



Patrimonio y enseñanza de la historia: análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria

Heritage and history teaching: an analysis of images in Primary School textbooks

DOI: 10.7203/DCES.44.26446

Ursula Luna

Universidad del País Vasco, ursula.luna@ehu.eus

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1742-6035>

Iratxe Gillate

Universidad del País Vasco, iratxe.gillate@ehu.eus

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6449-1804>

Janire Castrillo

Universidad del País Vasco, janire.castrillo@ehu.eus

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8128-9090>

Alex Ibáñez Etxeberria

Universidad del País Vasco, alex.ibanez@ehu.eus

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9495-5155>

RESUMEN: Este estudio analiza el tratamiento que se brinda al patrimonio en las imágenes de las unidades didácticas dirigidas a enseñar y aprender historia, tomando como muestra los libros de toda la etapa de Educación Primaria de dos grandes editoriales del País Vasco. Se utiliza una ficha de categorización ad hoc formada por 8 variables. Los resultados indican la presencia mayoritaria de bienes materiales de tipología histórico-artística, que son colectivamente reconocidos y que usualmente no se nominalizan, predominando entre ellos los relativos a la época contemporánea. También indican que con frecuencia los manuales no invitan a trabajar de manera directa los elementos patrimoniales que aparecen en las imágenes, ni establecen nexos con los conocimientos previos del alumnado. De ahí surgen algunas claves que se plantean para mejorar el modo en el que actualmente los libros escolares introducen el patrimonio.

PALABRAS CLAVE: patrimonio, educación patrimonial, libros de texto, imágenes, Educación Primaria

ABSTRACT: This study analyzes the treatment given to heritage in the images of the teaching units aimed at teaching and learning history, taking as a sample books for the entire Primary Education stage from two major publishers in the Basque Country. An ad hoc categorization form consisting of 8 variables is used. The results indicate the presence of a majority of heritage materials of a historical-artistic typology, which are collectively recognized and are not usually nominalized, with a predominance of those related to the contemporary period. They also indicate that textbooks often do not encourage working directly with the heritage elements that appear in the images, nor do they establish links with the students' previous knowledge. This provides some keys for improving how school textbooks currently introduce heritage.

KEYWORDS: heritage, heritage education, textbooks, images, Primary Education

Fecha de recepción: abril de 2023

Fecha de aceptación: junio de 2023

Este trabajo ha recibido financiación de los grupos de investigación Sociedades, Procesos, Culturas (IT1465-22) y GIPyPAC (IT1193-19) de la Universidad del País Vasco, y del proyecto Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial (PID2019-106539RB-I00) del MINECO/FEDER.

1. LOS LIBROS DE TEXTO Y EL TRATAMIENTO DEL PATRIMONIO

El patrimonio es un concepto polisémico que aúna el conjunto de bienes que, de manera subjetiva, se consideran valiosos y dignos de ser cuidados y conservados por una colectividad. Constituye indudablemente un elemento clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del campo de las Ciencias Sociales, de cara a la comprensión de las sociedades actuales. Ciertamente, es un elemento con mucho potencial para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico, puesto que los elementos patrimoniales pueden facilitar la comprensión de hechos de otras épocas, de manera más significativa y motivadora, ya que son huellas del pasado observables desde el presente (Molina y Ortuño, 2017; Van Boxtel et al., 2015).

También es reseñable la importancia del patrimonio para la forja y reforzamiento de identidades individuales y colectivas, ya que a través del mismo puede trabajarse la cohesión de grupo (Molina Puche et al., 2016). Asimismo, puede servir para reflexionar en torno a cuestiones asociadas a la ciudadanía crítica, puesto que determinados referentes patrimoniales del entorno pueden constituir un potente recurso didáctico para facilitar el análisis de los intereses políticos e ideológicos implícitos en ellos (Cuenca et al., 2017; Delgado-Algarra y Estepa, 2014; Estepa y Martín, 2018; Castrillo et al., 2022). Especialmente útil puede ser el abordaje del patrimonio local, ya que valorarlo implica crear relaciones entre las personas y los bienes del entorno próximo, en un proceso de identificación y apropiación simbólica (Gillate et al., 2021).

De ahí la importancia de la educación patrimonial, tanto en contextos formales como informales, como auspiciadora de procesos de adhesión, que derivan en la valoración, la conservación, el respeto, el cuidado y la transmisión de los bienes (Fontal, 2007; Marín-Cepeda, 2014). Así, los currículum educativos de los distintos territorios españoles recogen el patrimonio como contenido y reconocen su utilidad para abordar aspectos asociados a la identidad, proponiendo comenzar a trabajarlo desde lo más cercano para llegar a comprender lo ajeno (Fontal et al., 2017).

