



VOL.26, Nº2 (NOVIEMBRE, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

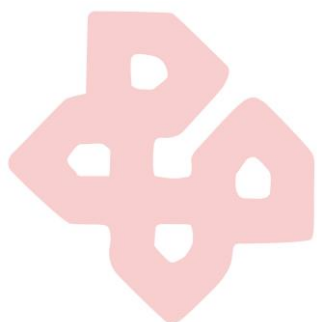
DOI: 28.30827/profesorado.v26.i3.21203

Fecha de recepción: 16/05/2021

Fecha de aceptación: 05/07/2022

TIPOS Y FUNCIONES DE LAS IMÁGENES EN LOS LIBROS DE HISTORIA DE 1º BACH.

Types and functions of images in the history books of 1º BACH.



Enrique Gudín de la Lama, Carmen Escribano Muñoz, Isabel Lasala Navarro y Susana Chávarri Pérez
Universidad Internacional de la Rioja.

E-mail: enrique.gudin@unir.net;

carmen.escribano@unir.net; isabel.lasala@unir.net;
s.chavarri@identitashc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2003-3718>

<https://orcid.org/0000-0001-9372-5331>

<https://orcid.org/0000-0002-9783-4532>

<https://orcid.org/0000-0002-9874-1530>

Resumen:

Este estudio analiza los tipos y el uso de las imágenes incluidas en los libros de texto españoles de Historia contemporánea de 1º de Bachillerato, y si, a través de ellas, se plantean actividades didácticas para la educación del pensamiento histórico en los alumnos. Se ha desarrollado una investigación mixta de corte cuantitativo-cualitativo, mediante un instrumento de evaluación aplicado a 3859 imágenes de 7 libros de texto, de editoriales de implantación estatal. Se ha analizado la tipología de las diferentes imágenes, su función y en qué medida las actividades realizadas con ellas -cuando las hay- facilitan el desarrollo del pensamiento histórico. Los resultados han confirmado nuestra hipótesis inicial: en la mayoría de los casos se hace un uso meramente ilustrativo de la imagen y, a pesar de la gran variedad y número de imágenes incluidas en los libros, el número de las actividades orientadas a la construcción del pensamiento histórico resulta notablemente escaso. Consideramos que esos resultados son -en buena medida- fruto de unos currículos oficiales que obligan a las editoriales a diseñar libros de texto orientados hacia una enseñanza de la historia basada más en la memorización de contenidos que en el desarrollo de competencias propias del pensamiento



histórico. Y ello, a pesar de la introducción del planteamiento de educación por competencias en las últimas leyes educativas.

Palabras clave: bachillerato; competencia histórica; didáctica de la historia; imagen didáctica; libros de texto de Historia; pensamiento histórico.

Abstract:

The aim of this article is to analyse the images included in the Spanish textbooks of A-levels Contemporary History contributes to the teaching of history from a focus on competence development or historical thinking. For that purpose, quantitative-qualitative research has been developed using a form that has been applied to 3859 images of 7 textbooks from school publishers used in Spain. The typology of the different images, their function and the extent to which activities based on them facilitate the development of historical thinking skills have been analysed. The results obtained have confirmed our starting hypothesis: a merely illustrative use of the image is maintained in the teaching materials and despite the great variety and number of images included in the books. These results are the result of official curricula that oblige publishers to design text models more focused on proposing a teaching of history based more on memorization of content than on the development of competencies inherent to historical thinking.

Key Words: A-levels; educational images; historical thinking; history teaching; textbooks.

1. Presentación y justificación

La mayoría de los docentes de niveles no universitarios de Ciencias Sociales utilizan el libro de texto como recurso para el desarrollo del currículo académico. Los libros de texto son indispensables para el desarrollo de sus clases: constituyen la base de sus programaciones didácticas y proporcionan muchos de los materiales que utilizan en el aula. Los libros presentan un discurso elaborado y estructurado, la mayoría de sus actividades pueden realizarse utilizando solo el propio libro y la asignatura resulta más fácilmente evaluable si solo se tienen en cuenta los contenidos del manual (Valls 2007a, 2008; Martínez, Valls y Pineda, 2009; Martínez, 2011, 2016; Rodríguez Pérez y Solé, 2018). Estas consideraciones no eluden la realidad de que cada profesor tiene la posibilidad de elaborar sus propios materiales didácticos y que para ello puede disponer de abundantes recursos digitales accesibles a través de internet. Sería deseable hacer extensible el estudio a ese ámbito, pero hemos centrado el estudio en los libros de texto pues resultan de más fácil acceso y responde a criterios más uniformes en cuanto a los enfoques didácticos que se dan a los contenidos curriculares de historia.

Ahora, recién publicados los currículos de la nueva ley de educación (LOMLOE), conviene examinar la producción editorial para procurar que no se repliquen algunas carencias pedagógicas que se advierten en las últimas ediciones de libros de texto.

Por lo que se refiere a los libros de texto de historia, Investigaciones recientes señalan que siguen priorizando los contenidos conceptuales frente a contenidos procedimentales o competenciales. Y eso a pesar de que la variedad de actividades, propuestas y formatos -los nuevos formatos digitales- puedan sugerir lo contrario

(Gómez Carrasco, Rodríguez y Monteaguado 2017; Colomer, Saiz y Valls, 2018; Bel, 2018).

