

LITERACIDAD VISUAL Y ALTERIDAD. LA CONSTRUCCIÓN “DEL OTRO” EN LAS NARRACIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Roberto García-Morís

Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de La Coruña
roberto.garcia.moris@udc.es

Silvia Medina Quintana

Grupo Deméter: Maternidad, género y familia. Universidad de Oviedo
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
smedina@uco.es

José Antonio López Fernández

Universidad de Córdoba
jalopez@uco.es

Ramón Martínez Medina

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
rmartinez@uco.es

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se incluye en una línea de investigación sobre *literacidad visual histórica en contextos escolares* que trata sobre estudios de lectura e interpretación de fuentes iconográficas (primarias, secundarias, ficcionales etc.) de diversa naturaleza (pinturas, fotografías, gráficos, mapas, filmes, etc.) realizadas por alumnado de diferentes niveles de escolaridad, estudiantes de Educación y profesorado.

En el presente trabajo se estudia la interpretación de una fotografía de una calle de Nepal realizada por estudiantes (que serán docentes en el futuro) de 3º del Grado de Educación Primaria (con una media de 20 años) de la Universidad de Córdoba. Además de las competencias en la interpretación de fuentes iconográficas, concretamente de fotografías, se pretende estudiar cómo esos futuros maestros y maestras construyen la imagen del “otro”, a través del estudio de una población asiática.

Según Melo (2010, p. 5) podemos concebir la literacidad como “un proceso de creciente sofisticación de la percepción, lectura e interpretación crítica de múltiples textos, permitiendo que los alumnos sean conscientes de las intenciones de sus autores y de los procesos de divulgación adoptados por ciertas instituciones y actores sociales”. Siguiendo a la misma autora

(2007) el análisis y la interpretación de las imágenes en el contexto de la clase de Historia, significa encontrar su sentido, de acuerdo con diferentes contextos (cultural, político, económico, religioso) en el que se crean y divulgan.

En un mundo dominado por lo visual, sería inconcebible que las imágenes no formaran parte de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en todos los niveles educativos. No obstante, aún hoy día hay poblaciones y espacios que siguen padeciendo una cierta invisibilidad en los currículos de Ciencias Sociales debido al estudio de realidades ejemplificadas solo en modelos occidentales.

Por ello, pretendemos relacionar el concepto de *literacidad visual* con el de *invisibilidad* y el de *alteridad*. Es necesario conocer hasta qué punto los y las estudiantes del Grado de Educación Primaria son conscientes de otras realidades sociales y de las poblaciones que, tradicionalmente, se muestran invisibles en los programas y manuales escolares, siendo capaces de realizar lecturas contextualizadas y empáticas. Para ello, pretendemos responder a dos preguntas de investigación: *¿Qué tipo de narrativas construyen los futuros profesores de Primaria ante la interpretación de una fotografía sobre una población urbana de Nepal? ¿En qué medida su análisis es empático y capaz de construir “al otro” desde una perspectiva no sesgada por el modelo occidental?*

Desde el punto de vista metodológico hay que señalar que el estudio fue implementado con un grupo de 20 discentes del Grado de Educación Primaria (N=20) de la Universidad de Córdoba en su Tercer Curso. Para su desarrollo se les solicitó la interpretación de la imagen a través de una Ficha de Trabajo (en adelante FT) dividida en tres apartados (Anexo I). Debido a la limitación de espacio, este trabajo se ha centrado en el análisis de las narrativas, reproduciendo solo algunos extractos de las mismas.

