



EL USO DE LA INTERTEXTUALIDAD DE LAS FUENTES HISTÓRICAS ICÓNICAS EN LOS MANUALES ESCOLARES DE LA LOMCE

Recepción: 28/01/2018 | Revisión: 02/03/2018 | Aceptación: 26/03/2018

Juan Carlos BEL MARTÍNEZ

Universitat de València
belmartinezjc@gmail.com

Resumen: El presente artículo pretende desarrollar un análisis exploratorio del aprovechamiento didáctico de la intertextualidad que los libros de texto actuales realizan de las imágenes históricas. El concepto de intertextualidad surge en el campo de la semiótica y, aplicado a la enseñanza de la Historia, representa las relaciones y discursos insertos en diferentes productos culturales que se pueden percibir al comparar estas producciones. La utilización de las fuentes históricas icónicas presenta desde esta perspectiva grandes posibilidades para el desarrollo del pensamiento histórico y la alfabetización visual de los estudiantes. Así, se opta por un método de análisis mixto, basado en criterios cuantitativos y cualitativos, de las actividades que apelan a este tipo de fuentes en 12 manuales escolares de Educación Primaria circunscritos al ámbito territorial de la Comunidad Valenciana. Los resultados indican que, además de ofrecerse un número escaso de tareas que inviten a combinar diversas imágenes, las planteadas en la actualidad fomentan un acercamiento superficial que no incide en aspectos relevantes para el tratamiento de las fuentes históricas, como su autoría o su contexto de aparición. Esta forma de acercarse a las fuentes históricas resulta muy limitada si se desea fomentar un conocimiento crítico y un pensamiento histórico complejo desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: libros de texto; fuente histórica; imagen didáctica; intertextualidad; pensamiento histórico.

INTERTEXTUAL USE OF ICONIC HISTORICAL SOURCES IN LOMCE'S TEXTBOOKS

Abstract: This paper aims to develop an exploratory analysis of the didactic use of intertextuality of images in current textbooks, specifically those pictures of historical content. The concept of intertextuality appeared in the field of semiotics and, adapted to history education, represents the relations and discourses inside different cultural products which can be seen when comparing those productions. From this perspective, using iconic historical sources presents great possibilities for the development of historical thinking and visual literacy of students. Thus, we opt for a mixed analysis method, based on quantitative and qualitative criteria, of the activities that appeal to this type of sources in 12 Primary Education textbooks of the territorial area of the Autonomous Community of Valencia. Results indicate that, besides offering a scarce number of tasks that invite to combine diverse pictures, those activities foster a superficial approach that does not consider relevant aspects to the treatment of historical sources, such as its authorship or context. This kind of approaches to historical sources are very limited if a critical knowledge and historical thinking are intended to achieve through Social Studies teaching.

Keywords: textbook; historical source; didactic picture; intertextuality; historical thinking.

L'ÚS DE LA INTERTEXTUALITAT DE LES FONTS HISTÒRIQUES ICÒNIQUES EN ELS MANUALS ESCOLARS DE LA LOMCE

Resum: Aquest article pretén desenvolupar una anàlisi exploratòria de l'aprofitament didàctic de la intertextualitat que els llibres de text actuals fan de les imatges històriques. El concepte d'intertextualitat sorgeix en el camp de la semiòtica i, aplicada a l'ensenyament de la Història, representa les relacions i discursos inserits en diferents productes culturals que es poden percebre en comparar aquestes produccions. L'ús de les fonts històriques icòniques presenta des d'aquesta perspectiva grans possibilitats per al desenvolupament històric i l'alfabetització visual dels estudiants. D'aquesta manera, s'opta per un mètode d'anàlisi mixt, basat en criteris quantitius i qualitius, de les activitats que apelen a aquest tipus de fons en 12 manuals escolars d'Educació Primària circunscrits a l'àmbit territorial de la Comunitat Valenciana. Els resultats indiquen que, a més d'oferir-se un nombre escàs de tasques que conviden a combinar diverses imatges, les plantejades en l'actualitat fomenten un apropament superficial que no incideix en aspectes rellevants per al tractament de les fonts històriques, com la seva autoria o el seu context d'aparició. Aquesta forma d'acostar-se a les fonts històriques resulta molt limitada si es desitja fomentar un coneixement crític i un pensament històric complex des de l'ensenyament de les Ciències Socials.

Paraules clau: llibres de text; font històrica; imatge didàctica; intertextualitat; pensament històric.

Introducción

En Didáctica de las Ciencias Sociales existe un creciente interés por investigar sobre las estrategias y procedimientos que ayuden a los estudiantes a comprender los hechos del pasado y adquieran las herramientas necesarias para su reconstrucción. A partir de aquí, se han desarrollado una serie de trabajos centrados en la investigación en torno a la formación de un pensamiento histórico complejo, el cual se vincula a las tareas y funciones que llevan a cabo los historiadores para reconstruir sucesos históricos (Lee, 2005; López-Facal, Miralles, Prats, y Gómez, 2017; Plá, 2012). Esta clase de aprendizajes no pretenden únicamente dotar de una mejor comprensión del pasado, sino formar un pensamiento crítico ya desde Educación Primaria que, en la medida en que ayude a interpretar los mecanismos, realidades y procesos sociales, permita ejercer una ciudadanía democrática (Cooper, 2012). En las orientaciones didácticas que tienen como objetivo profundizar en esta clase de pensamiento son fundamentales las fuentes históricas y el tratamiento que reciben por parte del alumnado y el profesorado (Wineburg, 1991), ya se trate de fuentes orales, textuales o icónicas, entre otras.