En los últimos años, han sido abundantes los estudios, investigaciones y propuestas sobre usos, contenidos, actividades, fundamentos didácticos, funcionalidad, etc. de los libros de texto de historia -o Ciencias Sociales- de los diferentes niveles educativos: Bel (2017), Carretero y Gonzalez (2008), Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro (2013), Colomer, Saiz y Valls (2018), Gómez Carrasco (2014), Gómez Carrasco y Chapman (2017), Gómez Carrasco y López-Martínez (2014), Gómez Carrasco, Rodríguez y Monteaguado (2017), Hernández Cardona (2011), Lapeña (2016), Lévesque (2011), López y Cuenca (2011), Martínez (2016), Martínez-Hita y Gómez (2017), Prieto, Gómez y Miralles (2013), Rodríguez Pérez y Solé (2018), el monográfico 4 de la revista *Didacticae* (Sáez-Rosenkranz y Prats, 2018), Sáez-Rosenkranz y Prats (2018), Saiz (2011, 2013, 2014), Sánchez y Alvarez (2019), Sanchez, Serrano-Pastor y Miralles (2018), Santisteban, González y Pagès (2010), Seixas (2011), Travé, Estepa y Delval, (2017), Travé, Pozuelos, Cañal y de las Heras (2013), Valls (2007b, 2008), Valls y Parra (2018).

Algunas de esas investigaciones han incidido en el uso que se hace de las imágenes en los libros de texto de historia, especialmente las realizadas por Valls, Saiz, Lapeña, Gómez y López, Carretero y Bel.

1.1. Justificación y objetivos

Tomando como referencia las investigaciones arriba reseñadas nos proponemos profundizar específicamente en el uso que se hace de las imágenes en los libros de texto de historia de 1º de Bachillerato. Si se utilizan únicamente como ilustraciones (Valls, 2008), o si facilitan la formación y desarrollo del pensamiento histórico complejo del alumnado.

1.2. Imágenes y libros de texto, tipos y funciones

Las posibilidades que ofrecen las imágenes como fuentes históricas son muy ricas. Sirvan de ejemplo -entre otras- aportaciones como las de Burke (2001), Gerhard (2011), De las Heras (2012) o Riego (2019). Sus posibilidades didácticas también son amplias tal como sugieren propuestas como las de Saiz y Domínguez (2017), Hurduzeu (2016) o Rigo (2014), o las reflexiones de Kitson, Steward y Husbands (2015, 85-98) que plantean que una buena selección de imágenes puede servir para que los alumnos puedan responder a preguntas significativas del pasado una vez que hayan sido cuidadosamente contextualizadas y, por tanto, les sirvan para construir explicaciones del pasado. Por otra parte, investigaciones como las de Brugar & Roberts (2017), Cooper (2015) o Kang (2010) -aunque centradas en edades de Primaria- acreditan los avances en la comprensión histórica 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.

Sin embargo, los expertos (Bel, 2017; Gómez Carrasco y López-Martínez, 2014; Valls, 2007; Valls y Parra, 2018) coinciden en señalar que el uso didáctico de las imágenes en los libros de texto de historia es pobre.

1.2.1. Tipos de imágenes

Las imágenes de los textos escolares se han categorizado de diversas maneras. Casablancas (2021) las cataloga en: fotografías, ilustraciones (realista, caricaturesca, dibujo antiguo...), mapas, gráficos, tablas, iconos y guardas (colores o formatos que indican hasta donde llega un tema). Por su parte, Carretero y Montanero (2008), hablan de materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia de carácter visual (mapas, fotografías, grabados, dibujos, líneas de tiempo, mapas conceptuales, etc.). Saiz (2013) clasifica las imágenes atendiendo a diversas categorías: en primer lugar iconografía de artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales, objetos de cultura material, dibujos, carteles, fotografía, iconografía o recreaciones virtuales; en segundo lugar gráficos, tablas o cuadros tratando información cuantitativa o textual; más tarde mapas temáticos históricos; y, por último, ejes cronológicos. Se trata de una clasificación muy completa y ajustada a lo que suelen ofrecer los libros de texto de historia. Por su parte Bel (2017), aunque se refiere a libros de primaria, distingue las siguientes clases de imagen: caricatura como fuente primaria, cartel, dibujo realista, dibujo infantilizado, fotografía, fotograma, imagen combinada, objeto de la cultura material, obra pictórica, patrimonio arquitectónico.

1.2.2. Funciones de las imágenes

Un uso adecuado de las imágenes facilita una riqueza didáctica que amplía el abanico de aprendizaje de los alumnos (Martínez-Hita y Gómez, 2017; Monte-Sano, De La Paz y Felton, 2014).

Dos de las funciones más habituales de las imágenes son servir para la comprensión del texto y mejorar el recuerdo de distintos conceptos a los que se alude (Levie y Lentz, 1982, citado en Perales y Jiménez, 2002). Para ello los textos que las acompañan han de ser adecuados para permitir que el lector procese y comprenda la información transmitida en la integración verbal-icónica, mucho más eficaz de cara al aprendizaje que la que aporta cada uno de los elementos por separado (Díaz y Pandiella 2007). Algunos análisis de las relaciones entre imágenes y los textos que las acompañan, revelan que suele darse una conceptualización estereotipada de los conceptos complejos (Gámez Ceruelo, 2018; Bel, 2018), limitando así la riqueza conceptual que se podría extraer de esa relación.

Además, por lo que se refiere a los libros de historia, algún tipo de imágenes puede utilizarse como documento -como fuente histórica- de la misma manera que se hace con los documentos escritos (Valls, 2007). Valls ha estudiado ampliamente el tema (2007b, 2008, 2011, Valls y Parra 2018) constatando una leve implementación del uso didáctico de la imagen como documento en los textos surgidos de las últimas leyes educativas, aunque todavía resulta insuficiente desde una perspectiva didáctica más actual.

Prats (2012) también plantea la utilización de documentos -y las fotografías son documentos- en los libros de texto para ofrecer una perspectiva interpretativa y multiperspectiva de la historia. Bel (2018) sugiere que una adecuada selección de fuentes diversas favorece su análisis e interpretación, formular hipótesis sobre el proceso en el que fueron creadas y sobre su recepción en el contexto histórico en el que surgieron. Miralles, Gómez y Arias (2013) sugieren utilizar estrategias que permitan convertir la información iconográfica en conocimiento.

