



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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

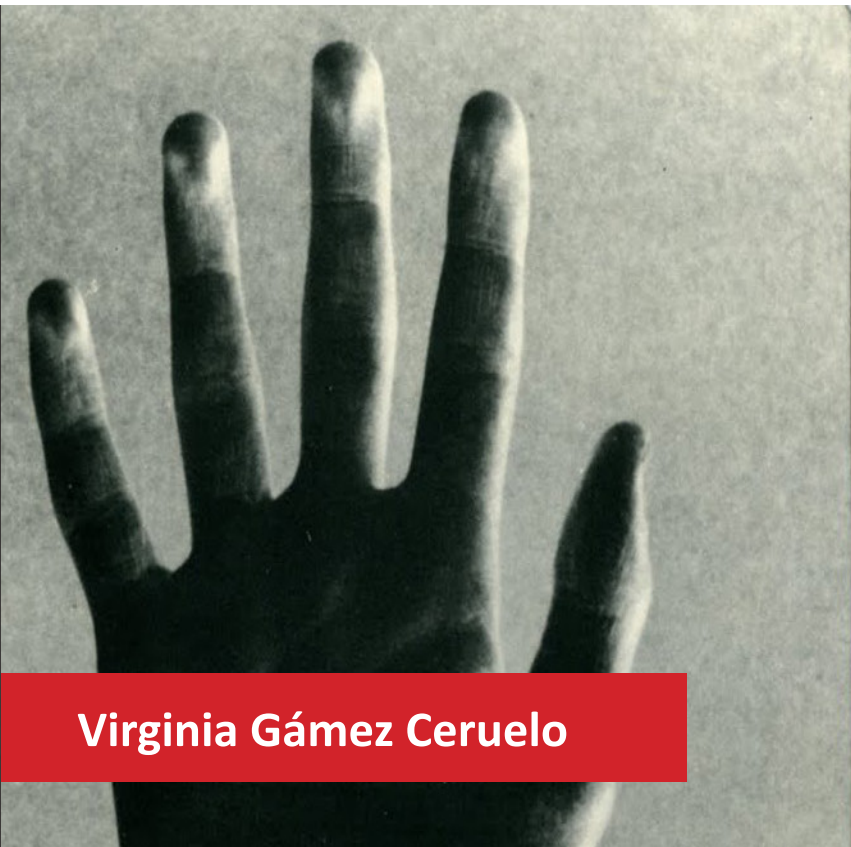
Virginia Gámez Ceruelo



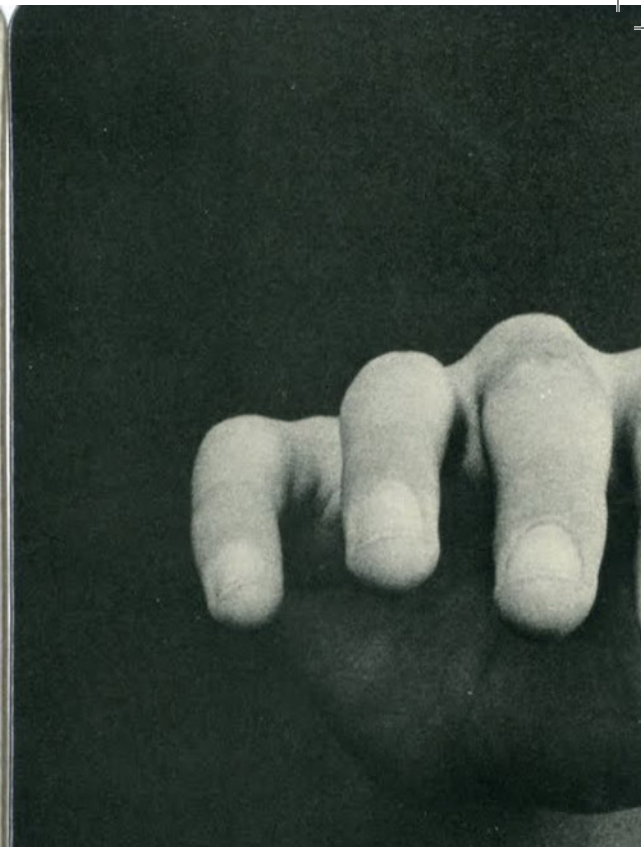
Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

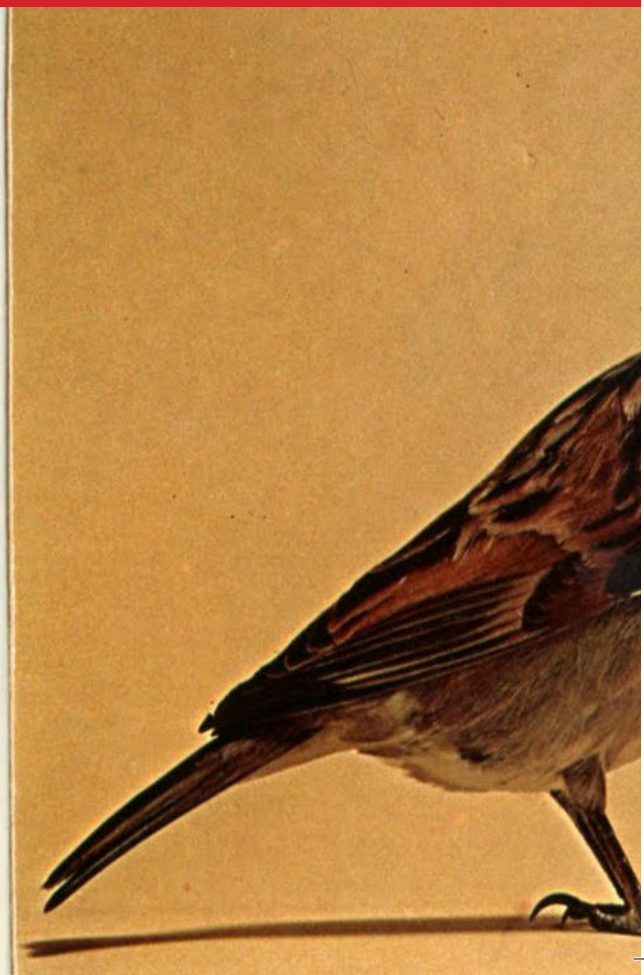


Virginia Gámez Ceruelo



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.





UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Departament de Didàctica de les Ciències Socials,
de l'Educació Musical, de l'Educació Física i
de l'Educació Visual i Plàstica

Facultad de Educación

Programa de Doctorado (EEES):

Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio

**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 de

Virginia Gámez Ceruelo

Dirigida y tutorizada por

Dr. Joaquim Prats Cuevas

La presente tesis doctoral es resultado de una investigación que se ha realizado con el apoyo de un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, perteneciente al VI Plan Nacional I+D+i 2008-2011: Formación sociopolítica y construcción identitaria en la Educación Secundaria. Análisis y propuestas de acción didáctica en la competencia social y ciudadana (EDU2012-37909-C03-02), y por otro proyecto financiado por la Fundació Caixa de Pensions «La Caixa»: Educació cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa (2012 ACUP000185).

RESUMEN

Esta investigación plantea un estudio exploratorio de la imagen, en el ámbito de las Ciencias Sociales de la etapa de Educación Primaria, con la finalidad de detectar los vacíos existentes en la formación de profesorado, respecto a la posible creación de estereotipos que puedan ser trabajados desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en particular, desde la renovación de la Didáctica de las Historia del Arte. Ofrecemos una nueva perspectiva sobre el análisis de la imagen en el ámbito educativo, planteando el uso y posibles abusos que se dan de ella en el área de las Ciencias Sociales a partir de la propia conceptualización de la imagen en dicha área.

Para ello, hemos elaborado un análisis de la función educativa del área de Ciencias Sociales atendiendo, fundamentalmente, a las problemáticas surgidas entre el alumnado en formación del Grado de Maestro de Educación Primaria, el análisis del corpus gráfico de libros de texto de Educación Primaria en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y la propuesta curricular de la normativas del currículo para la etapa de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales en la LOGSE, LOE y LOMCE. A través de la interrelación de estos tres agentes: alumnado, libros de texto y currículo, se ha confeccionado un análisis documental, que permitiera conformar una propuesta de

mejora en la formación de profesorado, respondiendo a las problemáticas y a las evidencias analizadas mediante este estudio exploratorio.

Esta propuesta se ha realizado a partir de las conclusiones parciales obtenidas del análisis del alumnado en formación, recogidas a través de actividades propuestas durante dos cursos escolares (2012/13 y 2013/14) en la asignatura de Didáctica de la Historia del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona. Además, se realizó una prueba práctica basada en material iconográfico escolar a alumnos de otros grados académicos. A partir de estas problemáticas detectadas en el uso de la imagen, se establecieron las pautas del análisis del currículo escolar y de las imágenes de libros de texto, buscando factores comunes que pudieran afectar al correcto uso y conceptualización de la imagen en el área de Ciencias Sociales. Mediante el desarrollo de la discusión teórica y del desarrollo de las conclusiones generales establecidas en torno al estudio de los tres agentes: alumnado en formación, libros de texto y currículo, se ha elaborado una propuesta de mejora en la formación de profesorado que permita la correcta asimilación de la alfabetización visual en relación a la competencia social y ciudadana. Principalmente, se ha atendido al análisis del proceso de alfabetización multimodal y la detección del Currículo Oculto Visual y Currículo Nulo Visual, junto con la adecuación del uso de la imagen al desarrollo de las fases de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la Historia del Arte; iconografía escolar; libros de texto; currículo escolar; formación de profesorado.

ABSTRACT

This research presents an exploratory study of the image, in the field of Social Sciences Primary Education, in order to detect gaps in teacher training, regarding the possible creation of stereotypes that can be worked from Teaching of Social Sciences, and particularly since the renewal of the Teaching of Art History. We offer a new perspective on the analysis of the image in education, proposing the use and potential abuse given it in the area of social sciences from the very conceptualization of the image in that area. To do this, we have prepared an analysis of the educational function of Social Sciences attending mainly to the problems that arose among students in formation Degree of Master of Primary Education, the analysis of the graphic corpus of textbooks Primary Education the subject Knowledge of Natural, Social and Cultural Environment and the proposed curriculum standards of the curriculum for Primary Education in the area of Social Sciences in the LOGSE, LOE and LOMCE. Through the interplay of these three actors: students, textbooks and curriculum have made a documentary analysis, that would shape a proposal for improving teacher training, responding to the issues and evidence analyzed by this exploratory study. This proposal has been made from the partial conclusions drawn from the analysis of students in training, collected through proposed activities for two school years

(2012/13 and 2013/14) on the subject of Teaching History Grade Teacher Primary Education of the University of Barcelona. In addition, a practical test based on iconographic material School students from other academic degrees was performed. From these problems detected in the use of the image patterns analysis of school curriculum and images of textbooks were established, looking for common factors that could affect the proper use and conceptualization of the image in the area of Science Social.

By developing the theoretical discussion and development of the general conclusions established on the study of the three agents: I students in training, textbooks and curriculum, has developed a proposal for improving teacher training, which allows appropriate assimilation of visual literacy in relation to social and civic competence. Mainly, it has served to process analysis and detection multimodal literacy Hidden Visual Curriculum and Null Visual Curriculum, along with the appropriate use of the image to the development of teaching-learning phases.

KEYWORDS

Didactic Art; education iconography; Textbooks; Curriculum; teacher training education.

INDICE

CAPÍTULO UNO. Introducción	3
1.1 Motivaciones personales	5
1.2 Primeras consideraciones	7
1.3 Planteamiento del problema	9
1.4 Limitaciones del estudio	12
1.4.1 Limitaciones de tipo teórico	12
1.4.2 Limitaciones de tipo práctico	14
1.5 Partes de la investigación.....	17
CAPÍTULO DOS. Definición del objeto de estudio y estado de la cuestión.....	21
2.1 Definición del objeto de estudio	23
2.2 Enunciación de los objetivos generales	27
2.2.1 Preguntas de investigación. Objetivo general 1.....	27
2.2.2 Preguntas de investigación. Objetivo general 2.....	29
2.3 Estado de la cuestión	31
2.3.1 Reivindicando la Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA).....	38
2.3.2 Manualística y detección de estereotipos visuales.....	46
CAPÍTULO TRES. Metodología.....	51
3.1 Paradigma teórico de la investigación: Teoría Fundamentada	53
3.2 Diseño de la investigación.....	59
3.3 Justificación de la muestra	63

3.3.1 Alumnado	64
3.3.2 Libros de texto	67
3.3.3 Currículo escolar	72
3.4 Diseño de instrumentos y metodología de análisis.....	73
3.4.1 Alumnado	74
3.4.2 Libros de texto	81
3.4.3 Currículo escolar	83
CAPÍTULO CUATRO. Interacción con alumnado en formación.....	93
4.1 Objetivos y planteamientos teóricos en torno a la DHdeIA.....	95
4.1.1 Desarrollo de objetivos específicos a partir del objetivo general 1.	96
4.1.2 Desarrollo de objetivos específicos a partir del objetivo general 2.	100
4.2 Interacción docente en la asignatura de Didáctica de la Historia. Curso 2012/13.....	102
4.2.1 Diseño de la Sesión I.	103
4.2.2 Análisis y conclusiones parciales de la Sesión I.....	107
4.2.3 Diseño de la Sesión II.	107
4.2.4 Análisis y conclusiones parciales de la Sesión II.....	109
4.3 Interacción con alumnado en el curso 2013/14	111
4.3.1 Diseño de la «Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia».....	111
4.3.2 Análisis y conclusiones parciales sobre las pruebas escritas: Ejercicio 1.	113
4.3.3 Análisis y conclusiones parciales de las pruebas escritas: Ejercicio 2.	116
4.3.4 Análisis y conclusiones parciales sobre las pruebas escritas: Ejercicio 3	129

4.4 Análisis de concepciones de alumnado de otros grados académicos	132
4.4.1 Diseño de la prueba para el análisis de la concepción del alumnado en formación. Parte I.....	135
4.4.2 Análisis y conclusiones parciales de la prueba para el análisis de la concepción de alumnado en formación. Parte I.	136
4.4.3 Diseño de la prueba para el análisis de la concepción del alumnado en formación. Parte II.....	155
4.4.4 Análisis y conclusiones parciales de la prueba para el análisis de la concepción de alumnado en formación. Parte II	156
4.5 Conclusiones parciales de la interacción con alumnado: Creación de categorías centrales..	159
4.5.1 Enunciación de preguntas de investigación en torno al objetivo general 1.....	159
4.5.2 Enunciación de preguntas de investigación en torno al objetivo general 2:.....	162
CAPÍTULO CINCO. Análisis documental de los libros de texto y el currículo escolar	167
5.1 La creación de imaginarios visuales en los libros de texto del área de Ciencias Sociales..	169
5.1.1 Análisis de los libros de texto: Creación de objetivos específicos.....	169
5.1.2 Diseño del análisis documental de los libros de texto: creación de los Anexos XIX y XX..	172
5.1.3 Análisis de las imágenes de los libros de texto del área de Ciencias Sociales: la crea- ción de imaginarios visuales	173
5.1.4 Análisis de imágenes en el ciclo inicial.....	185
5.1.5 Análisis de imágenes en el ciclo medio.....	189
5.1.6 Análisis de imágenes en el ciclo superior	200
5.1.7 Conclusiones parciales en el análisis de las imágenes en los libros de texto: Creación de categorías centrales	208

5.2 Análisis del currículo escolar	211
5.2.1 Creación de objetivos específicos.....	211
5.2.2 Diseño del análisis documental del currículo escolar y del área de Ciencias Sociales...	213
5.2.3 La presencia de la imagen en el currículo escolar de la etapa de Educación Primaria..	217
5.2.4 El desarrollo de la alfabetización audiovisual en el área de Ciencias Sociales.....	221
5.2.5 Conclusiones parciales en el análisis del currículo escolar. Creación de categorías centrales.....	250
CAPÍTULO SEIS. Discusión teórica y conclusiones	255
6.1 El protagonismo del área de Educación Artística	258
6.2 La fuente documental gráfica	270
6.2.1 Tipologías de fuente documental gráfica	270
6.2.2 La lectura y decodificación de la fuente documental gráfica.....	278
6.2.3 La imagen en el área de Ciencias Sociales: El mapa.....	282
6.4 El aprendizaje significativo y el Currículo Nulo Visual (CNV)	285
6.4 Conclusiones Finales	290
6.4.1 Objetivo I	290
6.4.2 Objetivo 2	292
6.4.3 Propuestas de continuación.....	293
BIBLIOGRAFÍA	299
Legislación educativa	324
Libros de texto	327

ANEXOS.....	331
Anexo IX: «Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 4A».	331
Anexo X: «Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 5B.»	363
Anexo XIII: «Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades»	387
Anexo XIX: «Vaciado de imágenes de libros de texto de la editorial Santillana».....	409
Anexo XX: «Vaciado de imágenes de libros de texto de la editorial Vicens Vives».....	425

Índice de Tablas:

Tabla 2.1: Listado de tesis doctorales relacionadas con la Didáctica del Arte y el área de Ciencias Sociales	39
Tabla 3.1: Relación de los grupos-clase que participaron en la muestra.....	65
Tabla 3.2: Muestra total de alumnos consultados diferenciados por disciplina.....	66
Tabla 3.3. Relación de documentos curriculares empleados para el análisis documental.....	84
Tabla 3.4: Tabla de categorías y procesos cognitivos según Anderson & Krathwohl (ed.) (2001:67-68).....	87
Tabla 4.1: Diseño de la Sesión I: El uso de la imagen como fuente documental gráfica e inclusión de modelos historiográficos	103
Tabla 4.2: Diseño de la Sesión II: La detección de estereotipos en la iconografía escolar	108
Tabla 4.3: Número de alumnado al que se pasó la práctica. Curso 2013/14.....	112
Tabla 4.4: Desarrollo del diseño de la Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia....	112

Tabla 4.5: Relación de alumnado que introdujo algún tipo de imagen en el ejercicio 1. Grupo-clase 4A.....	115
Tabla 4.6: Relación de alumnado que introdujo algún tipo de imagen en el ejercicio 1. Grupo-clase 5B.....	115
Tabla. 4.7: Relación del número de imágenes recogidas en los dos grupos-clase	119
Tabla. 4.8: Relación de las imágenes en función a su relación con el epígrafe del texto	119
Tabla 4.9: Estructura del capítulo de El Govern de Catalunya en el libro de texto de Vicens Vives (2009: 56-67)	119
Tabla 4.10: Reparto de las imágenes en los epígrafes del capítulo	120
Tabla 4.11: Les nostres festes i tradicions: referencia al número de imágenes y su representación visual	122
Tabla 4.12: Quins són els nostres símbols. Referencia al número de imágenes y su representación visual	123
Tabla 4.13: Institucions de govern i competències de Catalunya. Referencia al número de imágenes y su representación visual.....	123
Tabla 4.14: Catalunya, el nostre país. Referencia al número de imágenes y su representación visual.....	124
Tabla 4.15: Referencia al número de imágenes alternativas propuestas por el alumnado...	125
Tabla 4.16: Diseño de la Prueba práctica. La funció de la imatge a l'aula	133
Tabla 4.17: Relación de las funciones de la imagen más referenciadas	138
Tabla 4.18: Respuesta de las funciones de la imagen combinadas	140
Tabla 4.19: Memoria visual combinada con el resto de funciones de la imagen.....	141
Tabla 4.20: comentarios de alumnos en relación a «otras tipologías»	142

Tabla 4.21: Diseño de la Prueba práctica. La funció de la imatge a l'aula	155
Tabla 4.22: Respuesta global ordenada en volumen de respuesta	158
Tabla 4.23: total alumnado por especialidades en función de las respuestas más populares.....	159
Tabla 5.1: Relación de los índices del temario de la etapa de Educación Primaria. Editorial Grup Promotor/Santillana.....	174
Tabla 5.2: Relación de los índices del temario de la etapa de Educación Primaria. Editorial Vicens Vives	177
Tabla 5.3: Relación de índice de la etapa de Educación Primaria. Grup Promotor/Santillana.....	179
Tabla 5.4: Relación de los temas que contienen alusión directa de la temática analizada en la etapa de Educación Primaria. Editorial Vicens Vives.....	179
Tabla 5.5. Relación de documentos curriculares empleados para el análisis documental....	213
Tabla 5.6: Relación de términos en la LOGSE (Anexo R.D 1344/1991, de 6 septiembre).....	217
Tabla 5.7: Relación de términos en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio)	218
Tabla 5.8: Relación de términos en la LOMCE (R.D.126/2014, de 28 de febrero).....	218
Tabla 5.9: Objetivos LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991	222
Tabla 5.10: Objectius generals. Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària.....	222
Tabla 5.11: Contenidos 2. El paisaje. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991	223
Tabla 5.12: Contenidos 3. El medio físico. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991.....	224
Tabla 5.13: Contenidos 6. Población y actividades humanas. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991.....	224
Tabla 5.14: Contenidos 9. Medios de comunicación y transporte. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991.....	225

Tabla 5.15: contenidos: 10. Cambios y paisajes históricos. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991.....	227
Tabla 5.16: Relación de contenidos referidos a las fuentes documentales	228
Tabla 5.17: Relación de contenidos referidos a la publicidad.....	229
Tabla 5.18: Continguts. Procediments. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària	230
Tabla 5.19: Continguts. Fets, conceptes i sistemes conceptual. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària	231
Tabla 5.20: Continguts: Actituds, valors i normes. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària	231
Tabla 5.21: Criterio de evaluación. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991	232
Tabla 5.22: Objectius terminals. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària.....	232
Tabla 5.23: Relación de los contenidos curriculares de la LOGSE con el grado de proceso de desarrollo cognitivo.....	233
Tabla 5.24: Relación entre el contenido curricular de la LOGSE en Cataluña y el desarrollo cognitivo según ANDERSON & KRATHWOHL (ed.) (2001:67-68)	234
Tabla 5.25: Objetivos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio).....	237
Tabla 5.26: Objetivos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009).....	237
Tabla 5.27: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio): Bloque 1. El entorno y su conservación.....	237
Tabla 5.28: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio): Bloque 4. Personas, culturas y organización social..	238.

Tabla 5.29: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio): Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio)	238
Tabla 5.30: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): Persones, cultures i societats.....	239
Tabla 5.31: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): L'entorn i la seva conservació. Continguts L'entorn i la seva conservació.....	239
Tabla 5.32: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): Canvis i continuïtats en el temps.....	240
Tabla 5.33: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): Entorn, tecnologia i societat.....	240
Tabla 5.34: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): Connexions amb altres àrees.....	241
Tabla 5.35: Criterios de evaluación relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio)	242
Tabla 5.36: Criterios de evaluación relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009).....	243
Tabla 5.37: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOMCE (R. D. 126/2014, de 28 de febrero): Bloque 1. Contenidos comunes.....	245
Tabla 5.38: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOMCE (R. D. 126/2014, de 28 de febrero): Bloque 2. El mundo en que vivimos	245

Tabla 5.39: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOMCE (R. D. 126/2014, de 28 de febrero): Bloque 3. Vivir en sociedad..... 247

Tabla 5.40: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOMCE (R. D. 126/2014, 28 de febrero): Bloque 4. Las huellas del tiempo 248

Tabla 5.41: Relación entre el contenido curricular de la LOMCE y el desarrollo cognitivo según Anderson & Krathwohl (ed.) (2001:67-68)..... 249

Tabla 6.1: Relación del término publicidad/anuncio en LOGSE (Anexo R.D 1344/1991, de 6 septiembre) 267

Tabla 6.2: Relación del término publicidad/anuncio en LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio)..... 268

Tabla 6.3: Relación del término publicidad/anuncio en a LOMCE (R.D.126/2014, de 28 de febrero) 268

Tabla 6.4: Relación de la presencia del mapa en los contenidos curriculares. Enseñanzas mínimas en la LOGSE, LOE y LOMCE..... 285

Índice de Imágenes:

Figura 3.1 Fases de la investigación..... 62

Figura 3.2: Estructura de las diferentes propuestas curriculares 86

Figura 4.1 127

Figura 4.2 Modelo creado por: Rex Heer Iowa State University. Center for Excellence in Learning and Teaching Updated January, 2012 148

Figura 4.3. «Imagen 3», la más escogida en el apartado. 2.1..... 149

Figura 4.4. «Imagen 5», menos escogida en el apartado. 2.1..... 149

Figura 4.5. «Imagen 5», la más escogida en el apartado. 2.2..... 150

Figura 4.6. «Imagen 1», la menos escogida en el apartado. 2.2	150
Figura 4.7. «Imagen 4», la más escogida en el apartado 2.3	151
Figura 4.8. «Imagen 2», la menos escogida en el apartado 2.3	151
Figura 4.9. «Imagen 3», la más escogida en el apartado 2.4	153
Figura 4.10. «Imagen 1», la menos escogida en el apartado 2.4	153
Figura 4.11. «Imagen 5», la más escogida en el apartado. 2.5	154
Figura 4.12. «Imagen 4», la menos escogida en el apartado. 2.5	154
Figura. 5.1. Ejemplo de portadas de capítulos de «Vivim en societat» de Vicens Vives	180
Figura 5.2: Detalle sobre la explicación de los tipos de comercio. 5º Primaria. Editorial Vicens Vives	183
Figura 5.3. Detalle de una actividad de la editorial Anaya	184
Figura 5.4. Selección de imágenes de Ciclo Inicial, editorial Grup Promotor/Santillana	186
Figura 5.5. Selección de imágenes de Ciclo Inicial, editorial Grup Promotor/Santillana	187
Figura 5.7. Detalle de una reunión de asociación de vecinos. 1º curso, editorial Vicens Vives	188
Figura 5.8. Detalle del libro de texto de 4º Primaria, Vicens Vives explicando el derecho a presentarse como candidato	190
Figura 5.9. Portada del tema «Vivim en democràcia» de 4º de Primaria de la editorial Vicens Vives	192
Figura. 5.10. Detalle de un mapa conceptual del tema «Vivim en democràcia» de 4º de Primaria de la editorial Vicens Vives ...	195
Figura 5.11: Detalle del temario de 4º curso de la editorial Grup Promotor/Santillana (Brandi Fernández & Macià Arqué (dir.), 2012b: 110)	197
Figura 5.12. Detalle del temario de 4º curso de la editorial Grup Promotor/Santillana (Brandi	

Fernández & Macià Arqué (dir.), 2012b: 112)	199
Figura 5.13. Actividad propuesta en el 3º curso de la editorial Grup Promotor/ Santillana (Brandi Fernández & Macià Arqué (dir.), 2012a: 35)	200
Figura 5.14. Detalle de un mapa donde aparece referenciada la localización del Ayuntamiento. 5º curso, editorial Vicens Vives.....	201
Figura 5.15. Selección de imágenes del derecho al voto	202
Figura 5.16. Detalle de actividad. 5º curso, editorial Vicens Vives. (Casajuana Botines, Cruells Monllor, García Sebastián, Gatell Arimont & Martínez de Murguía Larrechi, 2011a)	206
Figura 5.17. Estructura de las diferentes propuestas curriculares	215
Figura 6.1. Ejemplos de imágenes que muestran la relación texto-imagen para el uso del área de Lenguas.....	287

ANEXOS..... VÉASE CD

Anexo I: «Plan docente: *Didáctica de la Historia*. Curso 2012/13».

Anexo II: «Cuestionario inicial entregado al alumnado de *Didáctica de la Historia*. Curso 2012/13».

Anexo III: «Muestra de imágenes seleccionadas para la presentación de la Sesión I. *Didáctica de la Historia*. Curso 2012/13».

Anexo IV: «Recopilación de los comentarios realizados en los *wikispaces* por el alumnado de *Didáctica de la Historia*. Curso 2012/13».

Anexo V: «Relación de imágenes seleccionadas para la actividad de la Sesión II. *Didáctica de la Historia*. Curso 2012/13».

Anexo VI: « Plan docente: *Didáctica de la Historia*. Curso 2013/14».

Anexo VII: «Prueba Práctica sobre conocimientos de *Didáctica de la Historia*. Curso 2013/14».

Anexo VIII: «Presentación en *powerpoint*: Orientaciones para corregir la “Prueba Práctica sobre conocimientos de *Didáctica de la Historia*. Curso 2013/14” ».

Anexo IX: «Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de *Didáctica de la Historia*. Curso 2013/14”. Grupo 4A».

Anexo X: «Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de *Didáctica de la Historia*. Curso 2013/14”. Grupo 5B.».

Anexo XI: «Respuestas del alumnado a la “Prueba Práctica sobre conocimientos de *Didáctica de la Historia*. Curso 2013/14”. Grupo 4A»

Anexo XII: «Respuestas del alumnado a la “Prueba Práctica sobre conocimientos de *Didáctica de la Historia*. Curso 2013/14”. Grupo 5B.»

Anexo XIII: «Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades».

Anexo XIV: «Respuestas del alumnado del Grado de Bellas Artes (UB) a la “Prueba realizada a

alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”»

Anexo XV: «Respuestas del alumnado del Grado de Comunicación Audiovisual (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”».

Anexo XVI: «Respuestas del alumnado del Grado de Diseño (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”».

Anexo XVII: «Respuestas del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”. Grupo 1».

Anexo XVIII: «Respuestas del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”. Grupo 2».

Anexo XIX: «Vaciado de imágenes de libros de texto de la editorial Santillana».

Anexo XX: «Vaciado de imágenes de libros de texto de la editorial Vicens Vives».

CAPÍTULO UNO.

Introducción

1.1 Motivaciones personales

Esta tesis doctoral es el producto final de un largo recorrido de formación académica y experiencia profesional. Cada uno de los diferentes aspectos y campos de mi formación han terminado confluyendo como un puzle en el diseño de este proyecto de investigación.

Compaginé mis estudios en la Licenciatura de Historia del Arte (Universidad Complutense de Madrid) con diversas actividades como coordinadora y monitora de Tiempo Libre. Esto me hizo tener un contacto directo con el ámbito de la Educación No Formal y llevar a la práctica talleres y actividades en los cuales el Arte era el protagonista. Este interés por realizar actividades educativas relacionadas con mi formación académica me hizo acercarme al mundo de los Museos. En el último año de licenciatura trabajé como educadora de Museos para una empresa privada, teniendo la oportunidad de hacer visitas con alumnado de Educación Infantil y Primaria en diferentes museos de Arte como: el Museo del Prado; el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), el Museo del Traje-Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico y el Museo Sorolla.