MARCO TEÓRICO

Como se ha señalado en diferentes estudios, el área de Ciencias Sociales, en cualquier nivel educativo, permite trabajar conceptos imprescindibles en la vida actual. En este sentido, está demostrada la capacidad de las materias de Ciencias Sociales para fomentar determinados valores necesarios en la sociedad en que vivimos, tales como la multiculturalidad, la capacidad crítica, la solidaridad o la empatía, entre otros. Precisamente, a lo largo de esta investigación abordamos el concepto de alteridad en estudiantes que serán docentes en un futuro y cuyo papel en la transmisión de actitudes positivas y abiertas, frente a los estereotipos, es básico. En opinión de García Ruiz y Jiménez López (1997, pp. 59-60) “la debilidad del conocimiento histórico-geográfico conduce con frecuencia a formulaciones de la realidad social tremendamente simplista y únicamente basadas en la relación causa-efecto”.

Es sabido que el egocentrismo propio de edades infantiles hace que la realidad vivida sea la medida de todas las cosas; lo propio es “lo normal” y lo que no encaja o se aleja de ese patrón es “lo otro”, “lo diferente”. Por eso, es necesario trabajar distintas realidades, para que los menores se acostumbren a situaciones diversas y asuman que la heterogeneidad es algo positivo, idea que se irá consolidando a medida que adquieran madurez en su desarrollo cognitivo.

En relación con esta idea encontramos el concepto de alteridad, el cual, si bien está presente en la tradición filosófica desde el mundo clásico a Hegel, se consolida como categoría epistemológica y analítica en los años setenta del siglo XX con obras vinculadas a la teoría poscolonial, como las de Edward Said o Gayatri Spivak, quienes aluden a la noción de subalternidad. La identidad de los grupos que carecen de poder (países colonizados, clases sociales inferiores, etnias marginadas, el género femenino, las minorías...) proviene de la visión que los grupos dominantes tienen de ellos. Es decir, la construcción de la alteridad indica cómo estos últimos se definen a sí mismos, proyectándose en aquellos.

Por tanto, la construcción de identidades se basa en privilegiar a un grupo determinado como la norma o el referente último, convirtiéndose el resto de grupos en “lo otro”, en la alteridad. Así, es paradigmático el título que Simone de Beauvoir dio a su obra *El segundo sexo* (1949), donde disecciona el establecimiento de los roles de género a lo largo de la Historia y denuncia la construcción de la identidad femenina por parte de los varones como el *segundo sexo*, siendo el masculino el *primero*.

Para conocer la representación de la alteridad en el imaginario del futuro profesorado de Primaria, hemos escogido una fotografía actual. Dentro del área de las Ciencias Sociales, la iconografía es una fuente magnífica para desarrollar la capacidad de interpretación del alumnado, ya que le permite habituarse al análisis del lenguaje visual (Anadón Benedicto, 2002, pp. 162-174; Lévesque, Ng-A-Fook and Corrigan, 2014). Además, gracias a su indudable capacidad didáctica, se fomenta la empatía con las sociedades pasadas al trabajar imágenes de otras épocas (Hernández Cardona, 2011), al tiempo que se favorece una perspectiva crítica.

Junto a esta consideración, cabe señalar que, dada la importancia que los recursos visuales tienen en la sociedad actual, especialmente entre los sectores más jóvenes, conviene habituar a las y los estudiantes a reflexionar sobre lo que se expone ante sus ojos. Tal como señala Daiana Rigo (2014), en referencia a las imágenes presentes en los libros de texto, a menudo se desaprovecha el material iconográfico como herramienta para generar en el alumnado una mirada analítica. Obviamente, al emplear la fotografía como recurso didáctico es preciso tener ciertas precauciones y aplicar siempre un análisis crítico (Anadón Benedicto, 2002, pp. 163-164).

Respecto a la metodología del estudio, cabe señalar que la creación de narrativas por parte del alumnado resulta reveladora puesto que el lenguaje no es neutro y a través de él, de los términos que emplean las y los discentes, podemos conocer qué interpretación realizan de la imagen que están analizando. Sin duda, resulta de gran interés estudiar los aspectos en los que

se fijan, qué preguntas se plantean, cómo abordan dicho análisis... pues en el fondo se desvela, en la imagen que nos ocupa, su concepción de la sociedad nepalí.