1.3. La formación del pensamiento histórico en el aula

El desarrollo del pensamiento histórico constituye un planteamiento didáctico asumido por buena parte de los expertos en didáctica de la historia, tanto del mundo francés y anglosajón (Clark & Grever, 2018; Moisan, 2017; Reisman & Fogo, 2016; Seixas y Morton, 2013; Lévesque, 2008, 2011; Wineburg, 2001; Stearns, Seixas y Wineburg 2000), como de nuestro entorno (Domínguez, 2015; Gómez Carrasco, 2014; Gómez Carrasco, Rodríguez y Monteagudo, 2017; González, Pagès y Santisteban, 2011; Prats, 2016; Saiz y Domínguez, 2017). Se podría sintetizar diciendo que la enseñanza de la historia habría de ir más allá de la transmisión de los contenidos conceptuales, considerando que además de saber qué ocurrió, los alumnos deberían entender cómo sabemos que eso ocurrió y por qué (Saiz, 2011; 2013, Domínguez, 2015, Prats, 2016).

La enseñanza de la historia se puede estructurar entorno a dos tipos de conocimiento: los conceptos de primer y los de segundo orden (Gómez Carrasco, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Domínguez, 2015; Saiz y Domínguez, 2017):

contenidos sustantivos o de primer orden, contenidos de historia, es decir lo que conocemos del pasado en forma de datos, fechas, personajes, conceptos y acontecimientos. Por el otro, los contenidos estratégicos, de segundo orden o metaconceptos, contenidos sobre historia que podemos denominar metodológicos, pues remiten a la forma como se investiga y construye el pasado y el significado que le otorgamos. (Saiz y Domínguez, 2017, p. 24).

Estos contenidos de segundo orden se pueden asimilar a lo que se llama pensamiento histórico o, también, competencia histórica. El desarrollo en el aula del pensamiento histórico permitiría que la enseñanza de la historia fuese más allá de la mera transmisión de contenidos sustantivos. Se han elaborado diversos elencos de habilidades de pensamiento directamente relacionadas con el aprendizaje de la historia, no obstante:

Una mayoría de autores están de acuerdo en que tales métodos y formas de trabajo de la historia se concretan en un listado básico de “conceptos de segundo orden” o metodológicos como “fuente y prueba”, “causas y consecuencias”, “empatía histórica”, “cambio y continuidad” (Domínguez, Arias, Sánchez, Egea y García, 2017, p. 41).

Con la entrada en vigor de la LOE -2006- dio comienzo la incorporación de las competencias básicas a los currículos. La LOMCE (2013) y ahora la LOMLOE (2020) las mantienen en sus planteamientos, pues la educación por competencias se halla presentes en directivas tanto del Parlamento Europeo (2006) como de la OCDE (2019).

Los libros de texto han procurado incluir el enfoque por competencias en sus propuestas, aunque de manera un tanto formal. Tampoco puede decirse que el trabajo por competencias se haya trasladado eficazmente al aula (López Facal, 2014; Sáiz y Colomer, 2014).

En los últimos años se han desarrollado investigaciones sobre el modo en que los libros de texto contribuyen a la formación del pensamiento histórico mediante sus actividades. Se han examinado manuales de Educación Secundaria (Gómez-Carrasco, 2014; Sáiz, 2011, 2013, 2014; González, Pagès y Santisteban, 2011; Gómez Carrasco, Rodríguez y Monteaguado, 2017; Martínez-Hita y Gómez, 2017) y de Primaria (Sáiz y Colomer, 2014; Bel, 2017). Todos han coincidido en señalar la excesiva recurrencia de tareas reproductivas y memorísticas que no fomentan procesos cognitivos avanzados.

1.4. Hipótesis

Consideramos que los libros de historia contemporánea de 1º Bach. utilizan un buen número de imágenes que se pueden considerar fuentes o documentos. De ellas, pocas se destinan a plantear actividades, y las pocas propuestas didácticas realizadas a partir de imágenes son de escaso nivel cognitivo (anotar un concepto, ilustrar un hecho, relacionar una fecha con una imagen).

Por otra parte, pensamos que la mayoría de las actividades basadas en la utilización de las imágenes como fuentes o documentos, no inciden -o inciden muy poco- en los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico. De alguna manera se trataría de confirmar lo que ya Saiz (2011, 2013, 2014) y Gómez Carrasco y López-Martínez (2014) han advertido en los manuales de ESO y 2º Bach., cursos más cercanos a nuestra muestra y también lo que Levie y Lentz (1982, citado por Perales y Jiménez, 2002) investigaron en su día y parece que se sigue manteniendo actualmente en los planteamientos didácticos de las editoriales españolas.

2. Método

El método empleado para contrastar la hipótesis combina criterios cuantitativos y cualitativos.

Se han analizado las ilustraciones presentes en los libros de texto de 1º BAC desglosándolas en las siguientes categorías:

- Tipos de imagen, función (ilustrativa o realización de alguna actividad) y conceptos de primer orden trabajados.
- Contenidos de pensamiento histórico (conceptos de segundo orden) tratados con las actividades sobre las imágenes.
- Niveles cognitivos de las actividades.

En nuestro análisis de imágenes hemos incluido gráficos, tablas, líneas del tiempo, etc. No son fuentes históricas, pero resultan eficaces para trabajar algunas habilidades de pensamiento histórico.

En sesiones previas a la realización del trabajo, los miembros del equipo se pusieron de acuerdo para unificar los criterios para asignar cada imagen analizada a la categoría correspondiente.

2.1. Muestra

La muestra está formada por 7 libros de texto de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de 1º BAC de las principales editoriales españolas editados de acuerdo con los criterios de la LOE y la LOMCE. Se han analizado un total de 3859 ilustraciones junto con el texto que las acompaña.