Tras esta experiencia como educadora de Museos tomé la decisión de comenzar mi formación como investigadora. Sin embargo, la práctica vivida en los Museos a partir del contacto directo con escuelas, profesorado diverso y alumnado de Educación Infantil y Primaria, hizo virar mi postura ante la Educación e interesarme de lleno por el ámbito de la Educación Formal.

Decidí comenzar mi formación de investigadora matriculándome en el programa

de doctorado del departamento Didáctica de la Expresión Plástica y Visual de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, para continuar en la línea de Educación Artística que había comenzado a explorar a través de mi experiencia como educadora de Museos. Las temáticas de los trabajos de investigación durante mis estudios para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), giraron en torno a la Educación Estética en la Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y temáticas afines al Arte y la Infancia. El trabajo de investigación final para la obtención de la suficiencia investigadora estuvo centrado en la Arquitectura escolar y la creación de la Identidad Nacional a principios del siglo XX en España¹. De manera paralela, obtuve también el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) en la especialidad de Geografía e Historia en la UCM.

Durante los años en los que realicé esta formación académica predoctoral, compaginé esta actividad con dos becas de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) del Ministerio de Educación: una en el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFTIC) y otra en el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). Este acercamiento a la Educación Formal y la formación de profesorado me influyó en gran medida a la hora de perfilar mis líneas de investigación e intereses académicos.

Cuando en 2010 gané la Beca predoctoral de Formación de Personal Investigador (FPI) del Ministerio de Ciencia e Innovación, para trabajar en un proyecto dirigido por el Dr. Joaquim Prats (Investigador Principal del grupo de investigación DHIGECS) en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona, toda la trayectoria académica y profesional en la que venía trabajando cobró un sentido total. Cada uno de los proyectos de investigación en los que he tenido la suerte de participar desde entonces, han terminado de consolidar mi formación académica, la cual se ha visto ampliada y notablemente enriquecida a través de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS); la Identidad Cultural; la Educación Competencial; la Educación para la Ciudadanía, la Interculturalidad y la Manualística, líneas que han sido cruciales para terminar de defi-

1 Gámez Ceruelo, V. (2010). Construcción de una identidad nacional en torno al espacio escolar: Una revisión de la escuela a través de la figura de Luís Bello. Universidad Complutense de Madrid. Trabajo inédito.

nir mi trayectoria como investigadora.

Mi *background* como historiadora del Arte; mi experiencia en Museos con alumnado de Infantil y Primaria, el contacto directo con programas de formación de profesorado en TIC y las investigaciones previas sobre Educación Estética, Arte e Infancia, se combinaron también, en gran medida, con el aprendizaje informal del que he podido disfrutar gracias a formar parte del grupo de investigación DHIGECS, formado por un grupo interdisciplinar de investigadores que van desde la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, hasta la Antropología y la Politología. Trabajar en estas condiciones en un departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales ha enriquecido de una forma definitoria mi trayectoria y formación inicial como investigadora y docente.

1.2 Primeras consideraciones

Intentar abordar el estudio de la imagen desde todas sus posibles vertientes supone una tarea prácticamente inabarcable. En nuestra sociedad, definida por muchos autores como la sociedad de la información, la imagen ha ido incrementando notablemente su popularidad y relevancia, tomando un papel cada vez más destacado y provocando que el campo de estudio que versa sobre ella sea ingente. Al intentar reducir este campo a través de la relación de la imagen con su uso educativo, podemos comprobar que el área de estudio tampoco se reduce tanto como sería deseable. Cada disciplina aporta una perspectiva diferente al estudio de la sociedad de la información, y, de manera particular, cada una de ellas está sujeta a complejos debates en cuanto a la finalidad y entidad que la imagen posee en relación al ámbito educativo.

Aunque la cuestión de a qué nos referimos cuando hablamos de *imagen* en Educación se abordará más adelante en detalle, queremos destacar que esta investigación nace con el interés de analizar cuál es la función de la imagen en el área de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria o lo que es lo mismo, qué papel juega la imagen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia social y ciudadana. A su vez, la motivación principal de este análisis surge dentro del contexto de la docencia del Grado

de Maestro de Educación Primaria, lo que hace plantearnos la necesidad de generar unas pautas que permitan la elaboración de una propuesta de mejora en la formación de profesorado inicial, enfocada hacia el siguiente cuestionamiento: Cómo establecer el uso de la imagen en el aula con el objetivo de potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje que conduzca a un espíritu crítico, emancipador y de empoderamiento del alumnado. En definitiva, cómo contribuir desde el uso de la imagen, o desde el campo de la iconografía escolar, a la línea de pensamiento de autores como Freire (1997a; 1997b), Dewey (1995; 2008) y Giroux (1990; 2001), favoreciendo modelos de Educación crítica, cívica, democrática e igualitaria dentro del área de Ciencias Sociales de Educación Primaria, destacando el hecho de que la competencia social y ciudadana posee una estrecha vinculación con aspectos educativos como la Educación para la ciudadanía, la interculturalidad, la coeducación y la construcción de la identidad.

En esta investigación hemos trabajado en *pro* de una renovación de la Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA) que promueva un trabajo interdisciplinar, al vincular la DHdelA con el área de las Ciencias Sociales desde dos vertientes: Por un lado, entendiendo la alfabetización visual de un modo orgánico a lo largo de toda la escolarización obligatoria, entendiendo que la imagen debe ser trabajada en la Educación Primaria para potenciar la función documental que ésta desempeñará en la Educación Secundaria, donde el peso disciplinar de las Ciencias Sociales es aún mayor. Este hecho provoca la necesidad de analizar de un modo más detenido las características del uso de la imagen en cada etapa, potenciando el desarrollo gradual en la formación del alumnado a lo largo de toda su escolarización obligatoria.

Por otro lado, destacar el potencial que la Didáctica de la Historia del Arte posee al relacionarse con una propuesta de Educación Estética que entronque con el *assoliment*² de la competencia social y ciudadana, elevando la importancia que poseen las imágenes en la creación de imaginarios visuales, vinculados estrechamente en la construcción de identidades. Cuando nos disponemos a relacionar el área de Ciencias Sociales con el uso

2 A lo largo del texto se hará referencia al término catalán *assoliment* para expresar el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que el verbo catalán *assolir* define de una manera más completa y compleja esta relación de logro, aceptando en su significado los matices de cada uno de los verbos que en castellano son empleados para hablar del éxito educativo en términos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como «lograr», «conseguir», «alcanzar», «interiorizar» u «obtener».

de la imagen, podemos encontrar diversas investigaciones que entienden la interacción del Arte y la Historia como uno de los principales agentes para la promoción de la Democracia dentro de la Educación, también en sintonía con la emancipación y el empoderamiento de los sujetos históricos (Desai, Hamlin & Mattson, 2010).

En definitiva, esta investigación está orientada hacia la creación de unas pautas que permitan mejorar las propuestas de alfabetización visual en el área de Ciencias Sociales de la etapa de Educación Primaria.

1.3 Planteamiento del problema

Delimitar el objeto de estudio de esta investigación fue uno de los principales retos. Enfrentarse a algo tan amplio como el estudio de la imagen ofrecía un marco de posibilidades inmenso a la hora de determinar el enfoque de esta investigación. Partiendo de los conceptos claves que se manejan: formación de profesorado; Didáctica: imagen; iconografía escolar; Cultura Visual; Educación Primaria; Educación competencial; Ciencias Sociales; Historia; Historia del Arte, Fotografía, acotar el tema y plantear el diseño de la investigación resultó ser más complejo de lo imaginado. Debemos tener en cuenta que la imagen es tratada en el ámbito de la Didáctica de manera diferenciada en cada área de conocimiento, lo que influye tanto en los conceptos que se originan a partir de ella como en las prácticas educativas; las metodologías y planteamientos de investigación, el tratamiento que se da a la imagen por parte tanto del profesorado como del alumnado y, por último, en el diseño y presentación de materiales didácticos. Por tanto, plantear un objeto de estudio abarcable para el volumen de un proyecto de tesis doctoral resultó ser todo un reto, ya que a partir de la observación y práctica docente³ se evidenció que era necesario realizar un estudio de la imagen que contemplara al mismo tiempo diferentes líneas de estudio del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) (Prats, 2003), puesto que las preguntas de investigación planteadas no podían ser respondidas desde una única

3 Nos referimos a la docencia impartida por la doctoranda, dentro de la formación como becaria FPI, en tres grupos-clase de la asignatura de Didáctica de la Historia, del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona, durante los cursos escolares de 2012/13 y 2013/14. El desarrollo de esta docencia será detallado en el capítulo Cuatro.

línea de investigación de la DCS. Se consideró necesario interrelacionar el estudio de la función de la imagen desde tres diferentes líneas de investigación:

- «- Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
- El diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
- El análisis de libros de textos y materiales curriculares» (Prats, 2003:11).

Conscientes de que cada una de estas líneas podría generar una tesis doctoral por sí misma, vertebrar la investigación a través de estas tres líneas hacía del objeto de estudio un ambicioso compendio de datos y conceptos aparentemente inabarcable para la naturaleza de esta investigación. Pero lo que en un inicio resultó ser un problema, terminó convirtiéndose en el que consideramos es el mayor potencial de esta investigación: analizar la función educativa de la imagen en el área de las Ciencias Sociales desde un enfoque global, al tener en cuenta diferentes agentes que contribuyen en la construcción de la imagen en Educación: el alumnado/profesorado; los libros de texto y el currículo escolar.

En un inicio, la investigación se concibió como un análisis iconográfico e iconológico de libros de texto que, a raíz de los primeros datos, comenzó a evidenciar la convivencia de un todavía presente Currículo Oculto Visual (Acaso, 2009; Acaso & Nuere, 2005) junto con la presencia de lo que denominaremos: Currículo Nulo Visual, término que será desarrollado a lo largo de esta investigación. Este hecho nos posicionó a la hora de plantearnos si la formación que recibe el profesorado ofrece las suficientes herramientas para detectar estas características de los materiales didácticos y poder ofrecer alternativas visuales al alumnado, tanto en su etapa de Educación Primaria como de Secundaria Obligatoria. Tal como afirma Valls (2007), el cuerpo de imagen se ha aumentado significativamente en los libros de texto en los últimos años, sin embargo, aún falta camino por recorrer hasta conseguir potenciar lo que este fenómeno implica. Surgió, por tanto, la necesidad de plantear cómo, con todo el trabajo realizado desde la manualística dirigido a detectar estereotipos, imágenes incorrectas de contenido de tipo racista, machista o inapropiado

en cuanto a violencia y/o política (Pingel, 2009; proyecto MANES⁴), aun a día de hoy podrían seguir teniendo cabida estos Currículo Oculto Visual y Currículo Nulo y cómo a pesar del aumento de las imágenes en los libros de texto en las últimas décadas (Valls, 2007; Gómez, Molina & Pagán, 2012), incluso aun cuando el interés por introducir una correcta alfabetización visual es cada día más presente en la Educación⁵, todavía podían continuar reproduciéndose en los libros de texto.

Sin embargo, evidenciando el gran peso y presencia que los manuales escolares tienen todavía en las aulas, no hay que olvidar que la presencia de los libros de texto no es la única que determina el imaginario visual que se genera en un aula. El profesorado y el alumnado son agentes que participan directamente en la creación del imaginario y son ellos, sin duda, quienes dan significado a estas. Podríamos llegar a decir que pese a los posibles errores existentes en los libros de texto (Gómez, Cózar & Miralles, 2014; Gómez, & López, 2014; ICIP, 2013; Mayoral, Molina & Samper, 2012; Atienza & Van dijk, 2010; Pingel, 2009; Rösen, 1997), es el profesor quien termina de dar forma al corpus visual del libro de texto, siendo una de sus funciones en el aula la de completar y reforzar los contenidos del manual escolar. De esta forma, habría una interacción entre el manual y el profesor en la que éste puede detectar y corregir estereotipos que pudieran llegar a generarse a través de la iconografía escolar o bien, pueden perpetuar estos estereotipos, producidos en forma de Currículo Oculto Visual y Currículo Nulo, debido a una falta de formación apropiada y específica en cuanto a la alfabetización visual y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sería en esta necesidad de mejora de la formación en la que entra en juego el análisis del currículo escolar, puesto que entendemos que para una correcta formación en materia de estudio de la imagen, es necesario atender cómo ésta es presentada en el currículo escolar y cómo se orienta su empleo y finalidad en el aula.

De este modo, el objetivo de concebir el proyecto bajo esta complejidad ha sido el de ahondar en los diferentes aspectos que influyen en la práctica educativa de un aula de

4 Queremos hacer alusión a toda la trayectoria del proyecto MANES, dirigido por la Dra. G. Ossenbach en la UNED. Puede consultarse en <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmunes.html>

5 Pese a que en la actual legislación (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero) se ha anulado la obligatoriedad de la Educación Artística en la Educación Primaria, tanto en la legislación de la LOGSE, como la LOE y LOMCE, los currículos escolares han mostrado interés por potenciar la alfabetización visual a través del desarrollo del lenguaje visual desde la competencia lingüística, y mostrando un constante interés por la detección de estereotipos de género y análisis crítico de la publicidad.

primaria tales como: el significado y finalidad que la imagen posee desde los parámetros que establece el currículo escolar; el papel que la imagen juega en los libros de texto a partir de la función propuesta por la legislación educativa y de su naturaleza como objeto educativo, y observando al mismo tiempo si el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria, futuro profesorado de esta etapa, es partícipe de esta significación y usos que se establecen en el currículo y en los materiales didácticos, tomando en cuenta los posibles estereotipos y problemáticas que residen en dichos planteamientos curriculares y didácticos respecto al uso de la imagen en el área de las Ciencias Sociales.

Esta investigación plantea un estudio exploratorio de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales de la etapa de Educación Primaria con la finalidad de detectar los vacíos existentes en la formación de profesorado respecto a la posible creación de estereotipos y que puedan ser trabajados desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Intentamos ofrecer una nueva perspectiva sobre el análisis de la imagen en el ámbito educativo, planteando el uso y posibles abusos que se dan de ella en el área de las Ciencias Sociales a partir de la propia conceptualización de la imagen en dicha área.

1.4 Limitaciones del estudio

Esta investigación ha contado con una serie de limitaciones que consideramos es necesario señalar antes de comenzar a desarrollar las diferentes fases que conforman el conjunto de este trabajo. Esta investigación se ha centrado en realizar un aporte teórico en torno al uso educativo de la imagen en el área de Ciencias Sociales: Pretender realizar una investigación más allá del diagnóstico intentando ofrecer una revisión teórica-práctica del uso de la imagen ha obligado a realizar una investigación centrada tan solo en algunos aspectos muy concretos de la práctica educativa.

1.4.1 Limitaciones de tipo teórico

Para abarcar una investigación de estas características, ha sido preciso acotar el panorama teórico al que nos podríamos haber dirigido, intentando ahondar en profun-

dididad unos puntos concretos que permitieran aportar una visión original sobre el tema. Este hecho ha limitado de manera muy estricta el tema de estudio, teniendo que descartar diversas líneas de trabajo y discusión teórica que sin duda el lector echará en falta al asociar el título de la investigación «función educativa de la imagen» con la gran diversidad de discusiones que pueden ser conectadas al respecto. Ante la amplitud de problemáticas y matices que alcanzan cada una de las cuestiones contempladas, se ha tenido que tomar una determinación a la hora de trabajar con la imagen.

Esta investigación va dirigida hacia la mejora de la formación de profesorado inicial en el área de Ciencias Sociales, por lo que toda la teoría que se ha manejado estaba dirigida a las particularidades generadas en esta área de especialización, intentando discernir cuáles pueden ser las principales dificultades a la hora de establecer una conceptualización de la imagen y su posterior sistematización en un plan docente y en unas pautas que puedan ser trasladadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la dinámica de interacción con imágenes en las aulas de Primaria en el área de Ciencias Sociales. Para ello, se ha realizado un recorrido por la literatura científica dirigido directamente a la formación inicial de profesorado y su vinculación al tratamiento de los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria. Este hecho se debe en gran medida a que la bibliografía dedicada al estudio de la imagen es realmente extensa debido, principalmente, al gran interés despertado en las últimas décadas en torno a la sociedad de la información, que ha llevado al ámbito educativo a generar una numerosa producción en torno al debate del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP).

Intentar abordar toda esta complejidad en una investigación supondría establecer un recorrido teórico que abordara la conceptualización de dicha sociedad de la información sobre la que descansa la popularidad de las TIC, TAC y TEP en Educación y, consecuentemente, cubrir todo el recorrido científico establecido en los siglos XX y XXI en torno a la imagen, la sociedad del espectáculo y la sociedad de la información. Sin duda, esta investigación descansa sobre toda esta base teórica previa, y por supuesto no es obvia da en ningún momento, sin embargo, creemos que trabajar con un marco teórico que

desarrollara todas estas ideas en profundidad desviaba la atención de nuestro objeto de estudio. Se ha favorecido la creación de una discusión teórica más centrada en aspectos concretos que han de ser desarrollados en el aula de formación de profesorado inicial, a riesgo de realizar un trabajo menos sugerente y atractivo en términos de discurso y erudición. Como se desarrollará en el capítulo de conclusiones, somos conscientes que continuar esta investigación con un apoyo teórico más extenso de las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) enriquecerá en gran medida la discusión surgida en esta investigación en un futuro, debido, sobre todo, al vínculo establecido entre las TEP y las teorías ligadas al Currículo Oculto y Nulo (Apple, 1987; Eisner, 1994; Torres, 1991b).

Otro factor importante ha sido la proliferación de las diferentes áreas de conocimiento que acogen en sus campos de investigación el estudio de la imagen. En esta línea de limitaciones de corte teórico, debemos hacer también alusión a esta cuestión. Ya no solo el área de Estudios Visuales⁶, de carácter realmente complejo y extenso, ha complicado abarcar el sinfín de líneas de investigación existentes, sino que el volumen de perspectivas posibles para trabajar el tema propuesto, contando con las diversas metodologías que ofrecen cada una de las disciplinas que afectan directamente al estudio de la imagen en Educación es ingente: Historia del Arte; Bellas Artes; Antropología Visual; Sociología Visual; Semiótica; Comunicación Audiovisual; Estética; Estudios Visuales; Diseño; Geografía; Fotografía; Cine; etc. Cada una de estas áreas de conocimiento influye en la creación del imaginario visual creado en un aula, y atender a todas las cuestiones, matices y enfoques resulta prácticamente imposible. De este modo, se ha primado la realización de un discurso basado en las premisas de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, en concreto, de la Didáctica de la Historia del Arte.

1.4.2 Limitaciones de tipo práctico

Hasta aquí las limitaciones de corte teórico, a las cuales debemos sumar las limitaciones de carácter práctico que han surgido a la hora de realizar la selección de la muestra

6 El tema de cómo influye la aparición de los Estudios Visuales en la DHdelA y DEPV será trabajado en capítulos posteriores en mayor detalle.

y recogida de datos.

Aunque partimos de una perspectiva en la que se asume que cualquier elemento introducido en el aula, o en la práctica educativa en general, afecta a la creación del imaginario visual del alumnado, entendiéndolo, por tanto, la imagen como todo aquello que es introducido en el aula y que conlleva una percepción visual, es decir: desde las imágenes fijas que se pueden visualizar en diferentes materiales como: libros de texto; cuentos; presentaciones en *power point*, etc. hasta las imágenes audiovisuales en forma de videos, documentales, películas, pasando por la figura del docente, la decoración del aula, el edificio escolar, etc., esto supone un gran problema a la hora de trabajar con la imagen en una investigación de estas características ya que indirectamente se establecería la obligación de conocer la totalidad de las imágenes con las que el alumnado interactúa y/o consume y/o produce a lo largo de toda su trayectoria escolar e incluso con todas con las que interactúa, consume y produce en su día a día, analizando el entorno familiar, social, mediático, etc. Consideramos que no hace falta desarrollar de una manera extensa todo el volumen de impedimentos y dificultades que esto conlleva: problemas a la hora ya no solo de sistematizar, clasificar y recoger los datos, sino el simple hecho de almacenar estos datos recogidos, sumados a otras problemáticas añadidas, como por ejemplo, los derechos de autoría y compatibilidad de formatos⁷. Es evidente que esto presenta un gran *handicap* y es una de las principales problemáticas de las investigaciones en materia de imagen.

Esta serie de impedimentos ha afectado a la selección de la muestra analizada, la cual será explicada en el capítulo de metodología, pero, en este apartado de limitaciones, queríamos puntualizar dos problemáticas de carácter práctico que hemos tenido que asu-

7 Estos últimos ejemplos son algunas de las claves por las que el desarrollo de los estudios de imagen en el ámbito educativo son tan lentos. Las dificultades añadidas que tienen las publicaciones científicas a la hora de añadir imágenes que ilustren las explicaciones dadas por los autores y, sobre todo, orienten al profesorado en formación y en activo, a la hora de realizar una buena selección y uso de la imagen, están cada vez más presentes debido a las restricciones de las editoriales que van desde el abaratamiento de los costes y los derechos de autoría hasta las dificultades técnicas. Solo hay que incidir en el hecho de cuántas veces hemos podido leer un artículo dedicado al uso de la imagen en Educación que no contiene ni una sola imagen. Para ampliar estas cuestiones: Emmison, M & Smith, P. (2004). *Researching the visual. Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry*. London: SAGE, y Rose, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: SAGE.

mir en esta investigación:

En primer lugar, la complejidad de trabajar con concepciones de alumnado, las cuales han sido recogidas a través del trabajo en aula, presenta dos carencias de las que debemos ser conscientes: 1. La realidad de un aula nunca se repite de un modo exacto como una prueba de laboratorio; 2. Consideramos que el alumnado no llega nunca a mostrar todo su conocimiento y complejidad en una prueba escrita (Aisenberg, 1998)⁸. Es por esto que, no hemos querido plantear las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos del alumnado como conclusiones cerradas, sino generar, a partir de ellas, las preguntas de investigación que permitieran realizar un análisis documental y una discusión teórica más centrados en las problemáticas del alumnado, de cara a facilitar un planteamiento teórico que se pudiera implementar en un plan docente del área de DCS. Tan solo hemos querido evidenciar en este apartado de limitaciones lo complejo que es pretender asumir que se ha reflejado todo el *background* con el que parte el profesorado de Educación Primaria en formación inicial.

En segundo lugar, el análisis de los libros de texto debería ser complementado con propuestas de maestras y maestros en activo de Educación Primaria, ya que creemos firmemente que el profesorado es el verdadero motor de cambio y que es en la práctica en aula desde donde se realiza un trabajo realmente innovador. Aunque también podría verse esta cuestión no como una carencia sino como una futura propuesta de investigación, analizando estas propuestas de aula como una fase posterior, que además, podría combinarse con prácticas dirigidas no solo al ámbito de la Educación Formal, sino abarcar lo Informal y No Formal.

Para finalizar este apartado de limitaciones, queremos puntualizar una última observación cuestionando la decisión de estudiar exclusivamente ejemplos de imágenes to-

8 «Hay un campo de problemas de la enseñanza que es responsabilidad de los docentes, y que ninguna teoría podrá resolver de antemano, porque –en primer lugar- cada situación de aula es única y requiere de la toma de decisiones del maestro “aquí y ahora”, y –en segundo lugar, pero fundamentalmente- porque sin el compromiso y la autonomía del docente en tanto sujeto social no es pensable una enseñanza orientada a la formación en los alumnos de una mirada crítica sobre el mundo social. Pero también existe un amplio campo de problemas didácticos ligados a cuestiones teóricas que se encuentran aún sin respuesta, y que son nuestra responsabilidad como especialistas. Si los encaráramos a través de la investigación podríamos brindar a los docentes una base mucho más sólida que la existente para que ellos resuelvan los problemas de su competencia» (Aisenberg, 1998: 150).

madras de libros de texto, sin ampliar con ejemplos obtenidos en otro tipo de materiales educativos. En la línea que se trabaja en esta investigación relativa al Currículo Oculto y Nulo, esta crítica no ha dejado nunca de estar presente, ya que una vez más, este hecho podría ayudar a fomentar indirectamente la legitimación del libro de texto. De este modo, queremos dejar constancia de nuestra postura al respecto, afirmando que hemos planteado siempre la introducción del libro de texto como una herramienta didáctica que debe ser complementada y finalizada por la acción del profesorado, potenciando la autonomía del profesorado a ser libre de usarlo bajo un juicio crítico, y sobre todo, a cuestionarlo. Es así como ha sido introducido en el aula cuando se ha interactuado con profesorado en formación inicial, y como consideramos se transforma en una herramienta útil y no portadora de estereotipos y elementos legitimadores del poder, siguiendo la línea de autores como Apple (1989) y Torres (1989, 1991b). Esta misma perspectiva es con la que se ha trabajado el currículo escolar en aula, con la que se ha enfocado la discusión de resultados, y con la que también creemos que la presente investigación podrá seguir desarrollándose en un futuro.

1.5 Partes de la investigación

La presente investigación se compone de seis capítulos. Los tres primeros conforman la presentación de la investigación: un primer Capítulo introductorio, seguido del Capítulo Dos, en el cual, exponemos la definición del objeto de estudio y los objetivos generales, que permiten delimitar las principales líneas en las que se vertebran la investigación, junto con el estado de la cuestión, estructurado en torno a investigaciones en el área de Didáctica de la Historia del Arte y la manualística. En el Capítulo Tres se desarrolla la metodología, definiendo: el paradigma teórico de la teoría fundamentada; el diseño de la investigación; la justificación de la muestra, el diseño de instrumentos y el desarrollo de la metodología de análisis.

En el Capítulo Cuatro se desarrolla la primera fase de la investigación, basada en la interacción con el alumnado en formación del Grado de Maestro de Educación Primaria en la asignatura de Didáctica de la Historia en los cursos escolares 2012/13 y 2013/14 y

alumnado de otros grados académicos. En este capítulo presentamos: el desarrollo de los objetivos específicos para esta fase; el diseño de las actividades, el análisis de los datos y las conclusiones parciales obtenidos a través de la interacción con los diferentes grupos de alumnado. Al final del capítulo se presentan las categorías centrales a partir de las cuales se desarrollan las preguntas de investigación, que nos han permitido perfilar el análisis documental del currículo escolar y los libros de texto.

En el Capítulo Cinco se desarrolla la segunda fase de investigación, basada en el análisis documental del currículo escolar y los libros de texto. El capítulo presenta para ambas partes: la exposición de objetivos específicos; el diseño del análisis documental, la discusión de resultados y la creación de conclusiones parciales y categorías centrales.

En el Capítulo Seis se ha desarrollado la discusión teórica en torno a las categorías centrales generadas a partir de las conclusiones parciales de los capítulos Cuatro y Cinco: Esta discusión ha girado principalmente en torno a cuatro apartados: el análisis del protagonismo del área de Educación Artística; el uso de la fuente documental gráfica en el área de Ciencias Sociales; la introducción de la imagen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la creación del Currículo Nulo Visual en relación al Aprendizaje Significativo.

Finalmente se han expuesto las conclusiones generales a partir de la exposición de los dos objetivos generales, planteando la inclusión de propuestas de mejora para la formación de profesorado, cerrando con un apartado de consideraciones y futuras propuestas para la continuación de la investigación.

En última instancia, hemos considerado necesario la inclusión de parte de los anexos de cara a facilitar la comprensión del desarrollo de las categorías centrales y la discusión teórica, ya que la confección de dichos anexos han contribuido a desarrollar las conclusiones de igual modo que la redacción del texto, considerando su consulta, por tanto, totalmente necesaria. Estos anexos son: el anexo XIII: «Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades», que facilita la lectura del apartado 4.4; el anexo IX: «Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 4A» y el anexo X: «Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de

Didáctica de la Historia. Curso 2013/14". Grupo 5B.», que resultan imprescindibles para entender el desarrollo de la categoría central que nos lleva a definir el término Currículum Nulo Visual (apartados 4.3.3; 4.52, 6.4 y 6.6). Este término también está apoyado por el Anexo XIX: «Recopilación de imágenes de libros de texto de la editorial Grup Promotor/Santillana» y el Anexo XX: «Recopilación de imágenes de libros de texto de la editorial Vicens Vives», que complementan la elaboración de la discusión de resultados y definición del término a partir de la visibilización de una selección de imágenes de libros de texto.

CAPÍTULO DOS.

Definición del objeto de estudio y estado de la cuestión

2.1 Definición del objeto de estudio

Desde esta investigación proponemos ahondar, desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA), en la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales en relación al *assoliment* de la competencia social y ciudadana⁹. Esto requiere una reflexión sobre la finalidad de la imagen, incluyendo también una reflexión sobre cómo la imagen es introducida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando la necesidad de cuestionar que tipo de imágenes se incluyen en los libros de texto, y qué consecuencias puede conllevar la introducción de aquellas fotografías, obras de Arte o ilustraciones en la construcción del imaginario visual del alumnado de Educación Primaria. Todo ello con la finalidad de plantear cómo desde la DHdelA se podría potenciar la creación de narratividades e imaginarios visuales (Escolano (dir.), 2006) y la inclusión de modelos historiográficos que aún no han conseguido ganar terreno en las prácticas educativas (Valls, 2007).

9 Las competencias son definidas por primera vez en el Informe Delors (DELORS [et al.], 1996), a través de la exposición de los cuatro pilares de la Educación: Aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Para denominar las competencias específicas que se recogen en el área de Ciencias Sociales nos referiremos al término «competencia social y ciudadana» recogido en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre que establece las Enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre), y que hace referencia a la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Se empleará de manera puntual el uso del término «competencias sociales y cívicas» acuñado en la nueva legislación educativa en el documento del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, que se enmarca en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013. De este mismo modo, para denominar otras competencias relacionadas con el área, como la competencia en tratamiento de la información y competencia digital, comunicación lingüística y competencia cultural y artística, se emplearán las denominaciones empleadas en el documento que hace alusión a las enseñanzas mínimas de Primaria en la LOE (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre: 43058) y que hacen alusión a las competencias empleadas por la Unión Europea.