Un material de enseñanza que puede contener o no dichas orientaciones es el libro de texto, un recurso que ha constituido un tema de preocupación para la investigación educativa desde hace décadas (Escolano, 2013) y, concretamente en Didáctica de las Ciencias Sociales, ha supuesto un ámbito de desarrollo desde la aparición de esta disciplina como tal (Prats y Valls, 2011). Así, se han producido numerosos trabajos que han abordado principalmente el estudio de los manuales escolares o libros de texto desde distintas perspectivas, entre otros motivos, por el peso que han tenido en la enseñanza de la Geografía y la Historia (Sáiz, 2011; Sáiz y Colomer, 2014).

Pese a que el contexto actual de muchas aulas se caracterice por la introducción gradual de recursos y plataformas digitales, ello no ha desplazado a estos materiales en papel de su lugar central en la práctica diaria, organización y desarrollo curricular en Educación Primaria (Area-Moreira, Hernández-Rivero, y Sosa-Alonso, 2016). Además, resulta evidente que la selección de unos u otros recursos en las situaciones de enseñanza afecta a los aprendizajes que presumiblemente pueda adquirir el alumnado y, en el caso de los manuales de Historia, todo ello se combina con las tradiciones y rutinas escolares que se han asentado desde hace siglos sirviéndose del manual escolar como principal material educativo (Cuesta, 1997). De este modo, el libro de texto de Historia funcionó en el pasado –y continúa funcionando en la actualidad con algunos matices– como un instrumento para la transmisión de determinados discursos. Así, el texto redactado por los autores se presentaba como una narración única que debía ser memorizada y que se acompañaba de imágenes que ilustraban lo expuesto en dicho texto con una clara función decorativa (Valls, 2007a).

Esta disposición asignada a las imágenes en los materiales tradicionales hacía que se presentaran como recursos aislados que únicamente dependían del contenido expuesto en el texto y que, más allá de las posibilidades didácticas que pudieran ofrecer, no se planteaban tareas orientadas a su interpretación o análisis (Gómez y López-Martínez, 2014). En los libros actuales sigue perdurando parcialmente esta disposición (Sáiz, 2014), con la diferencia que la mayoría de las imágenes icónicas incluidas (fotografías, obras pictóricas, esculturas, etc.) son fuentes históricas que podrían aprovecharse para plantear estrategias interpretativas que fomenten el pensamiento histórico.

Este tipo de aproximaciones basadas en el desarrollo de aprendizajes sobre el modo de interpretar los mensajes icónicos resultan esenciales en la escuela por la necesidad de impulsar la

alfabetización visual del alumnado (Sueli, 2002), especialmente en la actualidad en que gran parte de las sociedades viven mediadas por la imagen. Desde la enseñanza de la Historia se puede contribuir a este fin formando a los estudiantes para decodificar los mensajes visuales y comprender los condicionantes que puedan afectar a la interpretación de diferentes escenas y representaciones del pasado histórico (Cowgill y Waring, 2017; Wineburg, 2010), de forma que el área de Ciencias Sociales realice aportaciones a un proceso de alfabetización visual que sea global y conjunto con el resto de campos disciplinares (Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz, 2017). Como parte de este proceso, destaca el trabajo con distintos documentos, no solo por la versatilidad del lenguaje visual, sino también por su centralidad en la labor de los historiadores.

Así, como novedad en el presente estudio, planteamos un análisis del tratamiento didáctico de la intertextualidad presente en las fuentes históricas de materiales curriculares de Ciencias Sociales. Este concepto nace en el seno de la semiótica y la crítica literaria y se entiende como un diálogo entre elementos textuales (Oteiza, 2009) o, lo que es más interesante, «una interconexión de textos y significaciones, extensible a producciones artísticas de distinto signo.» (Mendoza, 1993: 335) y que tiene en cuenta los propios elementos discursivos, visibles o no, que componen cualquier producto cultural. En estos ámbitos de conocimiento ha representado una línea de estudio y debate relevante que también ha estado presente en la investigación educativa desde hace décadas (Lemke, 1992). En Didáctica de la Historia, en cambio, aunque se ha introducido el término y se ha aplicado al análisis de los elementos contenidos en los libros de texto (Arteaga, 2003; Oteiza, 2009), no se han desarrollado trabajos que incidan en el aprovechamiento didáctico de esta intertextualidad inherente en los recursos de los libros de texto españoles. De este modo, en la presente investigación consideramos las posibilidades del concepto de intertextualidad y lo vinculamos al análisis didáctico de los recursos contenidos en los manuales escolares, especialmente las imágenes, pues tomamos el sentido que le atribuye Arteaga (2003) desde la enseñanza de la Historia al considerarla como los múltiples discursos que atraviesan diferentes imágenes históricas entre sí, incluso en los casos en que estas no se interrelacionan de forma explícita.

De este modo, en este estudio entendemos el aprovechamiento didáctico de la intertextualidad como el uso que hacen las tareas de esta intertextualidad inherente a las imágenes y, en consecuencia, de los elementos discursivos y las relaciones que comparten o confrontan las escenas históricas incluidas en los libros. Aunque nos encontramos ante una utilización amplia del término intertextualidad y que, como advierte Mendoza (1993) apoyándose en los planteamientos de Todorov, ello puede conllevar el riesgo de desvirtuar su significado; entendemos que su utilización es muy útil aplicada a los discursos, también ocultos, implícitos en las propias imágenes históricas (Arteaga, 2003) y que son de utilidad para el desarrollo de un pensamiento histórico complejo. De hecho, las actividades o tareas que aprovechen este tipo de vínculos se muestran como oportunidades de aprendizaje relevantes, al relacionar representaciones que mantienen algún tipo de conexión (explícita o implícita) y que permiten una mejor interpretación y desarrollo de las competencias vinculadas a este tipo de pensamiento.