En líneas generales, los libros de texto analizados tienen estructuras muy similares en cada unidad didáctica:

- 2 páginas de introducción: con imágenes meramente ilustrativas (cuadro/fotografía página de la izquierda, línea del tiempo con diferentes imágenes, página de la derecha)
- 11-13 páginas de contenido ilustrado con diferentes tipos de imágenes (mapas, gráficos, pinturas...) y sus correspondientes pies de texto.
- 2-5 páginas finales con los siguientes contenidos: resumen del tema (mediante un diagrama), actividades, trabajo con documentos.

Los manuales estudiados han sido:

Tabla 1

Libros de texto: editorial, año, número de ilustraciones y número de páginas.

| Editorial | Año | Nº ilustraciones | Nº Páginas |
|------------------------|------|------------------|------------|
| Akal | 2008 | 424 | 448 |
| Bruño | 2015 | 444 | 384 |
| Casals | 2019 | 466 | 408 |
| Anaya | 2015 | 509 | 408 |
| SM | 2105 | 845 | 416 |
| Santillana | 2015 | 565 | 457 |
| Vicens Vives (catalán) | 2016 | 606 | 360 |

Fuente: elaboración propia (2020).

Hay que precisar que la relación texto-imagen de los pies de imagen, suele referirse a más de un concepto, de ahí que las cifras obtenidas en alguno de los análisis sean superiores al número de imágenes.

2.2. Instrumento de análisis

El registro del análisis de las imágenes se ha llevado a cabo mediante la cumplimentación de un formulario por imagen. La categorización de cada imagen se llevaba a cabo mediante distintos ítems referidos a su tipología, funcionalidad y tipos de actividades propuestas -véase tablas 1, 2, 3 y 4-.

De las tablas 1 y 4 se anotaba un solo tópico, sin embargo, los contenidos de las tablas 2 y 3, permitían la selección de 2 ó más tópicos ya que la relación texto-imagen admite que pueda aludir a varios conceptos de primer o segundo orden.

Una vez cumplimentados todos los formularios se volcó la información en hojas de cálculo Excel, lo que permitió llevar a cabo un análisis global y comparativo.

Tabla 2
Tipos de imagen y su función.

| Tipo de imagen | Función de la imagen |
|------------------------------|--------------------------|
| Pintura - obra artística | Propuesta de actividad |
| Fotografía | De pensamiento histórico |
| Fotograma | Otras |
| Cartel / viñeta / caricatura | Función ilustrativa |
| Ilustración de la editorial | |
| Mapa | |
| Gráfico | |
| Diagrama | |
| Tabla | |
| Línea del tiempo | |

Fuente: elaboración propia (2020) a partir de Casablancas (2001), que también utilizan Saiz (2013), Gómez Carrasco y López-Martínez (2014) y Bel (2017).

Tabla 3
Conceptos de primer orden aludidos en las imágenes.

| Conceptos de primer orden |
|---------------------------|
| Datos |
| Fechas |
| Objetos |
| Personajes |
| Conceptos |
| Acontecimientos |
| Procesos |
| Lugares |

Fuente: elaboración propia (2020) a partir de Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017; Domínguez, 2015; Saiz y Domínguez 2017.

En cuanto a los contenidos de pensamiento histórico, nos centramos en los cuatro conceptos principales sobre los que existe consenso entre los investigadores: “fuente y prueba (uso de fuentes para obtener pruebas), causas y consecuencias (explicación multicausal), empatía histórica (comprensión o explicación histórica contextualizada) y cambio y continuidad (tiempo histórico)” (Saiz y Dominguez 2017, p. 25). Además de la categorización de esos conceptos anotamos aquellos que expresamente se citan en los reales decretos del currículo de la asignatura “Historia del mundo contemporáneo” de 1º de BAC tanto en la LOE como en la LOMCE (RD 1567/2007; RD 1105/2014), puesto que habrán sido una referencia inexcusable en la elaboración de los manuales.

Tabla 4

Contenidos de pensamiento histórico trabajados en actividades con imágenes.

| Conceptos de segundo orden | Destrezas cognitivas |
|---|--|
| Fuentes y pruebas históricas: leer e interrogar a las fuentes para obtener de ellas pruebas. | Leer y decodificar. |
| | Obtener información explícita e implícita por inferencia. |
| | Analizar críticamente, comparar y cotejar fuentes; interpretar y evaluar la información en su contexto. |
| Tiempo histórico, cambio y continuidad. | Valorar, sintetizar y comunicar. |
| | Identificar y utilizar el vocabulario y las convenciones cronológicas. |
| | Reflexión crítica sobre el progreso y recesión. Comprender y usar de forma flexible y creativa conceptos temporales y cronológicos (sucesión, simultaneidad, duración, diacronía, sincronía). Percepción del cambio como proceso. |
| Empatía histórica: adoptar otra perspectiva (agentes y contextos del pasado) para explicar actuaciones, creencias, etc. | Identificar, comparar y valorar el contenido del cambio y continuidad, etapas, ritmos, puntos de inflexión, progresos y decadencias. |
| | Identificar y explicar desde la perspectiva de su época (ideas, mentalidad, creencias, escala de valores, etc. de la gente en aquel momento) un hecho del pasado (decisión, acción, comportamiento, actitud, etc.). |
| | Identificar y analizar desde el presente (desde la perspectiva de un historiador en el presente) las circunstancias de un hecho del pasado. |
| | Analizar e interpretar la relación entre las ideas de la gente del pasado (sus intenciones, mentalidad, actitudes, etc.) y las formas de vida de su época (condiciones materiales, organización social y política, y creencias). |
| Causalidad, causas y consecuencias. | Distinguir y comparar las ideas de hoy y de otra época (mentalidad, escala de valores, etc.) en relación con determinados hechos o cuestiones. |
| | Identificar y clasificar las causas de los fenómenos de forma descriptiva y explicativa (contenido, función, duración, etc.). |
| | Analizar e interrelacionar causas-consecuencias. Formular hipótesis y emitir razonamientos contra-fácticos. |

Fuente: elaboración propia (2020) a partir de: Saiz y Domínguez 2017, 27-28; RD 1567/2007; RD 1105/2014; Domínguez, 2015; Domínguez, Arias, Sánchez, Egea y García, 2017.