Dado que la principal función educativa que se da a la imagen, dentro de la teoría establecida en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), es la de su papel como «fuente documental gráfica» (Alonso, 2010; Benejam & Pagés, 1997; Calaf, 1994; Cooper, 2002a, 2002b; Hernández Cardona, 2002; Llopis, 1996; Prats (dir.), 2011a, 2011b, 2011c; Valls, 2007, 1995; Wood & Holden, 2007; Zoraida [et al.], 2011), a pesar del generalizado carácter ilustrativo que después se le otorga en la práctica educativa (Valls, 2007), quisimos analizar las consecuencias teóricas y prácticas que la asunción de esta finalidad conlleva tanto en la formación de profesorado y alumnado, como en el cuerpo iconográfico de los materiales escolares y su exposición en la legislación educativa. Valls (2007) enuncia el problema de la difícil relación que ha habido entre los historiadores y las representaciones icónicas. Dentro de estos problemas destaca: el carácter polisémico y la dimensión formalista y estética de las imágenes que desde la disciplina de la Historia del Arte se ha potenciado. Un breve acercamiento al currículo escolar nos sitúa la Historia del Arte anclada aún en este formalismo. Las corrientes historiográficas actuales que desde la historiografía cultural potencian el uso de las imágenes, carecen de visibilidad en un currículo escolar en el que la única representación de la disciplina como entidad propia recae en la asignatura de 2º de Bachillerato la cual, inevitablemente, se encuentra orientada a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) (Trepát, 2006, 1996; Freedman, 2006; Santamaría & Asensio, 2003; Santamaría, Irena & Broduarad, 2003).

En concreto, quisimos destacar la necesidad de analizar la etapa de Educación Primaria, dado que el área de Ciencias Sociales no recibe en dicha etapa el peso de una disciplina de referencia como la Historia e Historia del Arte que fundamente esta característica documental del mismo modo que podría llegar a reforzarse en la Educación Secundaria. Ésta es una etapa donde, además, el profesorado posee una formación académica especializada mayor y los contenidos curriculares del alumnado están totalmente dirigidos hacia el estudio de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, no como en la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural¹⁰ donde la interdisciplinariedad intrínse-

10 En la redacción del texto, y en el título de la presente investigación, aludimos al término «área de Ciencias Sociales» para englobar todas las disciplinas de estudio que forman parte de la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural, la cual, no solo recoge la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, sino que en los últimos años cada vez son más presentes las influencias de disciplinas como la Economía; Sociología; Demografía, Ciencias Políticas o Antropología. El lector deberá entender la

ca a la asignatura, consideramos, no cumple un papel favorable en cuanto a la asimilación de la imagen como fuente documental, y cuya función ilustrativa es incrementada por la función multimodal que se le otorga al uso de la imagen en edades tempranas (Bearne & Wolstencroft, 2009; Kress & Van Leeuwen, 2001).

Otro factor a tener en cuenta ha sido el proceso de alfabetización multimodal¹¹ que, actualmente, posee un protagonismo cada vez mayor en los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria. El diseño de materiales didácticos y la selección de imágenes en toda la etapa de la Educación Primaria están profundamente influenciados por el auge de los procesos de alfabetización multimodal, cuya influencia en los libros de texto se ve reflejada en el vínculo establecido entre el texto, el paratexto y la imagen¹². Principalmente, nuestro objeto de estudio ha sido destacar la acción didáctica que ejerce el paratexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando la función ilustrativa de las imágenes en los libros de texto del área de Ciencias Sociales. Para ello, analizaremos su influencia en la concepción del alumnado en formación del Grado de Educación Primaria, teniendo en cuenta en la posterior discusión teórica, la idea que sugiere Valls (2007) de cómo se ha producido un aumento en la iconicidad de las representaciones

denominación de la asignatura «Conocimiento del medio natural, social y cultural» y del «área de Ciencias Sociales» como sinónimo. Hemos hecho referencia más al término área de Ciencias Sociales ya que de este modo se descarta la ambigüedad de analizar la parte de Ciencias Experimentales y Naturales que recoge la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

11 Atendiendo a la pluralidad de procesos de alfabetización que existen actualmente, podríamos llegar a diferenciar entre: alfabetización en lecto-escritura; audiovisual; digital; tecnológica múltiple e intercultural y tecnológica multimodal e intercultural (Bautista, 2007). Debemos puntualizar que, en esta investigación no se atenderá a la cuestión de la alfabetización multimodal en profundidad, puesto que el objeto de estudio de esta investigación son las imágenes en los libros de texto, estando nuestro foco de atención relacionado, por tanto, con el vínculo creado entre el texto, el paratexto y la imagen en este tipo de soporte. Sin embargo, no debemos olvidar que, en efecto, el reto de la alfabetización multimodal gira en torno a la creación de materiales didácticos en soportes digitales y audiovisuales (además del análisis de la comunicación interpersonal e interconexión entre lenguaje oral, escrito, gestual y corporal) que precisan de discusiones que no se trabajarán en esta investigación. Pese a ello, consideramos que los aspectos que serán trabajados en la presente investigación podrán reforzar aspectos de la alfabetización multimodal e intercultural (Kress & Van Leeuwen, 2001; Bautista, 2007), pese a tratarse de una lectura y uso de imágenes enfocada en libros de texto, que conlleva el empleo de imágenes en soporte papel y en 2D. Estas cuestiones serán reflejadas y ampliadas en el capítulo de conclusiones.

12 Queremos puntualizar que esta relación «texto-imagen-paratexto» viene siendo analizada, en la literatura científica, desde enfoques más relacionados con la semiótica (Kress & Van Leeuwen, 2001) y de estudios relacionados con las propiedades del lenguaje y la recepción de la información por parte del lector, que desde una perspectiva de tratamiento de los contenidos disciplinares, lo cual, a nivel curricular, puede fomentar un detrimento de la explotación de las imágenes y pérdida de su potencial, no permitiendo una conexión apropiada entre las imágenes y los contenidos en relación al proceso de asimilación y desarrollo de las diferentes fases de enseñanza-aprendizaje. Estos temas serán ampliados en el capítulo Cinco.

visuales de los manuales escolares. Pese a la gran utilidad de la alfabetización multimodal en la etapa de Educación Primaria (Bearne & Wolstencroft, 2009) y su creciente popularidad, consideramos que este modelo podría conducir al alumnado hacia la creación de un imaginario visual escolar, influyendo directamente en el modo en el que los alumnos construyen los contenidos conceptuales. En la discusión teórica se debatirá sobre si existe o no un posible exceso en el recurso del lenguaje multimodal en los materiales didácticos, el cual podría generar la asimilación de estereotipos erróneos que quedan fuertemente enraizados en el alumnado a lo largo de su escolarización obligatoria, y que estos, posiblemente, se originan en mayor grado en la etapa de Educación Primaria.

Se espera poder abrir una línea de investigación que promueva una propuesta de Educación Estética que potencie este uso de la alfabetización multimodal hacia la creación de narrativas visuales más plurales y de pensamiento crítico, que vayan más allá de posibles estereotipos vinculados al área de las Ciencias Sociales y asociados con el proceso de alfabetización multimodal, potenciando el desarrollo cognitivo del alumnado desde la DHdeIA.

Llegados a este punto: ¿Cómo se entrelazan en esta investigación las tres líneas de investigación propuestas? Consideramos que el análisis de las propuestas editoriales debe ser trabajado de forma paralela con las concepciones que el alumnado y futuro profesorado de Educación Primaria posee sobre estas imágenes y por tanto, que uso hará de ellas en su futuro profesional, cuestionando si la formación inicial de profesorado asume esta problemática y dota de herramientas suficientes al futuro profesorado. Por otro lado, consideramos también necesario compaginar el análisis de esta concepción sobre la función de la imagen y análisis de propuestas gráficas con la orientación que desde el currículo escolar se da a la comunidad educativa, teniendo en cuenta que, si este uso estereotipado es empleado en aula, éste debe ser trabajado desde sendas partes: libros de texto, profesorado y legislación educativa. Sin un equilibrio y coherencia entre todas las partes, un uso responsable y crítico de la imagen no podría llegar a consolidarse.

2.2 Enunciación de los objetivos generales

A partir del planteamiento del problema y de la definición del objeto de estudio, proponemos los siguientes objetivos generales, los cuales vertebran toda la investigación:

1. Determinar cuál es la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria.

2. Detectar posibles vacíos en las propuestas diseñadas para el uso de la imagen, que puedan influir negativamente a la hora de desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria.

A continuación, pasaremos a describir estos objetivos, enunciando las preguntas de investigación iniciales que se han generado para cada uno de ellos y que han permitido desarrollar la investigación.

Para la correcta ejecución de estos objetivos generales, hemos diseñado objetivos específicos en cada una de las fases de la investigación. Para facilitar la comprensión del desarrollo de estas fases y no ser repetitivos, hemos situado cada objetivo específico en su capítulo correspondiente, permitiendo una mejor comprensión entre el desarrollo teórico de cada objetivo específico, su aplicación y la consiguiente discusión de resultados.

En relación a la primera fase de la investigación, realizada a partir de la interacción y ejecución de actividades realizadas con el alumnado en formación, se han especificado los objetivos específicos en el diseño de cada actividad (ver apartados 4.2.1, 4.2.3, 4.3.1, 4.4.1, 4.4.3).

En cuanto a la segunda fase de la investigación, los objetivos específicos han sido presentados junto al desarrollo del análisis documental para los libros de texto (apartado 5.1) y el currículo escolar (apartado 5.2).

2.2.1 Preguntas de investigación. Objetivo general 1

Determinar cuál es la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación

Primaria.

Desde el inicio de la investigación tuvimos una intuición que se fue confirmando a través de los datos: el término *imagen* es un término realmente ambiguo, que no consigue ser definido con claridad, ya sea desde la legislación oficial del currículo escolar como desde la literatura dedicada a la formación de profesorado. Nos planteamos como este hecho influye en el dominio que el alumnado posee de la imagen, intentando discernir si se consigue solventar o se genera una indeterminación que tenga algún tipo de consecuencia en la función educativa que se otorga a la imagen y las diferentes tipologías que se emplean.

¿Se encuentra el alumnado en formación inicial de profesorado dotado de herramientas y guías para ejecutar un correcto proceso de alfabetización visual? Evidenciando el hecho de que la imagen en Educación Primaria no presenta una tipología concreta, sino que en los libros de texto se pueden encontrar imágenes de todo tipo: fotografías; obras de Arte; ilustraciones; grabados; cómics; viñetas; gráficos; croquis; mapas, etc., nos planteamos cómo el alumnado relaciona estas imágenes con la función documental, la cual es definida como la más característica del área de Ciencias Sociales. Sin embargo, evidenciando que es la función ilustrativa la más recurrente en aula (Valls, 2007; Gómez, Molina & Pagán, 2012): ¿se consigue dotar al alumnado de herramientas para trabajar cualquier tipología de imagen en relación a los objetivos de enseñanza-aprendizaje y el *assoliment* de la competencia social y ciudadana? ¿La función documental de la imagen puede ser entendida y asimilada por el alumnado del Grado de Educación Primaria de un modo plenamente satisfactorio teniendo en cuenta la falta de asignaturas de carácter disciplinar en el Grado de Maestro de Educación Primaria?

Para ello, en una primera fase de la investigación, nos propusimos analizar las concepciones del alumnado en formación del Grado de Maestro de Educación Primaria, atendiendo a cómo este colectivo se enfrenta a las imágenes, cómo las define o conceptualiza y qué uso hace de ellas, con tal de plantear si se lleva a cabo un uso apropiado de la imagen, permitiendo el *assoliment* de la competencia social y ciudadana. A continuación, en una segunda fase de la investigación, dicha concepción fue analizada en relación al

uso que se hace de las imágenes en los libros de texto y a la finalidad que se establece en el currículo, pudiendo generar una visión global de la función de la imagen en el área de Ciencias Sociales que permitiera diseñar una propuesta de formación de profesorado.

Empleamos el término *concepción* para referimos a cómo el alumnado entiende el uso de la imagen en el aula¹³, atendiendo a diferentes aspectos como: definición; relación entre la imagen y las fases de enseñanza-aprendizaje, tipologías y funciones. Esta concepción del alumnado ha servido para detectar posibles problemáticas en la conceptualización que se hace de la imagen, permitiendo guiar un posterior análisis de los currículos escolares y los libros de texto. Después hemos realizado una discusión teórica en relación a las conclusiones parciales del análisis de los tres agentes, pudiendo determinar si existe alguna finalidad concreta en el área de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria y generando unas pautas que pudieran permitir crear una propuesta de mejora en la formación inicial de profesorado.

2.2.2 Preguntas de investigación. Objetivo general 2.

Detectar posibles vacíos en las propuestas diseñadas para el uso de la imagen, que puedan influir negativamente a la hora de desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria.

Al hablar de «vacíos» hemos querido señalar las necesidades educativas que precisan ser reforzadas desde la formación inicial de profesorado, con el fin de dotar al futuro profesorado de herramientas que permitan desarrollar un proceso de alfabetización visual adecuado. Atendiendo al contexto educativo actual, en el cual la imagen está presen-

13 Existen diversas tesis doctorales en torno a la concepción del profesorado y alumnado en diferentes etapas escolares. Ya indicamos que Prats (2003:11) define esta temática como una de las principales líneas de investigación en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Podemos destacar las tesis doctorales de Cuenca, quien introduce un exhaustivo análisis al respecto de la formación y concepción del profesorado (2002:19-66), junto con la tesis de González Monfort (2006), ambas dedicadas al estudio del Patrimonio. En cuanto a la concepción del alumnado, encontramos las investigaciones de Fuentes (2003) y Feliú (2010) que analizan alumnado de Educación Secundaria y Primaria respectivamente. Se han tenido en cuenta estos trabajos previos de cara al potencial que el análisis de las concepciones del profesorado en formación ofrece en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, abriendo nuevas posibilidades de innovación docente.

te en todas las áreas y facetas, planteamos el porqué del insuficiente aprovechamiento de aquella en los materiales educativos. ¿Por qué se mantienen vigentes problemáticas detectadas hace décadas, las cuales todavía no han conseguido solventarse como la excesiva presencia de la función ilustrativa en los libros de texto (Valls, 2007)?

Pretendemos detectar posibles usos estereotipados por parte del alumnado, que no sean debidamente trabajados desde la formación de profesorado inicial. Entre ellos, asumimos, a través de la revisión bibliográfica de la literatura científica, la necesidad de plantear un uso responsable de la alfabetización multimodal y la detección del Currículo Oculto Visual.

Entendemos por *alfabetización multimodal* el proceso por el cual aprendemos a leer y crear imágenes. Destacamos que en el desarrollo de la alfabetización multimodal, las imágenes no pueden ser entendidas como unidades inconexas, sino que estas interactúan con el texto; los individuos, los soportes y el contexto, creando definiciones complejas y plurales a partir de esta interacción. Sin embargo, la alfabetización multimodal no se aplica tanto en la formación de profesorado como la lectoescritura o la alfabetización audiovisual. Uno de los retos de las Educación en el siglo XXI es asumir en el currículo y práctica educativa el aprendizaje de los diferentes procesos de alfabetización que conviven hoy día: alfabetización en lecto-escritura; audiovisual; digital; tecnológica múltiple e intercultural y tecnológica multimodal e intercultural (Bautista, 2007; Kress & Van Leeuwen, 2001).

Para acotar todo lo que implica este proceso de alfabetización multimodal, hemos escogido el soporte de los libros de texto, en concreto los del área de Ciencias Sociales, los cuales, conforman imágenes a través de la relación de conceptos, que son escogidos a partir de contenidos curriculares, con un diseño editorial basado en la relación paratextual que vincula el texto con la imagen.

Además de la alfabetización multimodal, manejamos el término *Currículo Oculto Visual*. Para ello, empleamos la definición de María Acaso:

«La suma de aquellos elementos que transmiten significado a través del lenguaje

visual, tanto en la realidad como en sistemas de representación, es lo que me he atrevido a denominar como *currículum oculto visual*. Paradójicamente, lo tenemos enfrente de nuestras narices, pero somos incapaces de verlo ante su aparente ausencia de intencionalidad. Es un currículum explícito, pero implícito a la vez. Carteles, edificios, revestimientos, vestuario de profesores, de alumnos, del personal de limpieza y del de seguridad. Todas estas cosas no están ahí simplemente para decorar o librarnos del frío, están ahí para establecer jerarquías y decirnos quién es más importante y qué es más importante e, incluso, por qué.» (2009:63)

A partir de las concepciones del alumnado, analizaremos el grado en el que éste es capaz de detectar este Currículum Oculito Visual en libros de texto, estableciendo si existe alguna correlación entre la conceptualización de la imagen y la creación de imaginarios visuales estereotipados.

En concreto, vinculamos la visibilización del Currículum Oculito Visual con el área de Ciencias Sociales en relación a la creación de imaginarios visuales, indagando si, el corpus gráfico generado en los libros de texto, puede tener una vinculación directa con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos del área.

El estudio de imaginarios visuales es complejo. En esta investigación se ha incorporado el análisis del imaginario visual al corpus gráfico de los libros de texto en relación al vínculo de la dimensión icónico-verbal de lo imaginario (Wunenburger, 2008: 27-30). Hemos querido analizar el proceso de alfabetización multimodal y las nuevas tendencias editoriales que vienen estableciendo un nuevo modelo de textualidad verbo-icónica (Escolano, 2007:369) en relación a la creación de imaginarios visuales en los libros de texto del área de Ciencias Sociales.

2.3 Estado de la cuestión

Como ya apuntamos en el apartado de limitaciones del estudio (ver apartado 1.4), abarcar todas las líneas de investigación dedicadas al análisis de la imagen en el ámbito educativo excede las dimensiones de una investigación de estas características.

El número de investigaciones dedicadas al estudio de la imagen es realmente ingente, implicando, además, diferentes disciplinas, enfoques y perspectivas, cuya diversificación hace imposible abarcarlas en su totalidad. Aún intentando acotar el estado de la cuestión a las investigaciones relacionadas con el estudio de la imagen en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, esta tarea continúa siendo un complejo entramado de disciplinas que aportan significativas diferencias a la hora de trabajar con la imagen.

Debemos tener en cuenta que, al ser la Didáctica una disciplina muy joven, todavía se encuentra influenciada por aspectos metodológicos de diferentes disciplinas, que influyen en los paradigmas de investigación, y sobre todo, en los métodos de análisis. De este modo, podemos afirmar que el espectro de disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales es realmente amplio, debiendo atender a cómo la imagen es entendida desde la Historia del Arte; la Historia; la Geografía; la Antropología; la Politología; la Economía, etc., cuyas áreas de conocimiento afectan al modo en que la Didáctica establece la función de la imagen en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, podríamos definir una línea de investigación influida, fundamentalmente, por dos disciplinas: la Antropología y la Sociología. En esta línea, tenemos el trabajo de recopilación metodológica de M. Banks (2010), en el que realiza una exhaustiva revisión mostrando cómo la imagen no solo puede ser empleada como instrumento de análisis, sino que es objeto de estudio en sí misma, ofreciendo nuevas perspectivas para el estudio de las relaciones sociales. Banks (2010) recopila diferentes investigaciones en las que se potencia la importancia del «ver» en los datos, destacando la singularidad de las conclusiones obtenidas a través de datos visuales. Banks (2010) destaca la «distintividad» y la «robustez» de los análisis procedentes del tratamiento de datos visuales al defender el valor que estos poseen en sí mismos. Concluye la obra con la siguiente afirmación:

«Los métodos de investigación visual pueden ser distintivos y además sólidos, pero su principal fortaleza radica en descubrir las dimensiones previamente desconocidas o no consideradas de la vida social; los investigadores que los usan deben estar preparados para lo inesperado» (2010:160).

Estos planteamientos metodológicos expuestos por M. Banks (2010) comenzaron

a delimitar la línea de investigación de nuestro trabajo, entendiendo el estudio de la imagen desde una perspectiva metodológica, que permitía emplear la imagen como parte de la recolección de datos para entender las concepciones del profesorado en formación inicial, acercando el estudio de la imagen hacia su concepción social y el contenido social de las imágenes.

En esta línea metodológica, debemos destacar también la obra de G. Rose (2012) que realiza un exhaustivo trabajo para delimitar las principales líneas que emplean metodologías visuales como el centro de su investigación. Desde un inicio, Rose (2012:11-16) defiende la perspectiva social que implica la investigación con materiales visuales. Al mismo tiempo, realiza una distinción importante para resolver una problemática que a nivel epistemológico y metodológico es compleja de resolver. Esta problemática implica la determinación del foco de estudio en relación a la imagen, que diferencia entre estudios vinculados con la producción de imágenes; con el análisis de la imagen en sí misma, y por último, el análisis de la implicación del público observador de esas imágenes. Esta es una discusión compleja y de gran interés, ya que es común que las investigaciones propuestas en torno a la imagen descuiden estas diferentes facetas de la imagen en relación a la producción y el consumo, que a nivel educativo son muy significativas en relación a las diferentes fases de enseñanza-aprendizaje¹⁴. Esta discusión se trasladó en nuestra investigación mediante la decisión de analizar de una manera conjunta el análisis de la concepción del profesorado en formación inicial, la producción de imágenes en los libros de texto y la definición de la imagen en la propuesta curricular. Esta complejidad, a la hora de cruzar los datos obtenidos por los tres agentes: alumnado, libros de texto y currículo escolar, permitía en nuestra investigación cruzar datos entre la producción y el consumo de la imagen en el área de Ciencias Sociales.

G. Rose (2012) realiza un recorrido por las principales líneas que protagonizan el análisis de la imagen actualmente, que podríamos sintetizar en: el análisis de obras de Arte a partir de la interpretación basada en la composición; el Análisis de Contenido apli-

14 En relación al volumen de información actual al que se tiene acceso gracias a las nuevas tecnologías y redes sociales, ya desde los años 70 se viene contemplando el término *prosumidor* incentivando un papel activo por parte de la ciudadanía, y alumnado, que destaca la misión emancipadora del uso de la información, generando una sociedad que consume, pero también produce conocimiento.

cado a la imagen; la Semiología; el Psicoanálisis en relación a la cultura visual, el placer visual y la acción disruptiva de lo visual; estudios etnográficos sobre el público/audiencia, la fotografía como parte del proyecto de investigación (fotodocumentación; ensayo fotográfico; la fotografía como extracción de datos) y las implicaciones éticas en las metodologías de investigación visual. Teniendo en cuenta que cada una de estas líneas podría ser aplicada en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, el material del que parte esta investigación es ingente.

De este modo, establecer un estado de la cuestión, sobre el estudio de la imagen, implicaba contemplar no solo aspectos en relación al área de estudio que lo enmarca, que en este caso sería el área de Didáctica de Ciencias Sociales, sino que la perspectiva metodológica ha sido profundamente desarrollada y discutida en los últimos años. A continuación, desarrollaremos las líneas de investigación en las cuales se enmarca esta investigación, partiendo de una base metodológica inspirada en Rose (2012) y Banks (2010), destacando la función social del estudio de la imagen.

Este enfoque, centrado en la función social de la imagen, nos ha permitido acotar las referencias teóricas y delimitar donde se enmarca nuestra investigación, dejando en un plano secundario algunas de las discusiones y aplicaciones más comunes de la imagen en el ámbito educativo. Sin duda, en ningún momento ninguna de las líneas de investigación es obviada, pero al ser la imagen un elemento tan nuclear de la Educación en nuestros días, trabajar con un marco teórico tan amplio nos ha forzado a delimitar mucho la línea de investigación en la que trabajar, con el fin de que nuestra investigación pudiera aportar algo novedoso al campo de la Didáctica.

Acotar el estado de la cuestión a esta función social, nos hizo mantener en un plano secundario investigaciones relacionadas con la Didáctica de la Imagen, puesto que el número de investigaciones que pueden recaer en el marco de esta Didáctica de la Imagen es demasiado amplio. Principalmente, esta área nos conduce a un tratamiento de la imagen desde aspectos más vinculados con el aprendizaje de la técnica audiovisual, dando un énfasis a la obtención de rudimentos de lenguaje y técnica fotográfica, influyendo en aspectos como la luz; encuadre; etc. Esta línea, promovida principalmente desde el

ámbito de la Didáctica de la Expresión Plástica y Visual, nos viene a conectar todos los aspectos más vinculados al uso de la imagen desde una perspectiva más centrada en las características más formales, como podría ser la línea comenzada en los 70 y 80, influida en gran medida por el desarrollo de la Comunicación Audiovisual y la aparición de la Televisión y el Vídeo en el campo educativo. Esto hizo que muchos investigadores, entre ellos destacamos la línea comenzada por Aparici & García-Matilla (1987) en el contexto español, apostaran por la inclusión, tanto en la formación de profesorado como en el currículo escolar, del aprendizaje del lenguaje audiovisual que permitiera el desarrollo de un pensamiento crítico del medio audiovisual en la sociedad del siglo XX. Sin embargo, no es nuestro objetivo centrarnos en los aspectos más técnicos de la imagen, pese a valorar plenamente su importancia, ya que consideramos que desde el área de Ciencias Sociales se pueden potenciar aspectos de carácter más social y de contenido de la imagen, que de una manera indirecta apoyarían y retroalimentarían esta línea ya trabajada desde hace décadas, principalmente desde el área de Plástica y Educación Visual.

Debemos destacar, en esta línea de análisis más cercana a la técnica audiovisual, nuestro interés por aspectos más relacionados con el estudio de la imagen desde una perspectiva vinculada a la creación del lenguaje visual, enfatizando su papel en el análisis de las relaciones sociales, tomando perspectivas más cercanas a la Semiótica y de la Publicidad. Destacamos en este sentido los trabajos de Kress & Van Leeuwen (2001, 1996), que han influido de manera significativa en los últimos años en investigaciones del ámbito educativo¹⁵. El interés por los autores de generar una suerte de gramática aplicada a la alfabetización visual ha tenido un gran éxito internacional debido al interés despertado por su análisis a camino entre influencias del Diseño Gráfico, la Publicidad, la Semiótica, la Sociología, la Psicología y la Lingüística. Esto ha hecho que su obra *Reading Images: The grammar of visual design* (1996) se haya convertido en una obra tan referenciada, sirviendo de inspiración a diversos autores para generar propuestas de cómo llevar la lectura de

15 Podríamos señalar esta influencia a través de las referencias obtenidas hasta la fecha de sus obras más reconocidas: Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold y Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, las cuales poseen 3.954 y 8.059 citas en Google Académico, respectivamente.

las imágenes al aula. Esta obra, fundamentalmente, despierta el interés por aportar una sistematización de la lectura de imágenes, aplicado a diversas tipologías como dibujos infantiles; ilustraciones en libros; fotoperiodismo; anuncios publicitarios y obras de Arte, pero también a objetos en tres dimensiones o juguetes. El interés de los autores por demostrar los rudimentos de la Comunicación Visual en un trabajo tan exhaustivo y plural es la clave del éxito de su obra. Consideramos que asumir toda la complejidad de la imagen ha sido el punto fuerte de su propuesta, no reduciéndose al campo de la Publicidad, incorporando el análisis semiótico desde su relación más próxima a la lingüística y creación de mensajes y códigos, demostrando la capacidad expresiva de la imagen.

En este sentido, retomamos la obra de Kress & Van Leeuwen (2001, 1996), destacando el papel de las imágenes en Educación en pro de la creación de narrativas visuales, considerando que este hecho está directamente relacionado con el proceso de iconicidad detectada por Valls (2007) en el desarrollo editorial de los libros de texto. Es en este punto, el que convergen el proceso de iconicidad, la repercusión de relación del texto-imagen en la creación de imaginarios visuales por parte de los libros de texto y el área de Ciencias Sociales. La propuesta de esta investigación se centra en cómo dar respuesta a este fenómeno, dando herramientas al profesorado en formación inicial.

Es en este sentido que esta investigación se aproxima a la alfabetización audiovisual, pero no para analizar sus ventajas, como podríamos encontrar en trabajos como el de B. Eilam & Y. Poyas (2012) y R. E. Mayer & J. K. Gallini (1990), más orientados a cómo las imágenes ayudan a la creación de conocimiento, ayudando al profesorado a explicar procesos complejos a través de textos e imágenes, sino analizando esta perspectiva de la iconicidad en tanto a la repercusión que puede llegar a tener en la creación imaginarios visuales, en el área de Ciencias Sociales. Es en este punto en donde incidimos en nuestra investigación, con el fin de analizar los efectos del actual proceso de alfabetización multimodal, que en los libros de texto se traduce en la tendencia a un tipo de textualidad verbo-icónica.

Centrándonos en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), el objetivo era aproximarse a investigaciones que potenciaran el desarrollo de la competencia social

y ciudadana a través del uso de imágenes en Educación Primaria. Destacando como una renovación en la Didáctica de la Historia del Arte podría mejorar el vínculo entre las áreas de Ciencias Sociales y de Plástica y Educación Visual. En este sentido, encontramos el trabajo de D. Desai, J. Hamlin, & R. Mattson (2010) que en su obra titulada *History as Art, Art as History. Contemporary Art and Social Studies Education*, denuncian la necesidad de más obras que conecten el pensamiento histórico y la imaginación histórica con el uso de imágenes. Para ello, a lo largo de su obra presentan diferentes ejemplos con artistas contemporáneos que emplean el Arte para cuestionar los relatos históricos del pasado y la creación de identidades culturales. En este sentido, valoramos esta obra por su demostración de cómo el Arte puede ser introducido en un aula como fuente documental y cuestionar el discurso establecido por el poder.

La propia idiosincrasia de las diferentes disciplinas que conforman la DCS establece un complejo entramado de estrategias y metodologías para introducir el uso de la imagen en el aula. Desde la Didáctica de la Geografía y la Didáctica del Patrimonio, vemos como en la última década ha crecido de manera significativa el interés por las nuevas tecnologías, centrando la discusión sobre la imagen en la introducción de las TIC y las TAC en el aula, en relación al estudio del medio y del Patrimonio. Podemos encontrar como proliferan trabajos sobre el uso de la realidad aumentada; videojuegos; *apps* móviles; programas informáticos de cartografía; etc. Sin duda, toda esta línea de investigación tiene mucho que decir sobre el uso de la imagen en el aula, pero, por las características del estudio, ha sido descartada al emplear en nuestra investigación el libro de texto como objeto de estudio.