El estudio de las narrativas, que comenzó a desarrollarse en torno a los años setenta del siglo XX, es un campo consolidado en la actualidad. Keith Barton (2008), quien estudia las ideas previas sobre Historia en alumnado de Primaria (Levstik y Barton, 2011), defiende el papel que aquellas tienen en el propio proceso de aprendizaje del alumnado (2013). En una línea similar encontramos la literacidad histórica, en la cual se trabajan las narrativas desde el punto de vista de la historia (Roberts, 2013; Peter Lee, 2004, 2006 y 2011).

Teniendo en cuenta estos análisis, la literacidad visual histórica como metodología de estudio va más allá de la mera descripción de una imagen; se configura como un verdadero análisis de identidades sociales particulares (historiadores e historiadoras, escuela, profesorado, alumnado) y supone una reflexión conjunta de diversas disciplinas (Melo, 2010).

ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS

Para el análisis de las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado fueron utilizadas tres de las cinco categorías propuestas por Melo (2004); Melo e Durães (2004); Melo y Peixoto (2004); Ferreira y otros (2004). La categoría “*Descripción*”, si se centra en la descripción de pormenores o aspectos concretos de la obra. “*Interpretación*”, cuando emite opiniones y es capaz de interpretar elementos de la fotografía y del tema, y finalmente “*Evaluación*”, cuando emite juicios de valor sobre la fotografía.

Debido a que las narrativas creadas por el grupo de estudiantes no fueron excesivamente breves y lo suficientemente variadas, la mayor parte de ellas fueron descompuestas en unidades de análisis formadas por una o varias oraciones con intencionalidad completa, debido a que ciertas respuestas contenían diferentes categorías. Sin embargo, determinadas narrativas que fueron categorizadas en el mismo grupo contienen alguna frase que podría considerarse de otra categoría, no obstante no se analizaron aquellas que aun siendo oraciones, perdían por separado todo el valor de la información de contexto.

La categoría más presente en las narrativas de los futuros docentes fue la de *interpretación* (41 casos), seguida de la de *evaluación* y de la de *descripción* que presentan casi idéntico número de casos (21 y 20, respectivamente). La mayor parte de los enunciados con sentido completo fueron categorizados como *interpretación* y, contrariamente a lo que pensamos, a priori, una pequeña parte de estudiantes se refirió a la localización espacio temporal.

Comenzando por ese último aspecto, el referente a esas dos categorías propias de la naturaleza de las Ciencias Sociales, debido a que la fotografía fue pensada como una imagen actual, una parte de las narrativas que hemos categorizado como *interpretación*, hacía referencia al espacio. Ocho discentes situaron la imagen en Asia, y en algunos casos en la India, por

diversas razones. Entre ellas, destacan los rasgos de las personas, la situación de empobrecimiento, los letreros de las tiendas, la presencia de la vaca y la ausencia de mujeres.

[3. Puede ser que sea la India o un lugar cualquiera de hace muchísimos años (por la estructura de la calle, las aceras sin acabar, las piedras del suelo...) o la India porque la vaca es el animal sagrado de allí por lo que tendría sentido la aparición de la vaca (INTER)] (Alum. 16).

[1. La imagen me transmite la sensación de haber sido tomada en un país asiático por los rasgos de los personajes, la alta concentración de motocicletas, la vaca en la calle tranquilamente y el tipo de escritura me transmite que es la India, o una zona muy cercana (INTER)] (Alum. 19).

Aunque muchos de los argumentos utilizados por los y las estudiantes son bastantes generales y fueron, precisamente, los rasgos de las personas y la vaca como animal sagrado (aunque apenas fue analizada como tal) los que hicieron que se decantaran por Asia, y en el caso de los Alumnos 16, 19 y 20 concretamente en la India (aunque fuera Nepal), ello no impidió que un grupo de estudiantes llegara a situar la imagen en China y Japón (2 casos) o en algunos países árabes (3 casos). Sirven de ejemplo las narrativas siguientes:

[1. De la observación de la fotografía a primera vista, he deducido que se trata de un barrio marginal y empobrecido, por los rasgos de los hombres y los niños que aparecen, considero que se trata de una población árabe (INTER)] (Alum. 7).