Por tanto, no partimos de la semiótica de la imagen, tampoco se consideran los atributos visuales de las escenas (Kress y van Leeuwen, 2006) vinculándolos a su posible intertextualidad, ni realizamos un estudio historiográfico de las imágenes históricas (Valls, 2007a). Sin embargo,

desde un punto de vista didáctico, se indaga en qué medida las tareas que invitan a hacer un uso combinado de las imágenes –paso previo imprescindible para poder formular tareas que traten la intertextualidad– facilitan o no el pensamiento histórico y la alfabetización visual de los estudiantes. ¿Cómo se aborda este tratamiento en los actuales libros de texto de Educación Primaria? Esto resulta una cuestión relevante de investigación ya que, si bien los manuales son unos productos efímeros que están sujetos a cambios constantes –ya sean alteraciones en el currículo oficial o por parte de las editoriales– (Ossenbach, 2010), y el uso que se les dé siempre estará condicionado a las modificaciones y lecturas que realicen profesorado y alumnado, la utilización dada a los recursos gráficos en unos materiales curriculares trascendentales para la disciplina –como los libros de texto– afectará a la enseñanza de habilidades y contenidos históricos. Con todo ello, debemos añadir que los propios docentes reconocen que las actividades contenidas en estos libros son, de entre sus elementos, los que más emplean en el desarrollo de sus clases (Burguera, 2006).

Circunscribimos nuestro estudio, por la propia importancia actual de la alfabetización visual, al uso combinado de fuentes icónicas que plantean los manuales escolares de la etapa final de Educación Primaria (5º y 6º curso) en el marco legislativo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2013, BOE Nº 295) –en adelante LOMCE– en el contexto español. Como hipótesis de partida, planteamos que los manuales presentan un número insuficiente de actividades sobre diversas fuentes icónicas, así como que dichas tareas invitan a realizar un tratamiento superficial; cuestiones que hemos intentando comprobar con este estudio exploratorio sobre 12 libros de texto de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. Ello permitirá vincular los procedimientos y estrategias basadas en el trabajo sobre recursos gráficos con la necesidad de profundizar en el pensamiento histórico y la alfabetización visual de los estudiantes para lograr una mejor comprensión de la realidad social actual.

1. Marco teórico

Tal y como hemos señalado, el uso intertextual de fuentes históricas es fundamental para alcanzar un pensamiento histórico complejo. Así, en estas situaciones de aprendizaje, el empleo de imágenes icónicas de naturaleza histórica, por su riqueza interpretativa y singularidad en la muestra o recreación de contextos del pasado, hace que el alumnado pueda acometer grandes progresos en el desarrollo de sus competencias (López-Facal et al., 2017). Para ello, un análisis de los principales recursos didácticos puede resultar una interesante aportación científica, aunque debemos tener en cuenta que estos están circunscritos a determinado marco curricular, como sucede en el caso español con la aplicación de la LOMCE desde 2013.

1.1 El aprovechamiento didáctico de la intertextualidad de las fuentes históricas icónicas y el desarrollo del pensamiento histórico

El tratamiento de la imagen, su decodificación y significación crítica se presenta como uno de los retos fundamentales de la escuela actual, la cual está inmersa en sociedades con una digitalización acelerada que está incrementando la exposición a multitud de estímulos visuales. Como conse-

cuencia de todo ello encontramos que la cantidad y variedad de imágenes accesibles por medio de la red ha llevado a la aparición de un nuevo tipo de lectores que, a diferencia de épocas pasadas, se ven menos limitados por los condicionantes físicos y de localización a la hora de acceder a estos recursos (Filch, 2015). Una situación que lleva a que el alumnado, por ejemplo, necesite emplear e interpretar múltiples documentos y fuentes para poder informarse y, así, ser capaces de construir conocimientos y tomar decisiones (Anmarkrud, Bråten, y Strømsø, 2014; Cooper, 2012).

En el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, concretamente de la Historia, debemos considerar que «las imágenes constituyen otro modo semiótico de construcción de explicaciones históricas que permite explorar diferentes posibilidades de significados (...)» (Oteiza, 2009: 675). Para ello conviene combinarlas en los procesos de aprendizaje que las emplean ya que, en muchas ocasiones, presentarlas de forma individual y aislada conduce a los estudiantes a señalar aspectos evidentes o superficiales que observan en ellas, mientras que, si se muestran junto a otras representaciones es más probable que el alumnado profundice en su interpretación al intentar integrar las informaciones que transmiten (Reisman y Fogo, 2016). En este sentido, para comprender imágenes históricas es esencial reparar en los subtextos –informaciones derivadas del entorno y personas que las crearon– inherentes a cada una, ya que pueden aportar información sobre su autoría, la forma en que se generaron o el contexto en que aparecieron, entre otros aspectos (Monte-Sano, De La Paz, y Felton, 2014; Wineburg, 2010). Por ejemplo, atender a la autoría de una fuente histórica permite crear un marco anticipatorio al análisis que se vaya a realizar, el cual facilita el proceso posterior de codificación e integración de conocimientos (Wineburg, 1991).

Asimismo, la selección de fuentes diversas sobre múltiples temas fomenta el debate y la discusión de argumentos sobre la validez, veracidad o pertinencia de la información proporcionada (Reisman y Fogo, 2016), algo que está en la base de las aproximaciones que llevan a cabo los historiadores sobre el pasado. No obstante, cada tipo de fuente –en este caso, de fuente icónica– tiene una serie de características que lleva a que se analicen bajo unos parámetros o que se deban considerar unas precauciones u otras al abordarlas, ya sea con fines historiográficos y/o didácticos (Lee, 2005). Si, por ejemplo, nos centramos en el caso de las obras pictóricas (uno de los recursos más empleados por los libros de texto de Historia), al analizarlas desde un marco cultural actual estas permiten identificar –dependiendo de la escena que presenten– muchos sesgos e intereses implícitos a la hora de mostrar u ocultar los elementos que las componen (Sueli, 2002).