A efectos de destacar la función social de la imagen, nos hemos centrado en analizar el vínculo de la Didáctica las Ciencias Sociales con aquellos aspectos que favorecen la labor que la imagen juega a la hora de representar un diálogo intercultural y enfatizar valores democráticos enseñados a partir de la imagen y la enseñanza del medio, ya sea desde una perspectiva del medio natural, social o cultural. Para ello, nos hemos centrado en una perspectiva que permitiera renovar la Didáctica de la Historia del Arte como referente del uso de la imagen en el aula en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tras realizar esta suerte de marco para nuestro estado de la cuestión, a continuación, presentamos dos apartados que, consideramos, condensan la línea de investigación en la que se sitúa el presente trabajo. Ante la premisa de acotar lo más posible nuestros parámetros de investigación, de cara a poder aportar un trabajo sólido que no se viera ensombrecido por la pluralidad de diálogos abiertos entre la imagen y el área de Ciencias Sociales, nuestra investigación se ha visto enmarcada principalmente en dos aspectos: de un lado, una revisión de investigaciones centradas en la Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA) con el fin de trabajar en la renovación del área. Por otro, un recorrido por investigaciones del campo de la Manualística, las cuales, consideramos están conectadas con aspectos curriculares que desde la renovación de la DHdelA podrían potenciar nuevas líneas que trabajen por el desarrollo de la alfabetización multimodal en la etapa de Educación Obligatoria.

2.3.1 Reivindicando la Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA)

Intentar realizar un estado de la cuestión acerca de las investigaciones relacionadas con la Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA), acotando tan solo trabajos que fueran definidos estrictamente bajo la orientación de la DHdelA resultaría realmente insuficiente. De hecho, podría afirmarse que uno de los principales motivos del origen de la crítica, todavía vigente, sobre la resistencia del formalismo en las propuestas de la DHdelA (Ramírez, 1989; Trepal, 2006, 1996; Freedman, 2006; Santamaría & asensio, 2003; Santamaría, Irena & Broduarad, 2003), podría ser el hecho de que los trabajos de investigación y propuestas realizadas fuera de esta línea formalista son recogidos por la Didáctica del Patrimonio, la Didáctica de la Expresión Plástica y Visual o incluso, por el área de Comunicación Audiovisual, o investigaciones afines a corrientes influidas por los Estudios Visuales. La Manualística también recoge en su campo de acción muchos de los trabajos que hemos considerado más importantes para el fortalecimiento de la DHdelA. Incluso, la Didáctica de la Expresión Musical podría llegar a ser incluida en esta área de la DHdelA, ya que tradicionalmente tanto la Música como el Cine han venido siendo trabajados desde la Historia del Arte. Sin embargo, la irrupción de los Estudios Visuales ha marcado el camino

de la Historia del Arte en las últimas décadas (Latorre, 2008), dejándola sepultada en un tradicionalismo rancio, que ha llevado a la consecución de la pérdida de peso en los materiales escolares, sobre todo en cuanto a innovación y nuevas propuestas. El potencial de esta disciplina se ha fragmentado y ha sido acaparado por otras Didácticas y áreas de conocimiento que no han permitido un desarrollo de la DHdEA más allá de investigaciones vinculadas estrechamente a la asignatura de Historia del Arte de Bachillerato o al área de Geografía e Historia de Educación Secundaria con un papel secundario de la Historia del Arte, siempre al servicio del estudio de la Historia.

Asumiendo el término genérico «Didáctica del Arte» para recoger todas estas áreas de la Didáctica citadas anteriormente, el primer objetivo en la realización del estado de la cuestión, era atender al vínculo establecido entre la Didáctica del Arte y el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Para analizar esta relación establecimos una búsqueda y análisis de tesis doctorales¹⁶ realizadas en el marco, principalmente, de un departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales¹⁷, y en cuya temática o palabras clave apareciera la Didáctica del Arte como parte de la investigación¹⁸. La búsqueda dio un total de 39 tesis doctorales bajo este criterio de búsqueda, atendiendo a tesis doctorales leídas con anterioridad a 2015 (ver tabla 2.1).

Tabla 2.1: Listado de tesis doctorales relacionadas con la Didáctica del Arte y el área de Ciencias Sociales

Año	Autor	Título	Director	Universidad
-----	-------	--------	----------	-------------

16 Para realizar esta búsqueda se ha empleado la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que puede accederse a través de la web: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do> y la base de Tesis doctorales de didáctica de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales realizada por el grupo de investigación DHIGECs, que puede consultarse en: <http://www.ub.edu/histodidactica/tesis/>

17 No todas las universidades de ámbito nacional tienen un departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales como tal, asumiendo, por tanto, departamentos bajo la denominación de «Didácticas específicas».

18 Durante toda la investigación se ha atendido a investigaciones y bibliografía internacional, sin embargo, teniendo en cuenta la relación de la investigación con el ámbito nacional al pretender esbozar una propuesta de mejora en la formación de profesorado, se priorizó el análisis de tesis doctorales de ámbito nacional, con el fin de entender el contexto más próximo, vinculando los posibles vacíos en las líneas de investigación, y vinculando éstos con posibles vacíos en la práctica educativa.

2014	T. Martínez Gil	El patrimoni religiós medieval: anàlisi, problemàtica i disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes	J. Santacana i Mestre	Universitat de Barcelona
2014	M. V. López Benito	Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles	J. Santacana i Mestre	Universitat de Barcelona
2013	A. Colomer Costal	Un estudio sobre la visibilidad y la participación activa de las personas mayores en las exposiciones temporales: Vínculos entre memoria, narrativas personales y objetos museísticos	R. Juanola i Tardelles; C. Padró Puig	Universitat de Girona
2013	A. Revilla Carrasco	Propuesta de una didáctica diferencial en la plástica negroafricana marco de comprensión sobre la didáctica del objeto tradicional negroafricano a partir del estudio del contexto y posición del mismo	M. P. Rivero Gracia	Universidad de Zaragoza
2013	L. San Martín Arvide	De Erik Satie a Brian Eno. Música de ambiente en el siglo XX como reflexión sobre la ciudad, lo visual y lo sonoro	M. M. Olarte Martínez	Universidad de Salamanca
2013	M. del C. Tejera Pinilla	La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte	R. M. Ávila	Universidad de Sevilla
2013	N. Vicent	Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil	Asensio, M. ; A. Ibañez Echevarría	Universidad Autónoma de Madrid
2012	L. Servitja Tormo	Els visitants infantils dels museus gironins en el marc d'una visita familiar no organitzada	J. Burch i Rius	Universitat De Girona
2012	M. Martín Cáceres	La educación y la comunicación patrimonial	J. M. Cuenca López	Universidad de Huelva

2011	L. Coma Quintana	Actividades educativas y Didáctica del Patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización	J. Santacana i Mestre	Universitat de Barcelona
2011	C. Martín Piñol	Estudio analítico descriptivo de los centros de interpretación patrimonial en España	J. Santacana i Mestre	Universitat de Barcelona
2011	J. R. Moreno Vera	El retrato en el fondo de arte de la Región de Murcia: tipologías y enseñanza	M. I. Vera Muñoz	Universidad de Alicante
2011	M. Rovira Bach	Les Proves De Correcció Objectiva i l'aprenentatge de la Història de l'Art al Batxillerat	C. A. Trepal Carbonell	Universitat de Barcelona
2010	P. Álvarez Domínguez	Museos de pedagogía, enseñanza y educación: el Museo Pedagógico Andaluz y sus posibilidades didácticas	G. Trigueros Gordillo	Universidad de Sevilla
2010	D. Dodd	City led international cultural co-operation	R. Juanola i Terradellas	Universitat de Girona
2010	M. Feliu Torruella	Metodologies d'ensenyament i aprenentatge i factors de percepció de l'art en l'educació primària	J. Santacana i Mestre	Universitat de Barcelona
2009	I. Almazán Fernández	Didáctica Del Patrimonio. Campos de batalla en la Tercera Guerra Carlista	F. X. Hernández Cardona	Universitat de Barcelona
2008	A. Besolí Martín	Estrategias y recursos de comunicación audiovisual en museografía: Estado de la cuestión y estudio de caso del Museo de Historia de Cataluña	F. X. Hernández Cardona	Universitat de Barcelona
2008	M. Lleida Alberch	El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales	J. Prats; J. Santacana	Universitat de Barcelona
2008	M ^a E. Martínez Molina	La evaluación de historia de España en C.O.U y bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)	N. Martínez Valcárcel	Universidad de Murcia
2007	J.R. Santervás Moya	Una propuesta didáctica de investigación: la historia del arte y la educación plástica de tercer ciclo de primaria	I. Merodio ; M. Hernández Belver	Universidad Complutense de Madrid

2006	N. González Monfort	L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural	J. Pagès Blanch	Universitat Autònoma de Barcelona
2005	M. C. Palacios Alban-dea	La didáctica en la historia del arte	P. M. Pérez Alonso-Geta	Universitat de València
2005	A. A. Parra Grondona	Organicidad en el arte de acción: Una propuesta metodológica para el desarrollo de la creatividad corporal	J. Gómez Ruiz	Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco (EHU)
2004	G. Álvarez de Prada	Didáctica del discurso icónico-verbal: Las Artes Plásticas como pretexto publicitario	L. Sánchez Corral	Universidad de Córdoba
2003	O. Fontal Merillas	La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización	R. Calaf Masachs	Universidad de Oviedo
2003	M. J. Poblet Romeu	Projecte d'intervenció didàctica sobre conjunts històrico-monumentals: creació d'una iconografia comprensiva. Exemplificació del castell templer i hospitaler	J. Santacana	Universitat de Barcelona
2002	J. M. Cuenca López	El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria	J. Estepa Giménez; C. Domínguez Domínguez	Universidad de Huelva
2002	L. Traff Prats	La interpretación del arte moderno como producción narrativa	F. Hernández Hernández	Universitat de Barcelona
2001	L. M. Grajales Conde	Aproximación y análisis de la obra de arte objetual como proyecto de investigación	J. C. Araño Gisbert	Universidad de Sevilla
2001	J.J. Morales	La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria	José Tejada	Universitat Autònoma de Barcelona

1998	M ^a R. Ávila Ruiz	Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte	R. Porlan Ariza; J. Estepa Giménez	Universidad de Sevilla
1998	R. Pastor	La historia del arte en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria		Universidad Carlos III
1997	M. R. Caballero Carrillo	La educación estética y la historia del arte en la institución libre de enseñanza	C. Gutiérrez Cortines Corral	Universidad de Murcia
1997	G. Laferrière	El arte dramático en la formación de los enseñantes de primaria y secundaria	A. Martínez Sánchez	Universitat de València
1997	J. Santamaria	Pensamiento y práctica del profesorado de historia del arte en la educación secundaria	M. Asensio	Universidad del País Vasco
1995	J. Santacana i Mestre	Didáctica del Patrimonio Arqueológico: El proyecto del Poblado Ibérico de Alorda Park o Les Toixneres de Calafell	I. González Gallego	Universidad de Valladolid
1994	A. M. Alonso Gutiérrez	La iniciación a la historia del arte en la enseñanza obligatoria	G. Ramallo Asensio	Universidad de Oviedo
1991	M. Arnavat	Apropament a l'avaluació en l'àrea de Plàstica: disseny d'instruments de posible aplicació a l'ensenyament secundari	M. Teresa Gil.	Universitat de Barcelona

Podríamos establecer con este volumen de trabajos, que el vínculo entre la Didáctica del Arte y la Didáctica de las Ciencias Sociales es fuerte, aunque principalmente lo sea en relación a la Educación Patrimonial, y en el ámbito de la Educación Formal y No Formal. Un total de 39 tesis doctorales hablan de un interés que se ha mantenido constante desde los años 90 hasta el 2015.

Nuestro principal objetivo para este apartado del estado de la cuestión era establecer la línea en la que se viene trabajando en la Didáctica del Arte en el ámbito de las Ciencias Sociales, y exponer los puntos fuertes para la renovación del campo de la Didáctica de la Historia del Arte, dentro de los cuales hemos orientado nuestra investigación.

En primer lugar, identificamos la tendencia de la Didáctica del Arte a trabajar la

imagen desde la exclusividad de la Historia del Arte o el Patrimonio. Hemos podido establecer una constante: la ausencia de trabajos que analicen la imagen entendida de un modo general, es decir, teniendo en cuenta que en los libros de texto se incluyen imágenes de todo tipo en las que conviven no solo obras de Arte o fuentes documentales en forma de grabados, caricaturas y pósteres, sino también gráficos, mapas, ilustraciones o fotografías que no tienen un fin documental, sino que están incluidas con una función ilustrativa, y que no son consideradas ni como fuentes documentales gráficas, ni como obras de Arte. Consideramos que puede ser de gran interés para el área realizar un análisis de la función de la imagen en el área de Ciencias Sociales desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia del Arte, analizando el conjunto de las imágenes que se introducen en la práctica educativa a través de los libros de texto.

A continuación, destacamos dos investigaciones que consideramos cumplen un papel destacado en el modo que hemos concebido el papel de la imagen en la Educación Primaria. Estas son las investigaciones de Cuenca (2002) y González Monfort (2006), que pese a estar centradas en el estudio del Patrimonio, ambas conjugan diferentes agentes que participan en la construcción del concepto «Patrimonio», teniendo en cuenta: la legislación educativa; la concepción de alumnado en formación inicial; los libros de texto, el profesorado en activo de Educación Secundaria o expertos en la materia. Estas investigaciones sirvieron de modelo para configurar un análisis de la función de la imagen en el área de Ciencias Sociales desde la complejidad que implicaba constatar varios agentes.

Son muchos los trabajos que, en esta línea, han ahondado en la importancia de destacar el valor de la inclusión del Patrimonio y/o la Historia del Arte en el Educación Obligatoria. Destacamos, fundamentalmente, el papel de aquellas investigaciones centradas en el estudio de la Historia del Arte como disciplina: Ávila Ruiz (1998), Pastor (1998) y Alonso Gutiérrez (1994) que revolucionaron en su momento la visión epistemológica de la Didáctica de la Historia del Arte, y que consideramos tienen aún gran relevancia en el campo, ya que la Didáctica de la Historia del Arte, aún hoy día no ha conseguido desmarcarse por completo del formalismo en la práctica real de aula.

En este sentido, las aportaciones teóricas sobre qué es Arte son muy ricas. Con-

cepciones que van desde la inclusión del Arte en el aula (Feliu, 2010), hasta su percepción dentro de un Museo u otros escenarios de Educación No Formal o Informal (López Benito, 2014). En este sentido, hemos echado en falta, desde esta área, una reflexión al mismo nivel de la inclusión de imágenes de todo tipo, no reduciendo el campo de estudio al Arte. Como se verá en las conclusiones finales, consideramos que este es un punto a destacar dentro de las necesidades del área de Ciencias Sociales. Es decir, destacamos, no tanto una nueva reflexión epistemológica sobre el Arte, sino una reflexión sobre la inclusión de la imagen en el área de Ciencias Sociales. Esto conlleva una compleja discusión teórica, que consideramos nosotros tampoco hemos conseguido resolver, ya que al final de nuestra investigación hemos podido percibir la complejidad que la imagen atañe en cuanto a su inclusión en el área de Ciencias Sociales, al tener que solventar términos tan complejos como los son las narratividades visuales; los imaginarios visuales; la textualidad verbo-icónica; etc. Existen muchos marcos teóricos al respecto de qué es Arte y qué es la percepción del Arte, sin embargo, queremos destacar que en el área de Ciencias Sociales, el estudio del Arte se encuentra inmerso dentro de la Educación Primaria en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y en la Educación Secundaria Obligatoria en Geografía e Historia. Esto nos obliga a mirar hacia un plano interdisciplinar, en el que la imagen, ya sea Arte o no, convive con diversas disciplinas y diversos enfoques que orientan cómo trabajar la imagen. Esto es una propuesta que consideramos queda pendiente en el debate de la Educación Obligatoria y el uso de la imagen en el área de Ciencias Sociales. Por ello, en nuestra investigación hemos realizado un primer paso hacia esta línea, asumiendo en todo momento nuestras limitaciones.

Por otro lado, esta investigación también responde a la necesidad de analizar la función documental de la imagen en el área de Ciencias Sociales en relación a la etapa de Educación Primaria, evidenciando que existe un protagonismo de las propuestas relacionadas con la Educación Secundaria. En esta perspectiva, esta investigación entronca con investigaciones previas que han destacado la importancia del tratamiento del aprendizaje del Arte de manera gradual a lo largo de toda la escolarización obligatoria, destacando la necesidad de visibilizar más la conexión entre las diferentes etapas de la Educación Obligatoria, conectando las fases de enseñanza-aprendizaje de manera significativa. Desde

una perspectiva más centrada en la aplicación del Arte en el ámbito de la Educación Formal, y en concreto, en relación a la Educación Primaria y/o Secundaria, encontramos las obras de Alonso Gutiérrez (1994), Ávila (1998) y Palacios (2005), dedicada a entender la progresión de la Didáctica de la Historia del Arte en las diferentes etapas de la Educación Obligatoria. De este modo, hemos entendido nuestra investigación como una conexión de la Educación Primaria con la posterior etapa de Educación Secundaria, entendiendo la etapa de Educación Obligatoria como un todo orgánico.

De este amplio listado de tesis doctorales, queremos destacar la gran relevancia que han tenido cada una de las investigaciones citadas en pro de realzar la importancia de la transversalidad de la Educación Patrimonial. Desde que el término *Patrimonio* irrumpiera en la escena educativa por normativa internacional, gracias, sobre todo, al impulso de la Unesco, se ha venido reivindicando, desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, su gran potencial de una manera muy activa, no solo a través de tesis doctorales, sino también con la participación de numerosos congresos y diversas actividades científicas, en paralelo con renovaciones museográficas en los que la Didáctica ha tenido un gran protagonismo. Trabajos como el de Fontal (2003) abrieron camino hacia la inclusión del Patrimonio como una herramienta de inclusión, concepto del cual se ha partido para realizar parte del análisis de la imagen en esta investigación, potenciando las posibilidades de la imagen para generar diálogos interculturales y democráticos, al mismo tiempo que potenciar la formación integral del alumnado.

2.3.2 Manualística y detección de estereotipos visuales

En este segundo apartado, nos centramos en las investigaciones llevadas a cabo por el campo de la manualística, siguiendo con la reivindicación de la Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA), ya que consideramos son dos campos que plantean actuaciones donde las sinergias entre ambos tienen una gran potencialidad.

Son diferentes líneas las que centran nuestro interés en la manualística para completar la orientación de nuestra investigación. Comenzando con un recorrido histórico,

podemos destacar los trabajos realizados en la trayectoria del *Georg-Eckert-Institut for International Textbook Research* y las producciones vinculadas al Proyecto MANES. El *Georg-Eckert-Institut* comienza su actividad después de la II Guerra Mundial promovido especialmente en respuesta a las iniciativas de la Educación para la Paz promovida por la Unesco. Dentro del trabajo de investigación realizado desde el *Georg-Eckert-Institut*, destacan importantes estudios comparativos sobre los contenidos de los manuales escolares, como el trabajo coordinado por Pingel (2009). En esta línea de análisis de libros de texto y valores de Educación para la Paz, se puede incluir el trabajo del Observatori del Llibre de Text, realizado desde el Institut Català Internacional per la Pau (2013). El Centro de Investigación MANES tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante los siglos XIX y XX y se coordina desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En esta línea, se debe destacar cómo desde los años sesenta, diferentes instituciones como el Consejo Europeo e instituciones internacionales como la Unesco han promovido una serie de encuentros entre historiadores y profesionales de la Educación de distintos países, para confrontar el tratamiento de temáticas comunes de los manuales escolares de Historia y revisar los enfoques conflictivos o reivindicativos de temas como las guerras mundiales, los enfoques eurocéntricos, la relación entre Occidente y Oriente, las guerras étnicas, la presencia de enfoques europeístas, el papel de la mujer, la visibilización de minorías; la diversidad religiosa, etc.

En esta línea, esta investigación sigue la trayectoria del campo de la manualística que viene realizando investigaciones en torno a la iconografía escolar en los libros de texto. Dentro de esta tipología de estudios, podemos encontrar diversos trabajos, que conducen sus conclusiones hacia la detección de estereotipos generados a partir de las imágenes de libros de texto y estudios más dirigidos hacia la iconología, donde se analiza la creación de repertorios iconográficos de fuerte componente ideológico. Destacamos el trabajo de Bozal (1991) más orientado al valor estético de las imágenes; a Ruiz Zapatero & Álvarez Sanchís (1997) que realizan una revisión de la iconografía a través de la cual conocemos la Prehistoria y cómo esta va cargada de estereotipos sobre esta etapa histórica, que van desde roles de género hasta errores historiográficos; Atienza & Van Dijk (2010) en

relación a la figura del inmigrante; Almeida & Ramírez (2010) con la figura del afrocolombiano; Campos (2010) que analiza la iconografía de la idea de España en los años 1931-1983 o Ramírez, Gaspar, Figueredo & Perales (2005) que dibujan la figura del indígena en Venezuela. Todos ellos son algunos de los ejemplos que evidencian el interés, en el campo de la manualística, por analizar la creación de imaginarios y la detección de estereotipos.

Por otro lado, tenemos una línea de investigación centrada en autores como Escolano (2007, 2006 (dir.), 1997-98), Viñao (2007), Guereña (dir.) (2007), en la cual se detecta el fuerte imaginario visual que generan los libros de texto. Como indica Escolano (2006 (dir.)), el uso de la imagen en Educación para generar imaginarios visuales marcados de una fuerte ideología es una constante en la Historia de la Educación. Atendiendo a esta idea, consideramos que tal y como están configurados los libros de texto actuales, se debe atender al grueso del corpus gráfico, aportando investigaciones que engloben todas las tipologías de imagen que se introducen en los libros de texto, sobre todo en Educación Primaria.

Por tanto, podemos afirmar que existe una línea de gran repercusión en la manualística que trabaja en pro de la detección de estereotipos a partir de las imágenes de los libros de texto. Pero dentro de esta línea de trabajos en relación a la detección de estereotipos y creación de imaginarios, queremos destacar un trabajo que ejemplifica el principal objetivo de esta investigación. Destacamos la importancia, y la necesidad de creación de más investigaciones como la de Schocker & Woyshner (2013) que analiza en su artículo: "Representing African American Women in U.S. History Textbooks", la figura de la mujer afroamericana en los libros de texto estadounidenses. En primer lugar, esta investigación evidencia la existencia de un imaginario visual estereotipado, establecido en torno a la figura de la mujer afrodescendiente. Destacamos el trabajo de Schocker & Woyshner (2013), ya que además del análisis de libros de texto, incorpora una propuesta para combatir la creación del estereotipo de la mujer afroamericana, aportando nuevas imágenes para trabajar en aula, potenciando la visibilidad de mujeres que tuvieron diversas profesiones, puestos de trabajo remunerado o incluso fueron dueñas de pequeños negocios, en contraposición con la mujer negra prototípica: esclava, sumisa, analfabeta y no cualificada. Esta búsqueda de fuentes documentales gráficas en archivos locales por

parte de las autoras, es la principal novedad que ha inspirado el trabajo de interacción con el alumnado que se ha llevado a cabo en esta investigación.

En la realización de este estado de la cuestión, se ha evidenciado la necesidad de contar con más trabajos como el de Schocker & Woyshner (2013), que vayan más allá del diagnóstico, aportando nuevas imágenes al profesorado en activo, que además consiste en un material visual de gran valor, ya que ha sido seleccionado con una perspectiva historiográfica crítica, con un trabajo de documentación muy elaborado, que aporta fiabilidad y rigor al trabajo de los alumnos en aula. Realmente, no ha sido fácil encontrar investigaciones críticas con la creación de imaginarios visuales estereotipados que, además, incorporaran en sus conclusiones la elaboración de un corpus gráfico alternativo, que diera nuevas opciones con las que trabajar en aula.

CAPÍTULO TRES.

Metodología

3.1 Paradigma teórico de la investigación: Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada fue desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss en su obra *The Discovery of Grounded Theory* en 1967. Desde entonces, ha sido desarrollada con gran interés en el campo educativo. En una obra posterior, Strauss define la Teoría Fundamentada del siguiente modo:

«... una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción». (Strauss & Corbin, 2002: 13-14)

Desde el planteamiento del problema y la elaboración de los objetivos generales de esta investigación, nace la necesidad de elaborar una teoría en torno a la función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales que emerja de las problemáticas del alumnado. De ahí la necesidad de no partir desde una teoría previa sino desde los propios datos obtenidos en la investigación a partir del alumnado en formación inicial, siguiendo

así los planteamientos de Sandín, que recogen a su vez las ideas de Mertens:

«La característica definitoria de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos (MERTENS, 1998).» (Sandín, 2003: 153)

Siguiendo con las ideas de Sandín, partimos de un paradigma metodológico que construye teoría sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos, complementando la definición de S. Hutchinson sobre la Teoría Fundamentada:

«Las grandes teorías utilizan conceptos globales que a menudo no son fácilmente aplicables para dar sentido y explicar cuestiones prácticas de la indagación social. (...) El método de la teoría fundamentada ofrece un enfoque sistemático de generación de teorías sustantivas que se construyen en y ayudan a explicar el mundo real de la educación». (Sandín, 2003: 153)

La Teoría Fundamentada va más allá de las teorías y marcos conceptuales preconcebidos existentes, en búsqueda de nuevas comprensiones de los procesos sociales desarrollados en contextos naturales, precisando de la intuición, receptividad y sensibilidad del investigador (Strauss & Corbin, 2002). Desde los métodos y la codificación realizados en esta investigación, se espera construir una teoría en torno a la función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales, que permita acercar la imagen al profesorado en su formación inicial de una forma más significativa, basada en sus problemáticas y necesidades reales, ya que al ser una propuesta realizada desde la Teoría Fundamentada, el investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida, sino que ésta se propone desde los datos. Es así como nos hemos enfrentado a los datos desde un paradigma cualitativo, pretendiendo analizar una problemática no desde teorías preconcebidas sino a través de la indagación directa en las concepciones del alumnado, y diseñando la propuesta teórica a partir de sus problemáticas.

Otra de las principales características de la Teoría Fundamentada es la circularidad del proceso que, en palabras de Glaser & Strauss, se explica del siguiente modo:

«Aunque este método es un proceso de crecimiento continuo -cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente- los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina» (Glaser & Strauss, 1967: 120).

El método es entendido como un proceso de entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso, lo cual, refleja de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa (Glaser & Strauss, 2012). Esto se traduce en la presente investigación en la interacción constante de los datos obtenidos a partir de la interacción con el alumnado, el análisis de las imágenes de los libros de texto y de los currículos escolares, haciendo una conexión constante entre todos los datos, reforzando la idea del tratamiento de la información circular, de modo que las conclusiones parciales obtenidas en el tratamiento de unos datos afectan en el posterior tratamiento y análisis del resto de datos obtenidos en el desarrollo de la investigación.

Debemos destacar como esta investigación ha cumplido esta máxima del trabajo en espiral (Glaser & Strauss, 2012; Strauss & Corbin, 2002; Trinidad, Carrero & Soriano, 2006), trabajando constantemente en los tres agentes de manera sucesiva, retomando la discusión de los tres agentes en cada avance de la investigación: alumnado; libros de texto y currículum escolar. Conseguir realizar esta interacción, obligaba a la creación de métodos de recolección que permitieran la suficiente versatilidad para que el análisis de los datos recogidos, permitiera cuestionar los tres agentes. Visibilizar este tipo de desarrollo en la discusión de los datos ha sido muy complejo, teniendo que primar en la elaboración de la discusión de resultados una lectura secuencial que condujera a la lógica de la creación de las conclusiones generales¹⁹.

19 Tomando como ejemplo el tratamiento de los datos de la interacción con alumnado, visibilizar todo el proceso de elaboración de memos y categorías emergentes que se realizaron durante el análisis de estos datos no es una tarea fácil. Queriendo visibilizar alguno de estos problemas, podemos relatar como en un primer momento, todo el trabajo realizado con el alumnado en los cursos 2012/13 y 2013/14 llegó incluso a descartarse en un inicio al no ser considerado útil. Fue necesario, en un primer lugar, tomar distancia con los datos, y a continuación, aplicar el proceso de análisis en espiral, que permitió interrelacionar a todos los agentes. Fue en ese momento cuando comenzamos a sumergirnos en el análisis de datos de una manera significativa y a valorar la elección de la Teoría Fundamentada como la idónea para el proceso de análisis de esta investigación. El análisis de los datos obtenidos por los alumnos debía ser analizado con una nueva perspectiva, sin atender a teorías y categorías preconcebidas. Fue así como en una fase posteri-

La Teoría Fundamentada, al ser una metodología de corte cualitativa, debe ser sometida a unos criterios de evaluación, que Glaser & Strauss condensan en 1967 en tres: 1) que la teoría debe ajustarse a los datos, 2) que debe tener relevancia y 3) que, además, debe funcionar (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006:94). A continuación, pasaremos a explicar estos tres puntos en función de nuestra investigación.

Fundamentalmente, el primer punto corresponde a una relación directa entre los datos y las categorías centrales generadas. De este modo, es imprescindible no partir de categorías ya preconcebidas, siendo estas siempre de carácter emergente, hecho que nos hizo decidir acogernos a esta metodología. Nuestro principal interés era comenzar a generar una propuesta de mejora en la formación de profesorado, que surgiera de las propias problemáticas del alumnado. Generalmente, estas cuestiones son olvidadas, o colocadas en un plano secundario, al imponer en el análisis de los datos una teoría ya preconcebida, que no tiene en cuenta la realidad de aula o la necesidad de atender a los alumnos como centro de la investigación. Glaser y Strauss destacaron en el origen de la Teoría Fundamentada cómo este hecho inviolable y lógico de formular una investigación basada en el análisis de los datos, es corrompida de manera habitual al caer en un exceso de elaboración lógica al formular teorías por parte del investigador. Es decir, el *background* del investigador pesa más que los datos. Esto provoca que el investigador se deje llevar por teorías preconcebidas, generando sin darse cuenta una teoría que deja de lado los datos analizados. Este error es aún más común en investigadores noveles. Es por ello que la Teoría Fundamentada acepta constantemente el «ensayo-error», asumiendo que los datos deben ser retomados constantemente ya que es muy común el imponer categorías prediseñadas (Strauss & Corbin, 2002), producto de la trayectoria previa del investigador, ocultando matices en el análisis de datos que pueden generar nuevas aportaciones al área. Principalmente, destacamos este hecho ya que la constante referencia al uso ilustrativo de las imágenes en los libros de texto, denunciada ya hace décadas pero persistente en la práctica educativa (Valls, 2007; Gómez, Molina & Pagán, 2012), precisaba de nuevos enfoques que permitieran olvidar categorías preconcebidas, que dieran luz

or, el análisis de los libros de texto y currículo escolar se vio enriquecido, permitiendo generar la posterior discusión teórica.

a nuevos enfoques sobre el análisis de los datos. Citando a Trinidad, Carrero & Soriano: «En este sentido, la categoría existente no es meramente prestada desde otra teoría, sino que crea su propio espacio y camino hacia la teoría emergente resultante» (2006:95).