[2. Parece ser un barrio chino porque todos los letreros se encuentran en ese idioma. Se trata de un barrio donde hay un constante comercio (INTER)] (Alum. 15).

Hubo una parte importante de narrativas interpretativas (7 casos) que se centraron en el análisis de las diferentes clases sociales presentes en el país, que fundamentan principalmente en el trabajo infantil, la indumentaria o la tenencia de medios de transporte personales como las motos. No son argumentos de excesivo peso, pero permitió que 7 estudiantes dedicaran una parte de exposición a ellas. Sirve de ejemplo el siguiente:

[3. Se puede distinguir la clase social de las personas que aparecen, aunque sea un barrio pobre, encontramos una clase más favorecida ya que tienen un medio de transporte, como es una moto y también podemos ver un niño en primer plano, con un aspecto más desfavorecido, que conduce una especie de carro enganchado a una bicicleta, lo cual le sirve como medio de transporte (INTER)] (Alum. 7).

También dedicaron una parte de la interpretación (4 casos) al estudio de cuestiones de tipo urbanístico aplicando criterios de nuestras ciudades occidentales. El mal estado de la calle, la

ausencia de aceras, la circulación caótica o el desorganizado tendido eléctrico y cableado centraron estos casos.

[2. El aspecto del barrio es desfavorecedor, ya que la calle no está asfaltada, no existe una acera para que los peatones puedan circular, por lo que todos circulan por el mismo lugar, incluso aparece una vaca que también está en la misma calle que las personas (INTER)] (Alum. 7).

[3. El cableado eléctrico, está suelto sin ningún tipo de seguridad, pasando por las fachadas de las tiendas. Asimismo, las tiendas transmiten insalubridad, y no están estéticamente cuidadas (INTER)] (Alum. 12).

La ausencia de mujeres en la fotografía, aspecto que llevaron al conjunto de la sociedad representada, fue objeto de atención de 2 casos que fueron categorizados por sí solos:

[6. Otro dato curioso es que en la imagen sólo aparece en el fondo una sola mujer, con lo cual se puede deducir que son los hombres los que se encargan de trabajar y saben conducir, ya que son estos los que aparecen realizando esas acciones, por lo que se puede tratar de una sociedad o mentalidad machista (INTER)] (Alum. 11).

[3. La fotografía parece ser la representación de aquella sociedad, solo hombres por las calles (¿machista?), las vacas son sagradas (seltas sin peligro en la calle) y trabajo infantil (INTER)] (Alum. 19).

Las narrativas más numerosas fueron las dedicadas a las cuestiones relativas a la situación de empobrecimiento (13 casos), fundamentada principalmente en la situación del niño, los medios de locomoción, el aspecto de la calle en general y la vaca:

[1. Esta imagen nos muestra la pobreza existente en los países subdesarrollados. Podemos observar en un primer plano a un niño de poca edad transportando un carrito, esto cabe destacar la poca o ninguna importancia que tiene la escolarización en estos países, puesto que en los países desarrollados la escolarización de los niños es obligatoria (INTER)] (Alum. 4).

[2. Da sensación de pobreza ya que las calles están en mal estado, sus viviendas, el cableado exterior, la falta de coches y un niño trabajando, todo lo cual me conduce al mismo punto (INTER)] (Alum. 19).