Consideramos que una actividad relacionada con la imagen correspondiente es cualquier pregunta o cuestión que facilite que los alumnos vayan más allá de la contemplación pasiva de la imagen. Saiz (2013), recogiendo las aportaciones de diversos estudios ha categorizado las posibles actividades de enseñanza-aprendizaje de historia atendiendo al “nivel de conocimiento y de procesamiento de la información que suponen para el alumnado” (p. 49). Establece tres niveles de complejidad cognitiva con relación al uso de fuentes históricas por parte de los estudiantes de historia, tal y como se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 5
Niveles cognitivos de las actividades.

| Nivel cognitivo | Habilidades de pensamiento |
|-----------------|--|
| 1 - Bajo | Localizar y reproducir información, conocimiento declarativo de formulación literal o de base de texto; copia y pega o reproduce información de las fuentes. |
| 2- Medio | Comprender información, resumirla, conocimiento procedimental de técnica: uso algorítmico y descriptivo de fuentes, resume ideas y las cita cuando explica |
| 3- Alto | Analizar, evaluar, aplicar y utilizar información de forma relacional creando nuevos conocimientos; capacidad estratégica para usar heurísticamente las fuentes, creando inferencias e integrándolas en sus escritos de forma intertextual y multiperspectiva. |

Fuente: elaboración propia (2020) a partir de los criterios de Saiz (2013), utilizados a su vez por Gómez Carrasco (2014), Saiz y Colomer (2014), Bel (2017) y Bel, Colomer y Valls (2019).

3. Resultados

3.1. Tipos de imagen con función ilustrativa

De las 3859 ilustraciones analizadas, 3052 (79%) se han utilizado exclusivamente con función ilustrativa o decorativa, es decir, acompañadas de un texto que únicamente aportaba información específica sobre lo representado. Un buen número de esas ilustraciones podían haber servido para la realización de alguna actividad de pensamiento histórico, por elemental que fuese.

Esa cifra confirma lo que ya habían advertido otros estudios similares para otros niveles educativos. Bel (2017) en su estudio de libros de 5º y 6º de primaria, anota que, de un total de 914 imágenes, 721 (79%) tenían uso ilustrativo. Bel, Colomer y Valls (2019), también en libros de 5 y 6º de primaria, comprobaban que, de un total de 1975 imágenes, 1537 (77,8%) no se usaban por las actividades. Por su parte, Gómez Carrasco y López-Martínez (2014) en su estudio señalan que el 71% de las imágenes de obras pictóricas y el 77,9% de las fotografías analizadas tenían función estética.

Pero si se comparan las cifras con el estudio de Van Nieuwenhuysse (2016) sobre libros de historia franceses e ingleses de Secundaria, se encuentra una diferencia

notable, un 53% de fuentes primarias de esos textos de carácter visual tienen uso didáctico, y un 47% servían para ilustrar contenidos.

En cuanto a los tipos de imagen utilizados cabe destacar la importante presencia de la fotografía, 1338 (43,8%), resultado lógico si se tiene en cuenta que se trata de manuales de historia contemporánea en los que hay documentación fotográfica de casi todo el periodo. Las reproducciones de manifestaciones artísticas son 590 (19,3%), bastantes de ellas relacionadas directamente con momentos históricos. En tercer lugar, aunque en menor cantidad, los mapas, 378 (12,4%), que suponen un apoyo visual importante para localizar el hecho histórico.

Tabla 6
Tipos de imagen utilizadas con función exclusivamente ilustrativa.

| Función ilustrativa de las imágenes (editoriales) | Tipo de imagen | | | | | | | | | | TOTALES |
|---|--------------------------|------------|-----------|------------------------------|-----------------------------|------|---------|----------|-------|------------------|---------|
| | Pintura / obra artística | Fotografía | Fotograma | Careta / viñeta / fotografía | Ilustración de la editorial | Mapa | Gráfico | Diagrama | Tabla | Línea del tiempo | |
| Akal | 81 | 152 | 0 | 4 | 2 | 42 | 10 | 20 | 16 | 3 | 330 |
| Bruño | 106 | 202 | 7 | 26 | 5 | 40 | 8 | 4 | 0 | 15 | 413 |
| Casals | 90 | 187 | 3 | 29 | 0 | 80 | 31 | 7 | 11 | 18 | 456 |
| Anaya | 67 | 153 | 1 | 11 | 14 | 77 | 40 | 25 | 13 | 18 | 419 |
| S.M. | 116 | 362 | 10 | 29 | 32 | 38 | 28 | 0 | 2 | 24 | 641 |
| Santillana | 33 | 140 | 3 | 28 | 16 | 46 | 8 | 6 | 1 | 17 | 298 |
| Vicens Vives | 97 | 142 | 0 | 73 | 37 | 55 | 27 | 14 | 20 | 30 | 495 |
| TOTALES | 590 | 1338 | 24 | 200 | 106 | 378 | 152 | 76 | 63 | 125 | 3052 |

Fuente: elaboración propia (2020).

3.2. Conceptos de primer orden aludidos por las imágenes

La imagen es recurso didáctico sugestivo, pues facilita la comprensión de un concepto al añadir una nueva perspectiva a la pura comprensión lectora u oral del alumno. Es el caso de los conceptos históricos de primer orden. La mayoría de las veces, el texto que acompaña a las imágenes es puramente denotativo, pues la función de la imagen es precisamente ilustrar el concepto del que trate el texto.