Concretamente, en el territorio vasco, desde donde proyectamos el presente estudio, el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, realiza varias menciones a la educación patrimonial atribuyéndole una relevancia notable. Por ejemplo, entre los objetivos de etapa de la asignatura de Ciencias Sociales en Primaria, el 4º indica la conveniencia de lograr “adoptar un comportamiento en la vida cotidiana de defensa, recuperación y conservación del medio ambiente y del patrimonio histórico y cultural” (p. 195). Así, en varios puntos de los contenidos y criterios de evaluación del 1º y 2º ciclo de Primaria se prescribe el conocimiento y la valoración del patrimonio natural, histórico-artístico, lingüístico y cultural de la localidad y la comarca, así como del conjunto del País Vasco y España; y el compromiso con su conservación. También aparecen en dichos puntos referencias en torno al conocimiento y valoración de los museos. Para el 2º ciclo se propone, además, ahondar en las costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales presentes en el País Vasco y España.

En la educación formal, los libros de texto pueden ser un referente y muestra del trabajo que se realiza en torno al patrimonio. En efecto, los libros de texto constituyen, todavía, además de dispositivos de concreción curricular, el recurso didáctico central utilizado por muchos docentes (Foster y Crawford, 2006; Martínez, 2011). Los manuales, pese a que muchas veces adolecen de un carácter tradicional y fomentan un modelo de aprendizaje memorístico de la historia, poseen ciertas virtudes como la de sistematizar y ordenar la materia, siendo útiles para ayudar al alumnado a situarse en la misma y seguirla (Prats, 2012). Por ello, el estudio de los libros escolares constituye una línea de indagación relevante en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

Desde hace varias décadas, se han realizado interesantes investigaciones acerca del modo en que los libros de texto abordan el patrimonio: la presencia y tratamiento que le brindan, las actividades que fomentan o el tipo de patrimonios que trabajan... Desde las más pioneras aproximaciones (Ávila, 2003; Cuenca y Estepa, 2003; Pagès y Monfort, 2005; Rivero, 2009), hasta la destacable labor desarrollado de mano del grupo de investigación EDIPATRI, de la Universidad de Huelva, que ha

producido tres tesis doctorales sobre la temática (López-Cruz, 2014; Ferreras, 2015; Morón Monje, 2016).

Se ha concluido que, en general, la educación patrimonial no suele incluirse en ellos adecuadamente, dado que la presencia del patrimonio suele quedar mermada a la de un mero recurso anecdótico plasmado en imágenes de apoyo (Estepa et al., 2011). También se ha puesto de manifiesto que los libros de texto otorgan usualmente al patrimonio un papel didáctico simplista y academicista (Ferreras y Jiménez Pérez, 2013), sin que sea frecuente encontrar el fomento de dinámicas de intervención en pos de la defensa y conservación del mismo (Cuenca y Estepa, 2003). Además, en los manuales suelen destacarse los bienes histórico-artísticos con valor estilístico y monumental, con características de grandiosidad o reconocido prestigio, sobre otras manifestaciones patrimoniales (Cuenca y López-Cruz, 2014). Todo lo cual, desvirtúa las posibilidades que presenta para ser tratado de manera más profunda y reflexiva, como elemento holístico y potencial integrador de los conocimientos de las ciencias sociales.

No obstante, algunas investigaciones han presentado una realidad más heterogénea. Estudios proyectados sobre libros de texto de Andalucía, Madrid y Cataluña han destacado que, si bien la tipología mayoritaria que aparece en los mismos es la histórico-artística, junto a la natural, ocasionalmente pueden también encontrarse elementos asociados a una perspectiva simbólico-identitaria del patrimonio. El científico-tecnológico es el tipo de patrimonio que menos aparece, y casi nunca se vincula con la identidad (Cuenca et al., 2017). Asimismo, se ha incidido en que, a pesar de que mayoritariamente los libros ofrecen actividades para trabajar contenidos conceptuales, relegando a un segundo plano a los procedimentales y actitudinales, ocasionalmente se utiliza el patrimonio como eje integrador de los elementos del entorno más cercano, poniendo el foco en el valor de elementos patrimoniales de la cultura propia, como ciertas festividades tradicionales, sobre todo en los primeros cursos de Primaria (Ferreras y Estepa, 2012).

En los últimos años, han emergido líneas de indagación sobre la presencia y tratamiento del patrimonio en los manuales desde perspectivas más específicas. Entre otras, se ha prestado atención a la inserción del patrimonio arqueológico, detectándose una presencia creciente en sus múltiples formas, aunque las actividades asociadas continúan planteando al alumnado una baja demanda cognitiva (Meseguer et al., 2017; Meseguer, 2020). De manera más reciente, se han publicado trabajos para reflexionar sobre el modo en el que en los libros de texto se interseccionan la didáctica del patrimonio con otras líneas de interés en cuanto a la formación identitaria y ciudadana del alumnado, como es el caso de la conciencia de género (Farrujia, 2022).