Tratar documentos históricos variados desde una perspectiva analítica e interpretativa permite plantear cuestiones complejas que requieren de una lectura pausada y reflexiva sobre las imágenes, como, por ejemplo, evaluar una serie de escenas para determinar cuál representa de manera más fidedigna situaciones del pasado (Cowgill y Waring, 2017; Wineburg, 1991) o formular hipótesis sobre el proceso en que fueron creadas, así como sobre su recepción en el contexto histórico en que surgieron (Arteaga, 2003). Todo ello contribuye a que los estudiantes problematicen el pasado con la ayuda del docente (Reisman y Fogo, 2016), puesto que un conjunto de documentos históricos bien seleccionados en los que se puedan observar similitudes, pero sobre todo contradicciones y tendencias, posibilita ver el pasado histórico como un espacio a investigar y no como una narración estática desvinculada de aquellos que se aproximan a ella.

De este modo, las imágenes históricas no pueden verse alejadas de las personas que las

significan (Arteaga, 2003) y, a este respecto, el alumnado puede llegar a mostrar capacidades muy avanzadas para plantear cuestiones epistemológicas complejas si son guiados por el docente y cuentan con fuentes históricas variadas (Wansink, Akkerman, y Wubbels, 2016). Así, las propuestas didácticas compuestas de materiales con suficiente profundidad interpretativa que además interpelen a los estudiantes, en este caso de Educación Primaria, pueden realizar importantes aportaciones a sus aprendizajes y enriquecer la labor docente (Martínez-Hita y Gómez, 2017; Monte-Sano et al., 2014).

Sin embargo, el conocimiento y actitudes derivadas de esta clase de aprendizajes históricos no se asemejan a aquellos propugnados por la enseñanza tradicional de la Historia que parcialmente se materializa en los libros de texto (Gómez, Rodríguez-Pérez, y Monteagudo, 2017; Sáiz, 2017; Sáiz y Colomer, 2014). Así, una enseñanza interpretativa fundamentada en tareas epistémicas da lugar a conocimientos históricos en construcción alejados de los saberes cerrados contenidos en los manuales que dan una mayor seguridad a estudiantes y docentes (Anmarkrud et al., 2014; Martínez-Hita y Gómez, 2017; Wansink et al., 2016; Wineburg, 1991; Valls, 2007a). Con todo, el estudio de las tareas promovidas por los manuales que apuesten por un uso intertextual –basado en el análisis de los discursos inherentes a las imágenes– de las fuentes históricas icónicas puede ser una aproximación relevante para indagar en los aprendizajes desarrollados en las aulas (Sáez-Rosenkranz, 2017), especialmente cuando estudios como el de Oteiza (2009) apuntan que las imágenes de los libros de texto generan significados intertextuales que terminan por constituirse como saberes establecidos, es decir, que de forma progresiva dan lugar a representaciones mentales concretas y permanentes sobre los sucesos históricos del pasado.

De este modo, el análisis de las imágenes contenidas en los manuales de Historia y el tratamiento didáctico que reciben ha sido un tema de investigación que ha recibido un creciente interés en los últimos años. A los estudios de Valls (2007a; 2007b) sobre la orientación historiográfica y uso didáctico de la imagen en los libros del siglo XIX y XX le han seguido muchos otros, como el de Sáiz (2014) sobre el aprovechamiento de las fuentes históricas. También han aparecido propuestas de modelos de análisis, como el de Gómez y López-Martínez (2014) que representa un completo instrumento de estudio para determinar la función de las representaciones, su tipología y relación con el contenido histórico abordado, o investigaciones como la de Bel (2017) que indaga en la función de las imágenes y la complejidad de las actividades que se basan en ellas. Si nos centramos en aquellos trabajos que han tratado en mayor profundidad la intertextualidad de estos recursos y sus propuestas didácticas, Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz (2017) analizan determinadas imágenes desde un enfoque dual y examinan por un lado la complejidad de la lectura de los recursos gráficos y por otro el desarrollo cognitivo alcanzado al resolver las tareas asociadas. Finalmente, el trabajo de Oteiza (2009) explora la intertextualidad de las imágenes en los manuales de Historia pero a partir del enfoque de la gramática de la imagen y se ha constituido como uno de los referentes teóricos de este estudio, junto con el trabajo de Arteaga (2003).

1.2 La utilización de las fuentes históricas en el marco legal de la LOMCE

Los recursos de enseñanza, junto con los contenidos y habilidades a desarrollar en las etapas de educación obligatoria, son algunos de los aspectos que regula la legislación educativa actual contenida en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria bajo la LOMCE (Gobierno de España, 2014, BOE N° 52). De este modo, una observación exploratoria del marco legal, como normativa estatal en la que se supone se fundamentan las propuestas didácticas contenidas en los libros de texto, puede permitirnos analizar la importancia y el tratamiento que se da a las fuentes históricas desde la legislación.

La distribución de contenidos y su adscripción a cada campo disciplinar según establece el currículo no puede ser un impedimento para que estos sean abordados en las aulas de forma combinada, especialmente al tratarse de aprendizajes tan transversales como los que estamos apuntando, los cuales se nutren de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, las Artes Visuales o la propia adquisición del lenguaje, entre otras (Arteaga, 2003).

Si partimos del currículo básico para Educación Primaria enunciado por la LOMCE, se establecen entre los contenidos de la materia de Ciencias Sociales el uso de representaciones gráficas y el comentario y clasificación de diferentes fuentes del pasado, aunque no se hacen proposiciones explícitas sobre la necesidad de fomentar un acercamiento interpretativo o analítico. Por otro lado, en el apartado de Educación Plástica sí se hace alguna mención a la lectura, análisis e interpretación del arte correspondiente a distintos contextos artísticos e históricos (Fontal-Merillas, 2016).