Destacamos esta idea del «ensayo-error» para enfatizar otra de las dificultades añadidas en nuestros planteamientos iniciales a la hora de establecer el diseño de la investigación. No poseer una propuesta teórica sólida previa, en la que basar la creación de nuestros instrumentos de recogida de datos, conllevó la necesidad de establecer unos instrumentos de análisis diseñados por la doctoranda, lo que provocó una gran complejidad a la hora del análisis, asumiendo la dificultad de no poder aplicar categorías provenientes de teorías previas.

En la Teoría Fundamentada, se debe recurrir a diversos métodos de recolección y análisis de datos que permitan una mayor facilidad para contrastar datos y evaluar los resultados. Esto implica, en palabras de Strauss & Corbin, «sensibilidad a los matices de los datos, tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad en el diseño y una gran dosis de creatividad» (2002:38). Lo que indirectamente implica un diseño complejo que permita la versatilidad entre sensibilidad y objetividad, al mismo tiempo que implica una recogida de datos en secuencias alternadas. Strauss & Corbin lo definen del siguiente modo: «Tal como lo escribió alguna vez el famoso biólogo Selye (1956): “No es el hecho de ser el primero en ver algo, sino de establecer sólidas conexiones entre lo que se conocía antes y lo hasta ahora desconocido, lo que constituye la esencia del descubrimiento específico”» (2002:48). Es aquí donde destacamos la necesidad encontrada en nuestra investigación de analizar las problemáticas del alumnado desde una nueva perspectiva que permitiera generar nuevas discusiones teóricas, a través de la recogida de datos mediante instrumentos de elaboración propia. Por lo tanto, es necesario destacar la importancia del reajuste de las categorías y la validación en la creación de una teoría emergente, para superar algunos de los desequilibrios que la Teoría Fundamentada puede llegar a producir.

El segundo presupuesto de validación es el hecho que destacar la relevancia de la teoría, que puede ser asumida a través de la tendencia a la generalidad:

«La elaboración de una Teoría Fundamentada, con un nivel de generalidad suficiente para ser aplicada a un área global, parte de la exigencia de acumular un gran número de hechos cualitativos diversos o de distintas situaciones en la misma área. Esta diversidad facilita el desarrollo de una teoría, con un número suficiente de conceptos generales y relevantes a la mayoría de situaciones que explican gran parte de los comportamientos en estas situaciones.» (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006:98).

Para establecer una teoría sobre la función de la imagen en el área de Ciencias Sociales, que pudiera aportar algo en términos de generalidad, necesitábamos configurar una discusión que abarcara más de uno de los ámbitos del área. De ahí nuestra decisión de contrastar los tres agentes: alumnado; libros de texto y currículo. Una muestra plural permitía enfrentarse al área de un modo global, e intentar dar respuestas que pudieran llegar a ser de relevancia para el área.

Este factor de validación, entronca con el tercer presupuesto que se refiere al hecho de que la teoría propuesta «debe funcionar» (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006:94). ¿A qué se refieren estas palabras de Strauss & Corbin en relación a la creación de una teoría que deba ser relevante y funcionar? El objetivo de la Teoría Fundamentada es alcanzar respuestas que permitan explicar el fenómeno que se estudia, siendo capaz de generar una nueva aportación al área substantiva y, que además, pudiera ser replicable. De este modo, la teoría podría ser aplicada sobre otro contexto y otro investigador. Para ello, es necesario contar con una muestra que permita alcanzar los criterios de generalidad. Si no, la teoría no sería representativa del área en la que se encuadra.

La muestra se ha ido saturando a medida que las categorías centrales conseguían cerrarse, al generar datos que permitían establecer suposiciones generalizables. Al trabajar con una muestra que combinaba los tres agentes: alumnado; libros de texto y currículo escolar, se han podido originar unas conclusiones que, consideramos, podrían ser aplicables a otros contextos de formación inicial de profesorado.

3.2 Diseño de la investigación

Al igual que delimitar el objeto de estudio fue un proceso complejo, llevar a cabo el diseño de una investigación que hiciera posible definir con claridad los objetivos generales, desarrollando un aproximamiento teórico que pudiera ser transformado en una propuesta de formación de profesorado, fue problemático a la hora de exponer unos objetivos específicos y unas preguntas de investigación que nos permitieran abordar la teoría y elaborar un discurso estructurado. Es decir, acotar el modo en el que los dos objetivos generales iban a ser abordados, elaborando un aproximamiento original que nos permitiera, no solo hacer un diagnóstico, sino, dar unas pautas teóricas para elaborar una propuesta que pudiera llegar a ser implementada en la formación de profesorado.

Es así como durante una fase inicial de la investigación, basada en la consulta de bibliografía especializada, valoramos la necesidad de acotar los objetivos generales y formular preguntas de investigación a través de la interacción con alumnado en formación inicial del Grado de Maestro de Educación Primaria. Llegar a la conclusión que señalaba la necesidad de elaborar un análisis de la función educativa de la imagen desde un enfoque global que incluyera el currículo escolar, los libros de texto y la percepción del alumnado en formación, necesitó de la maduración de estos objetivos generales y ésta no hubiera llegado a realizarse sino llega a ser por el contacto directo con el alumnado en formación. Gracias a esta interacción se pudieron valorar las principales problemáticas de ámbito teórico y cómo éstas se llegan a consolidar en la práctica de aula. A partir de las primeras aproximaciones teóricas elaboradas a través de la revisión de la literatura científica, comenzaron a surgir unas primeras cuestiones en torno al uso de la imagen que consideramos debían ser planteadas en la puesta en práctica de la docencia de formación inicial de profesorado, permitiendo detectar las principales dificultades que el alumnado presentaba a la hora de enfrentarse a ejercicios y situaciones de aula en torno al uso de la imagen. Esta interacción nos permitió desarrollar de una manera más compleja y enriquecedora los objetivos generales de la investigación, pudiendo contrastar teoría y práctica con el alumnado de grado y desarrollar a través del análisis de los datos la creación de categorías centrales²⁰. Necesitábamos entender las problemáticas que surgían en

20 «Categoría central: Con dicho término se alude a aquella categoría o código, que permite vislum-

el alumnado, al enfrentarse a cuestiones de tipo práctico sobre el uso de la imagen, para perfilar problemáticas y posibles usos estereotipados de la imagen, producidos por una incorrecta conceptualización del término imagen y su función educativa, y en concreto, en el área de Ciencias Sociales.

La interacción con el alumnado se realizó durante dos cursos escolares, por lo cual, fue un proceso largo en el que se interactuó también con otros profesores, se amplió el cuerpo bibliográfico, se retomaron y evaluaron los datos constantemente y se realizaron variaciones en los objetivos a medida que la investigación evolucionaba. De este modo, no hay que entender esta interacción como un proceso lineal y plano, sino como un proceso de investigación en espiral (Glaser & Strauss, 2012; Strauss & Corbin, 2002; Trinidad, Carrero & Soriano, 2006) que permitió desarrollar y madurar la investigación y el posterior planteamiento del desarrollo teórico, conectándolo de una manera significativa con las problemáticas del alumnado.

Durante este proceso, el análisis de libros de texto y currículo escolar también se hizo en paralelo. La relación entre los tres agentes educativos que participan en este proceso fue constante durante toda la investigación pese a que en la redacción de los resultados de la investigación no fuera posible reflejar de una manera sencilla como estas tres partes fueron investigadas y retomadas en todo momento. Cada vez que se avanzaba en una de ellas, las otras dos eran cuestionadas. Sin embargo, hemos favorecido una lectura más secuencial, potenciando el análisis que cada uno de los agentes de manera individualizada para que el lector pueda apreciar de una manera más clara la posterior relación entre todas las partes (Strauss & Corbin, 2002; Glaser & Strauss, 1967; Trinidad, Carrero & Soriano, 2006). El cruce de datos entre alumnado, libros de texto y currículo nos ha permitido llevar a cabo criterios de evaluación de la Teoría Fundamentada como el reajuste de las categorías y la validación de la creación de una teoría emergente de los datos, no dependiendo de teorías previas cerradas (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006:

brar la unión o relación entre conceptos teóricos, con el fin de ofrecer una explicación teórica del fenómeno estudiado. Suele ser la base del tema principal objeto de investigación, el cual va a resumir un patrón de comportamiento. Debe ser explicado en términos de su importancia, y en relación con otras categorías de base. Contiene significación teórica y su desarrollo debe partir de los propios datos.» (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006: 36)

94-95).

La Teoría Fundamentada emplea el método comparativo constante²¹, del cual se diferencian cuatro etapas: la comparación de incidentes²² y su categorización; la integración de categorías y propiedades, la conceptualización teórica y la escritura de la teoría. Esta escritura final corresponde a una «formulación teórica que no consiste en la descripción de lo que está pasando, sino en la emergencia de un conjunto de hipótesis conceptuales que puedan dar cuenta de la variedad de los acontecimientos descritos. El resultado final es, por tanto, la elaboración de proposiciones teóricas que, a nivel conceptual, pueden explicar los procesos». (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006: 17)

Esta creación de teoría se sustenta en un proceso de teoría sustantiva²³ y formal²⁴ que en esta investigación ha estado basado en la interrelación de los tres agentes analizados y se ha desarrollado a través de la correlación de todas las fases de investigación: el análisis de la concepción de alumnado y el análisis de las imágenes en los libros de texto y el currículo escolar (ver Figura 3.1).

La creación de categorías centrales para cada uno de agentes analizados, permitió generar el proceso de validación al contrastar estas categorías centrales en la discusión teórica final, a través de la cual se originaron las conclusiones finales.

21 «Método comparativo constante: La comparación constante es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales.» (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006: 29)

22 «Incidente: Cada parte de la unidad de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente, porque aparezca en ella una de las referencias que el investigador considera importante para llevar a buen puerto el objetivo de la investigación. En otras palabras, sería aquella porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave, o temas que se consideran oportunos desde los propios datos.» (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006: 25-26)

23 «Teoría sustantiva: Se genera la misma a través de un proceso sistemático y simultáneo de recolección y análisis de los datos. Hace referencia al área empírica propia de la investigación llevada a cabo.» (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006: 56)

24 «Teoría formal: Es aquella teoría generada a partir de teorías sustantivas y por tanto fundamentada en los datos, que constituye un sistema de relaciones que ofrece una explicación de mayor nivel de abstracción del problema de la investigación. Este hecho permite extrapolar el análisis de los datos del nivel meramente descriptivo, a una interpretación conceptual o teórica que posibilite alejarse del área sustantiva propia de la investigación empírica.» (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006: 56)



Figura 3.1 Fases de la investigación.

3.3 Justificación de la muestra

Al ser la Teoría Fundamentada un método de análisis inductivo, la muestra adquiere una gran relevancia. Como señalan A. Trinidad, V. carrero & R. M^a. Soriano:

«El muestreo teórico se aleja de la definición clásica ofrecida por la perspectiva cuantitativa, a través de la cual, el muestreo queda definido en una fase anterior al trabajo de campo. Por el contrario, en el muestreo teórico, las unidades que van a conformar el trabajo de campo se van generando en torno al desarrollo de la investigación. Es fundamental entender que la recogida y el análisis de datos se encuentran interconectados, ya que el diseño de investigación está concebido como una espiral, a través de la cual conocemos qué tipo de grupos, informantes o nuevos escenarios deben explorarse para lograr la progresiva densificación y emergencia de teoría formal.

El *muestreo teórico* es aquel que se utiliza para generar teorías “en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos, y decide qué datos coleccionar en adelante, y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando” (Ruiz Olabuénaga, 1996: p. 64). Este tipo de muestreo permite al investigador encontrar categorías (bien de personas, bien de sucesos) en las que poder profundizar. Por este motivo, la preocupación central en este tipo de muestreo es: hallar información relevante para la teoría que se está buscando, más que el número correcto de unidades, o de su selección al azar». (2006: 24)

Este tipo de investigación requiere la saturación de datos y no la contrastación o verificación de una hipótesis inicial (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006: 29) por lo que la muestra escogida debe permitir la realización de categorías centrales que permitan elaborar unas proposiciones teóricas que a nivel conceptual puedan explicar los procesos estudiados. Esta muestra es limitada a través de la saturación teórica, a partir de la cual se comprobará el marco teórico:

«La *saturación teórica* es el criterio a partir del cual el investigador decide cesar el muestreo de los distintos grupos pertenecientes a cada una de las categorías. La saturación teórica de la categoría significa que no se ha encontrado ningún tipo de información adicional que permita al investigador desarrollar nuevas propiedades de

la categoría o nuevas categorías. Los criterios que determinan los niveles de saturación teórica vienen delimitados por: los límites empíricos de los datos, la integración y densidad de la teoría y la sensibilidad teórica del analista.

El investigador alcanza la saturación teórica de las categorías al realizar, de manera conjunta, la recogida y análisis de datos. De este modo, una vez saturada una categoría, no existe ninguna razón para volver a recoger datos sobre las características y propiedades de esta categoría. Trinidad, Carrero & Soriano, 2006:27»

Al tratarse de una muestra que representa a tres agentes diferenciados: Libros de texto, alumnado en formación inicial y currículo escolar, a continuación mostraremos cada uno de ellos en tres apartados diferenciados.

3.3.1 Alumnado

La elección de trabajar con alumnado en formación inicial, correspondía a la necesidad de partir de las problemáticas del alumnado a la hora de trabajar con imágenes en el área de Ciencias Sociales. Llegamos a la saturación de la muestra a través de la interacción con diferentes grupos-clase en dos cursos escolares del Grado de Maestro de Educación Primaria y una muestra de alumnado procedente de otros grados, la cual se explica en detalle a continuación.

3.3.1.1 Alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria.

La Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA) no posee ninguna asignatura específica de carácter obligatorio en los planes docentes del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona (UB). La asignatura de Didáctica de la Historia (DHA) fue escogida para realizar la interacción, ya que es donde la literatura especializada sitúa principalmente el estudio de la imagen como fuente documental gráfica de una manera más recurrente (Alonso, 2010; Benejam & Pagés, 1997; Calaf, 1994; Cooper, 2002a,

2002b; Hernández Cardona, 2002; Llopis, 1996; Prats (dir.), 2011a, 2011b, 2011c; Valls, 2007, 1995; Wood & Holden, 2007; Zoraida [et al.], 2011).

La interacción se realizó a través de la docencia impartida por la doctoranda en el Grado de Maestro de Educación Primaria (UB) durante los cursos escolares 2012/13 y 2013/14²⁵. Se contó también con la colaboración de profesorado del departamento que permitió el acceso a más grupos en los cuales la doctoranda participó, tanto en clases teóricas, como en la realización de actividades y pruebas prácticas.

Durante el curso escolar 2012/13, la doctoranda tuvo dos grupos-clase (1A y 3A²⁶) como cotutora de la asignatura de Didáctica de la Historia²⁷. En cada grupo-clase tuvo 3 créditos asignados. Se contó, además, con la colaboración de otro grupo-clase (2B), posibilitando la obtención de más datos (ver tabla 3.1).

En el curso escolar 2013/14 la doctoranda tutorizó un grupo con 6 créditos asignados (4A), contando con la colaboración de otro grupo-clase (5B) (ver tabla 3.1).

Tabla 3.1: Relación de los grupos-clase que participaron en la muestra.

Curso escolar	Grupos-clase doctoranda	Grupos colaboradores
2012/13	Grupo-clase 1A	Grupo-clase 2B
	Grupo-clase 3A	
2013/14	Grupo-clase 4A	Grupo-clase 5B

3.3.1.2 Alumnado de otros grados académicos

Para realizar la muestra de alumnado se tomaron como referencia las carreras más relacionadas con la competencia cultural y artística para conseguir una muestra que diera otra perspectiva en cuanto al análisis de la imagen, asumiendo el protagonismo de esta competencia en el estudio de la imagen en Educación Primaria. Las disciplinas escogidas

25 Esta docencia consistió en 12 créditos de docencia asignados al contrato de investigadora predoctoral de Formación de Profesional Investigador (Beca predoctoral FPI, del Ministerio de Ciencia e Innovación) y fueron tutorizados por el Dr. Joaquim Prats, director y tutor del proyecto de tesis doctoral.

26 Por temas de privacidad del alumnado, a los grupos-clases se les ha asignado un número consecutivo, sin tener relación al número real asignado en los horarios del curso. La letra «A», hace referencia a los grupos-clase que estuvieron bajo la tutoría de la doctoranda. Al resto de grupos-clase consultado se le asignará letra «B» para ser debidamente diferenciados.

27 Véase Anexo I en el CD con el Plan Docente de la asignatura de DHA.

fueron Bellas Artes; Comunicación Audiovisual y Diseño²⁸. Se contó con la colaboración de 161 alumnos que, finalmente, tras la eliminación de pruebas que fueron descartadas por criterios de validación²⁹, quedó en una muestra total de 137 alumnos (ver tabla 3.2).

Tabla 3.2: Muestra total de alumnos consultados diferenciados por disciplina.

Titulación del Grado	Nº alumnado
Comunicación Audiovisual	37
Bellas Artes	21
Diseño	15
Maestro de Educación Primaria	64
Total	137

El alumnado consultado fue seleccionado con una doble finalidad:

De un lado, tuvimos presente el potencial futuro profesional del alumnado consultado en el ámbito educativo, teniendo en cuenta tanto al sector de futuros maestros de Educación Primaria como al alumnado de grados dedicados al estudio de la imagen que también podría llegar a influir mediante el diseño de páginas web; diseño editorial (ya fueran libros de texto o de otras tipologías); creaciones artísticas; producciones audiovisuales como dibujos animados, películas o documentales, etc. En definitiva, este alumnado fue consultado como futuros profesionales que, potencialmente, ya fuera directa o indirectamente, podrían llegar a influir en la creación del imaginario visual del alumnado de Educación Primaria.

Por otro lado, dicha muestra constituye, a su vez, un grupo de individuos que ha finalizado su formación académica obligatoria, considerando que también se puede observar en ellos en qué grado la iconografía escolar ha podido afectar en la creación de su imaginario visual y cuál es su respuesta ante imágenes y materiales gráficos de carácter escolar.

28 La prueba se pasó también a un grupo de alumnado del Grado de Historia para plantear el contraste de esta disciplina y su relación con la imagen como fuente documental gráfica. Sin embargo, las circunstancias en las que se realizó la muestra obligó a eliminar la muestra en su totalidad.

29 Se eliminaron aquellas pruebas que no fueron completadas debidamente, junto con otras cuyo tono de respuesta hacía dudosa la validez de la prueba en cuanto a seriedad e implicación del alumnado.

3.3.2 Libros de texto

El libro de texto continúa siendo una de las herramientas más empleadas en aula (Valls, 2007; Miralles, Molina & Ortuño, 2011), por lo que el análisis del corpus gráfico que se emplea en él, continúa siendo un material único para definir la iconografía escolar y el imaginario visual que se genera en las aulas de Educación Primaria (Escolano (dir.), 2006; Guereña (dir.), 2007).

La muestra de libros de texto empleada se encuentra dividida en dos apartados que ejemplifican dos momentos diferenciados de la investigación. Como se ha indicado con anterioridad, comenzamos esta investigación como un proyecto centrado en el análisis de libros de texto de Educación Secundaria de ámbito latinoamericano, lo cual hizo que la muestra de libros de texto fuera más compleja de lo que hemos llegado a reflejar en los capítulos de discusión de resultados. Sin embargo, hemos considerado necesario visualizar la muestra total para entender el *background* visual del que parte la doctoranda en esta investigación.

3.3.2.1 Muestra general.

Esta muestra general representa la consulta global de libros de texto que la doctoranda empleó para confeccionar una selección de imágenes, a partir de la cual se realizaron los instrumentos de análisis. Durante los cursos escolares de 2012/13 y 2013/14 se entregó al alumnado en formación una serie de materiales y actividades que son fruto del análisis de esta muestra general. También la prueba práctica entregada a alumnado de formación diversa no se podría haber realizado sin la consulta de esta muestra general.

Esta selección y elaboración de material pueden ser consultadas, en concreto, en los siguientes anexos recopilados en el CD:

- Anexo III: «Muestra de imágenes seleccionadas para la presentación de la Sesión I. *Didáctica de la Historia*. Curso 2012/13».

- Anexo V: «Relación de imágenes seleccionadas para la actividad de la Sesión II. *Didáctica de la Historia*. Curso 2012/13».
- Anexo VII: «Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14».
- Anexo VIII: «Presentación en *PowerPoint*: Orientaciones para corregir la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”».
- Anexo XIII: «Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades».

Esta muestra general estuvo orientada en torno a los proyectos de investigación en los que la doctoranda participó durante el proceso de la investigación. Hacemos referencia a cada uno de estos proyectos y cómo estos influyeron en la selección de la muestra:

- Proyecto I+D+i: «La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: Los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles. » (EDU2009-09425), IP: Dr. Joaquim Prats.

Pese a que el proceso de análisis de imágenes en libros de texto fue una actividad constante durante todo el desarrollo de la investigación, debemos tener en cuenta que esta investigación comenzó en el marco de una investigación centrada en el análisis de la Educación Secundaria en el ámbito latinoamericano. Esto hizo que en un primer momento se consultaran libros de texto de Educación Secundaria, lo que permitió mantener una visión global sobre la alfabetización visual en toda la etapa de Educación Obligatoria, a la cual se ha hecho referencia en el capítulo introductorio y definición del objeto de estudio. Esta investigación generó un contacto directo con libros de texto latinoamericanos, fundamentalmente ecuatorianos. Por otro lado, la doctoranda realizó en el marco de este proyecto, una estancia de investigación en Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) con la Dra. Prof. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, que permitió consultar libros de texto de la etapa de Educación Pri-

maria y Secundaria brasileños.

Este proyecto nos permitió, también, trabajar en profundidad temáticas como la «Llegada de los europeos al continente americano», la cual se empleó durante la docencia llevada a cabo por la doctoranda y además, fue incluida como parte del ejercicio de la «Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14» (ver Anexo VII).

A continuación, detallamos de manera concisa, la muestra general a la que se tuvo acceso:

Ecuador: El Ministerio de Educación de Ecuador, a través de la Subsecretaría de Administración Escolar, dota a todo el alumnado de textos escolares gratuitos. Estos libros son repartidos en centros escolares de titularidad pública y fiscomisional a nivel nacional. Las editoriales entran en concurso, y a través de un proceso de selección de textos escolares se selecciona un libro por curso y área. Se tuvo acceso a la colección de textos escolares oficiales publicada en el 2011, que para el área de Estudios Sociales, comprendía las siguientes editoriales: 1º, 4º, 5º Grupo Santillana; 2º y 3º Editorial Don Bosco; 6º, 7º Corporación Editora Nacional; 8º, 9º, 10º SM.

Brasil: Al igual que en Ecuador, el *Ministério de Educação* dirige la selección de textos escolares que en el caso de Brasil es organizado a través del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), desde el cual se dicta una selección de colecciones editoriales que reciben la aprobación oficial del PNLD, abalando su calidad y proyecto pedagógico. Esta selección se hace cada tres años y es comprada y distribuida gratuitamente por el *Ministério da Educação*. Gracias a la estancia de investigación en el LAPEDUH-UFPR se tuvo acceso a toda la colección del área de Historia para el curso escolar 2013.

Cataluña: La consulta de libros de texto de Cataluña se realizó, en una primera fase de investigación, a través del material disponible en el fondo especializado de libros de texto de la Biblioteca del Campus Mundet de la Universitat de Barcelona y el fondo bibliográfico del grupo de investigación DHIGECS³⁰. Estos fondos permitieron el acceso a un gran número

30 DHIGECS (Didàctica de la Historia, la Geografia, i altres Ciències Socials). Grupo de investigación e

ro de volúmenes, pero nos planteó la necesidad de contar con colecciones completas y actualizadas a la legislación vigente, ya que para muchas de las editoriales no se contaba con los libros actualizados a la normativa de la LOE o no se contaban con todos los cursos escolares.

- Proyecto I+D+i: «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la Educación Secundaria. Análisis y propuestas de acción didáctica en la competencia social y ciudadana» (EDU2012-37909-C03-02), IP: Dr. Joaquim Prats.
- Fundació Caixa de Pensions «La Caixa»: «Educació cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa» (2012 ACUP000185). IP: Dr. Joaquim Prats.

Ambos proyectos orientaron la línea temática de los ejercicios propuestos al alumnado hacia temas sobre: Democracia; inmigración, interculturalidad y participación política, incidiendo en el trabajo de la competencia social y ciudadana en relación a la Educación para la Ciudadanía. En esta fase se consultaron principalmente libros de texto de la etapa de Educación Primaria, pero también se continuó analizando libros de texto de Educación Secundaria, ampliando la muestra a la asignatura de Educación para la Ciudadanía con las editoriales Anaya; Barcanova, Cruïlla y Octaedro.

A raíz del inicio de la docencia de la doctoranda, se hizo un trabajo de documentación exhaustivo para ampliar el corpus bibliográfico y poder contar con colecciones completas de editoriales publicadas en Cataluña. Conseguimos acceder a las siguientes editoriales: Baula, Barcanova, Cruïlla, Edebé, Santillana y Vicens Vives. También se completaron las colecciones extranjeras, pudiendo emplear en clase libros de texto colombianos (Vicens Vives) y uruguayos (Rosgal y Santillana), además de los ecuatorianos, y en el ámbito nacional se amplió la muestra con la editorial Anaya en la edición de la Comunidad de Madrid.

En esta fase, la doctoranda tuvo otra estancia de investigación en el Departamento de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade de Cabo verde (DCSH/Uni-CV), con el

Innovación consolidado (SGR2009-463)(SGR2014-955). IP: Dr. Joaquim Prats.

Prof. Doutor Lourenço Gomes, que permitió ampliar la consulta bibliográfica de libros de texto de ámbito lusófono y el desarrollo de nuevas ideas sobre la creación de imaginarios visuales a través del estudio de las Ciencias Sociales. Sin embargo, los resultados de esta estancia solo se visibilizan en las conclusiones, al indicar la proyección de futuras investigaciones.

3.3.2.2 Muestra para el análisis del Currículo Nulo Visual (CNV)

Esta muestra de libros de texto fue diseñada para la segunda fase de investigación. Planteamos la necesidad de recoger una selección de imágenes de libros escolares que permitiera desarrollar e implementar el término Currículo Nulo Visual. Esta selección está recogida en los Anexos XIX y XX. Para esta ocasión, solo se emplearon dos editoriales debido a la complejidad y exhaustividad que requería el análisis. Consideramos que más editoriales hubieran entorpecido la labor y se escapaban a las posibilidades que implican la naturaleza de esta investigación.

Para reducir la muestra y poder llegar a los criterios de saturación, optamos por seleccionar las dos editoriales más vendidas en Cataluña en el área de Ciencias Sociales: Grup Promotor/Santillana y Vicens Vives. La difusión que alcanzan estas dos editoriales nos permitía trabajar con un material gráfico que es empleado por un gran volumen de alumnado. Además, se tuvo en cuenta que estas editoriales, por su trayectoria comercial, pudieran haber sido las mismas que el alumnado en formación universitaria habría podido emplear en su etapa de Educación Obligatoria.

Para confeccionar la selección de imágenes se contó con la edición de las siguientes colecciones, acorde con la legislación educativa vigente en el curso escolar 2013/14 y 2014/15:

- Editorial Grup Promotor/Santillana : Colección «Projecte Els Camins del saber» para ciclo inicial y medio y «Projecte. La Casa del Saber» para ciclo superior.
- Editorial Vicens Vives: Colección «Aula Activa» para todos los ciclos.

3.3.3 Currículo escolar

La elección de introducir en la muestra el currículo escolar viene de la mano de la Teoría Crítica del currículo escolar y la necesidad de establecer cómo el currículo escolar condensa el *saber escolar*, combinando políticas y prácticas educativas (Apple, 1987; Torres, 1991a, 1991b).

Consideramos que analizar la condensación de este *saber escolar* que supone la propuesta de los contenidos curriculares, era necesario para contrastar las categorías centrales surgidas en el análisis del alumnado y los libros de texto, permitiendo así teorizar sobre cuál es la función de la imagen en el área de Ciencias Sociales.

3.3.3.1 Normativas empleadas

Hemos procedido a analizar las tres normativas que consideramos de más relevancia en cuanto a la población con la que se realizó la interacción en aula, siendo estas:

1. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Atendiendo a la media de edad del alumnado matriculado en el Grado de Educación Primaria, y grados relacionados con la competencia cultural y artística, de los cursos escolares de 2012/13 y 2013/14, la muestra de alumnado conforma una generación cuya formación académica obligatoria ha estado regida bajo esta ley educativa, vigente de 1996 a 2006.
2. La Ley Orgánica de Educación (LOE). La LOE es la legislación bajo la que algunos de los alumnos han finalizado sus estudios (sobre todo la etapa postobligatoria: Bachillerato y ciclos formativos), y es la legislación bajo la que se han orientado sus clases de formación universitaria del Grado de Maestro de Educación Primaria.
3. La Ley para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Pese a tener dudas en torno a la vigencia que tendrá esta ley en relación a la proyección que han tenido la LOGSE y la LOE³¹, nos ha parecido interesante realizar una revisión que recogiera la propuesta que

31 El nivel de crítica negativa que ha obtenido esta ley, de gran impacto mediático, ha sido realmente significativo, aún más en el marco autonómico de Cataluña, y hace dudar sobre la vigencia que podrá alca-

actualmente se está barajando como futuro de la Educación en España y que, además, ha sido introducida en las aulas del Grado de Maestro de Educación Primaria.

En cuanto al material analizado, se han tenido en cuenta los documentos oficiales que establecen el currículo oficial de Educación Primaria y la concreción curricular autonómica de Cataluña ya que, al ser el alumnado consultado mayoritariamente residente en Cataluña, se ha querido analizar cómo la legislación ha podido influir en la asimilación del imaginario visual y la conceptualización de la imagen. Se ha descartado el uso del documento que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, ya que a efectos de saturación de la muestra, los documentos citados anteriormente fueron suficientes para generar la discusión teórica.