Ya que el patrimonio, como indicábamos mas arriba, suele hallarse con frecuencia en los manuales a modo de mero recurso complementario y de adorno, resulta de interés traer a colación una serie de investigaciones recientes que señalan que, en general, las imágenes de los libros de texto suelen adquirir un rol ilustrativo. Se ha criticado, por un lado, que los ejercicios asociados a las imágenes son mayoritariamente de complejidad cognitiva baja (realizar una mera descripción de la fuente, por ejemplo), algo que impide una alfabetización visual profunda (Bel, 2017; 2018). Junto a ello, se ha indicado que, pese a no ser el recurso icónico más utilizado, se emplea un gran número de dibujos infantilizados como base para realizar actividades con el alumnado, corriendo el riesgo de caer en anacronismos (Bel, Colomer y Valls, 2019). Por otro lado, se ha puesto en cuestión la falta de adopción de lecturas complejas de las imágenes, que al no ser tratadas como fuentes documentales, obvian fomentar habilidades de pensamiento histórico (Gámez-Ceruelo, 2016). Hecho, que ha sido asociado a la vigencia de un modelo de enseñanza de la historia factual y transmisiva de saberes, que no requieren aproximaciones analíticas (Gámez-Ceruelo, Sáez-Rosenkranz, 2017). Esto lleva a pensar que siguen teniendo vigencia algunas tesis piagetianas, que consideran inapropiado introducir un pensamiento temporal de cierta complejidad a edades tempranas, quedando su abordaje con frecuencia reducido a trabajar la historia personal en los primeros cursos de Primaria (Arias y Egea, 2022).

En la actualidad no existen en la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CAPV) estudios que determinen cómo los libros de Educación Primaria abordan el patrimonio a través de las imágenes. Pensamos que se trata de un campo de indagación necesario, ya que, muy probablemente, los libros de texto de historia desempeñan un papel importante en la aplicación del enfoque de la educación patrimonial en la práctica docente. Así, este estudio pretende contribuir a ir subsanando ese vacío y se plantea los siguientes objetivos específicos:

OE1: Conocer/caracterizar el tipo de elementos patrimoniales más representados en los libros de texto.

OE2: Valorar el uso didáctico que se da a las imágenes sobre el patrimonio en los libros de texto.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

En esta investigación de tipo exploratorio descriptivo se ha aplicado un modelo de investigación cualitativo, basado en una codificación y categorización de los datos (Flick, 2015), de cuyos resultados se ha realizado un análisis de frecuencias y porcentajes.

2.2. Muestra

La muestra la han conformado un conjunto de 12 libros de texto de la asignatura de Ciencias Sociales, de las editoriales Anaya y Santillana, en su versión para la CAPV (Anaya-Haritz edición del 2019 y Santillana-Zubia edición del 2020). De cada editorial se han escogido los 6 libros dirigidos a los cursos de 1º a 6º de Educación Primaria. Las editoriales se han elegido por ser 2 de las más usadas en las escuelas de la citada comunidad autónoma. Los 12 libros estaban redactados en euskera, ya que ese es el idioma utilizado mayoritariamente en la educación obligatoria, y se han realizado las traducciones pertinentes de los términos y nombres utilizados en los ejemplos extraídos de la muestra.

En consonancia con el objetivo de la presente investigación, en los libros de texto se han analizado tan sólo las unidades didácticas dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de la historia, dejando de lado las relacionadas con contenidos de otras áreas disciplinares como la geografía, la demografía o la sociología. En ellas, se han registrado y analizado un total de 574 imágenes relacionadas con el patrimonio.

2.3. Instrumento de recogida de datos y análisis

Para la recogida de los datos se ha diseñado *ad hoc* una ficha de análisis (Anexo 1). Esta se ha basado, por un lado, en la herramienta de categorización del patrimonio propuesta por Gillate et al., (2021). Por otro lado, la ficha de análisis ha tomado como referencia el trabajo de Bel (2017) para el análisis del uso de las imágenes en los libros de texto.

La plantilla analítica se compone de 2 categorías divididas en 9 variables. La primera categoría, “Elemento patrimonial”, está dirigida a caracterizar el tipo de elementos patrimoniales que aparecen en las imágenes de los manuales y se divide en 5 variables: Tipo de bien, Tipología patrimonial, Reconocimiento, Época histórica e Identificación/Localización. La segunda categoría, “Uso de la imagen”, está dirigida a valorar el tratamiento didáctico que se brinda a las imágenes en los libros de texto, y se divide en 4 variables: Tipo de imagen, Tipo de representación, Tratamiento didáctico y Aprendizaje significativo (Tabla 1).

TABLA 1. Categorías, variables e indicadores

CATEGORIA	VARIABLE	INDICADOR
1. Elemento patrimonial	V1. Tipo de bien	Material
		Inmaterial
		Mixto
	V2. Tipología patrimonial	Natural
		Artístico-histórico
		Etnológico
		Científico-tecnológico
		Holístico
	V3. Reconocimiento	Colectivo
		Individual
	V4. Época histórica	Prehistoria
		Antigüedad
		Edad Media
		Edad Moderna
		Edad Contemporanea
Varias épocas		
V5. Identificación y localización	Indeterminado	
	Internacional	
	Nacional	
	Regional	
2. Uso de la imagen	V6. Tipo de imagen	Indeterminado
		Imagen original
		Dibujo
	V7. Tipo de representación	Mixto
		Imagen única
		Secuencia de imágenes
	V8. Tratamiento didáctico	Escena
		Directo
		Indirecto
	V9. Aprendizaje significativo	Nulo
		Se fomenta
		No se fomenta

Fuente: elaboración propia

Las imágenes han sido analizadas una por una y clasificadas en cada una de las variables de la ficha de registro. El único criterio de exclusión ha sido la repetición de la imagen en un mismo libro, que, de producirse, ha sido contabilizada una única vez.

