid: Anaya.
- Gómez-Carrasco, C.J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez-Pintado, A. y Marcellán, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica y visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XXI*, 20(1), 233-252. doi: 10.5944/educXX1.14478
- Gozálvez, V. y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educación. *Comunicar*, 42, 129-136. doi: 10.3916/C42-2014-12.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144. doi: 10.1080/00933104.2016.1208597.
- Kang, S. (2010). How do Korean Nine Year Olds Make Historical Inferences? *Education 3-13*, 38(3), 243-256. doi: 10.1080/03004279.2010.497272.
- Lévesque, S. (2011). La Pensée Historique: Pour le Développement de la Littérature Critique en Histoire. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 13-16.
- Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 § 7899.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE 295 § 12886.
- Mayer, R.E. (2014a). Incorporating Motivation into Multimedia Learning. *Learning and Instruction*, 29, 171-173. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.003.
- Mayer, R.E. (2014b). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed.) (pp. 43-71). Boston, EEUU: Cambridge University Press.
- Parra, E., Martín, S., Navarro, A., y López, S. (2014). *Ciències Socials 5*. Madrid: SM.
- Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Iber: Didáctica*

- de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 41-48.
- Prangsa, M.E., van Boxtel, C., Kanselaar, G., & Kirschner, P.A. (2009). Concrete and Abstract Visualizations in History Learning Tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 371-387. doi: 10.1348/000709908x379341.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. doi: 10.7203/DCES.27.2648.
- Sáiz, J. (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. *CLIO. History and History teaching*, 40. Recuperado de <https://goo.gl/a9qn5z>
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. doi: 10.7440/res52.2015.06
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328
- Segura, A. (Coord.). (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Bonfill.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. doi: 10.1080/00131857.2015.1101363.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Stebner, F., Kühn, T., Höffler, T.N., Wirth, J., & Ayres, P. (2017). The Role of Process Information in Narrations while Learning with Animations and Static Pictures. *Computers & Education*, 104, 34-48. doi: 10.1016/j.compedu.2016.11.001
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146. doi: 10.3102/0091732X07311065
- Wiley, J. & Ash, I.K. (2005). Multimedia Learning of History. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 375-392). New York: Cambridge University Press.

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Juan Carlos Bel Martínez. Becario en formación e investigación en el Departamento de Formación del Profesorado y Relaciones Institucionales del INTEF (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Doctorando del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València. Sus investigaciones se centran en el desarrollo del pensamiento histórico en Educación Primaria a través del uso de la imaginación y la fantasía, así como en el análisis de libros de texto.

Juan Carlos Colomer Rubio. Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Especializado en historia reciente, sus publicaciones se han ocupado del análisis de la enseñanza de la historia a partir de la construcción del pensamiento histórico en las aulas de educación Primaria y Secundaria, el análisis de libros de texto o el diseño de actividades educativas en nuevos soportes digitales (TIC).

Rafael Valls Montés. Catedrático de Universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultat de Magisteri (Universitat de València). Entre sus líneas de investigación destacan, por una parte, las relacionadas con el análisis de los manuales escolares de historia y la configuración histórica de esta disciplina escolar. Por otra, las conectadas con las finalidades de la enseñanza y su relación con la generación de las identidades colectivas en sus diversas dimensiones.

Dirección de los autores: Facultat de Magisteri  
Avda. Tarongers, 4  
46022 Valencia (España)  
E-mail: belmartinezjc@gmail.com  
juan.colomer@uv.es  
rafael.valls@uv.es

Fecha recepción del artículo: 13. Octubre. 2017  
Fecha modificación del artículo: 20. Febrero. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 06. Marzo. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018