Respecto a la concreción de estos elementos en el Decreto 108/2014, de 4 de julio, en el que se establece el currículo de la Comunidad Valenciana (Generalitat Valenciana, 2014, DOCV 7311), territorio al que se adscriben los libros de texto analizados, encontramos que los contenidos de 5° y 6° curso se refieren, entre otros, a la interpretación de diferentes documentos históricos, también en forma de imagen, e incluso a los puntos de vista divergentes que pueden aparecer en ellos. La sección dedicada a Educación Plástica se centra prácticamente de forma exclusiva en el lenguaje cinematográfico, es decir, en la imagen en movimiento.

El escenario normativo que muestran estos textos legales revela que, a pesar de que en muchos apartados no se hace mención explícita al trabajo combinado con fuentes históricas, tampoco a una utilización intertextual como la defendida en este estudio, sí se destaca en algunos puntos la necesidad de trabajar sobre ellas en el aula. No obstante, todo ello se enmarca en unas extensas disposiciones legales sobre los contenidos de la LOMCE que suponen una involución al marco curricular previo, ya de por sí mejorable (López-Facal, 2015), y que terminan por representar un compendio de conocimientos históricos descontextualizados (Pelegrín, 2015) que serán la base sobre la que las editoriales diseñarán los materiales curriculares más utilizados: los libros de texto.

Una vez expuestas las líneas teóricas anteriores, estamos en disposición de formular nuestro planteamiento de investigación, el cual pretende acometer una aproximación al tratamiento didáctico de la intertextualidad en las fuentes históricas icónicas de 12 libros de texto de 5° y 6° curso de Educación Primaria publicados tras la entrada en vigor de la LOMCE, en el contexto de la Comunidad Valenciana. Para ello, se analizará en qué medida las actividades propuestas que se basan en recursos gráficos emplean una o más imágenes y profundizan en los múltiples discursos que las recorren (Arteaga, 2003). Junto con ello, se estudiará de forma ex-

ploratoria qué tipo de tareas se ofrecen al proponer un uso combinado de las mismas. Todo ello nos lleva a enunciar las siguientes hipótesis:

- Los manuales plantean, al final de la etapa de Educación Primaria, un número insuficiente de actividades que aprovechen la intertextualidad de diversas fuentes históricas icónicas.
- Las tareas propuestas para emplear fuentes variadas suelen proponer un tratamiento superficial de las imágenes que no fomenta el desarrollo del pensamiento histórico.

3. Método

El método de investigación seguido en este trabajo combina un modelo mixto basado en criterios cuantitativos y cualitativos pues parte de un acercamiento distinto para cada una de las hipótesis de investigación. La primera de ellas, por sus características, requiere de la cuantificación y diferenciación de todos aquellos casos en que las actividades propuestas en los libros de texto se sirvan de una imagen o más para abordar contenidos históricos, por lo que el enfoque adecuado es cuantitativo. Por otro lado, el análisis del tipo de actividades o tareas que realizan un uso intertextual de las imágenes implica una aproximación de análisis textual que vincula los aprendizajes derivados de su resolución con el desarrollo competencial y el tratamiento analítico de imágenes históricas, lo que nos conduce a considerar la conveniencia de un método cualitativo para esta dimensión del estudio.

La muestra escogida para proceder con el análisis está compuesta de 12 libros de texto de Ciencias Sociales dirigidos al 5º y 6º curso de Educación Primaria publicados bajo las disposiciones de la LOMCE. Estos manuales se corresponden con los ejemplares para estos dos cursos de las seis editoriales con mayor presencia en la Comunidad Valenciana, siguiendo estudios recientes (Bel, 2017): Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives. Además, el hecho de centrar nuestro análisis en las fuentes históricas icónicas hace que no sea pertinente examinar todas las tareas con imágenes de cada volumen por la diversidad de contenidos que incluyen, sino únicamente aquellas que se encuentran insertas en las unidades de Historia. También es necesario puntualizar que, dada la gran variedad de fuentes incluidas en los libros, así como de los códigos que emplea cada una para transmitir información, hemos optado por examinar todo tipo de imágenes icónicas (obras pictóricas, dibujos creados por los editores, fotografías, etc.), que son las más numerosas, y no incluir otra clase de representaciones esquemáticas, como mapas históricos o gráficos de distinto tipo. Uno de los factores que ha llevado a la omisión en esta investigación de las relaciones entre las fuentes icónicas y las textuales es que existen pocos –o ningún– caso en que las tareas inviten a emplear de forma combinada recursos históricos de distinta naturaleza.

En cuanto al instrumento de investigación empleado para extraer los datos, hemos partido de la identificación y cómputo de las actividades que emplean una fuente icónica y de aquellas que utilizan más de una para seleccionar los casos en que las tareas podían invitar a hacer un uso combinado de diferentes imágenes. Tras este procedimiento se ha continuado con el análisis cualitativo de los enunciados y cuestiones que demandan el trabajo sobre diversas imágenes, evaluando si los procedimientos que promueven facilitan el desarrollo del pensamiento históri-

co (Martínez-Hita y Gómez, 2017; Sáiz, 2011; Sáiz y Colomer, 2014) junto con la alfabetización visual (Bel, 2017) en la línea de la idea de intertextualidad sugerida en este estudio. Con la finalidad de recoger y organizar los resultados hemos recurrido a un software de generación de bases de datos que ha dado lugar a 193 registros, en los que se incluyen la información relativa a estos dos aspectos analizados.