El análisis de los datos se ha hecho utilizando el método estadístico descriptivo, con tablas de frecuencias y cálculos porcentuales. Todo ello a través del programa informático SPSS para gestión de los datos y la obtención de resultados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Tipo de elementos patrimoniales más representados en los libros de texto

En el seno de la primera dimensión Elemento patrimonial, la primera variable estudiada ha sido el Tipo de bien patrimonial. Como se puede ver en la tabla 2, casi la totalidad de los patrimonios identificados en los libros de texto hacen referencia a elementos patrimoniales de tipo *material* (n=496; 86.4%), entre los que se encuentra una amplio elenco de bienes como yacimientos

arqueológicos de distintos periodos, edificaciones de variado tipo (castillos y murallas, anfiteatros, iglesias, hospitales...), piezas arqueológicas, piezas de arte, fuentes documentales como códices medievales o carteles propagandísticos, u objetos antiguos como máquinas de escribir o teléfonos de otras épocas, por ejemplo. Un escaso 4,5% (n=26) se relaciona con elementos *inmateriales*, entre los que se localizan festividades diversas, canciones y leyendas o platos típicos gastronómicos. El 9,1% (n=52) restante se refiere a elementos de tipo mixto. Se trata de bienes que ponen en relación a elementos materiales con las tradiciones que se le asocian, como los teatros romanos y los usos culturales que implicaron, por ejemplo. Además, en esa última categoría aparecen también algunos museos.

TABLA 2. Tipo de bien (V1)

TIPO DE BIEN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Material	496	86,4 %
Inmaterial	26	4,5 %
Mixto	52	9,1 %
Total	574	100 %

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos para la segunda variable, relativa a la Tipología patrimonial, señalan que casi la totalidad de bienes patrimoniales que aparecen en los libros se refieren al patrimonio *histórico-artístico* (n=447; 77.9%). En esa categoría se localizan pinturas rupestres como las de la cueva de Ekain, herramientas líticas como bifaces, sarcófagos egipcios, monedas de varias épocas, murallas como la de Hondarribia o fábricas. Asimismo, aparecen personajes como Clara Campoamor, Ana Frank, Martin L. King o los presidentes Aznar, Rajoy y Zapatero, y carteles históricos acerca de sucesos como la Semana Trágica o la Huelga de 1917. También aparecen pinturas, esculturas y obras arquitectónicas célebres de la Antigüedad clásica, el Renacimiento u otros periodos, como *La familia de Carlos IV* de Goya, el *David* de Bernini o la Alhambra. En menor porcentaje, encontramos el patrimonio entendido de manera *holística* (n=63; 11.0%), que aparece representado en imágenes de escenas sobre la prehistoria, la edad media, villas romanas o museos, entre otras. Le sigue el patrimonio *etnológico* (n=46; 8.0%), categoría en la que se hallan vestimentas de distintos periodos del pasado, tradiciones como la de los gigantes de Donostia, festividades como las de la Virgen Blanca en Gasteiz o usos culinarios tradicionales como la elaboración del queso. Aparece en menor medida la categoría del patrimonio *científico-tecnológico* (n=18; 3.1%), con coches o radios antiguas, por ejemplo. La aparición del patrimonio *natural*, en relación a la enseñanza de la historia, es nula en los apartados de los libros de texto analizados (tabla 3).

TABLA 3. Tipología patrimonial (V2)

TIPOLOGÍA PATRIMONIAL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Natural	0	0
Artístico-histórico	447	77,9 %
Etnológico	46	8 %
Científico-tecnológico	18	3,1 %
Holístico	63	11 %
Total	574	100 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la tercera variable, relacionada con el Tipo de reconocimiento que tiene el bien patrimonial, los resultados (tabla 4) señalan que las imágenes que aparecen en los libros hacen referencia de manera mayoritaria (n=561; 97.7%) a elementos *colectivos*, es decir, reconocidos por comunidades, grupos o instituciones. En esta categoría se hallan la mayor parte de los bienes comentados hasta este punto. Los patrimonios *individuales*, en cambio, son mucho más minoritarios

(n=13; 2,3%). En esta segunda categoría, aparecen bienes del tipo de objetos personales como juguetes, fotografías o cartas y también memorias de familiares.