Las narrativas categorizadas como *descripción* (20 casos) se centraron en algunos casos en los diversos elementos que componen la imagen, bien ejemplificada en la siguiente narrativa:

[2. Otras personas que se aprecian son varios motoristas y, al fondo, un hombre con paraguas, a mi forma de pensar, para evitar el sol. En el lateral izquierdo, podemos observar personas interesadas en productos de los comercios, sobre éstos, podemos ver pancartas de publicidad colgadas sobre los balcones de las casas. En el lateral derecho, se puede apreciar una vaca que está comiendo algo en el suelo, que por lo que se puede apreciar, está muy sucio. Al fondo de la imagen, también podemos apreciar diferentes comercios con personas caminando por los alrededores (DESC)] (Alum. 10).

Parte de las y los discentes se fijaron en la indumentaria como ejemplo de diferenciación social, especialmente en las narrativas de tipo interpretativo, aunque también centró la atención en una descriptiva:

[5. Un pequeño detalle que cabe destacar es que muchos de los hombres que salen en la fotografía van muy bien vestidos, en cambio, el niño lleva ropa más vieja. Además, en la fotografía sólo aparecen hombres, no apreciamos ninguna mujer en la imagen (DESC)] (Alum. 1).

Dentro de esta categoría hubo ejemplos que describieron las personas, principalmente por su número.

[3. Podemos observar que en la calle solo hay hombres y no se ve ninguna sola mujer (DESC)] (Alum. 3).

[1. En esta imagen podemos observar que aparecen diecisiete personas aproximadamente todos hombres. Nos muestran una calle con comercios y sin asfaltar, la calle es de tierra (DESC)] (Alum. 8).

El niño que aparece en la parte más destacada de la imagen, al igual que la vaca, protagonizaron también 7 casos de narrativas descriptivas, reproducimos algún ejemplo:

[1. En la imagen se puede ver mucha variedad de gente. En primer plano aparece un niño tirando de un carromato, con el que busca objetos de valor o que se le pueda sacar provecho alguno (DESC)] (Alum. 6).

[2. Aparece un niño andando por la calle con una mochila, como si estuviera viniendo de la escuela y otro hombre más adelante vestido más formal (DESC)] (Alum. 13).

[3. En la imagen también aparece un niño que lleva un carro para llevar materiales como chatarra (DESC)] (Alum. 18).

Hay 4 narrativas que, al igual que sucedió en la categoría *interpretación*, se centraron en aspectos urbanísticos y del estado de la calle, como la del alumno 9:

[2. Observamos que no existe ni aceras, asfalto en la calzada, normas de seguridad vial, el cableado eléctrico no es el apropiado, no hay alcantarillado público o no se observa, ni iluminación pública. Las tiendas están aglomeradas y parecen hacinadas, la mercancía en venta está expuesta fuera del comercio (DESC)] (Alum. 9).

Los diferentes elementos que integran la imagen, siempre de forma descriptiva, fueron integrados también en narrativas con sentido completo:

[2. A continuación, puedo observar una vaca, la cual la he metido en personajes que aparecen en la foto porque pienso que no sería un objeto ya que es un animal vivo y lo veo como personaje, ésta está oliendo algo en el suelo. También se observa dos personas con paraguas abiertos, que intuyo que les sirve para taparse del sol. Uno de ellos además del paraguas lleva un gorro puesto para taparse más aún. Se puede ver en la fotografía a una persona andando con camisa, pantalón y zapatos bien arreglados (DESC)] (Alum. 5).

Dentro de la categoría *evaluación*, se incluyeron 21 narrativas que pueden clasificarse nuevamente en función de los aspectos en los que se centran. Por ello, hemos agrupado 8 de ellas que se centralizan en las personas, como por ejemplo:

[2. El niño va en unas condiciones un poco más desfavorables a la hora de vestir, se observa también que lleva un trabajo duro tirando de un carro bastante grande. También vemos que los hombres mayores algunos pasean y otros trabajan pero en mejores condiciones, en motos... (EVAL)] (Alum. 2).

[2. Justo detrás de él un adulto con buena apariencia, bien vestido, que parece tener menos dificultades económicas (EVAL)] (Alum. 6).