4. Resultados y discusión

A continuación, presentamos los resultados obtenidos tras proceder con el análisis descrito. Aquellos correspondientes a la primera dimensión estudiada se muestran en forma de tabla, pormenorizando en cada manual el balance de actividades que apelan o no a diferentes imágenes históricas. Los resultados del examen cualitativo se exponen de forma detallada incorporando ejemplos que ayuden a la comprensión de la utilización o no intertextual de este tipo de recursos.

| | Santillana 5° (2015) | Santillana 6° (2015) | V. Vives 5° (2015) | V. Vives 6° (2015) | Anaya 5° (2014) | Anaya 6° (2015) | SM 5° (2014) | SM 6° (2015) | Bromera 5° (2014) | Bromera 6° (2015) | Edelvives 5° (2014) | Edelvives 6° (2015) | T |
|-----|-------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|-----------------|-----------------|----------------------|----------------------|------------------------|------------------------|-----|
| UC | 2 | 3 | 8 | 6 | 3 | 1 | 7 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 43 |
| UNC | 12 | 7 | 38 | 18 | 11 | 13 | 16 | 9 | 7 | 8 | 4 | 7 | 150 |
| T | 14 | 10 | 46 | 24 | 14 | 14 | 23 | 13 | 10 | 11 | 6 | 8 | 193 |

UC = Uso Combinado, UNC = Uso No Combinado, T = Total.

Tabla 1. Uso combinado de las imágenes por parte de las actividades. Fuente: propia.

Si observamos los datos que refleja la Tabla 1, podemos comprobar que, en todos los libros de texto analizados, el número de tareas ofrecidas para trabajar con diferentes fuentes es siempre menor al de actividades planteadas sobre una sola. De hecho, mientras que algunos ejemplares para quinto curso ofrecen 7 u 8 tareas que combinan diferentes escenas como es el caso de SM o Vicens Vives, una cantidad ya de por sí limitada, otros proponen una o dos (Santillana o Edelvives). Además, si tenemos en cuenta el número total de actividades, contamos con una proporción reducida de tareas que vinculan diferentes recursos y que podrían desarrollar o no un uso intertextual. Todo ello en un contexto de elevada presencia de imágenes icónicas en estos libros de Ciencias Sociales.

Al vincular los resultados obtenidos con parte de los presentados por Bel (2017) en su estudio sobre actividades que apelan a imágenes en una muestra similar de libros actuales, encontramos que estas propuestas didácticas se encuadran en unos materiales de enseñanza que incorporan una gran cantidad y variedad de fuentes históricas icónicas que mayoritariamente cumplen una función decorativa, consecuencia del escaso número de actividades que las aprovechan. En este sentido, los resultados respaldan aquello defendido por Valls (2007a; 2009)

o Sáiz (2017), entre otros, que han demostrado el carácter didáctico tradicional que siguen mostrando los manuales escolares mayoritarios al ofrecer aproximaciones tan limitadas para interpretar el pasado histórico y en lugar de ello transmitir determinado discurso, también en la disposición y utilización de las imágenes.

El hecho que no se fomente un tratamiento de la intertextualidad de las imágenes históricas representa una oportunidad perdida para impulsar el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, entre otros motivos, por la centralidad de este tipo de actividades al tratar documentos históricos desde una perspectiva analítica (Wineburg, 1991). Asimismo, enfocar el trabajo sobre las imágenes de forma individualizada –algo escaso ya de por sí en estos libros– menoscaba las contribuciones que pueden aportar los aprendizajes históricos para cuestionar e indagar en informaciones y puntos de vista divergentes (Reisman y Fogo, 2016).

Respecto a la segunda parte de este estudio, en el análisis cualitativo de las tareas y enunciados que invitan al alumnado a utilizar múltiples fuentes icónicas observamos diferentes tendencias y modos de proceder comunes a la mayoría de materiales. Por un lado, muchas de las actividades de este tipo plantean preguntas que abordan las imágenes de forma superficial, planteando la comparación de elementos concretos (Figura 1) y sin profundizar más allá en las situaciones, contextos históricos o culturales en que se generaron algunas obras pictóricas (Sueli, 2002). Otro aspecto a destacar, tal y como señalaron Gámez-Ceruelo y Sáiz-Rosenkranz (2017) o Bel (2017), es que cuando en los manuales de Educación Primaria se sugiere el trabajo sobre más de un documento, en muchas ocasiones, la respuesta a las tareas se encuentra explicitada de forma literal en los pies de imagen y como consecuencia de ello ni siquiera es necesario inspeccionarlas. La inclusión de información que contextualice este tipo de fuentes es fundamental para poder plantear una mayor diversidad de tareas intertextuales y, pese a que los manuales no lo hagan lo suficiente (Gómez y López-Martínez, 2014), esto no puede derivar en tareas que únicamente demanden copiar la fecha o autoría de una obra.

Bel, J. C. (2018). El uso de la intertextualidad de las fuentes históricas icónicas en los manuales escolares de la LOMCE. *Didacticae*, 4, 25-41.



Pietro Perugino: *Lliurament de les claus a Sant Pere*, 1481. La perspectiva s'obté gràcies a la unió de les línies en un punt de fuga a l'horitzó.

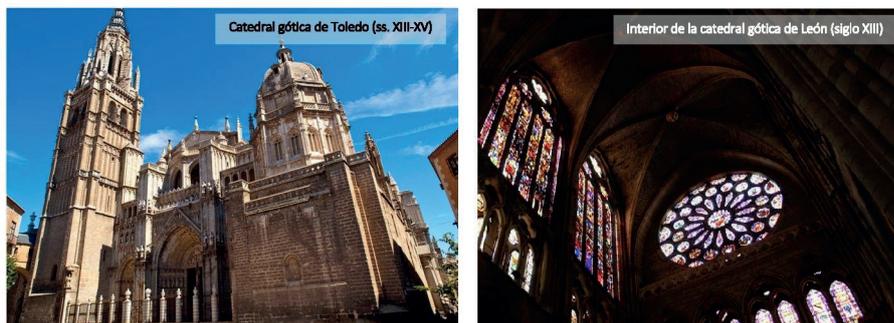


L'expulsió dels mercaders del temple, 1600.

- 4. Quines característiques comunes trobes entre l'obra de Perugino i *L'expulsió dels mercaders* d'El Greco? I diferències?