TABLA 4. Reconocimiento (V3)

RECONOCIMIENTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Colectivo	561	97,7 %
Individual	13	2,3 %
Total	574	100 %

Fuente: elaboración propia

La variable 4, sobre las Épocas históricas (tabla 5) representadas en las imágenes de los libros, presenta datos que van de la *Prehistoria*, como la época menos representada (n=66; 11.5%) hasta la *Edad Contemporánea*, la más representada con un 34% (n=195). Las diferencias de representación son mínimas en el resto de categorías, pero pasa a ser de un 18,8% mayor la representación de la *Edad Contemporánea* en comparación con la segunda mejor representada, la *Edad Moderna* (n=87; 15.2%). Cabe mencionar que el número de imágenes que no se relacionan con ninguna época es del 11.1% (n=64).

TABLA 5. Época histórica (V4)

ÉPOCA HISTÓRICA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Prehistoria	66	11,5 %
Antigüedad	74	12,9 %
Edad Media	70	12,2 %
Edad Moderna	87	15,2 %
Edad Contemporánea	195	34 %
Varias épocas	18	3,1 %
Indeterminado	64	11,1 %
Total	574	100 %

Fuente: elaboración propia

En relación a la variable 5, sobre la Identificación/localización del elemento patrimonial, la categoría de *indeterminado*, que refiere aquellos bienes que no se nominalizan (a pesar de que en algunos casos puedan identificarse a través de la imagen), ha obtenido el mayor peso (n=406, %70,74), con una diferencia significativa respecto al resto de categorías. Adquiere la segunda posición en peso porcentual la correspondiente a elementos patrimoniales situados en distintos puntos del ámbito geográfico *Nacional* (n=85, %14,8), siendo el más representado la Alhambra, y pudiendo también hallar bienes como las murallas de Ávila, el dolmen de Zafra, la Dama de Elche o el Escorial. En el seno de la categoría *Regional* (n=58, %10,1), el elemento que más aparece es la cueva de Ekain, junto a otros como el Puente del Arriaga en Bilbao, la torre de Mendoza o la Universidad de Oñati, por ejemplo. Entre los bienes *Internacionales* (n=25, %4,4), pueden encontrarse elementos tan variados como la Piedra Roseta, el Partenón o cuadros de Kandinsky y otros artistas (tabla 6).

TABLA 6. Identificación/localización (V5)

NIVEL DE IDENTIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Internacional	25	4,4 %
Nacional	85	14,8 %
Regional	58	10,1 %
Indeterminado	406	70,7%
Total	574	100 %

Fuente: elaboración propia

3.2. Tratamiento didáctico de las imágenes sobre patrimonio en los libros de texto

En el seno de la segunda de las dimensiones del instrumento, Uso de la imagen, los resultados de la variable 6, Tipo de imagen, indican que en los libros de texto analizados la mayoría de las imágenes son *imágenes originales* (n=471; 82,1%), es decir, que se incluyen fotografías de los elementos patrimoniales. Este tipo de imágenes aparece más representadas según los cursos avanzan, por ejemplo, en el libro de 6 de Educación Primaria de la editorial Santillana todas las imágenes de las unidades analizadas son *imágenes originales*, y en el mismo curso de la editorial Anaya 15 de entre las 17 analizadas. Las imágenes representadas son, en general, *imágenes únicas* (categoría de la V7) como pinturas rupestres, cerámica, periódico, bifaz... Aparecen con menor frecuencia las imágenes presentadas mediante *dibujos* o representaciones creadas por ilustradores (n=99; 17,2%), que corresponden mayormente a escenas del tipo de aquellas que ilustran la vida en una cueva prehistórica o la morfología de una ciudad medieval, por ejemplo. Finalmente, pueden considerarse residuales las imágenes que combinan ambos formatos y que hemos denominado *mixtas* (n=4; 0,7%) (tabla 7).

TABLA 7. Tipo de imagen (V6)

TIPO DE IMAGEN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Imagen original	471	82,1 %
Dibujo	99	17,2 %
Mixto	4	0,7 %
Total	574	100 %

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la variable 7, sobre el Tipo de representación, los resultados indican que en los manuales escolares aparecen de manera muy mayoritaria las *imágenes únicas* (n=471; 82,1%), es decir, que usualmente el elemento patrimonial sólo aparece una vez en una imagen. A continuación, con una frecuencia notablemente menor, aparecen las *escenas* (n=100; 17,4%), que mezclan varios tipos de elementos patrimoniales. Por último, las *secuencias de imágenes* de un mismo elemento patrimonial, como cuando en los libros se explica el proceso de creación de herramienta prehistórica, constituyen únicamente el 0,5% (n=3) (tabla 8).

TABLA 8. Tipo de representación (V7)

TIPO DE REPRESENTACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Imagen única	471	82,1 %
Secuencia de imágenes	3	0,5 %
Escena	100	17,4 %
Total	574	100 %

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la variable 8, referida al Tratamiento didáctico que en los libros de texto analizados se hace de las imágenes, señalan que el indicador que obtiene mejores resultados es el denominado *indirecto* (n=338; 58,9%), referido a aquellos casos en los que el texto hace mención al elemento patrimonial de la imagen, pero no se incluyen actividades para analizarlo. A continuación, aparece el indicador *directo* (n=159; 27,7%), que se refiere a los casos en los que el elemento patrimonial que aparece en la imagen se incluye como parte de una actividad en la que debe analizarse o trabajarse en torno al mismo. El indicador más infrecuente es el nulo, (n=77; 13,4%), que refiere los casos en los que la imagen constituye un mero complemento, ya que no se hace referencia al mismo ni el texto ni en las actividades que se plantean (tabla 9).