Además, tal como se ha comentado más arriba, cada imagen puede albergar varios conceptos y los autores del texto pueden aludir a más de uno en el texto que las acompaña (por ejemplo: fecha y lugar, fecha y personaje o fecha, personaje y acontecimiento). De ahí que el comentario de los resultados obtenidos el análisis tenga un matiz cualitativo.

Tabla 7
Tipos de imagen y conceptos de primer orden tratados en ellas.

| Conceptos de primer orden | Tipo de imagen | | | | | | | | | | TOTALES |
|---------------------------|--------------------------|------------|-----------|------------------------------|-----------------------------|------|---------|----------|-------|------------------|---------|
| | Pintura - obra artística | Fotografía | Fotograma | Careta / viñeta / fotografía | Ilustración de la editorial | Mapa | Gráfico | Diagrama | Tabla | Línea del tiempo | |
| Datos | 33 | 74 | 0 | 1 | 69 | 291 | 262 | 52 | 101 | 70 | 953 |
| Fechas | 178 | 678 | 9 | 27 | 33 | 288 | 185 | 38 | 53 | 114 | 1603 |
| Objetos | 29 | 74 | 1 | 15 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 132 |
| Personajes | 298 | 705 | 12 | 111 | 30 | 3 | 3 | 11 | 2 | 71 | 1246 |
| Conceptos | 157 | 215 | 13 | 124 | 30 | 113 | 94 | 41 | 25 | 15 | 827 |
| Suceso | 178 | 431 | 10 | 53 | 28 | 120 | 13 | 14 | 3 | 111 | 961 |
| Procesos | 74 | 83 | 5 | 38 | 24 | 129 | 56 | 19 | 22 | 22 | 472 |
| Lugares | 183 | 547 | 8 | 46 | 47 | 534 | 160 | 25 | 61 | 63 | 1674 |
| TOTALES | 1130 | 2807 | 58 | 415 | 274 | 1478 | 773 | 200 | 267 | 466 | 7868 |

Fuente: elaboración propia (2020)

Tal como se puede observar en la tabla, los conceptos más aludidos son lugares, 1674 (21,3%), fechas, 1603 (20,4%) y personajes, 1246 (15,8%). El hecho de que haya tantas imágenes relativas a personajes apunta a un modelo de didáctica de la Historia más bien tradicional.

3.3. Tipos de imagen y propuesta de actividad planteadas con ellas

En el análisis de actividades propuestas a partir de imágenes se ha realizado una distinción básica: actividades orientadas al desarrollo del pensamiento histórico y otras actividades. Se han marcado como actividades orientadas al desarrollo del pensamiento histórico aquellas que se recogen en la tabla 3. El resto se han agrupado como “otras”.

Tabla 8

Resultados de tipos de imagen y propuesta de actividad -de pensamiento histórico (P.H.) u otras (O)- planteadas con ellas.

| | Tipo de imagen | | | | | | | | | |
|------------|--------------------------|----|------------|----|-----------|---|------------------------------|----|-----------------------------|----|
| | Pintura - obra artística | | Fotografía | | Fotograma | | Careta / viñeta / fotografía | | Ilustración de la editorial | |
| | P.H. | O | P.H. | O | P.H. | O | P.H. | O | P.H. | O |
| Akal | 9 | 4 | 9 | 13 | 0 | 0 | 10 | 6 | 0 | 2 |
| Bruño | 4 | 1 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casals | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Anaya | 12 | 2 | 7 | 2 | 0 | 0 | 8 | 2 | 3 | 0 |
| S.M. | 6 | 19 | 6 | 35 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 5 |
| Santillana | 26 | 20 | 16 | 34 | 3 | 2 | 10 | 34 | 1 | 16 |

| | Mapa | | Gráfico | | Diagrama | | Tabla | | Línea del tiempo | | TOTALES | |
|-----------------------|------|----|---------|-----|----------|---|-------|----|------------------|----|---------|-----|
| | P.H. | O | P.H. | O | P.H. | O | P.H. | O | P.H. | O | | |
| Vicens Vives | 4 | 10 | 1 | 17 | 0 | 0 | 3 | 5 | 1 | 3 | | |
| Pensamiento histórico | 61 | | 46 | | 4 | | 34 | | 6 | | | |
| Otras | | 57 | | 103 | | 3 | | 50 | | 26 | | |
| Akal | | 9 | 15 | 6 | 5 | 0 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 94 |
| Bruño | | 2 | 1 | 3 | 4 | 0 | 0 | 2 | 6 | 0 | 0 | 31 |
| Casals | | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Anaya | | 30 | 3 | 15 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 90 |
| S.M. | | 19 | 34 | 46 | 13 | 0 | 0 | 6 | 6 | 0 | 0 | 204 |
| Santillana | | 2 | 54 | 5 | 20 | 3 | 15 | 1 | 5 | 0 | 0 | 267 |
| Vicens Vives | | 2 | 34 | 5 | 12 | 1 | 2 | 1 | 10 | 0 | 0 | 111 |
| Pensamiento histórico | | 66 | | 82 | | 4 | | 20 | | 0 | | 323 |
| Otras | | | 143 | | 55 | | 18 | | 29 | | 0 | 484 |

Fuente: elaboración propia (2020)

807 (20,9%) ilustraciones de un total de 3859 se han utilizado para la realización de actividades, y de ellas, menos de la mitad (323, 8,4% del total) orientadas a la formación del pensamiento histórico.

Resultan significativos los tipos de imágenes que se utilizan con mayor asiduidad para las actividades; los mapas son las más usadas (209 actividades los usan) y después, las fotografías (149 actividades), lo que parece indicar que se trata de materiales a los que se puede dar un mayor rendimiento didáctico. Por otra parte, la suma de actividades que utilizan imágenes figurativas (pintura, fotografía, fotograma, carteles o viñetas, o ilustraciones de la editorial) es de 395 (156 de pensamiento histórico y 239 de otro tipo), es decir un 10,2% del total de las 3859 imágenes analizadas y menos de la mitad del 22% que registraban Bel, Colomer y Valls (2019) en su estudio.