A continuación se detalla la documentación analizada:

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990

- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo escolar de la educación primaria. (Anexo)
- Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la educación primaria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Núm. 1593. 13/5/1992. Pp. 2740-2756.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.
- Departament d'Educació, Servei d'Ordenació (2009). Curricular. *Currículum: educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

3.4 Diseño de instrumentos y metodología de análisis

En cuanto al diseño de instrumentos, se ha primado siguiendo a Strauss & Corbin

nzar, previendo un cambio de legislación en la próxima legislatura, en función de las problemáticas políticas generadas en torno a ella.

(2002), la creatividad de la doctoranda, realizando instrumentos de recogida de datos diseñados *ad hoc*. El trabajo de análisis en paralelo con alumnado, libros de texto y currículo escolar necesitó de instrumentos versátiles que permitieran la interacción de estos tres agentes, y que pudieran dar respuestas en torno a la concepción de la imagen por parte del alumnado y su función educativa en el área de Ciencias Sociales. Para ello, se optó por el diseño de instrumentos llevados a cabo por la propia doctoranda, e introducidos como parte de las actividades del plan docente de la asignatura de Didáctica de la Historia. Estos instrumentos consistieron en actividades donde se cuestionaba el uso de las imágenes en materiales didácticos como los libros de texto y la interacción de imágenes de obras de Arte en el aula, que permitieron recoger la concepción del alumnado sobre la imagen a través de las respuestas que el alumnado contestó por escrito a las diferentes actividades propuestas.

En este apartado enumeraremos los instrumentos diseñados para la recogida de datos en torno a la concepción del alumnado en formación. Respecto a los libros de texto y el currículo escolar, la recolección de datos fue de carácter documental, por lo que no precisó de un diseño especial de instrumentos, si no aplicar un modelo de análisis documental. A continuación, detallaremos junto con los instrumentos, cómo ha sido seleccionada la metodología de análisis en el tratamiento de cada uno de los agentes.

Para facilitar la lectura, se ha mantenido la misma secuencia que en la explicación de la muestra: alumnado, libros de texto y currículo escolar.

3.4.1 Alumnado

Se ha dividido el presente apartado atendiendo a la muestra de alumnado (Grado de Maestro de Educación Primaria y otros grados) e incidiendo en las tipologías de los datos analizados, haciendo énfasis en las particularidades entre el análisis de textos e imágenes, puesto que en función de las tipologías de los datos obtenidos, se han empleado recursos diferenciados. El principal objetivo de esta recolección de datos era analizar las concepciones del alumnado en formación inicial en relación a la función educativa de la

imagen; tipos de imagen que emplearían en un aula y posibles estereotipos subyacentes en sus concepciones.

A continuación, encontramos tres apartados diferenciados, en los que se detallarán los instrumentos diseñados y la metodología de análisis.

A nivel global, especificamos que todas las imágenes seleccionadas para el diseño de estos instrumentos, fueron obtenidas a través del análisis de la muestra de libros de texto y seleccionadas por su relevancia teórica apoyada por la literatura científica.

Para facilitar la lectura y comprensión del diseño de los materiales en relación al análisis de los datos obtenidos, se ha optado por desarrollar el diseño de cada uno de los instrumentos en el capítulo Cuatro de manera conjunta con el análisis de los datos y el desarrollo de las conclusiones parciales. A continuación, detallamos cada uno de los instrumentos diseñados, indicando el apartado en el que serán desarrollados y discutidos, especificando la metodología de análisis aplicada a cada instrumento.

3.4.1.1 Alumnado de Grado de Maestro de Educación Primaria. Curso 2012/13

Se realizaron dos sesiones para la asignatura de Didáctica de la Historia³², en torno al uso de la imagen en el curso escolar 2012/13, que pueden ser consultadas en los siguientes anexos:

- Anexo III: «Muestra de imágenes seleccionadas para la presentación de la Sesión I. Didáctica de la Historia. Curso 2012/13».
- Anexo V: «Relación de imágenes seleccionadas para la actividad de la Sesión II. Didáctica de la Historia. Curso 2012/13».

El desarrollo del diseño de estos instrumentos se explica en los apartados:

³² Hay que tener en cuenta que parte de los instrumentos que se emplearon para la recogida de datos del alumnado se encontraban incluidos en el plan docente de una asignatura. De este modo, en ocasiones, el ejercicio no fue analizado de manera completa, sino que tan solo una parte del ejercicio fue considerada para la recogida de datos, intentando extrapolar cómo estos alumnos en formación trabajarían la imagen en su futuro profesional en un aula de Primaria.

- 4.2.1 Diseño de la Sesión I: Uso de la imagen como fuente documental gráfica e inclusión de modelos historiográficos.
- 4.2.3 Diseño de la Sesión II: La detección de estereotipos en la iconografía escolar.

El curso 2012/13 puede ser entendido como inicio o suerte de exploración de ideas para diseñar el análisis de la concepción de alumnado. Las actividades propuestas fueron las más sencillas y la recolección de datos fue ejecutada de un modo menos sistematizado.

A través de los comentarios realizados por el alumnado a través del *wikispaces* (ver apartado 4.2.2) se analizó el nivel de importancia que le daban al uso de la imagen a través de sus comentarios, y qué términos se empleaban para definir la imagen y concebir su función educativa. Las alusiones al respecto fueron tan pocas, que evidenciaron la falta de interés al respecto y la necesidad de realizar una recogida de datos sistematizada y orientada al respecto ya que el uso de la imagen en el área de Ciencias Sociales no estaba suficientemente arraigada como para poder comenzar a realizar categorías al respecto.

Respecto a la segunda sesión, dedicada a una actividad en la que se pretendía detectar el grado de asimilación del Currículo Oculto Visual, se recogieron los datos a través de una prueba tipo test, de forma que el vaciado se pudiera realizar de manera sistemática. La prueba consistía en una relación de imágenes con conceptos clave, que nos permitió comenzar a generar las primeras impresiones sobre la relación texto-imagen en la creación del imaginario visual del área de Ciencias Sociales y su vínculo con el Currículo Oculto Visual (apartado 4.2.4).

3.4.1.2 Alumnado de Grado de Maestro de Educación Primaria. Curso 2013/14

En el curso escolar 2013/14 se realizó el diseño de una prueba práctica que permitió recoger información en dos grupos-clase de forma más sistematizada a la experiencia llevada a cabo en el curso previo. La prueba puede ser consultada en:

- Anexo VII: «Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso

2013/14».

El desarrollo del diseño de la prueba puede ser consultado en el apartado:

- 4.3.1 Diseño de la «Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia».

Las respuestas del alumnado han sido recogidas en su totalidad en los siguientes anexos, en los cuales se recogen de manera diferenciada los dos grupos-clase que participaron en la muestra:

- Anexo XI: «Respuestas del alumnado a la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 4A»
- Anexo XII: «Respuestas del alumnado a la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 5B.»

Durante el curso 2012/13 se hizo una sencilla actividad sobre relación de imágenes y conceptos, basada en el uso estereotipado de definiciones visuales como la inmigración (ver apartados 4.2.3 y 4.2.4). La relación de concepto-imagen dio una definición tan estereotipada, que se decidió continuar en este aspecto, escogiendo para el siguiente curso un capítulo de libro de texto donde la vinculación texto-imagen, en este caso, paratexto-imagen era muy dirigida, y podía dar luz sobre el ejercicio realizado el curso anterior.

Para analizar esta relación paratexto-imagen, se pidió una actividad en la Prueba Práctica del curso 2013/14 (ver Anexo VII) en la que, como ya se ha comentado, el alumnado debía aportar entre cinco y diez imágenes que emplearía en su futuro profesional como maestro para cubrir posibles vacíos en la explicación.

A partir de las respuestas del alumnado se vinculó el paratexto del capítulo (título, epígrafes y subepígrafes) con las imágenes propuestas, haciendo una reflexión sobre la influencia del texto sobre la elección de las imágenes, que respondían a este de una manera prácticamente literal. Para ello se confeccionaron tablas en las que se hace referencia a los epígrafes y el número de imágenes vinculadas a ellos, y a las imágenes que se aportan para relacionar otro tipo de información alternativa (ver tablas 4.7- 4.15).

Para la creación y discusión de las categorías centrales, se confeccionaron los anexos IX y X, diseñados por la doctoranda. La confección de estos anexos se ha visto orientada a dos aspectos:

- La relación paratexto-imagen.
- Evidenciar de manera visual la reducción del imaginario visual en torno a esta temática, incidiendo en la repetición de imágenes y reiteración de temáticas y la escasa visibilización de contenidos visuales alternativos a la definición institucional del concepto.

En estos documentos (ver anexos IX y X), se recopilamos todas las imágenes aportadas para la resolución del ejercicio 2 de esta Prueba Práctica, en el que cada alumno debía ofrecer de cinco a diez imágenes alternativas al capítulo de 5º de Primaria del libro de texto de Vicens Vives: «*El Govern de Catalunya*». Esta selección de imágenes se ha incorporado al final del texto para facilitar su consulta, puesto que estos anexos han sido de vital importancia para desarrollar la discusión en torno a la creación del Currículo Nulo Visual. Atendiendo a la particularidad de los datos visuales, destacamos las palabras de M. Banks: «los métodos visuales particularizan implacablemente, resaltan lo singular, van más allá de la estandarización de la estadística y el lenguaje» (Banks, 2010:158). Estos anexos pueden ser consultados al final del texto y también en el CD:

- Anexo IX: «Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 4A».
- Anexo X: «Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 5B.».

3.4.1.3 Alumnado de otros grados académicos

Para la recolección de datos del alumnado diverso, se realizó otra prueba que el alumnado debía responder por escrito, lo que permitió un análisis de los datos sistematizado. Esta prueba puede ser consultada en:

- Anexo XIII: «Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en di-

versas especialidades».

Para facilitar la explicación y la visibilización del desarrollo de las conclusiones parciales, el diseño de la prueba ha sido dividido en dos partes, atendiendo al proceso de análisis de los datos que ha sido procesado en función de los dos objetivos generales. Por tanto, el diseño puede ser consultado en los siguientes apartados:

- 4.4.1 Diseño de la prueba para el análisis de la concepción del alumnado en formación. Parte I
- 4.4.3 Diseño de la prueba para el análisis de la concepción del alumnado en formación. Parte II

Al igual que la Prueba Práctica del curso 2013/14, todas las respuestas del alumnado han sido recopiladas, debidamente separadas por especialidades, pudiéndose consultar en los siguientes anexos:

- Anexo XIV: «Respuestas del alumnado del Grado de Bellas Artes (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”»
- Anexo XV: «Respuestas del alumnado del Grado de Comunicación Audiovisual (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”».
- Anexo XVI: «Respuestas del alumnado del Grado de Diseño (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”».
- Anexo XVII: «Respuestas del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”. Grupo 1».
- Anexo XVIII: «Respuestas del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria (UB) a la “Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades”. Grupo 2».

El análisis se realizó a partir de la «Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades» (ver anexo XIII y apartado 4.4 completo), y se realizó de manera fragmentada, atendiendo de manera diferenciada a cada uno de los objetivos generales.

El primer objetivo relacionado con la función de las imágenes y la tipología, se analizó a partir de campos semánticos que permitieron distribuir las definiciones de imagen en relación a tres funciones principalmente: ilustrativa; motivadora y documental (Piñuel, 2002).

Estas funciones se construyeron a partir de los verbos, adjetivos y referencias a las características y tipologías de las imágenes:

- Ilustrativa: clarificar; complementar; ilustrar; explicar; ejemplificar; reforzar. Imágenes sencillas, coloridas, esquemática.
- Motivadora: motivar; entretener; llamar la atención.
- Documental: reflexionar; entender; comunicar; contextualizar.

A continuación, se vincularon las funciones resultantes con las elecciones de imágenes que se ofrecían en el Bloque 2 de la «Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades» (ver anexo XIII). Se contabilizaron todas las respuestas del alumnado para señalar la imagen más y menos seleccionada para cada apartado, vinculando la elección de cada imagen a nivel teórico con la elección del alumnado en relación a las funciones.

El segundo bloque de actividades, que correspondía al análisis del objetivo general 2 se confeccionó en torno a la detección del Currículo Visual Oculto. Para ello, se compararon dos bloques de imágenes: un capítulo ya trabajado el año anterior y otro seleccionado por la bibliografía científica (Atienza & Van Dijk, 2010).

De nuevo, se analizó la respuesta escrita del alumnado a través de las referencias con las que definía el corpus gráfico, haciendo alusión a tres niveles: estereotipado; incorrecto y correcto (ver apartado 4.4.4).

3.4.2 Libros de texto

3.4.2.1. Muestra general

Elección de las imágenes que se ven reflejadas en el trabajo con el alumnado y la elaboración de instrumentos de recogida de datos expuestos en el punto anterior. En concreto, el análisis de la muestra general permitió realizar la selección de las imágenes incorporadas en:

- Anexo III: «Muestra de imágenes seleccionadas para la presentación de la Sesión I. Didáctica de la Historia. Curso 2012/13».
- Anexo V: «Relación de imágenes seleccionadas para la actividad de la Sesión II. Didáctica de la Historia. Curso 2012/13».
- Anexo VII: «Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14».
- Anexo XIII: «Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades».

El análisis de las imágenes de los libros de texto de la muestra general giró en torno a la base teórica desarrollada a través de la consulta de bibliografía especializada, atendiendo, en primera instancia a la detección de imágenes que pudieran ayudar al alumnado a entender a partir del corpus gráfico de los materiales didácticos las principales características de las diversas tipologías de currículo escolar: Currículo Oficial; Currículo Oculto, Currículo Oculto Visual y Currículo Nulo (Acaso, 2009; Eisner 1994, Torres, 1991; Apple 1987). Al mismo tiempo que introducir al alumnado en el análisis crítico del libro de texto a través de las principales líneas de investigación de la manualística a través de trabajos centrados en el análisis de imágenes: (ICIP, 2013; Schocker & Woyshner, 2013; Campos, 2010; Pingel, 2009; Morales & Lischinsky, 2008; Valls, 2008, 2007, 1995, 1994,, Ruiz Zapatero & Álvarez Sanchís, 1997), permitiendo desarrollar la detección de imaginarios visuales estereotipados (Atienza & Van Dijk, 2010; Escolano (dir.), 2006; Bozal, 1991).

A partir esta bibliografía seleccionada, realizamos una selección de material gráfico que permitiera visualizar a partir de ejemplos concretos la teoría desarrollada. Esta selección fue empleada tanto en las explicaciones teóricas de aula, dentro del programa docente de la asignatura de Didáctica de la Historia, como en la realización de los instrumentos de recogida de datos, explicados anteriormente.

Al tratarse de una primera fase de la investigación, la doctoranda se apoyó para hacer esta selección de imágenes en la literatura científica, recogiendo ejemplos discutidos por la comunidad científica y ampliamente reconocidos, validando la fiabilidad de los ejemplos seleccionados a través de artículos científicos. En el diseño de los instrumentos hemos indicado la referencia a la discusión teórica que hay detrás de cada ejemplo empleado.

Este hecho permitió en el desarrollo de la teoría en el capítulo Cinco desarrollar una discusión basada en los datos, ya que dicha teoría se desarrolla a partir de las concepciones del alumnado sobre la selección de imágenes de libros de texto.

3.4.2.2 Muestra para el análisis del Currículo Nulo Visual

A partir de la elaboración de las conclusiones parciales de la interacción con alumnado (apartado 4.5), se llegó a la necesidad de desarrollar el término «Currículo Nulo Visual», ya que los anexos confeccionados a partir de las imágenes propuestas por el alumnado (ver Anexos IX y X) evidenciaron la existencia de un imaginario visual colectivo muy sólido.

Para el análisis de este término se llevó a cabo la recolección de imágenes de dos editoriales (Santillana y Vicens Vives) a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria. Se analizó cómo el imaginario visual en torno a una temática concreta se va confeccionando a partir de la progresión de cada una de las etapas, distinguiendo entre el corpus gráfico del ciclo inicial, medio y superior. Para ello, se confeccionó un anexo por cada editorial donde se seleccionaron las imágenes y texto vinculados con la temática del «gobierno»

(ver apartado 5.1.2).

Se intentó abarcar con ello temáticas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía, teniendo en cuenta aspectos como participación política; profesiones; sectores económicos; en esencia, una suerte de corpus gráfico relacionado con la Política en relación a la competencia social y ciudadana.

Con la confección de estos anexos, quisimos reproducir la construcción del imaginario visual confeccionado por las editoriales a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, relacionado con el concepto «política», intentando discutir la idea de esta creación de un imaginario visual estereotipado donde, no solo convive el Currículo Oculto Visual, sino que la importancia de lo que no se representa es crucial para la generación de esa definición visual del concepto, y por tanto, de la creación de un imaginario estereotipado por la ausencia, lo nulo, de narrativas visuales alternativas³³.

De este modo, para el diseño de los anexos se recopilamos cada uno de los epígrafes que de algún modo hacían relación a la *Política*, en las editoriales de Grup Promotor/Santillana y Vicens Vives. A continuación, se realizó un anexo para cada editorial, basado en la relación de paratexto-imagen, evidenciando la gran influencia de esta relación en la selección de imágenes realizada por el alumnado.

El hecho de destacar los ciclos de Educación Primaria por separado cuestionaba la idea de cómo estos conceptos son relacionados con imágenes a medida que, supuestamente crece el nivel de complejidad conceptual y metacognitivo.

3.4.3 Currículo escolar

Como se especificó en la muestra (apartado 3.3.3), hemos tenido en cuenta el documento de la ordenación curricular a nivel estatal y la publicación de la ordenación

33 Para hacer esta recolección, nos inspiramos de algún modo, en el trabajo inconcluso de Atlas Mnemosyne de Aby Warburg, intentando conectar la línea de estudios de Manualística y la perspectiva de la Iconología de Atlas, donde Warburg realizó un intento de conectar la iconología desde una visión holística intentando reproducir una visión compleja de la creación de repertorios iconográficos. Es desde esta perspectiva holística que hemos intentado abarcar la temática analizada en los anexos.

curricular autonómica de Cataluña (ver tabla 3.3). Estos documentos no solo nos han permitido entender el tratamiento de la imagen en el currículo, sino que también nos facilitaron analizar bajo qué legislación estudió el alumnado con el que se realizó la interacción, durante se etapa de Educación Obligatoria y en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Esto nos ha permitido complementar los resultados del capítulo Cuatro.

Tabla 3.3. Relación de documentos curriculares empleados para el análisis documental

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo escolar de la educación primaria. (Anexo)

Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Núm. 1593. 13/5/1992. Pp. 2740-2756.

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.

Departament d'Educació, Servei d'Ordenació (2009). Curricular. *Curriculum: educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Hemos realizado un análisis lexicométrico (Piñuel, 2002), atendiendo a la presencia que tiene la imagen en el currículo escolar, en función de su representación a través de términos que se vinculen con el uso de la imagen, y el estudio del Arte, permitiendo entender las pautas que ejerce el currículo en cuanto a la alfabetización visual. Para el análisis del currículo global, se emplearon términos genéricos como imagen; visual; Patrimonio y Arte³⁴. Se emplearon este tipo de términos tan abiertos, ya que el objetivo de este análisis del currículo a nivel global, era determinar la presencia de la imagen a nivel de conjunto, intentando relacionar la representatividad que posee la imagen en cada área, viendo el nivel de tratamiento en cada área.

En el caso del área de Ciencias Sociales, empleamos una búsqueda más amplia, que nos permitiera analizar también tipologías de imagen. En esta ocasión, la selección de términos empleada fue: visual; imagen; arte*; patrimonio; , teniendo en cuenta también

34 Se realizó un análisis de estos términos con todas sus acepciones, atendiendo al término no solo en su función de sustantivo, sino también como verbo y adjetivo, y aceptando todas sus posibles variaciones lingüísticas, es decir: imagen/imágenes; imaginario; visual/es; audiovisual; visualizar; patrimonial; artístico/a, etc.

la presencia de determinadas tipologías que orientaran también la búsqueda: foto; grabado; caricatura; chistes, cartel/ póster; cómic; ilustra*; dibuj*; pint*; escult*; architect*; mapa/cartograf*; estétic*; plano, croquis y publicidad/anuncio³⁵. Se ha de especificar que, cuando nos referimos al área de Ciencias Sociales, hemos considerado con exclusividad, aquellos bloques que contienen el temario concreto del área de Ciencias Sociales, excluyendo temáticas afines al área de Ciencias Naturales y Experimentales. A partir de todas las coincidencias, se elaboró una serie de tablas atendiendo a la morfología de cada legislación, atendiendo a cómo los términos están relacionados en cuenta a su vínculo con las fases de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a sus características educativas.

Cada una de los documentos que hemos analizado contiene una estructura interna diferenciada, por lo que, en cada apartado, atenderemos a cada una de estas particularidades que pueden verse representadas en la figura 3.2. El análisis del currículo escolar se ha realizado atendiendo a las características de cada legislación. En concreto, se ha atendido de manera detallada a la estructura interna de cada normativa, analizando como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación están conectados en cada uno de los currículos analizados.

35 Se contemplaron otras terminologías análogas como cuadro, pero no dieron resultados significativos en la búsqueda. La variedad de términos empleados en el currículo escolar relacionado con el mundo audiovisual es bastante reducida.

LOGSE	
<i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>	Objetivos
	Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> - Conceptos, - procedimientos - actitudes
	Criterios de evaluación
LOE	
<i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>	Objetivos
	Contenidos
	Criterios de evaluación
LOMCE	
<i>Ciencias Sociales</i>	Contenidos
	Criterios de evaluación
	Estándares de aprendizaje evaluables

Figura 3.2: Estructura de las diferentes propuestas curriculares

Partiendo de la idea de que la imagen debe cumplir una función clara en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debe ser introducida en el aula con una función específica, ya que si no pasaría a ser un mero elemento ilustrativo sin un peso significativo, se atendió a la relación entre las diferentes partes del currículo, estableciendo si existe una coherencia interna que permita establecer una secuencia de aprendizaje cohesionada, que potencie el correcto desarrollo del aprendizaje. Consideramos que la imagen debe estar directamente conectada con cada una de las partes que estructura la propuesta curricular, es decir, debe estar representada en cada una de las partes que conforman la estructura de las fases de enseñanza-aprendizaje en el currículo: objetivos, contenidos y evaluación.

Una vez establecido el tipo de aprendizaje contemplado para la imagen, hemos procedido a analizar éste respecto a su nivel de desarrollo cognitivo. Hemos realizado este tipo de análisis atendiendo a las taxonomías elaboradas en torno al desarrollo cogni-

tivo, que elaboran un tratamiento de los contenidos en relación al aprendizaje deseable, proponiendo la relación entre la intención educativa que se contempla en las imágenes. Para ello, hemos empleado el modelo propuesto por Anderson & Krathwohl (ed.) (2001)³⁶ (ver tabla 3.4). Queremos vincular qué tipología de verbos de acción, y por tanto que nivel de desarrollo cognitivo se aplica a la imagen en el currículo, pudiendo establecer a partir de este análisis el vínculo entre la imagen y la función ilustrativa que hemos podido analizar en el capítulo Cuatro.

Para realizar una correspondencia entre la propuesta curricular y el nivel de desarrollo cognitivo propuesto por Anderson & Krathwohl (ed.) (2001), se ha llevado a cabo una relación de los objetivos y contenidos procedimentales (atendiendo a las particularidades de cada normativa: LOGSE, LOE y LOMCE), empleando los términos de la tabla 3.4 de una manera esquemática, empleando los siguientes códigos: 1. Recordar; 2. Entender; 3. Aplicar; 4. Analizar; 5. Evaluar y 6. Crear.

Tabla 3.4: Tabla de categorías y procesos cognitivos según Anderson & Krathwohl (ed.) (2001:67-68).

Categorías y procesos cognitivos	Nombres alternativos / Definición y ejemplos
1. REMEMBER	Retrieve relevant knowledge from long-term memory
1.1 RECOGNIZING	<i>(Identifying)</i> Locating knowledge in long-term memory that is consistent with presented material (e.g., Recognize the dates of important events in U.S history)
1.2 RECALLING	<i>(Retrieving)</i> Retrieving relevant knowledge from long-term memory (e.g., Recall the dates of important events in U.S. history)
2. UNDERSTAND	Construct meaning from instructional messages, including oral, written, and graphic communication

36 También se ha tenido como modelo la tesis doctoral de la investigadora Sáez Rosenkranz (2015), que ha aplicado como método de análisis la aplicación de estas taxonomías sobre la evaluación de actividades de libros de texto de Educación Primaria en Chile.

2.1 INTERPRETING	<i>(Clarifying, paraphrasing, representing, translating)</i> Changing from one form of representation (e.g., numerical to another (e.g., verbal) (e.g., Paraphrase important speeches and documents)
2.2 EXEMPLIFYING	<i>(Illustrating, instantiating)</i> Finding a specific example or illustration of a concept or principle (e.g., Give examples of various artistic painting styles)
2.3 CLASSIFYING	<i>(Categorizing, subsuming)</i> Determining that something belongs to a category (e.g., Classify observed or described cases of mental disorders)
2.4 SUMMARIZING	<i>(Abstracting, generalizing)</i> Abstracting a general theme or major point(s) (e.g., Write a short summary of the event portrayed on a videotape)
2.5 INFERRING	<i>(Concluding, extrapolating, interpolating, predicting)</i> Drawing a logical conclusion from presented information (e.g., In learning a foreign language, infer grammatical principles from examples)
2.6 COMPARING	<i>(Contrasting, mapping, matching)</i> Detecting correspondences between two ideas, objects, and the like (e.g., Compare historical events to contemporary situations)
2.7 EXPLAINING	<i>(Constructing models)</i> Constructing a cause-and-effect model of a system (e.g., explain the causes of important 18th century events in France)
3. APPLY	Carry out or use a procedure in a given situation
3.1 EXECUTING	<i>(Carrying out)</i> Applying a procedure to a familiar task (e.g., Divide one whole number by another whole number, both with multiple digits)
3.2 IMPLEMENTING	<i>(Using)</i> Applying a procedure to an unfamiliar task (e.g., Use Newton's Second Law in situations in which it is appropriate)
4. ANALYZE	Break materials into its constituent parts and determine how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose
4.1 DIFFERENTIATING	<i>(Discriminating, distinguishing, focusing, selecting)</i> Distinguishing relevant from irrelevant parts or important from unimportant parts of presented material (e.g., Distinguish between relevant and irrelevant numbers in a mathematical word problem)

4.2 ORGANIZING	<i>(Finding coherence, integrating, outlining, parsing, structuring)</i>
	Determining how elements fit or function within a structure (e.g. Structure evidence in a historical description into evidence for and against a particular historical explanation)
4.3 ATTRIBUTING	<i>(Deconstructing)</i>
	Determine a point of view bias, values, or intent underlying presented material (e.g., Determine the point of view of the author of an essay in terms of his or her political perspective)
5. EVALUATE	Make judgements based on criteria and standards
5.1 CHECKING	<i>(Coordinating, detecting, monitoring, testing)</i>
	Detecting inconsistencies or fallacies within a process or product; determining whether a product has external consistency; detecting the appropriateness of a procedure for a given problem (e.g., Judge which of two methods is the best way to solve a given problem)
5.2 CRITIQUING	<i>(Judging)</i>
	Detecting inconsistencies between a product and external criteria, determining whether a product has external consistency; detecting the appropriateness of a procedure for a given problem (e.g., Judge which of two methods is the best way to solve a given problem)
6.CREATE	Put elements together to form a coherent or functional whole; reorganize elements into a new pattern or structure
	6.1 GENERATING. <i>(Hypothesizing)</i>
	Coming up with alternative hypotheses based on criteria (e.g., Generate hypotheses to account for an observed phenomenon)
	6.2 PLANNING. <i>(Designing)</i>
	Devising a procedure for accomplishing some task (e.g., Plan a research paper on a given historical topic)
	6.3 PRODUCING. <i>(Constructing)</i>
	Inventing a product (e.g., Build habitats for a specific purpose)

Atender a la Taxonomía de Bloom, para definir la relación entre el término designado para el estudio de la imagen con el verbo que acompaña dicho término, nos permitiría atender a la relación de la conceptualización de la imagen en torno a su naturaleza de recurso/imagen y su relación respecto al *Saber, Saber Hacer, saber Ser*.

A modo de síntesis, los objetivos de este tipo de análisis del currículo eran:

- Establecer a partir de esta relación de la imagen con las partes del currículo la función educativa que se establece a la imagen.
- Relacionar las diferentes tipologías de imagen que se introducen en el currículo atendiendo a una localización de los términos utilizados por el currículo que aluden a la alfabetización audiovisual y derivados.

Hay que tener en cuenta que se ha privilegiado, de una manera muy dirigida, aquellos aspectos vinculados de manera directa con el aprendizaje de la alfabetización audiovisual o el uso de imágenes en el aula. Es decir, aquellos fragmentos en los que se pudiera aludir al uso de imágenes pero que no se realizara una alusión directa no han sido empleados para el análisis, aunque sí se han tenido en cuenta a la hora de realizar la discusión de resultados. Por ejemplo, el artículo 10 de la LOMCE: «Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación». (p.19356) o: «Las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben utilizarse como recursos para el aprendizaje de las materias curriculares, para obtener información y como instrumento para aprender, conocer y utilizar las palabras claves y conceptos necesarios para ser capaz de leer, escribir y hablar sobre Ciencias Sociales.» (p. 19373). En estos ejemplos, podríamos atender a la necesidad de tener en cuenta la alfabetización audiovisual para lograr estos objetivos, sin embargo, se ha privilegiado aquellos fragmentos en los que directamente se aludía al uso de la imagen en aula.

CAPÍTULO CUATRO.

Interacción con alumnado en formación

4.1 Objetivos y planteamientos teóricos en torno a la DHdela

En este primer punto presentamos las pautas generales, a nivel teórico, con las que abordamos desde un inicio la interacción con alumnado en formación inicial. Desde los objetivos generales planteamos unas líneas de trabajo desde las cuales poder introducir la DHdela, reivindicando su papel interdisciplinar en el ámbito general de la DCS. Para ello, a partir de cada uno de los objetivos generales se perfilaron unas líneas teóricas concretas a partir de las cuales desarrollar sesiones y actividades que pudieran ser introducidas en el plan docente de una asignatura del ámbito de la DCS, permitiendo valorar la respuesta del alumnado hacia estas cuestiones referentes a la imagen.