TABLA 9. Tratamiento didáctico (V8)

TRATAMIENTO DIDÁCTICO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Directo	159	27,7 %
Indirecto	338	58,9 %
Nulo	77	13,4 %
Total	574	100 %

Fuente: elaboración propia

La variable 9, sobre el Aprendizaje Significativo que fomentan o no las imágenes relacionadas con el patrimonio, por buscar nexos con los conocimientos previos del alumnado, ha permitido conocer que en los libros analizados mayoritariamente esas conexiones *no se fomentan* (n=469; 81,7%) (tabla 10).

TABLA 10. Aprendizaje significativo (V9)

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Se fomenta	105	18,3
No se fomenta	469	81,7
Total	574	100,0

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Mediante este estudio se ha buscado caracterizar el tratamiento que los libros de textos de Educación Primaria brindan al patrimonio en las imágenes de las unidades didácticas dirigidas a enseñar y aprender historia. Algunos de los resultados obtenidos engarzan con los de estudios similares proyectados en otras regiones geográficas y sobre libros de texto de otras etapas educativas. En efecto, reiteran algunas conclusiones, como que el tipo de elementos patrimoniales que más se trabajan en los manuales son, con una diferencia notable, los de tipo material y los que pertenecen a la categoría histórico-artística (Cuenca y López-Cruz, 2014). Puede, por lo tanto, plantearse la necesidad de ampliar y diversificar el concepto de patrimonio en los materiales de enseñanza analizados, si se quiere trabajar desde el potencial que este posee para trabajar de manera holística distintas temáticas de cara a la comprensión de las sociedades actuales: sean las relacionadas con el tiempo histórico (Molina y Ortuño, 2017; Van Boxtel et al., 2015), con las identidades individuales y colectivas (Molina Puche et al., 2016) o con la ciudadanía crítica (Cuenca et al., 2017; Delgado-Algarra y Estepa, 2014; Estepa y Martín, 2018; Castrillo et al., 2022).

Uno de los hallazgos más significativos de este estudio ha sido la constatación de que muchos de los elementos patrimoniales que aparecen en las imágenes de los manuales no se nominalizan, por lo que no son *a priori* identificables por parte del alumnado. Este hecho, ya fue puesto de manifiesto en el estudio de Gómez Carrasco y García Martínez (2014), que indicaron que la funcionalidad de las imágenes en los manuales de historia es principalmente estética, y no tanto explicativa, y que con frecuencia no se informa de la autoría, ni del título, ni se data el elemento recogido en las imágenes. En ese sentido, coincidimos con Bel (2018) en la importancia que tiene incluir siempre información útil para, por una parte, poder contextualizar los bienes, y por otra, poder plantear tareas intertextuales que no se ciñan a copiar la fecha o autoría de un determinado elemento patrimonial reflejado en una imagen. En ocasiones, esa falta de identificación de los bienes responde a que se insertan ilustraciones sobre bienes figurados, y no se usan elementos patrimoniales reales. Por ejemplo, cuando se usa un dibujo de una calzada romana, sin insertarse la representación de una calzada que existió en la realidad y cuyo nombre conocemos, ni tampoco la fotografía de sus vestigios arqueológicos. La usual presencia de dibujos infantilizados ha sido también constatada por Bel et al. (2019), quienes han

alertado de que utilizar este tipo de representaciones como base para los ejercicios puede implicar transmitir códigos y significados anacrónicos en escenas del pasado, puesto que no se introducen procedimientos para el análisis y contraste de los sesgos que pueden contener.

Entre los bienes patrimoniales que aparecen en las imágenes de los manuales estudiados y sí se nominalizan, siendo por lo tanto identificables por el alumnado, se ha evidenciado que la mayoría son del ámbito estatal, algo que puede probablemente atribuirse al carácter nacional de las editoriales de gran tirada. En este aspecto, coincidimos con Cuenca y López-Cruz (2014) en la necesidad de abundar en el establecimiento de relaciones simbólicas e identificativas entre los elementos patrimoniales y las sociedades a las que pertenecen. Bien es cierto que, en los manuales analizados, a los bienes reconocidos a nivel estatal les siguen de cerca los del nivel regional, lo cual indica que se están haciendo esfuerzos por adaptar los contenidos relacionados con el patrimonio en función del territorio al que se dirigen esos materiales (Ferrerías y Estepa, 2012). No obstante, debemos señalar la escasez de referencias que se insertan respecto al patrimonio de tipo más local, obviando la importancia que posee el mismo por el alto nivel de significación que puede tener para el alumnado, y como clave para la comprensión de pasajes de la historia, así como para la construcción de la identidad (Gillate et al., 2021).