3.4. Nivel cognitivo de las actividades de pensamiento histórico planteadas a partir de imágenes

En nuestro estudio solo se han analizado las actividades vinculadas a imágenes (no han tenido en cuenta las diseñadas a partir de otros materiales: documentación primaria, sugerencias de síntesis, establecimiento de relaciones, problemas históricos, etc.). Las actividades que utilizan ilustraciones como fuentes históricas son 282 (44,4% de las actividades de pensamiento histórico diseñadas utilizando imágenes). En los libros de texto se proponen actividades en las que se utilizan otras fuentes

documentales -fundamentalmente textuales-, pero el hecho de que buena parte de las actividades con imágenes se proponga como trabajo con fuentes indica que los autores dan más importancia a esa concreción del pensamiento histórico.

En cuanto a los niveles cognitivos, muchas de las actividades se plantean de forma excesivamente simplista. Solamente el 3,9% del total de actividades con imágenes tiene nivel alto, es decir, se pide a los alumnos que analicen, evalúen, relacionen e infieran nuevos conocimientos y sepan explicarlos. Se trata de una cifra todavía más baja que el 5% que Saiz (2013) anotaba en su investigación, o el 8,9% que registraban Bel, Colomer y Valls (2019).

Tabla 9

Conceptos de segundo orden propuestos por las actividades y nivel cognitivo.

| Nivel cognitivo de las actividades | Conceptos de segundo orden trabajados en las actividades | | | | TOTALES |
|------------------------------------|--|------------------|-------------------|------------|---------|
| | Fuentes y pruebas históricas | Tiempo histórico | Empatía histórica | Causalidad | |
| Bajo | 81 | 32 | 14 | 4 | 131 |
| Medio | 194 | 96 | 103 | 85 | 478 |
| Alto | 7 | 4 | 7 | 7 | 25 |
| TOTALES | 282 | 132 | 124 | 96 | 634 |

Fuente: elaboración propia (2020)

4. **Discusión**

La investigación realizada constata nuestra hipótesis inicial: los libros de historia contemporánea de 1º BAC utilizan un buen número de imágenes que se pueden considerar fuentes o documentos con finalidad puramente ilustrativa.

Por otra parte, las actividades que utilizan imágenes como fuentes o documentos son de un nivel cognitivo bajo y no inciden -o inciden muy poco- en los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico. Las actividades que se suelen proponer a partir de ellas suelen ser descriptivas con escaso contenido tanto procedimental como relativo al pensamiento histórico. Aspecto ya anotado Bel (2018) y Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz (2017), corroborado después por Bel, Colomer y Valls (2019).

Los libros de texto de historia siguen priorizando los contenidos conceptuales, a pesar de que la variedad de actividades y formatos puedan hacer pensar, de entrada, lo contrario (Gómez Carrasco, Rodríguez y Monteaguado 2017; Colomer, Saiz y Valls, 2018; Bel, 2018). No resulta extraño que el libro de texto donde hemos encontrado un mayor número de actividades que promueven el pensamiento histórico sea el de Anaya,

pues sus autores (Prats, Moradiellos, Gil Andrés, Rivero, Sobrino) son reconocidos investigadores de un modelo didáctico centrado en el pensamiento histórico.

Por otra parte, hemos percibido lo que ya había anotado Sáiz (2013) para los libros de Educación Secundaria: la introducción –a partir de la LOE– del enfoque por competencias en el currículo no ha supuesto en los manuales un incremento real de actividades que promuevan auténticas habilidades y destrezas -competencias- de los alumnos. Se advierte una contradicción entre los planteamientos legislativos y curriculares de las últimas leyes -en los que se indica la necesidad de que las competencias sean parte del proceso educativo-, y el escaso desarrollo en la práctica de cómo llevarlo a cabo.

5. Conclusiones

Todavía queda mucho camino que recorrer. Las editoriales se han limitado a recoger las directrices legislativas y los profesores han continuado impartiendo sus clases siguiendo el modelo que ellos recibieron como alumnos (Escribano, 2019). Se trata de una inercia importante, que no es sencillo contrarrestar. Si los libros de texto constituyen el principal material didáctico del profesorado de historia, es necesario revisar su adecuación a una enseñanza en la que exista un equilibrio entre las imágenes y el texto del manual, y donde éstas tengan una función acorde con los objetivos didácticos de la materia.

A pesar de todo, tal como defienden Prieto, Gómez Carrasco y Miralles (2013) y Saiz y Domínguez (2017), el trabajo en clase con las competencias históricas, “no solo es posible, sino necesario, ya que es la forma natural de traducir al ámbito específico de la materia la exigencia curricular del aprendizaje por competencias” (Saiz y Domínguez 2017, p. 26).

El proceso educativo abarca numerosos aspectos y se puede orientar hacia ámbitos conceptuales, competenciales y procedimentales muy diversos. Las imágenes, como recurso educativo, resultan muy versátiles y podrían utilizarse en múltiples direcciones, por nuestra parte, consideramos que es posible utilizarlas para el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes y para su alfabetización visual. En concreto, actividades con imágenes relativas al análisis de fuentes y a la empatía histórica no resultan complicadas de elaborar.

Referencias bibliográficas

- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354>
- 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.