[2. Cabe destacar la ausencia de la mujer en la fotografía, considero que debe tratarse de un país donde la figura femenina, no tiene los mismos derechos que la masculina, no podrán salir a la calle con total libertad. Debe tratarse de una sociedad con una cultura bastante cerrada o alejada de la nuestra (EVAL)] (Alum. 7).

Por el contrario, 13 de las narrativas incluidas en esta categoría podríamos decir que se centran principalmente en el espacio, con referencias al país, a la ciudad, a la calle, refiriéndose a estos espacios en términos de “pobreza”, “ciudad pobre”, “tristeza”, “país subdesarrollado” y otra serie de calificativos que emiten juicios de valor sobre la realidad social observada.

[2. La pobreza que se observa es extrema, hay un niño trabajando, tirando de un carro para guardar chatarra, esto en un país más desarrollado no suele verse por las calles (EVAL)] (Alum. 12).

[4. También podemos observar que hay muchas tiendas, pero muy pobres y viejas. Me da la sensación que es una ciudad pobre, y que hay mucha diferencia en status económicos de las personas (EVAL)] (Alum. 2).

[1. La fotografía me transmite que está tomada en un país subdesarrollado, en el que la pobreza invade sus calles (EVAL)] (Alum. 3).

[7. En conclusión, la imagen refleja pobreza, tristeza y una ciudad de mucha población, y movimiento de pormenores transportando en sus motocicletas (EVAL)] (Alum. 3).

CONCLUSIONES

En primer lugar, respecto a las narrativas, cabe apuntar que a veces ha sido complicado clasificar los enunciados por categorías, puesto que la forma de expresarse es espontánea y aún aspectos interpretativos y descriptivos, a la vez que existe un trasfondo evaluativo inconsciente.

Ya se ha señalado que gran parte del alumnado ha recurrido a la interpretación. En algunas ocasiones han realizado descripciones más o menos objetivas, pero, después de una exposición detallada es frecuente la deducción o el hecho de inferir determinadas ideas. La descripción de las personas, de los objetos, de la situación... permite a quienes observan aventurarse en datos como la identificación del lugar (aunque en menor número al esperado, tal como se ha señalado anteriormente) y suponer que están sucediendo determinadas acciones. Es decir, que no se quedan en la mera observación, sino que aportan su propia interpretación y van más allá de lo que se ve.

Teniendo en cuenta el concepto de alteridad, las narrativas analizadas arrojan, en general, una mirada claramente eurocéntrica sobre la sociedad que aparece en la imagen. Por ejemplo, en las respuestas erróneas sobre la identificación del lugar se aprecia una generalización y desconocimiento no solo respecto a la propia sociedad nepalí sino también a las demás culturas mencionadas. Otro aspecto interesante en la forma de analizar esa fotografía es, como ya se ha mencionado, la constante referencia a la infraestructura urbana, la educación vial y los transportes, por gran parte, si no la totalidad, de las personas observadoras, puesto que es algo omnipresente en su día a día. Moto, triciclo/carro y vaca son elementos en los que se fijaron a la hora de describir la imagen, incidiendo en la idea de desorganización y caos.

De las 20 personas, 17 han identificado y aludido al niño, algo que no es extraño teniendo en cuenta que se trata de estudiantes de Grado en Educación Primaria quienes, en un futuro,

serán docentes de menores de esa edad. Nuevamente, podemos apreciar un punto de vista occidental en el hecho de que varias personas señalaran que un niño no debe trabajar. Es evidente que el trabajo infantil tiene que ser abolido de facto en todos los rincones del planeta, pero históricamente ha sido una realidad; junto a ello, el propio concepto de infancia y de protección a los menores de edad es una creación reciente cuya extensión mundial dista mucho de haberse conseguido.