Siguiendo la línea antes explicitada de reivindicación de la DHdela, las principales bases teóricas que fundamentaron el diseño de las sesiones y el trabajo con el alumnado, obtenidas a través de la revisión previa de la literatura científica, pueden resumirse de manera esquemática en los siguientes puntos³⁷:

- Potenciar el uso de la imagen como una herramienta idónea para la introducción de «nuevos» modelos historiográficos en la historia escolar (Valls, 2007, 1998, 1995; Burke, 2005). En particular, destacar el papel de la obra de Arte, potenciando sus diversas facetas didácticas, haciendo hincapié en su carácter polisémico (Valls, 2007; Ramírez, 1989) y potenciando su función educativa como fuente documental gráfica desde una perspectiva que permita al alumnado conectar el tra-

³⁷ En este primer acercamiento a la revisión bibliográfica no se han incluido todos los aspectos que más adelante serán desarrollados. Sin embargo, hemos considerado necesario exponer, paso a paso, el proceso de creación de las preguntas de investigación y objetivos específicos, visibilizando el desarrollo de la teoría de un modo contextualizado y secuenciado.

bajo interdisciplinar de la DHdela (Santisteban & Pagès (coords.), 2011: 269-294).

- Analizar el uso de la alfabetización multimodal en la etapa de Educación Primaria en relación a la función documental de la imagen en el área de Ciencias Sociales (Kress & Van Leeuwen, 2001,1997; Bearne & Wolstencroft, 2009).
- Analizar a través del corpus gráfico de los materiales didácticos las principales características de las diversas tipologías de currículo escolar: Currículo Oficial; Currículo Oculto, Currículo Oculto Visual y Currículo Nulo (Acaso, 2009; Eisner 1994, Torres, 1991; Apple 1987).
- Introducir al alumnado en el análisis crítico del libro de texto a través de las principales líneas de investigación de la manualística a través de trabajos centrados en el análisis de imágenes (ICIP, 2013; Schocker & Woyshner, 2013; Campos, 2010; Pingel, 2009; Morales & Lischinsky, 2008; Valls, 2008, 2007, 1995, 1994;, Ruiz Zapatero & Álvarez Sanchís, 1997), permitiendo desarrollar la detección de imaginarios visuales estereotipados (Atienza & Van Dijk, 2010; Escolano (dir.), 2006; Bozal, 1991).

En los siguientes apartados (4.1.1 y 4.1.2), veremos cómo cada uno de estos puntos fue relacionado con los objetivos generales, permitiendo conectar estos planteamientos teóricos en la práctica llevada a cabo en la interacción con el alumnado a través de la enunciación de objetivos específicos.

4.1.1 Desarrollo de objetivos específicos a partir del objetivo general 1.

A continuación se desarrollan las pautas teóricas planteadas en torno al objetivo general: «Determinar cuál es la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria.».

Quisimos potenciar la DHdela desde un enfoque interdisciplinar, planteando la inclusión tanto de obras de Arte como de otras tipologías diversas de imagen, que permitieran al alumnado complementar el tratamiento que se da a los diferentes medios

visuales desde el ámbito de la Expresión Plástica y Visual, al vincularlo en relación al uso de la imagen en el área de Ciencias Sociales, partiendo de la base de que la principal función de la imagen en la DCS es la de fuente documental gráfica (Alonso, 2010; Benejam & Pagés, 1997; Calaf, 1994; Cooper, 2002a, 2002b; Hernández Cardona, 2002; Llopis, 1996; Prats (dir.), 2011a, 2011b, 2011c; Valls, 2007, 1995; Wood & Holden, 2007; Zoraida [et al.], 2011).

Esta primacía de la función documental de la imagen hizo cuestionarse el valor documental de la principal tipología de imagen que podemos encontrar en la DHdelA: la obra de Arte. En palabras de R. Valls (2007) podemos encontrar la raíz de la necesidad de reivindicar el papel de la obra de Arte como fuente documental:

«La relación entre los historiadores y las representaciones icónicas ha sido tradicionalmente compleja, lo que ha provocado, de forma bastante habitual, un notable olvido, incluso minusvaloración, de la imágenes. Sólo en tiempos recientes se ha modificado esta consideración por parte de algunos historiadores, especialmente de los vinculados a la historia de las mentalidades y de la nueva historia cultural, que les han reconocido plenamente el estatuto de documentos históricos básicos.

En la configuración de esta actitud tradicional han contado, entre otros factores, tanto el carácter marcadamente polisémico de las representaciones iconográficas como el desarrollo de una historia del arte mucho más orientada, hasta muy recientemente, a la dimensión formalista y estética de la imágenes que a su función discursiva o propagandística. La confluencia de esfuerzos, tanto desde la iconología artística como desde la historiografía cultural, ha ido cambiando la anterior situación y ha permitido que el archivo documental de los historiadores se ampliase de forma esperanzadora.» (Valls, 2007: 11)

Todavía continúa existiendo un predominio en la DHdelA de la corriente historiográfica del formalismo, en parte provocado por la tendencia a enmarcar la Historia del Arte como materia exclusiva impartida en el Bachillerato y su presencia en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). (Trepát, 2006, 1996; Freedman, 2006; Santamaría & Asensio, 2003; Santamaría, Irena & Broduarad, 2003). Esto repercute en la elaboración de

contenidos marcados por una corriente educativa de corte más tradicional y memorística, que no potencia las habilidades del alumnado para desarrollar estrategias de lectura de obras de arte o imágenes en general, afectando en gran medida a los manuales dirigidos a la formación de profesorado. En este tipo de manuales es común encontrar fichas de trabajo para aplicar con los alumnos, como por ejemplo el caso concreto de Domínguez (coord. 2004), en los cuales predominan las propuestas de actividades de corte formalista, que, normalmente, ofrecen un sistema de evaluación memorístico. Por lo general, hay que destacar la variedad de actividades que se ofrecen al profesorado, pero que sin embargo, estas contienen un gran peso de saber enciclopédico y taxonómico. (Álvarez de la Parada, 1996; Blanco Villaseñor, 2003; Candau Chacón, 2006; Trepát, 2006).

Si bien no ponemos en duda la utilidad de la perspectiva formalista sino su excesivo y, a veces, exclusivo uso a nivel educativo, debemos evidenciar que cuando nos acercamos a la Educación Primaria esto cobra aun mayor relevancia al establecer que la disciplina de la Historia del Arte en esta etapa es introducida de una manera transversal, puesto que entendida como disciplina en sí misma no tiene entidad propia hasta el Bachillerato. En la etapa de Primaria el reto está en mostrar el potencial de la disciplina a nivel transversal, teniendo en cuenta, además, que a nivel de Educación competencial se ha potenciado el trabajo de la Historia del Arte en Educación Primaria destacando los contenidos procedimentales y actitudinales frente los conceptuales (Santisteban & Pagès (coords.), 2011:269-294) intentando contrarrestar esta tradición memorística y académica del formalismo.

Cabe destacar que las principales problemáticas de la enseñanza de la Historia del Arte ya quedaron debidamente expuestas en el trabajo de J. A. Ramírez (1989), el cual se ha convertido en un documento de referencia. Sus afirmaciones, pese a estar expresamente dirigidas a la etapa de Bachillerato, continúan siendo vigentes y totalmente actualizadas, y pueden ser aplicadas a cualquier etapa escolar:

«1. La obsesión taxonómica. (...) Lo más apropiado para la Enseñanza Media es reducir al mínimo indispensable esa mera operación clasificatoria, enfatizando más los aspectos estéticos e ideológicos de la producción artística.»

«2. El sociologismo vulgar o el arte como ilustración de la historia socio-económica. (...) El profesor de Enseñanza Media hará bien en señalar concomitancias entre aspectos artísticos, político-sociales y culturales en general, pero no deberá olvidar el papel activo jugado por las artes en la evolución de los pueblos.»

«3. Es muy frecuente entre artistas y aficionados observar ciertos valores estéticos sin ninguna atención a la evolución cronológica ni a las varias condiciones históricas que permiten entender la aparición y desarrollo de las formas. Este “esteticismo deshistorizado” elimina la naturaleza temporal de la producción plástica. (...) El profesor procurará que sus alumnos, sin dejar de apreciar el valor actual de ambas producciones, comprendan el distinto trasfondo formal e ideológico de la Grecia de Mirón o de la Europa vanguardista de entreguerras.»

«4. El ultracontenidismo iconológico parece la última enfermedad de la enseñanza de la historia del arte. (...) El profesor de Enseñanza Media hará bien en mantener el sentido común. Algunas teorías muy especializadas, no contrastadas todavía por los estudiosos, deberían introducirse en la Enseñanza Media con mucha cautela. Esto vale también para la terminología semiótica que, aunque útil en ocasiones, resulta farragosa y poco apropiada para cursos generales como sólo pueden ser los del bachillerato.» (Ramírez, 1989:72-73)

Estas cuatro puntualizaciones continúan siendo presentes en la enseñanza, y pueden ser entendidas cuando se aplican a las investigaciones que se realizan desde la manualística. En esta línea de investigación, en el área de DCS podemos destacar los trabajos de Valls (2007, 1998, 1995) en los cuales se defiende la postura de la existencia de, lo que podríamos denominar: una marcada resistencia al uso documental de las imágenes frente a un predominante uso ilustrativo. En los últimos años esta idea ha sido reforzada por otros trabajos como Gómez, Molina & Pagán (2012), en los que se continúa llamando la atención sobre el uso infravalorado que se da a las obras de Arte en los manuales de Historia.

A modo de síntesis de estas ideas, en las sesiones y actividades se reflejarán los siguientes objetivos específicos, que apoyan los objetivos generales explicados en el apar-

tado 2.2:

- Analizar la función didáctica de la obra de Arte en el área de Ciencias Sociales y reforzar su uso didáctico como fuente documental gráfica.
- Reforzar la inclusión de diferentes modelos historiográficos en el aula de Primaria a partir del uso de imágenes.
- Analizar y potenciar el uso polisémico de la imagen en el área de Ciencias Sociales.

4.1.2 Desarrollo de objetivos específicos a partir del objetivo general 2.

A continuación se desarrollan las pautas teóricas planteadas en torno al objetivo general: «Detectar posibles vacíos en las propuestas diseñadas para el uso de la imagen, que puedan influir negativamente a la hora de desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria».

Para el logro de este objetivo nos centramos en el análisis de libros de texto, trabajando en el diseño y propuestas gráficas que ofrecen los manuales escolares y la concepción que el alumnado presenta al emplear estos, planteando tareas prácticas que permitieran al alumnado trabajar la teoría mediante casos concretos que favorecieran, gracias a un cuestionamiento práctico, un aprendizaje activo.

Para trabajar estas líneas de investigación en la docencia, se intentó mantener una pauta de trabajo basada en las diferentes líneas teóricas que se han trabajado en la revisión de la literatura científica. A continuación, serán explicadas estas pautas, que consideramos podían ser de gran utilidad en la formación de profesorado al ser trabajados de una manera práctica:

1. Un primer reconocimiento de temáticas iconográficas. Es decir, tomar conciencia de la representación que se aplica a ciertos colectivos como por ejemplo: la figura de la mujer o la figura del indígena (Schocker & Woyshner, 2013; Berger, 2008), e incluso también de etapas históricas como, por ejemplo, la Prehistoria (Ruiz Zapatero & Álvarez-Sanchís, 1997). Consideramos es importante evidenciar la existencia de este tipo de

itinerarios iconográficos que se representan en el imaginario visual escolar y que en algunas ocasiones son portadores de representaciones estereotipadas. Aún más, el área de Ciencias Sociales que engloba aspectos de Educación cívica; intercultural; religiosa, etc. es un área muy sensible respecto a estereotipos y/o miradas sesgadas en las representaciones gráficas que condesan los contenidos curriculares. Consideramos que el primer paso para trabajar estos estereotipos es ser consciente y reconocer que existen una iconografía escolar que conlleva la creación de un imaginario visual (Escolano (dir.), 2006). Este reconocimiento es vital para poder reconocer un posterior uso estereotipado.

Introducir unas pequeñas nociones sobre la cultura visual en la que vivimos, pero no solo en relación al mundo audiovisual y mediático, sino también en relación al estudio de las diferentes disciplinas, que también son portadoras y generadoras de estereotipos e imaginario visual, del cual no solo es participe la publicidad y la Expresión Plástica y Visual.

2. En relación a las diferentes tipologías de Currículos existentes, incidir en el componente visual de éstas, lo que nos lleva a trabajar con mayor dedicación el Currículo Oculto Visual, permitiéndonos trabajar la existencia de iconografías preestablecidas en el imaginario escolar (Jurjo 1991, Acaso, 2009).

Trabajar desde la detección de posibles estereotipos fundamentados en el uso de las imágenes a través del Currículo Visual Oculto (CVO) (Acaso, 2009) mediante la DHdeIA, potenciando el uso polisémico de las imágenes (Ramírez, 1989).

3. Destacar el potencial que la imagen posee para la creación del diálogo intercultural. Cómo ésta puede potenciar temáticas referidas a la globalización, la convivencia o la transmisión de valores interculturales, líneas de trabajo que pueden ser trabajadas desde perspectivas muy interesantes para la DHdeIA. (García-vera, 2007; Freedman, 2006). En gran medida, la teoría curricular es abordada en la formación inicial de profesorado de manera muy teórica. Pese a hablar de conceptos complejos como Currículum Oficial, Currículum Oculto y Currículum Nulo (Jurjo, 1991; Apple, 1987), se cuestiona la idea de cómo el alumnado puede transformar en la práctica estos conocimientos en ejemplos y propuestas visuales concretas, como por ejemplo a partir del análisis de libros de texto.

4. Introducir el papel que actualmente está introduciendo la alfabetización multimodal en las edades tempranas y cuestionar el papel que puede llegar a tener en cuanto a la capacidad de perpetuar estereotipos en el área de Ciencias Sociales.

A modo de síntesis de estas ideas, en las sesiones y actividades se reflejarán los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la iconografía escolar y el proceso de creación de imaginarios escolares para generar herramientas que permitan detectar el uso estereotipado de representaciones gráficas en los libros de texto.
- Analizar la diversidad de modelos de currículos para generar herramientas que permitan reconocer cómo la imagen participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con particular atención en las consecuencias del Currículo Oculto Visual.

4.2 Interacción docente en la asignatura de Didáctica de la Historia. Curso 2012/13

La interacción del curso 2012/13 consistió en la aplicación de dos sesiones específicas, una de carácter más teórico y otra más práctico. Para el diseño de estas dos sesiones³⁸, se siguieron los objetivos generales y los específicos perfilados a partir de la literatura científica expuesta en el apartado anterior. Estas sesiones fueron entendidas como un refuerzo y complemento de la asignatura de Didáctica de la Historia (DHA), encaminadas a la enseñanza de un uso apropiado de la imagen dentro de la materia de Conocimiento del medio natural, social y cultural³⁹.

Un porcentaje de la evaluación de la asignatura se realizó a través de la creación de un *wikispaces*⁴⁰ a modo portafolio o diario de aprendizaje donde el alumnado debía re-

38 Teniendo en cuenta el volumen global de sesiones a las que se reduce una asignatura semestral no se consideró oportuno dedicar más sesiones específicas relacionadas con la temática de la investigación.

39 Queremos destacar que pese a dar un mayor protagonismo a estas dos sesiones, la función educativa de la imagen fue contemplada durante toda la asignatura de manera transversal, manteniendo un todo momento un cuidado especial en el tratamiento de la imagen en las presentaciones de power point, en los materiales entregados a los alumnos y en la bibliografía recomendada.

40 La puesta en práctica de la creación de estos *wikispaces* como portafolio del alumnado fue analizada a través del trabajo: Cardona, G.; Rojo, M.C; Gámez, V.; Molina, J.; Uso de entornos virtuales para el aprendizaje de la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado. XXIV Simposio Internacion-

coger sus impresiones y aportaciones a las sesiones y actividades realizadas⁴¹. Fue a partir de estos comentarios donde analizamos las concepciones del alumnado en respuesta a las sesiones impartidas.

4.2.1 Diseño de la Sesión I.

Sesión I. El uso de la imagen como fuente documental gráfica e inclusión de modelos historiográficos.

La selección de los temas empleados como contenidos de esta sesión: Prehistoria, Primera Guerra Mundial y Guerra Civil Española fue escogida a través de un cuestionario inicial entregado a los alumnos⁴². Cada uno de los alumnos debía exponer los cinco temas que consideraba más importantes y suficientemente relevantes para trabajar en la asignatura de Historia. Las respuestas más populares fueron: la I y II Guerra Mundial; la Guerra Civil Española (junto con los episodios de la II República y la Transición); la Revolución Francesa; la Revolución Industrial y el Descubrimiento de América. Esto permitió trabajar la alta presencia de los episodios bélicos y la Historia positivista en la Historia escolar, aunque también se encontraron respuestas como la invención de la rueda; el descubrimiento del fuego o la invención de la imprenta y la electricidad.

Tabla 4.1: Diseño de la Sesión I: El uso de la imagen como fuente documental gráfica e inclusión de modelos historiográficos

Título	El uso de la imagen como fuente documental gráfica e inclusión de modelos historiográficos
Objetivo general	Determinar cuál es la finalidad de la imagen en la Educación Primaria en el área de las Ciencias Sociales.

al de Didáctica de las Ciencias Sociales: «Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social, Universidad de Alcalá de Henares, 19-21 de març, 2013.

41 Ver Anexo IV donde están recogidos los comentarios del alumnado realizados en los wikispaces en relación a estas dos sesiones.

42 Ver Anexo II, donde se recoge el cuestionario entregado al alumnado.

Objetivos específicos	<p>Analizar la función didáctica de la obra de Arte en el área de Ciencias Sociales y reforzar su uso didáctico como fuente documental gráfica.</p> <p>Reforzar la inclusión de diferentes modelos historiográficos en el aula de Primaria a partir del uso de imágenes.</p> <p>Analizar y potenciar el uso polisémico de la imagen en el área de Ciencias Sociales.</p> <p>Detectar el uso estereotipado de representaciones gráficas en los libros de texto.</p>
Contenido	<p>Fuente documental gráfica.</p> <p>Corrientes historiográficas.</p> <p>La obra de Arte como fuente documental gráfica.</p> <p>Currículo Oculto Visual.</p>
Metodología	Sesión expositiva en torno a tres temáticas: Prehistoria, IGM y GCE.
Recogida de datos	Aportaciones del alumnado mediante un <i>wikispaces</i> realizada como portafolio de la asignatura.
ANEXOS	<p>Anexo III: «Muestra de imágenes seleccionadas para la presentación de la Sesión I. <i>Didáctica de la Historia</i>. Curso 2012/13».</p> <p>Anexo IV: «Recopilación de los comentarios realizados en los <i>wikispaces</i> por el alumnado de <i>Didáctica de la Historia</i>. Curso 2012/13».</p>

Para el diseño de esta sesión (ver tabla 4.1) se escogieron dos de estos temas propuestos por el alumnado, junto con el tema de la Prehistoria⁴³. Estos temas o episodios históricos fueron planteados a partir de tendencias historiográficas diferentes a los propuestos normalmente en los libros de texto, permitiendo visualizar al alumnado de una forma más clara otras corrientes historiográficas como la Historia de la cultura, Historia de las mentalidades, etc.

En líneas generales, se trabajó cada una de estas etapas desde la siguiente perspectiva⁴⁴:

43 Creímos que sería un elemento motivador realizar esta sesión en torno a los episodios escogidos por los propios alumnos. Sin embargo, al mismo tiempo se planteó la necesidad de cuestionar la periodización de la Historia Universal y la total dependencia del estudio de la Historia en la escuela a partir de las grandes etapas de la Historia: Prehistoria; Edad Antigua; Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. Es por ello que se incluyó una de estas, eligiendo la Prehistoria (pese a no haber sido de las opciones más citadas) para poder enlazar con el análisis de las imágenes de los libros de texto. (Ruiz Zapatero & Álvarez-Sanchís, 1997)

44 Consultar el Anexo III en el cual se incluyen las imágenes propuestas para la sesión.

El tema de la **Prehistoria** se orientó más al trabajo de la detección de estereotipos a partir de contenidos históricos erróneos, trabajando la Prehistoria desde el trabajo de Ruiz Zapatero & Álvarez-Sanchís (1997) que muestra la visión estereotipada de los libros de texto en España, evidenciando la potencia de la «Historia escolar» frente a la «Historia académica», mostrando también el Currículo Oculto Visual (Acaso, 2009) a través de la perspectiva de género. De este modo, se escogieron imágenes que muestran estereotipos en la explicación de la Prehistoria como tema del currículo escolar, procedentes de libros de texto y materiales didácticos.

La **I Guerra Mundial** (IGM), es una temática que posee una grandísima producción de material didáctico en múltiples formatos. Se puede encontrar un gran volumen de material tanto en libros de texto, manuales o monográficos, como en soporte audiovisual en forma de documentales; películas; videos educativos; recreaciones históricas, etc. Su presencia en los libros de texto de Primaria no es tan elevada, pero en la etapa de Educación Secundaria es de referencia prácticamente incuestionable, pudiendo encontrar este apartado tanto en el currículo escolar como en libros de texto a un nivel, podríamos decir, universal⁴⁵. Ante este nivel de producción y presencia en los libros de texto, pretendimos abordar el tema desde una perspectiva que resultara novedosa dentro de la «Historia escolar», usando el Arte como principal foco de atención. Para ello, se escogió un tema que permitiera analizar la nueva concepción de Guerra Total que se genera en la IGM pero, con el Arte como hilo conductor. Este tema consistió en la creación del camuflaje, tomando como referencia la obra de Méndez Baiges (2007). A partir de la creación del camuflaje, se intentó representar un modelo de Historia bélica que rompiera con la idea de la Historia escolar positivista relacionada con fechas de batallas, personajes de carácter

45 A partir del proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles. (2009EDU-09425), dirigido por el Dr. Joaquim Prats, la doctoranda participó en el análisis y comparativa de currículos escolares del ámbito latinoamericano. Todos los currículos consultados contemplaban en sus enseñanzas mínimas las Grandes Guerras Mundiales. Este hecho se entiende a raíz de todo el trabajo que la Unesco viene realizando en torno a la Educación para la Paz desde finales de la Segunda Guerra Mundial. Ante este panorama, podríamos afirmar, en cierto modo, que el hecho de que las Grandes Guerras Mundiales fueran de los episodios más referenciados en las respuestas del alumnado de la asignatura de DHA, haya sido algo consecuente debido a su constante presencia en currículos escolares y materiales didácticos.

político-militar, etc. tratando el camuflaje desde una perspectiva que permitiera trabajar el impacto del Arte en la sociedad y la relación de las vanguardias artísticas del siglo XX con el conflicto bélico de la IGM.

La **Guerra Civil Española** (GCE), al igual que la IGM, es un tema con una gran presencia en los libros de texto a nivel nacional. Sin embargo, en esta ocasión, la GCE es un tema que es trabajado en el ámbito nacional tanto en la etapa de Educación Primaria como en la Secundaria. Esto, sumado al hecho de la gran proliferación de literatura, películas, música, representaciones artísticas, etc. que giran en torno a esta temática, hace de la GCE un tema muy familiar para el alumnado de magisterio. De este modo, propusimos trabajar la GCE desde una perspectiva que resultara cercana a ellos, pero empleando un hilo conductor que conectara con su elección de estudios: el Grado de Maestro de Educación Primaria. Enlazamos esta época de la Historia de España con la Historia de la Educación y el cuidado del Patrimonio Artístico. Para realizar esta conexión se empleó un cartel de propaganda de guerra, al ser una tipología de imagen muy recurrente en los libros de texto. Se escogió una imagen en concreto (ver Anexo III) que muestra la manipulación de una fotografía tomada para la difusión de las Misiones Pedagógicas que tuvieron lugar durante la II República. Esta imagen fue más tarde reconvertida en propaganda, a favor del bando republicano, a través del diseño de un cartel (Mendelson, 2005: Otero Urtaza (ed.), 2006). Después, como segunda parte de la sesión, se dio a conocer al alumnado la labor de protección del Patrimonio Artístico Nacional que se llevó a cabo en la Junta de Incautación y Protección del Tesoro Artístico (JIPTA). Entre todas las acciones que se pusieron en marcha para la protección del patrimonio durante la GCE, se destacó la salvaguarda del fondo del Museo del Prado. (Argerich & Ara, 2003)⁴⁶.

46 Hemos de destacar también, en relación a la teoría con la que se planteó esta sesión, el interés que se pretendió dar en estas explicaciones de la IGM y la GCE al hecho de reflexionar sobre el imaginario visual que poseemos sobre acontecimientos bélicos y todo lo que este imaginario visual provoca en la conceptualización de la guerra en nuestra sociedad. Para ello, se tomaron como referencia los trabajos de Sontag (2010) y Monegal (comp. 2007) que hacen una reflexión sobre la creación de la poética visual de la guerra en los medios de comunicación y la insensibilización de las masas ante una respuesta empática sobre el sufrimiento e impacto que tiene en la sociedad civil en torno a este tipo de imaginaria bélica. Consideramos que estas reflexiones son de gran interés a la hora de replantear cómo se articula la selección de imágenes en los libros de texto.

4.2.2 Análisis y conclusiones parciales de la Sesión I.

Los comentarios recogidos en estos *wikispaces* en torno a las sesiones dedicadas al uso de la imagen fueron escasos al respecto⁴⁷. En líneas generales, estas fueron las impresiones recogidas:

- Destaca la constante referencia de caracterizar la Historia como una anécdota. La impresión generada fue que el alumnado recibió la forma de exponer el tema no como una manera diferente de trabajar la Historia sino como algo más *entretenido, divertido, curioso*, términos empleados por el alumnado (ver Anexo IV).
- Se evidenció la falta de conocimientos previos sobre corrientes historiográficas, lo cual puede llegar a dificultar un aprendizaje significativo sobre la materia planteada. Pese a que la sesión fue acogida con gran interés y hubo un clima de atención y participación muy generalizado, se plantea una gran duda sobre el éxito de los objetivos de aprendizaje pretendidos en torno a esta sesión.
- También se evidenció una dificultad para apreciar la imagen como una fuente documental gráfica, y una tendencia al uso ilustrativo generado por esta falta de conocimiento y referencia a disciplinas científicas, que hacen de la imagen un instrumento de entretenimiento y motivación del alumnado.

4.2.3 Diseño de la Sesión II.

Sesión II: La detección de estereotipos en la iconografía escolar.

El objetivo general a la hora de plantear esta sesión⁴⁸ era averiguar el grado de comprensión lectora de imágenes del alumnado y analizar los diferentes niveles de re-

47 El hecho de dar un formato libre y no pautar los comentarios perjudicó a la recogida de datos. Pese a ello, desde esta investigación valoramos en gran medida la respuesta espontánea del alumnado, dando también importancia a lo oculto y nulo de sus respuestas.

48 Toda la información recogida en torno a esta actividad llevada a cabo puede ser consultada en: Gámez, V.; Molina, J.; Cardona, G.; Rojo, M.C; *Cómo se enfrentan a las imágenes el alumnado de Grado de Educación Primaria. XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: «Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social»*, Universidad de Alcalá de Henares, del 19 al 21 de marzo de 2013.

flexión derivados de la lectura de imágenes. Para lograr este objetivo, se procedió a seleccionar imágenes extraídas de medios de comunicación, publicidad, prensa, cine y libros de texto. Todas las imágenes escogidas para la actividad (ver Anexo V), versaban en torno a diversos conceptos: inmigración; sistema democrático; globalización; Unión Europea; política económica; Europa; progreso; pobreza, libertad y justicia social, que de alguna manera estaban relacionados con dos conceptos clave: democracia e interculturalidad.

Esta actividad (ver tabla 4.2) se planteó en formato test para trabajar, de manera sistemática y en poco tiempo, los conceptos anteriormente mencionados y extraer el máximo de información posible sobre el nivel de interpretación de imágenes. Aprovechando la polisemia inherente a la mayoría de imágenes, se planteó una actividad en la que se presentaban diferentes imágenes y conceptos. A los alumnos se les propuso el siguiente enunciado: «Relaciona los conceptos de la izquierda con las imágenes de la derecha». La peculiaridad del ejercicio consistía en que todos los conceptos y todas las imágenes planteadas podían relacionarse entre sí. No existía una respuesta correcta cerrada. Se plantearon seis bloques diferentes, en los que se presentaba en cada uno de ellos tres conceptos y tres imágenes. Cada uno de los bloques estaba ideado para que cualquier tipo de relación que se hiciera entre imágenes y conceptos fuera correcta, incluso si se relacionaban todos los conceptos con todas las imágenes. A pesar de ello, de manera intencionada, para cada uno de los conceptos se incluía una imagen ilustrativa de un ideario colectivo construido, donde los prejuicios o preconcepciones vacuas se reflejaban con claridad.

Tabla 4.2: Diseño de la Sesión II: La detección de estereotipos en la iconografía escolar.

Título	La detección de estereotipos en la iconografía escolar
Objetivo general	Detectar un posible vacío en la propuesta del uso de la imagen que no permita desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

Objetivos específicos	<p>Analizar la iconografía escolar mediante un ejercicio práctico.</p> <p>Reconocer la existencia del CVO y aprender a detectarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la iconografía escolar y el proceso de creación de imaginarios escolares para generar herramientas que permitan detectar el uso estereotipado de representaciones gráficas en los libros de texto. - Analizar la diversidad de modelos de currículos para generar herramientas que permitan reconocer cómo la imagen participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con particular atención en las consecuencias del Currículo Oculto Visual.
Contenido	<p>El uso de la imagen en los libros de texto.</p> <p>Currículo oficial; currículo oculto, currículo oculto visual y currículo nulo.</p> <p>Introducción al lenguaje multimodal.</p> <p>Modelos iconográficos: Democracia, Interculturalidad.</p>
Metodología	Actividad de tipo práctico y puesta en común para explicar la base teórica de la sesión.
Recogida de datos	Recogida de respuestas de la actividad propuesta en formato test.
ANEXOS	Anexo V: «Relación de imágenes seleccionadas para la actividad de la Sesión II. Didáctica de la Historia. Curso 2012/13».