Además, a la hora de tratar didácticamente los elementos patrimoniales contenidos en las imágenes, los libros estudiados, en más de la mitad de los casos, no instan al alumnado a analizar dicho elemento en las actividades que proponen. De manera que puede afirmarse que el tratamiento del patrimonio adolece, con una frecuencia más elevada que lo que sería deseable, de un uso descontextualizado; al ser insertado en los manuales como un mero recurso ilustrativo en algunos casos (Estepa et al., 2011), y en otros, proyectado sobre el mismo actividades de corte simplista que exigen al alumnado una baja demanda cognitiva (Ferrerías y Jiménez-Pérez, 2013; Meseguer et al., 2017; Bel, 2018).

Así, puede afirmarse que en las tareas propuestas con imágenes asociadas al patrimonio no se utiliza el potencial que estas presentan para aprender procedimientos relacionados con la alfabetización visual (Bel et al., 2019) o el pensamiento histórico (Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz, 2017), ya que se obvia su tratamiento como fuentes históricas. Para poder trabajar de manera más adecuada la educación patrimonial y las competencias históricas del alumnado, las actividades contenidas en los libros de texto y relacionadas con las imágenes deberían promover una mayor demanda cognitiva. Así, debería pasarse de incluir actividades basadas en observación, descripción, localización, repetición, reproducción o memorización de información, a otras que aboguen por el análisis, aplicación o evaluación de la información extraída de la imagen y creación de nueva información; considerando sus características como fuente histórica (Bel y Colomer, 2018).

A lo anterior puede añadirse el hecho que tampoco se fomentan, mediante el trabajo con el patrimonio que aparece en imágenes, actitudes favorables hacia la defensa y conservación del patrimonio entre el alumnado de Primaria (Cuenca y Estepa, 2003). Así, se desaprovecha el potencial de la educación patrimonial como auspiciadora de procesos de adhesión hacia bienes del entorno próximo o lejano, no culminando la secuencia propuesta por autoras como Fontal (2007) y Marín-Cepeda (2014), que comenzaría por el conocimiento y la valoración del patrimonio, para llegar después a la forja de una conciencia en pos de su conservación, su cuidado y su transmisión. Con todo lo cual, se contribuye a perpetuar un modelo de enseñanza de la historia centrado en aspectos conceptuales, dado que se obvian las preguntas que fuentes y recursos patrimoniales permiten potenciar en el aula (Arias y Egea, 2022).

Para finalizar, nos gustaría mencionar que la principal limitación del presente estudio es haberse basado en una muestra reducida de libros de texto. Así, contemplamos la posibilidad de ampliar el número de editoriales y de analizar también los manuales de otras etapas educativas en futuros estudios. Queremos concluir abogando por una educación patrimonial de carácter más holístico en los libros de texto de Ciencias Sociales de Primaria, que amplíe el concepto de patrimonio más allá de los elementos materiales de tipo histórico-artístico y que incluya imágenes que se asocien a

actividades que permitan al alumnado adquirir, además de conocimientos disciplinares, destrezas y actitudes que pueden potencialmente trabajarse mediante el patrimonio en la asignatura de Ciencias Sociales.

Referencias

- Arias, L., y Egea, A. (2022). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13659>
- Ávila, R. M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, et al. (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 31-40). AUPDCS.
- 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.
- Bel, J. C. (2018). El uso intertextual de las fuentes históricas icónicas en los manuales escolares de la LOMCE. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 4, 25-41
- Bel, J.C., Colomer, J.C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230082. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Bel, J. C., Colomer, J. C., y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 253-374. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20008>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación inicial. *Educação & Sociedade*, 43, e255217. <https://doi.org/10.1590/ES.255217>
- Cuenca, J.M., Estepa, J., y Martín, M.J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 35, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2003). El Patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz y P. Moreno Benito (Coords.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102). Universidad de Castilla-La Mancha, AUPDCS.
- Cuenca J.M. y López Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia para ESO. *Culture and Education*, 26, 19-37. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Delgado-Algarra E.J., y Estepa, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio. History and History teaching*, 40, 1-10.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 9, 2016/01/15.
- Estepa, J., Ferreras, M., López Cruz, I., y Morón Monje, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589.
- Estepa, J., y Martín, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En Gómez-Carrasco, C. J., y Miralles, P. (Coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.