- Bel, J.; Colomer J. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487117696280>
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- 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.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, (39), 13-23.
- Casablanca, S. (5 de febrero de 2021) En cuanto a las imágenes en textos escolares. Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica. Artículo escrito para la asignatura Tecnología educativa y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Universitat de Barcelona. [http:// silvinacasablanca.com](http://silvinacasablanca.com)
- Clark, A., y Grever, M. (2018). Historical consciousness: Conceptualizations and educational applications. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 177-201.
- Colomer, J.C., Sáiz, J., y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas [Historical skills and activities with technological resources in History textbooks: new materials and old routines]. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64
- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 16-31. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.02>
- De las Heras, B. (2012). *El testimonio de las imágenes: fotografía e historia*. Creaciones Vincent Gabrielle.
- Decret 142/2008, (2008) DOGC núm. 5183. Currículum batxillerat.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Domínguez, J., Arias, L, Sánchez, R. Egea, A. y García, F. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (24), 38-50.

- Escribano, C. (2019). Enseñar a enseñar, el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria? [Tesis Doctoral, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio de la Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9452>
- Gámez-Ceruelo, V. (2018). Análisis de la textualidad verbo-icónica de la imagen en los libros de texto de Ciencias Sociales en la etapa de educación primaria. *Didacticae*, 4, 9-24.
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Gerhard, P. (2011, 11 07). *Visual History* (english version), Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 7.11.2011, URL: http://docupedia.de/zg/Visual_History_.28english_version.29 [Consultado 6,06,2022].
- Gómez Carrasco, C. (2014). “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO”. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1, 131-158.
- Gómez Carrasco, 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*, 13, 17-29.
- Gómez Carrasco, C. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361.
- Gómez Carrasco, C., Gutiérrez, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 29(1), 1-25.
- Gómez Carrasco, C., Rodríguez, R., y Monteaguado, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En *Enseñanza de la Historia y competencias educativas* (141-166). Graó.
- González, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011), ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En Miralles, P., Molina, S. y Santisteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, (221-232). AUPDCS, Universidad de Murcia.
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 17(68), 7-16.

- Hurduzeu, N. (2016). Images as Teaching Aid Materials within the History Class. *Communication Today: An Overview from Online Journalism to Applied Philosophy*, 274, (147-158). <https://doi.org/10.22618/TP.PCMS.20164.349014>
- Kang, S. (2010). How do Korean NineYear Olds Make Historical Inferences? *Education 3-13*, 38(3), 243-256. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.497272>
- Lapeña G. (2017). El papel de las ilustraciones en los manuales escolares de historia de España en la narración de la memoria histórica. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51(2). <https://doi.org/10.5209/NOMA.55462>
- Kitson, A., Steward, S., y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Morata.
- Lévesque, S. (2008). Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century. *University of Toronto Press*.
- Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le litératie critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens, Éte/summer*, 13-16.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 273-285.
- López L. y Cuenca, J.M. (2011). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (159-168). AUPDCS.
- 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.
- Martínez, N. (2011). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 44-58.
- Martínez, N. (2016). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *História da Educação*, 20(50), 69-93.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia en España en Bachillerato: diez años de estudio, (1993-2003), y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Miralles, P., Gómez; C. J. y Arias, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento de la información. Una experiencia con el uso de Webquest en la formación del profesorado de Educación Primaria. *RUSC. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 98-111.
- 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.

- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école: visées et modèles. *Bulletin de CREAS*, 3, 8-14.
- OCDE (2019), Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor, OECD Publishing, Paris/Fundación Santillana, <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea L394* de 30/12/2006.
- Perales, F. J., y Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(3), 369-386.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de Historia. *Iber, Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 15, 145-153.
- Prieto, J.A., Gómez Carrasco C. y Miralles, P. (2013) El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 34-14.
- 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.
- Riego, B. (2019). Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales. *Historia y Memoria de la Educación*, 10, 17-49.
- Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, 6.
- Rodríguez Pérez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, 194 (788). <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Sáez-Rosenkranz, I., y Prats, J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (4), 2-8.
- 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. (2013) Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- 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 Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. *En Enseñanza de la historia y competencias educativas* (23-48). Graó.
- Sáiz, J., y Colomer, J. (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.
- Sánchez, R. y Álvarez, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio*, 15(53), (145-166). <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>
- Sánchez, F., Serrano-Pastor, F.J. y Miralles, P. (2018). Prototext, un protocolo sistemático para la evaluación de libros de texto de Ciencias Sociales: diseño y validación. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*. 4, 60-73.
- Santisteban, A. González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, P., Domínguez, P. (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). AUPDCS-UNIZAR.
- Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking, en Clark, P. (ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*, Vancouver-Toronto, UBC Press, pp. 139-153.
- Seixas, P. C., y Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Stearns, P. N., Seixas, P., y Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. NYU Press.
- Travé, G., Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XX1*, 20(1), 319-338. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17514>
- Travé, G., Pozuelos, F., Cañal, P. y de las Heras. (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, (81), 5-20.
- Valls, R. (2007a). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.

Valls, R. (2007b). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. Clío & asociados.

Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.

Valls, R. y Parra, D. (2018). Las competencias educativas en los libros de texto de historia. En *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (87-98). Octaedro.

Van Nieuwenhuysse, K. (2016). Reasoning with and/ or about Sources on the ColdWar? The Use of Primary Sources in English and French History Education. *International Journal for History and Social Sciences Education*, 1, 19-51.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Contribuciones del autor: E.G.L. y C.E.G. han elaborado los instrumentos de análisis. La extracción de datos de los libros de texto la han realizado E.G.L., C.E.G., I.L.N. y S.Ch.P. La justificación y objetivos ha sido realizada por E.G.L. e I.L.N. El análisis de resultados, la discusión y las conclusiones han sido realizados por E.G.L. y C.E.G. La revisión del texto la ha realizado S.Ch.P.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores indican que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Gudín de la Lama, E., Escribano Muñoz, C., Lasala Navarro, I. & Chávarri Pérez, S. (2022). Tipos y funciones de las imágenes en los libros de historia de 1º Bach. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 265-285. DOI: 1030827/profesorado.v26i3.21203