Hemos visto que aprecian las diferencias sociales, basadas en la capacidad económica, y también tienen en consideración el factor de edad. Pero no sucede así con el género, y solo 2 estudiantes identifican una mujer entre la mayoría de varones, mientras que únicamente 6 se preguntan por la ausencia de féminas en la imagen.

Es importante detenerse en las palabras utilizadas en las descripciones, ya que abundan los términos como “caos”, “desorden”, “higiene”, “suciedad”... En la construcción de esa alteridad, proyectan sus vivencias y expectativas subjetivamente; es decir, los y las discentes definen de ese modo la imagen porque toman como referencia su propia ciudad y, en contraposición, ven un núcleo urbano muy distinto a su realidad cotidiana. Lo “normal” son las calles asfaltadas, los correctos tendidos eléctricos, la existencia de aceras... y la ausencia de todo ello les hace deducir que se trata de un país en vías de desarrollo, una realidad que parece quedarles lejos, por su forma de expresarse.

En definitiva, las personas que han analizado esta fotografía ofrecen una imagen bastante negativa de la sociedad nepalí, tanto por los aspectos materiales descritos (objetos, urbanismo, infraestructuras) como por las cuestiones sociales (diferencias de clase, de género, explotación), y emplean mayoritariamente términos negativos. Parece claro que la forma de analizar esa realidad se hace a través de la propia experiencia y de la identidad personal y social, construyendo una visión basada en el “yo” frente “al otro”. El siguiente paso sería trabajar esa alteridad desde la empatía, para preguntarse por las causas y las posibles acciones, algo imprescindible como futuros docentes, y que encuentra en las Ciencias Sociales un marco idóneo para su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anadón Benedicto, J. (2002). Lenguajes de la Historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos. En I. González Gallego (Dir.), *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (147-175). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. En Linda S. Levstik, Cynthia A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (239-258). New York & London: Routledge.

- Barton, K. (2013). Magic words: Writing as a tool for learning in the humanities. *History and Social Studies Education Online*, 2 (1), pp. 1-4.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (1997). La conformación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y su valor formativo. En A. Luis García Ruiz (Dir.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria* (53-83). España: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, pp. 7-16.
- Lee, P. (2004). *Historical literacy: theory and research*. [En línea] *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 29-40. Accesible en: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/ijhltr.pdf>
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Número especial, pp. 131-150.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (63-72). New York & London: Routledge.
- Lévesque, S., Ng-A-Fook, N. y Corrigan, J. (2014). What Does the Eye See? Reading Online Primary Source Photographs in History. [En línea] *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14 (2). Accesible en: http://www.citejournal.org/vol14/iss2/socialstudies/ar_ticle1.cfm
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Fourth edition. New York: Routledge.
- Melo, M. do Céu de y Lopes, J. M. (ed. lit.) (2004). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas. *Minho: Centro de Investigação em Educação*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Melo, M. do Céu de y Durães, M. (2004). Leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea. En M. do Céu Melo y J. M. Lopes (orgs.). *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (59-81). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M. do Céu de y Peixoto, R. (2004). Troca de correspondência: a imaginação e as fontes históricas. En M. do Céu de Melo y J. M. Lopes (Orgs.). *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (81-99). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M. do Céu de (2007). E Michelângelocriou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História. *Espaço Pedagógico. Práticas Pedagógicas*, 14, 132-147.
- Melo, M. do Céu de (2010). Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. En R. López Facal y otros (Coords.), *Pensar historicamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (180). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Melo, M. do Céu, Gomes, R. y Ferreira, A. (2012). O dito e o entre-dito-A aprendizagem da História através dos cartoons e posters políticos. En *Innovación metodológica y docente en*

- historia, arte y geografía: Actas Congreso Internacional (730-750)*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo. ASRI. Arte y sociedad, *Revista de investigación*, 6, pp. 1-9.
- Roberts, P. (2013). Re-Visiting Historical Literacy: Towards a Disciplinary Pedagogy. *Literacy Learning: The Middle Years*, 21 (1), pp. 15-24.