Figura 1. Ejemplo de actividad con imágenes que únicamente compara aspectos sobre la composición. Enunciado: ¿Qué características comunes encuentras entre la obra de Perugino y *La expulsión de los mercaderes* de El Greco? ¿Y diferencias? Fuente: Traducido al castellano de García y Gatell (2015: 137).

Aunque minoritarias, también aparecen actividades que sugieren trabajar sobre más de un documento pero cuyo enunciado propone procedimientos que tratan las imágenes de forma individualizada (Figura 2) y que, por tanto, pese a su apariencia no entran a valorar las relaciones que se pueden establecer entre estas ni profundizan en los discursos inherentes en ellas. No obstante, se han encontrado algunas tareas que apuestan por un uso combinado y que inciden en procedimientos relevantes para el análisis de fuentes históricas, los cuales aprovechan las características y discursos que recorren las distintas escenas en la línea del concepto de intertextualidad sugerido en el presente estudio. Este es el caso de la Figura 3, que más allá de la estructura visual de sus imágenes, plantea cuestiones que profundizan en los significados de estas y que surgen a partir de su comparación.



Describe brevemente las fotografías.

Figura 2. Ejemplo de actividad que, pese a emplear dos imágenes, invita a tratarlas de forma separada. Fuente: Reconstrucción a partir de Benítez, Cano, Fernández, y Marchena (2014: 125).



Les festes i els banquets formaven part de la vida quotidiana de la monarquia i de les classes privilegiades.

Les classes populars vivien en condicions de pobresa.

- 2. Quines conseqüències socials es van derivar de la decadència econòmica? Argumenta la resposta i relaciona-la amb les dues imatges anteriors.

Figura 3. Ejemplo de actividad que invita a la comprensión y combinación de distintas escenas. Enunciado: ¿Qué consecuencias sociales derivaron de la decadencia económica? Argumenta la respuesta y relaciónala con las dos imágenes anteriores. Fuente: Traducido al castellano de Benítez, García, y Gatell (2015: 152).

Conclusiones

Las habilidades vinculadas al análisis e interpretación de las imágenes en la sociedad actual son de gran importancia (Filch, 2015), así como también lo es el desarrollo de un pensamiento histórico que contemple dimensiones éticas necesarias para la vida personal y social del alumnado (López-Facal et al., 2017). Ambos elementos son fundamentales y pueden desarrollarse si invitamos al alumnado a formular preguntas y profundizar sobre los discursos inherentes a cualquier fuente histórica. Por ello en este estudio exploratorio hemos realizado un análisis del uso de la intertextualidad a la hora de plantear actividades con imágenes históricas en los libros de texto.

En cuanto a la refutación o validación de las hipótesis enunciadas, ambas han quedado confirmadas en la muestra seleccionada de manuales escolares. Así, atendiendo a la primera de

ellas que proponía: «los manuales plantean, al final de la etapa de Educación Primaria, un número insuficiente de actividades que aprovechen la intertextualidad de diversas fuentes históricas icónicas». Esta afirmación ha quedado confirmada ya que hemos observado que en los 12 libros de texto examinados se ofrecen un número muy reducido de tareas que inviten a emplear diversas fuentes históricas icónicas y profundicen en los discursos y características inherentes que las atraviesan pese a que en algunos casos se proponga una utilización combinada de varios recursos, una situación que se enmarca en propuestas didácticas confeccionadas por parte de las editoriales mayoritarias que atribuyen a las imágenes un papel ilustrativo (Bel, 2017; Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz, 2017; Sáiz, 2014; Valls, 2007a; 2007b).

Respecto a la segunda hipótesis, afirmábamos que: «las tareas propuestas para emplear fuentes variadas suelen proponer un tratamiento superficial de las imágenes que no fomenta el desarrollo del pensamiento histórico». El análisis la ha corroborado pues las limitadas actividades formuladas no van más allá de la identificación y comparación de elementos incluidos en las imágenes a un nivel muy superficial, que no aprovecha estas como fuentes históricas que dialogan sobre un contexto y son producidas en un momento determinado. Además, se han detectado, en la línea de estudios similares (Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz, 2017), casos en que la solución a las tareas se explicitaba junto a ellas, por lo que no requieren del alumnado el trabajo sobre la imagen.

Estos materiales didácticos, por tanto, presentan claros aspectos de mejora en lo que se refiere al tratamiento de la intertextualidad de fuentes históricas. La falta de actividades interpretativas que cuestionen las imágenes del pasado como productos históricos hace que, junto con muchos otros motivos, su posicionamiento didáctico respecto a la enseñanza y aprendizaje de la Historia se siga centrando en la transmisión de un discurso preestablecido que en el caso español insta a memorizar personajes y sucesos escogidos como relevantes para vertebrar el relato nacional (Sáiz, 2017; Valls, 2009).

El escenario observado tras el análisis resulta contradictorio con algunos puntos concretos del currículo actual de la LOMCE en los que se aparenta dotar de importancia al trabajo combinado sobre fuentes históricas. El hecho de calificar dichos postulados de «apariencias» se debe a que en el desarrollo global de esta ley se apuesta, en el caso de Ciencias Sociales, por la transmisión directa de contenidos factuales (López-Facal, 2015). También llama la atención que muchos de los ejemplares analizados incorporan al inicio del temario de Historia una sección dedicada al repaso de las labores realizadas por los historiadores y del modo en que se reconstruye el pasado histórico: por medio del análisis y contrastación de fuentes. No obstante, si pese a la inclusión de estos apartados el alumnado no practica –dentro de sus capacidades y posibilidades– estos mismos procedimientos, difícilmente podrán alcanzar mayores aprendizajes históricos sin conocer las bases heurísticas de la disciplina (Wineburg, 1991).