- Farrujia de la Rosa, J. (Coord.) (2022). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Octaedro.
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Ferreras, M., y Estepa, J. (2012). El patrimonio en los libros de texto de conocimiento del medio natural, social y cultural. El caso de Andalucía. En Fontal, O. Ballesteros, y P. M. Domingo (coords). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 555-563). Ministerio de Educación-OEPE.
- Ferreras, M. y Jiménez-Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234>
- Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Educación*, 6, 31-48.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, y M., Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Foster, S. J., y Crawford, K. (2006). Introduction: The Critical Importance of History Textbook Research. En S. J. Foster y K. Crawford (Eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (pp. 1-24). Greenwich.
- Gámez Ceruelo, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- 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.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.3), 129–146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gómez Carrasco, C. J., García 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.
- López-Cruz, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* (Tesis doctoral). Univ. Huelva.
- Marín-Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- 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.
- Meseguer, A.J. (2020). Las ideas sobre el patrimonio material, la arqueología y el arqueólogo en los libros de texto de Educación Secundaria. En J. J. Martínez García, H. Jiménez Vialás, M. Martínez Sánchez (Coord.), *Recorridos por la Antigüedad* (pp. 545-564). Universidad de Murcia-CEPOAT
- Meseguer Gil, A. J., Arias Ferrer, L., y Egea Vivancos, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 65-82. <https://doi.org/10.7203/DCES.33.11003>

- Molina-Puche, S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (Eds.) (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad de Murcia-Editum.
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 185-202. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Morón Monje, M. C. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de libros de texto y del currículum oficial, el abordaje patrimonial* (Tesis doctoral). Univ. Huelva.
- Pagès Blanch, J. y González Monfort, N. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, 56, 55-66.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Rivero, M. P (2009). El patrimonio cultural romano: ¿elemento para la educación europea en los libros de texto españoles? En R.M. Ávila Ruiz, B Borghi, y I. Mattozzi (Coord.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 413-442). Universidad de Lisboa.
- Sánchez-Agustí, M. y Cariacedo, M. C. (1997). Materiales curriculares para el patrimonio cultural: MEC y comunidades autónomas. En L. A. Arranz (Coord.). *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos, Vol. 2* (pp. 261-282). Universidad Complutense.
- Van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking. Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). Routledge.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Luna, U., Gillate, I., Castrillo, J. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Patrimonio y enseñanza de la historia: análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 44, 71-84. DOI: 10.7203/DCES.44.26446

ANEXO 1. Instrumento

Ctg.	Variable	Indicador	Descriptor
I. Elemento patrimonial	1. Tipo de bien	1. Material	Elementos patrimoniales tangibles de carácter mueble o inmueble.
		2. Inmaterial	Elementos patrimoniales intangibles, que conforman imaginarios sociales.
		3. Mixto	Elementos patrimoniales materiales contextualizados a través de una interpretación inmaterial.
	2. Tipología patrimonial	1. Natural	Elementos patrimoniales de carácter medioambiental.
		2. Artístico-histórico	Referentes arqueológicos, documentales y manifestaciones artísticas.
		3. Etnológico	Elementos tradicionales que reflejan el cambio social y la diversidad bio-geológica o cultural.
		4. Científico-Tecnológico	Elementos o paisajes de la ciencia o tecnológico-industriales relevantes.
		5. Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
	3. Reconocimiento	1. Colectivo	Elemento reconocido de manera general por un grupo social.
		2. Individual	Hace referencia a elementos patrimoniales individuales y personales, como puede ser las fotografías familiares.
	4. Época histórica	1. Prehistoria	
		2. Antigüedad	
		3. Edad Media	
		4. Edad Moderna	
		5. Edad Contemporánea	
		6. Varias épocas	
		7. Indeterminado	
5. Identificación y localización	1. Internacional	Elementos patrimoniales situados en distintos puntos del panorama internacional.	
	2. Nacional	Elementos patrimoniales situados en España	
	3. Regional	Situados en la CAPV.	
	4. Indeterminado	No se nominaliza el elemento patrimonial, aunque en ciertos casos se pueda deducir cual es a través de la imagen y se pueda también localizarlo.	
II. Uso de la imagen	6. Tipo de imagen	1. Original	Se incluye una fotografía del elemento patrimonial.
		2. Dibujo	Representaciones creadas por ilustradores.
		3. Mixto	Se mezclan imágenes originales y dibujos.
	7. Tipo de representación	1. Imagen única	Sólo aparece el elemento patrimonial una vez, en una imagen.
		2. Secuencia de imágenes	Se crea una secuencia de imágenes de un mismo elemento patrimonial. Por ejemplo, el proceso de creación de herramienta prehistórica.
		3. Escena	Se recrea una escena o aparece una fotografía de un lugar en el que se mezclan varios tipos de elementos patrimoniales.
	8. Tratamiento didáctico	1. Directo	El elemento patrimonial que aparece en la imagen se incluye como parte de una actividad en la que debe analizarse o trabajarse en torno al mismo.
		2. Indirecto	El texto hace mención al elemento patrimonial que aparece en la imagen, pero no se incluyen actividades para analizarlo.
		3. Nulo	El elemento patrimonial que aparece en la imagen es un mero complemento, pero no se hacen referencias al mismo ni el texto ni en las actividades que se plantean).
	9. Aprendizaje significativo	1. Se fomenta	La actividad busca relacionar el elemento patrimonial con los conocimientos previos o con claves del entorno sociocultural próximo del alumnado.
		2. No se fomenta	La actividad no busca claramente relacionar el elemento patrimonial con los conocimientos previos o con claves del entorno sociocultural próximo del alumnado.