Finalmente, existen algunas limitaciones que son evidentes en un análisis como el realizado ya que, como recursos educativos, el uso de estas tareas está mediado por la acción docente y las experiencias previas de alumnado y profesorado. Sin embargo, las actividades propuestas en los libros de texto de Historia siguen influyendo en el quehacer diario de las aulas pues, más allá del método empleado por el docente, una importante proporción de ellos reconoce que es el recurso

que más utilizan de entre los contenidos en los manuales (Burguera, 2006). Estos aspectos también nos permiten estimar líneas prospectivas a tener en cuenta en investigaciones posteriores. De este modo, sugerimos un avance con estudios que aborden libros de texto de períodos anteriores, así como trabajos que profundicen en un análisis más detallado de estas tareas de aprendizaje, por ejemplo, considerando en mayor profundidad la relación directa con los recursos textuales. Ello permitirá generar materiales que faciliten la significación de las imágenes en la cultura visual e interpelen a docentes y estudiantes como sujetos históricos para desarrollar habilidades críticas, aspectos esenciales en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI.

Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado como parte del proyecto “Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación”, con referencia EDU2015-65621-C3-1-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER de la Unión Europea.

Manuales escolares analizados

- Área de Proyectos Educativos de Primaria Edelvives (Sin determinar) (2014). *Ciencias Sociales 5 (Proyecto Superpixépolis)*. Madrid: Edelvives.
- Área de Proyectos Educativos de Primaria Edelvives (Sin determinar) (2015). *Ciencias Sociales 6 (Proyecto Superpixépolis)*. Madrid: Edelvives.
- Bellón, A., Fariña, D., García, M., López, M.R., Moral, A., y Echevarría, E. (2015). *Ciències Socials 6 Primària (Proyecto Saber fer)*. Valencia: Voramar-Santillana.
- Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E., y Marchena, C. (2014). *Ciencias Sociales 5, C. Valenciana (Proyecto Aprender es crecer)*. Madrid: Anaya.
- Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E., y Marchena, C. (2015). *Ciències Socials 6, C. Valenciana (Proyecto Aprender és créixer)*. Madrid: Anaya.
- García, M., Bellón, A., Martín, G., Moral, A., Perales, A., Pérez, A.I., Echevarría, E., y Rubalcaba R. (2015). *Ciencias Sociales 5 Primaria (Proyecto Saber hacer)*. Valencia: Voramar-Santillana.
- García, M., y Gatell, C. (2015). *Socials 5, C. Valenciana (Proyecto Aula activa)*. Valencia: Vicens Vives.
- García, M., Gatell, C., y Batet, M. (2015). *Socials 6, C. Valenciana (Proyecto Aula activa)*. Valencia: Vicens Vives.
- Martín, S., Parra, E., de la Mata, A., Hidalgo, J.M. y Moratalla, V. (2015). *Ciències Socials 6 (Proyecto Arrels)*. Madrid: SM.
- Parra, E., Martín, S., Navarro, A., y López, S. (2014). *Ciències Socials 5 (Proyecto Arrels)*. Madrid: SM.
- Perales, J. (2015). *Crònica 6, Ciències Socials (Proyecto Explora)*. Alzira: Bromera.
- Perales, J., Andrés, J., Romans, V., y Mejías, N. (2014). *Crònica 5, Ciències Socials (Proyecto Explora)*. Alzira: Bromera.

Referencias bibliográficas

- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., y Strømsø, H.I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64-76.
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V.M., y Sosa-Alonso, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 47, 79-87.
- Arteaga, B. (2003). El trabajo interdisciplinario en la investigación histórica de la educación. Imágenes y sentidos: la fotografía histórica, una aproximación a la semiótica de la imagen. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 7, 97-109.
- 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.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, 75-79.
- Cooper, H. (2012). Looking backwards to move forwards: Charlotte Mason on history. *The Curriculum Journal*, 23(1), 7-18.
- Cowgill, D.A., y Waring, S.M. (2017). Historical thinking: An evaluation of student and teacher ability to analyze sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115-145.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- 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).
- Escolano, A. (2013). La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011). En J. Meda y A. Badanelli (Ed.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balances y perspectivas*, p. 17-36. Macerata: Edizione Università di Macerata.
- Filch, J. (2015). Visual literacy and art history: Teaching images and objects in digital environments. En D.M. Baylen y A. D'Alba (Ed.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy*, p. 251-264. Suiza: Springer.
- Fontal-Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.
- Gámez-Ceruelo, V., y Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127-142.
- 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.

- Gómez, C.J., Rodríguez-Pérez, R.A., y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats (Dir.) y C.J. Gómez (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, p. 7-22. Barcelona: Graó.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2ª ed.). London: Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Ed.), *How students learn: History in the classroom*, p. 31-78. Washington: National Academies Press.
- Lemke, J.L. (1992). Intertextuality and educational research. *Linguistics and Education*, 4(3-4), 257-267.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 § 12886 (2013).
- López-Facal, R. (2015). La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 5-7.
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J., y Gómez, C.J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats (Dir.) y C.J. Gómez (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, p. 7-22. Barcelona: Graó.
- Martínez-Hita, M., y Gómez, C.J. (2017). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169.
- Mendoza, A. (1993). El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural. En A. Rodríguez (Ed.), *Simposio Didáctica de Lenguas y Culturas*, p. 333-342. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., y Felton M. (2014). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 540-575.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132.
- Oteiza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(especial), 664-677.
- Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 41-48.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 161-184.
- Prats, J., y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación

- Primaria, BOE 52 § 2222 (2014).
- Reisman, A., y Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, 59, 191-202.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La enseñanza de la Historia en los libros de texto de Educación Básica en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 16, 27-40.
- 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.
- 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. (2017). Libros de texto de Historia en Educación Secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): Cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 16, 3-14.
- 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.
- Sueli, T. (2002). Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 27-47.
- Valls, R. (2007a). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valls, R. (2007b). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 11, 11-23.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Wansink, B., Akkerman, S., y Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking: Memorizing facts and stuff?. *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3(1), 2-4.