4.2.4 Análisis y conclusiones parciales de la Sesión II.

Para la realización de esta actividad se contó con la participación de tres grupos-clase de Didáctica de la Historia del curso 2012/13: 1A, 2B y 3A, lo que hizo generar un total de 88 participantes. De la realización de ésta, destacamos los siguientes datos:

- De los 88 alumnos a los que fue repartida la prueba, sólo cinco optaron por una opción de respuesta múltiple para resolver la prueba.
- La media total de la actividad representó que el 90% de los alumnos unieron los conceptos con la propuesta de imagen que correspondía a la asimilación más estereotipada del concepto.
- La última pregunta cuyos conceptos eran: Inmigración, Democracia y Unión Euro-

pea, llegó a un porcentaje del 100% de respuesta sobre la imagen estereotipada en el grupo 3A, y sobrepasó el 90% en el resto de grupos. Estas imágenes habían sido extraídas de libros de texto.

- El porcentaje más bajo de respuesta fue del 86,5% y se presentó en los apartados que contenían términos más abiertos como pobreza, política económica o progreso, y cuyas imágenes habían sido obtenidas de medios de comunicación.

La reflexión posterior en el aula fue más positiva y compleja. Hubo aportaciones con interpretaciones sobre las imágenes con una postura más crítica y amplia respecto a lo que reflejaron los datos obtenidos por la actividad. Sin embargo, las respuestas y elecciones tomadas para resolver cómo ilustrarían alguno de los conceptos trabajados en clase, fue de una clara tendencia al estereotipo.

Podemos decir que esta sesión contó con un alto nivel de atención y participación. Los alumnos mantuvieron la atención durante toda la clase y realizaron aportaciones de gran interés. Esta temática resultó de gran agrado para el alumnado que mostró su satisfacción afirmando en varias ocasiones que había sido de gran ayuda. Sin embargo, atendiendo a los objetivos de aprendizaje, surgen muchas dudas al respecto. No queda claro si existe un aprendizaje significativo por parte del alumnado que permita detectar estereotipos que no sean tan claros como los que fueron expuestos en esta sesión. Por otro lado, la actividad estaba muy dirigida y los estereotipos eran muy claros. Sin embargo, consideramos que podemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Por muy dirigida que fuera la actividad, un 90% contestó la respuesta esperada. Evidenciado a continuación en la puesta en común, que muy pocos ampliarían el corpus gráfico propuesto por los libros de texto.
- No existe el hábito en el alumnado de cuestionar las imágenes de los libros de texto y ampliar esta información con otras imágenes complementarias. Sin embargo, cuando se trabaja con los textos, si hay una tendencia más generalizada a cuestionar la información, contrastar y ampliar el temario.
- Las respuestas de la actividad más unánimes fueron aquellas que exponían los

conceptos y las imágenes con ejemplos sacados directamente de los libros de texto.

4.3 Interacción con alumnado en el curso 2013/14

Para la realización de una recogida más sistemática de datos, que pudiera dar visibilidad a todo el alumnado en este curso 2013/14, decidimos elaborar una prueba práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia (ver Anexo VII) que el alumnado debiera entregar por escrito. Esto permitió una recogida de material con un volumen de datos mayor que la realizada en el curso anterior, a través de los *wikispaces*, ya que la prueba era de carácter obligatorio para la asignatura⁴⁹.

A partir de las conclusiones del año anterior, quisimos incidir en la cuestión de si el alumnado en formación, en su futuro docente, sería capaz de detectar el Currículo Oculto Visual (CVO). Consideramos apropiado trabajar en base a los libros de texto debido al uso tan extendido que a día de hoy continúan teniendo estos materiales didácticos (Miralles, Molina & Ortuño, 2011; Valls, 2007).

4.3.1 Diseño de la «Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia»

Esta Prueba Práctica sobre conocimiento de Didáctica de la Historia (DHA), que consistía en la realización de tres ejercicios (ver Anexo VII); se pasó a un total de 90 alumnos (ver tabla 4.3) al contar con la colaboración de otro grupo-clase de la asignatura de

⁴⁹ De cara a la evaluación de esta prueba en la asignatura, se decidió hacer un proceso de autoevaluación para puntuar la prueba. Tras la entrega del ejercicio por parte de los alumnos, estos recibieron una explicación de los objetivos de investigación y enseñanza-aprendizaje de los ejercicios y unas orientaciones para poder llevarlos a cabo en un aula de Primaria (ver Anexo VIII de la presentación utilizada). A partir de estas explicaciones y comentarios sobre la actividad en clase, el alumnado debía realizar un ejercicio de autorreflexión y ponerse una calificación en función del aprendizaje que consideraba había realizado. Para el ejercicio 1 se trabajaron diversos ejemplos y orientaciones para cada uno de los ejercicios propuestos a partir de imágenes. Para el ejercicio 2 se trabajaron los resultados del ejercicio de estereotipos del curso anterior y la creación del COV. Para la prueba 3 se expusieron las diferentes propuestas del propio alumnado y se dialogó a partir de los puntos más fuertes que se habían tenido en consideración para realizar las mejoras, destacando el componente de lenguaje visual que el futuro alumno de Primaria debía de trabajar a través de este ejercicio.

DHA⁵⁰, lo que permitió una recolección mayor de datos.

Tabla 4.3: Número de alumnado al que se pasó la práctica. Curso 2013/14.

Grupo-clase 4ª	50
Grupo-clase 5B	40
Total de alumnado	90

A continuación, presentamos el diseño de cada uno de los ejercicios que conforman la práctica entregada al alumnado de Grado de Maestro de Educación Primaria (ver tabla 4.4):

Tabla 4.4: Desarrollo del diseño de la Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia.

Ejercicio 1	«El Descubrimiento de América»
Objetivo general	Comprobar la asimilación del método del historiador por parte del alumnado
Objetivo específico	Analizar si el alumnado incluía imágenes o fuentes documentales gráficas en sus propuestas. Examinar el uso de modelos historiográficos o analizar si mantienen discursos tradicionales.
Propuesta para la evaluación	Propuestas de imágenes y fuentes documentales gráficas que permitirán una explicación alternativa al discurso de los libros de texto de Primaria. Evidenciar el tratamiento historiográfico positivista acerca de esta temática (intentar evitar la presencia exclusiva de la figura de Colón, viaje de las tres Calaveras...)
Ejercicio 2	<i>El Govern de Catalunya</i>
Objetivo general	Detectar el Currículo Visual Oculto en el corpus gráfico de un capítulo de un libro de texto de 5º de Educación Primaria: Editorial Vicens Vives.
Objetivo específico	Incentivar el espíritu crítico a la hora de analizar un libro de texto. Detectar la creación de imaginarios visuales en el corpus gráfico de los libros de texto.

⁵⁰ Además de la realización de la prueba, la doctoranda realizó una sesión teórica en este grupo en torno al uso de la imagen en el ámbito de la DHA, que más tarde será referenciada en el vaciado y discusión de resultados de la práctica.

Evaluación	Exposición sobre el CVO. Crítica al exceso de alfabetización multi-modal. Tipos de imágenes. El concepto democracia y su representación visual.
-------------------	---

Ejercicio 3	Trabajo por competencias
Objetivo general	Analizar el planteamiento de las actividades a nivel competencial a partir del análisis de una actividad del libro de texto 5º de Educación Primaria: Editorial Anaya.
Objetivo específico	Trabajar críticamente las imágenes, sabiendo adecuar su uso correctamente. Detectar necesidades previas que el alumnado necesita para un uso correcto de las imágenes. Aprender a pautar un ejercicio correctamente que implique le uso de imágenes.
Evaluación	Necesidad de identificar la imagen como un recurso o un contenido. Necesidad de conocer las habilidades del alumno de cara al uso de las imágenes: Nivel de abstracción, análisis, complejidad, discurso. Reconocer la complejidad del lenguaje visual.
ANEXOS	Anexo VII: «Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14».

4.3.2 Análisis y conclusiones parciales sobre las pruebas escritas: Ejercicio 1.

Principalmente, a partir del análisis de este ejercicio evidenciamos la necesidad de un mayor conocimiento teórico por parte del alumnado. Consideramos que no se pueden cambiar las prácticas de aula sino se comprenden ciertos planteamientos teóricos, como por ejemplo, cambiar el paradigma de la Historia positivista en la práctica escolar, si el alumnado no comprende lo que conlleva un cambio de modelo historiográfico.

El método del historiador (Prats (coord.), 2011; Cooper, 2002) se emplea, en general, como un juego en el que pesa más la anécdota y el entretenimiento que el aprendizaje de unas herramientas y procesos de aprendizaje científicos. La mayoría de ejemplos giran en torno a las propuestas ofrecidas en los libros de texto: la figura de Colón y las

rutas marítimas, el intercambio de productos como el tomate, el maíz y animales y la cuestión del idioma compartido.

Destacamos una temática que ha sido una de las protagonistas en el desarrollo de esta práctica: intentar empatizar al alumnado acerca de las graves causas que tuvo la llegada de los europeos al continente americano para los nativos. Pese a que esta temática parece a priori un enfoque muy apropiado, las propuestas para llevarlo a la práctica no ejemplifican un correcto uso del método del historiador, generando juegos de rol en los que los estereotipos pueden estar muy marcados, cometiendo graves errores de base histórica. La innovación docente propuesta por muchos de los alumnos no está debidamente acompañada de una correcta tarea de documentación. Por ejemplo, una de las actividades diseñadas por una de las alumnas es la lectura de un fragmento de diario escrito por un compañero de expedición de Colón. El texto de dicho fragmento propuesto por el alumno fue el siguiente:

«13 de Juliol de 1502. Avui mateix hem arribat a les costes d'un paratge anomenat Hondures. Per ordres del governador i els nostres venerables Reis teníem prohibit desembarcar, però el nostre capità Colom ens ho a permès i hem anat a la recerca de les perles i els metalls preciosos que ens havien promès. Durant la recerca vam trobar-nos amb uns indígenes del llac Chiriqui, que ens van dir que estàvem en un istme, i que només faltaven nou dies de marxa cap a l'Oceà Pacífic per trobar noves terres per conquerir». (ALUMNA_43_4A)

Siguiendo las investigaciones de Cooper sobre el trabajo del juego y el aprendizaje de la Historia, este tipo de errores de contenido y simultaneidad temporal serían totalmente perjudiciales para potenciar la imaginación histórica del alumnado en edades tempranas (Cooper, 2002).

También queremos comentar la escasa presencia de imágenes en este apartado. De 90 alumnos tan solo 11 incluyeron imágenes en sus propuestas (ver tablas 4.5 y 4.6). Hubo más alumnos que hicieron referencias al uso de imágenes en sus ejercicios, pero sin embargo, no incluyeron ejemplos de imágenes concretas. Queremos destacar que este es un hecho generalizado que hemos encontrado en los ejercicios de alumnado en

formación inicial de maestro. Son muchas las propuestas que aluden a imágenes, incluso videos o webs, que no realizan un trabajo de búsqueda y documentación apropiado.

Las propuestas realizadas por los alumnos fueron las siguientes (tablas 4.5 y 4.6):

Tabla 4.5: Relación de alumnado que introdujo algún tipo de imagen en el ejercicio 1. Grupo-clase 4A.

Alumn@	Imagen/es empleada/s
ALUMNA_03_4A	Un grabado sobre la muerte de Atahualpa
ALUMNO_07_4A	Una viñeta sarcástica sobre la llegada de los europeos y el cuadro <i>El primer desembarco de Cristóbal Colón en América</i> de Teófilo Puebla
ALUMNA_18_4A	Una serie de fotografías de alimentos: patata, tomate, maíz y chocolate
ALUMNA_25_4A	Un mapa con las rutas marítimas
ALUMNA_40_4A	Un mapa señalizando los países de habla española.

Tabla 4.6: Relación de alumnado que introdujo algún tipo de imagen en el ejercicio 1. Grupo-clase 5B * 51.

Alumn@	Imagen/es empleada/s
--------	----------------------

51 Hay que destacar la poca bibliografía que hay al respecto sobre la gran incidencia que los grabados de Theodore de Bry tienen en la representación de los libros de texto a ambos lados del océano Atlántico. En Carretero & González (2008) se alude a una de estas imágenes, pero sin embargo, no se llega a hacer análisis en profundidad desde la DHdela. Estos grabados realizados en el siglo XVIII tienen una gran repercusión en los libros de texto del ámbito iberoamericano en prácticamente todas las editoriales. Su presencia en la etapa de Educación Secundaria es muy elevada y también posee una gran popularidad en la etapa de Educación Primaria (se ha trabajado con los libros de texto de Cataluña, Ecuador y Brasil). Sin embargo, habría que incidir en el uso que se hace de estos grabados, el cual, consideramos está descontextualizado (Boix-Mansilla, 2000). Habría que puntualizar que el encargo al Taller de De Bry fue realizado bajo una visión protestante que quería transmitir una profunda crítica a la colonización católica. Para ampliar esta cuestión: Bueno Jiménez, A. (2011). Representación gráfica de la esclavitud negroafricana en el Caribe español por el Taller De Bry. VI (19), 85-112. Kwiatkowski, N. Y Burucúa, J.E. (2011). El Padre Las Casas, De Bry y la representación de las masacres americanas. Eadem utraque Europa 10-11.

En una clase del curso 2012/13 se realizó una dinámica comparando el tratamiento de «El Descubrimiento de América» en libros de texto ecuatorianos y catalanes. Esta misma imagen, a la que la alumna hace alusión, aparece en el libro de texto ecuatoriano *Estudios Sociales 6*. (Ayala, 2011:43). *Las imágenes de los manuales escolares ecuatorianos fueron muy criticadas debido a la crueldad del vocabulario empleado para caracterizar a los colonos europeos y las imágenes explícitas de violencia hacia los indígenas. Cuando se expuso al alumnado el motivo real de esta ilustración conocida bajo el título de Pobladores de Perú acusados de sodomía son devorados por los perros salvajes de Balboa, el alumnado decidió descartar esta imagen por completo para un aula de Educación Primaria. Sin embargo, el comentario que la «ALUMNA_07_5B» ofrece en la práctica a esta imagen es: «(los alumnos) por las imágenes podrán hacer conjeturas de qué es lo que pasa entre ellos». En el uso de imágenes en el aula hemos podido constatar que los alumnos en formación dan por hecho el significado de las imágenes a través de su propia interpretación personal, la cual, normalmente, se basa en su cultura visual general, y en gran medida se podría afirmar que no se preocupan*

ALUMNA_03_5B	Una fotografía de una brújula sobre un mapa antiguo y una fotografía de la estatua de Colón de Barcelona
ALUMNA_07_5B	Un grupo de imágenes que el alumno titula «El encuentro entre dos Mundos»: una fotografía de las carabelas; una ilustración de la llegada de Colón a tierra firme; un cuadro que ilustra el primer contacto de Colón y sus tripulantes con los indígenas; un grabado de Theodor de Bry sobre el castigo a los indígenas*.
ALUMNA_18_5B	Un mapa con la recreación de los primeros viajes de Colón y la creación de las primeras rutas.
ALUMNA_24_5B	Cuatro ilustraciones: 1. Sociedad Inca; 2. Sociedad Maya; 3. Sociedad Azteca y 4. Sociedad Europea. (lo combina con visionado de videos)
ALUMNA_28_5B	Un mapa antiguo del continente americano (en el que no se puede visualizar bien el contorno) y una ilustración de Colón y otros colonos interactuando con indígenas.
ALUMNA_37_5B	Ilustración de encuentro de Colón con un indígena (editorial Edebé); dos ilustraciones de poblaciones indígenas; una fotografía del Machupichu.

Estas imágenes responden en su totalidad a las diferentes temáticas señaladas por el alumnado. Además, mantienen una perfecta sintonía con la propuesta gráfica de los libros de texto de Educación Primaria, sin aportar ningún enfoque o perspectiva original al respecto. De hecho, una de las ilustraciones escogidas para mostrar el encuentro entre Colón y los indígenas es tomada directamente de un libro de texto de la editorial Edebé. Habría que destacar que, a lo largo de la exposición teórica en la asignatura de DHA, los alumnos tuvieron acceso a propuestas editoriales de Cataluña, Ecuador, Colombia y Uruguay, pero, sin embargo, esto no produjo ninguna propuesta gráfica significativa al respecto.

4.3.3 Análisis y conclusiones parciales de las pruebas escritas: Ejercicio 2.

Para la realización de este ejercicio, el alumnado debía consultar el capítulo del libro de texto de 5º de Ed. Primaria de la editorial Vicens Vives (Casajuana et al, 2011b: 56-67). Este ejercicio de análisis de un libro de texto se pautó de la siguiente manera:

por contrastar la veracidad de una imagen o el significado real que esta poseía en la época que se realizó, desaprovechando el potencial de uso como fuente documental gráfica (Boix-Mansilla, 2000).

A continuació realitzaràs una anàlisi sobre les imatges d'un tema del llibre de text de Vicens Vives. Aquesta editorial és la més difosa a Catalunya així que és molt probable que en un futur treballis amb ella.

2.1. Observa detingudament les imatges i explica, tenint en compte la teva opinió: si les imatges utilitzades et semblen idònies per tractar aquest tema; si la relació text i imatge és apropiada, si són adequades per a un alumnat de primària de cicle superior i si estàs d'acord amb la selecció escollida per l'editorial.

2.2. Aporta entre 5 i 10 imatges que tu utilitzaries com a mestra/e en la teva explicació d'aquest tema durant la teva aula de primària, per completar el llibre de text.

NOTA: En l'Annex I tens el capítol de cinquè de primària de Vicens Vives: «4. El Govern de Catalunya» (ver Anexo VII)

Como objetivo principal de este ejercicio se contemplaba la detección del Currículo Oculto Visual en el corpus gráfico de dicho capítulo. Para ello, intentamos detectar el grado de crítica que el alumnado establece al enfrentarse a un libro de texto, junto con la capacidad por parte del alumnado de descubrir la existencia de un imaginario visual y cómo este puede llegar a generar estereotipos en conceptos complejos y abstractos, que comienzan a ser introducidos en la etapa de Educación Primaria, como democracia; inmigración; globalización, etc.

Al escoger este capítulo de *El Govern de Catalunya*, pretendíamos trabajar aspectos de la competencia social y ciudadana que son trabajados en el currículo de Educación Primaria y que en la concreción curricular de Cataluña se exponen de este modo:

La vessant de ciutadania d'aquesta competència implica l'exercici de la ciutadania activa i integradora que exigeix el coneixement i comprensió dels valors en què s'assen-ten els estats i societats democràtics, dels seus fonaments, maneres d'organització i funcionament. Permet reflexionar críticament sobre els conceptes de democràcia, lli- bertat, solidaritat, corresponsabilitat, participació i ciutadania, amb particular aten- ció als drets i deures reconeguts en les declaracions internacionals, en la Constitució espanyola i en l'Estatut d'autonomia de Catalunya, així com la seva aplicació per part

de diverses institucions, i mostrar un comportament coherent amb els valors democràtics, que a la vegada comporta disposar d'habilitats com la presa de consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions, i llur control i autorregulació. (Departament d'Educació, Servei d'Ordenació Curricular, 2009:28)

El currículum indica que se debe animar al alumno de Primaria a reflexionar sobre conceptos como democracia, participación y ciudadanía, de modo que quisimos enfocar esta reflexión a través de la conceptualización visual que se lleva a cabo en las propuestas editoriales. Pretendíamos trabajar las imágenes en torno a estos puntos citados en el currículum que implican «*reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia*», intentando dilucidar cómo los alumnos en formación inicial de maestro definen este término mediante imágenes.

Escogimos este capítulo en concreto al considerar que el corpus gráfico expuesto tiene un corte muy institucional. Las imágenes escogidas hacen mucho hincapié en la representación institucional del gobierno a través de su parte más representativa como lo son los edificios del Palau y el Parlament de la Generalitat, la bandera y el acto de investidura del gobierno. Consideramos que de cara a la reflexión crítica de un alumno de Educación Primaria, la presencia de la ciudadanía no se ve suficientemente representada. Esto hecho, probablemente, pudiera provocar una respuesta contraproducente en el alumnado de Primaria, ya que el porcentaje de representatividad entre la institución y la ciudadanía no tiene un equilibrio adecuado. De este modo, se pretendió observar hasta qué punto las imágenes propuestas por el alumnado apostaban por resolver este desajuste, que nosotros consideramos como un foco de COV⁵².

Con todo el material visual que el alumnado aportó al enunciado 2.2 del ejercicio (ver tabla 4.7) se confeccionaron los Anexos IX y X⁵³. El volumen de imágenes que conseguimos recopilar fue bastante amplio para poder comenzar a observar una tendencia en torno a la conceptualización de *El Govern de Catalunya*, y, de un modo más amplio, del

52 Para llevar a cabo este análisis se tomaron investigaciones de referencia los trabajos de Atienza & Van Dijk (2010) y Mayoral, Molina & Samper (2012).

53 Se recomienda consultar los Anexos IX y X, aunque se han facilitado algunas de las imágenes más representativas en el cuerpo de texto de este capítulo.

término democracia. Analizando los Anexos IX y X podríamos establecer que esta conceptualización continuaba en la línea estereotipada que pudimos observar en la sesión II del curso anterior. El análisis de este material visual ha sido fundamental a la hora de establecer las preguntas de investigación, permitiendo plantear una serie de problemáticas en torno a la creación del imaginario visual que se genera a través de la iconografía escolar (Escolano (dir.), 2006: 125-147).

Tabla. 4.7: Relación del número de imágenes recogidas en los dos grupos-clase.

Grupo-clase	Número de alumnos	Número de imágenes
4A	50	355
5B	40	249
TOTAL	90	604

Para la elaboración de estos anexos se tuvo en cuenta la estructura del capítulo *El Govern de Catalunya*, empleando los epígrafes marcados por el paratexto (ver tabla 4.9). Al ordenar el conjunto de imágenes en función de la relación texto-imagen, podríamos destacar la influencia que tiene en los libros de texto la alfabetización multimodal aplicada a la relación paratexto-imagen. Prácticamente el total de las imágenes recogidas se han podido distribuir bajo este criterio de relación. Las imágenes recogidas en el ejercicio han sido seleccionadas tomando como referencia los epígrafes y subepígrafes del texto (ver tabla 4.8 y 4.9). Esto podría ser explicado por la influencia que han podido ejercer las propias imágenes del libro de texto, las cuales responden también a este criterio.

Tabla. 4.8: Relación de las imágenes en función a su relación con el epígrafe del texto.

Imágenes propuestas	4A	5B
Total de imágenes	355	249
Imágenes referenciadas en epígrafes	334	240
Imágenes que aluden a otras temáticas	21	9

Tabla 4.9: Estructura del capítulo de *El Govern de Catalunya* en el libro de texto de Vicens Vives (2009: 56-67).

1. Catalunya, el nostre país
Comunitats autònomes
L'Estatut de Catalunya

2. Institucions de govern i competències de Catalunya	
La Generalitat de Catalunya	El Parlament de Catalunya
	El President del Govern
	El Govern
Qué son les competències	
3. Els símbols de Catalunya	
Quins són els nostres símbols	
	La bandera
	L' himne
	La Diada de l'Onze de Setembre
Les nostres festes i tradicions	
Mapa conceptual/Aprèn a... <i>Saber com és el Palau de la Generalitat</i>	
<i>Practica competències bàsiques</i>	

Dentro del volumen total de imágenes recopiladas, el reparto no fue equitativo. Existe un mayor número de propuestas para dos de los apartados: *Institucions de govern i competències de Catalunya* y *Els símbols de Catalunya* (ver tabla 4.10.). Este hecho nos permitió comenzar a elaborar unas primeras tentativas acerca de un uso estereotipado de la imagen.

En la propuesta editorial, las imágenes escogidas en torno a estos dos apartados proyectan una conceptualización de carácter muy institucional a través de imágenes como: el edificio del *Parlament* y el *Síndic de Greuges*; una representación visual con cuatro ilustraciones de cómo se forma el gobierno; la bandera de Cataluña y cuatro fotografías dedicadas a las fiestas y tradiciones (ver Anexo VII).

Tabla 4.10: Reparto de las imágenes en los epígrafes del capítulo

Totales por temáticas	4A	5B
1. Catalunya, el nostre país	36	30
2. Institucions de govern i competències de Catalunya	143	77
3. Els símbols de Catalunya	155	133
Otras propuestas	21	9
Total	355	249

En cuanto a la propuesta del alumnado, estos dos epígrafes son criticados en

cuanto a la calidad de las imágenes, su enfoque y el tamaño escogidos, pero no en cuanto a su contenido o en relación a la visibilidad de la ciudadanía que, en consideración a las respuestas obtenidas por el alumnado, opina que su representación a través del derecho al voto es suficiente. De hecho, la mayor parte de las imágenes giran en torno a mejorar la selección de las fotos ya expuestas en el capítulo a nivel de calidad, repitiendo incluso imágenes exactas a las que ya ofrece el libro de texto como la fachada de *El Parlament de Catalunya* y la *Senyera* (bandera de Cataluña). La reiteración de imágenes por parte del alumnado que ya están introducidas en el texto es muy elevada. Esta recurrente repetición de imágenes atiende a dos factores: por un lado sustituir las ilustraciones por fotografías⁵⁴ y por otro, modificar levemente la fotografía escogida por la editorial para mostrar un enfoque más cercano al alumnado de Primaria, como por ejemplo, sustituyendo la fotografía que ilustra la festividad de *Sant Jordi*, en la cual aparecen personas adultas como protagonistas de la escena, por una imagen que muestre a niños y niñas de la edad del curso escolar del libro de texto escogido.

Otro punto a discutir, sería la influencia de los medios de comunicación a la hora de seleccionar las imágenes. Si visualizamos las propuestas más repetidas en cada uno de los epígrafes del capítulo (ver tablas 4.11, 4.12, 4.13 y 4.14), podemos dilucidar cómo los alumnos han recurrido constantemente a imágenes totalmente prototípicas y estereotipadas como por ejemplo, el *pa amb tomaquet* para representar Cataluña, imágenes del *President* y del *Govern de la Generalitat* de corte mediático o la elección de dos obras de Arte de Antoni Estruch que en los últimos años han sido muy difundidas por los medios de comunicación para ilustrar la Historia de Cataluña⁵⁵. Si además se consultan los Anexos

54 Intentando evitar la reiteración, esta dicotomía ilustración/fotografía será ampliada en el siguiente apartado y en la discusión teórica.

55 En la misma línea en la que criticábamos la descontextualización de los grabados del Taller de Theodor De Bry, ilustrando la llegada de los europeos al continente americano, podríamos destacar el uso de estas dos obras de Arte: el *Corpus de Sang* (1907), que ilustra el episodio histórico del 7 de junio de 1640 de la Guerra dels Segadors, y *L'Onze de Setembre de 1714* (1909), donde se muestra una escena de la Guerra de Successió Espanyola en la que Rafael Casanova cae herido durante el asedio de Barcelona. Ambas obras son constantemente referenciadas tanto en libros de texto, como en los ejercicios de los alumnos como fuentes documentales gráficas de la época, asociadas como puntos clave en la formación de la Historia de Cataluña. Además, habría que destacar el impacto mediático que han tenido estas dos obras en los últimos años debido al aniversario de la Guerra de Successió 1714-2014 que, además, ha tenido numerosas producciones dedicadas a actividades escolares. Queremos destacar la falta de rigor a la hora de emplear estas imágenes ya que su datación en 1907 y 1909, respectivamente, pasa totalmente desapercibida al alumnado del Grado Maestro de Educación Primaria, el cual no distingue el hecho de que estas obras no pueden ser

IX y X, se puede observar la gran cantidad de imágenes repetidas, llegando a encontrar ejemplos de imágenes exactas, como fotografías con el mismo plano del *President*; el mismo enfoque del interior del *Parlament*; la misma representación gráfica del reparto de escaños, etc⁵⁶.

Tabla 4.11: Les nostres festes i tradicions: referencia al número de imágenes y su representación visual*

Les nostres festes i tradicions	4A	5B
Sant Jordi	16	9
Comida	14	16
Castellers	5	8
Tió de Nadal	3	6
Otros (gegants, la Patum...)	48	39
Total	87	78



consideradas como fuentes documentales gráficas coetáneas, sino que son interpretaciones artísticas de una época posterior, hecho que no reduce su valor documental, pero sí que lo transforma de manera sustancial, puesto que estas obras son reproducciones artísticas que dependen de una mentalidad y estética concreta y, sobre todo, posterior a los hechos históricos que hacen referencia (Boix-Mansilla, 2000). Consideramos que este hecho está constantemente desaprovechado en el uso que se da a las obras artísticas en los libros de texto. Retomaremos esta idea en la revisión teórica.

56 En cuanto a este tema se abre una discusión muy amplia sobre la influencia de los buscadores de internet en la selección de información. Hay mucha literatura al respecto en cuanto a la necesidad de una ética que proteja al usuario y la necesidad de una alfabetización digital que visibilice la manipulación que hay detrás de la aparente información libre en la red.

Tabla 4.12: Quins són els nostres símbols. Referencia al número de imágenes y su representación visual*

<i>Quins són els nostres símbols</i>	4A	5B
La bandera	35	20
L' himne	5	12
La Diada de l'onze de Setembre	28	23
Total	68	55

**Tabla 4.13:** Institucions de govern i competències de Catalunya. Referencia al número de imágenes y su representación visual*

<i>Institucions de govern i competències de Catalunya</i>	4A	5B
La Generalitat de Catalunya	11	12
El Parlament de Catalunya	34	19
El President	23	11
El Govern	5	3
Formación de gobierno: elecciones, escaños.	39	15
Competencias	1	3
Otras	30	14
Total	143	77





Tabla 4.14: *Catalunya, el nostre país*. Referencia al número de imágenes y su representación visual*

<i>Catalunya, el nostre país</i>	4A	5B
Mapa provincias catalanas	6	5
Comarcas	5	2
España	7	5
Otros mapas	8	6
L'Estatut de Catalunya	3	5
La Constitución española	7	7
Total	36	30



Tabla 4.15: Referencia al número de imágenes alternativas propuestas por el alumnado

Otras propuestas	4A	5B
La lengua catalana	4	4
Manifestaciones	15	3
Otras	2	2
Total	21	9

CAPÍTULO CUATRO



Podríamos afirmar que los epígrafes *Institucions de govern i competències de Catalunya* y *Els símbols de Catalunya* (ver tablas 4.13 y 4.12) contienen el mayor número de propuestas de imágenes pero a su vez, contienen las propuestas de imágenes más estereotipadas, ya que en estos apartados no aportaron ningún tipo de información más, sirviendo para consolidar e ilustrar la definición más institucional del gobierno. Sin embargo, querríamos destacar los siguientes puntos:

En primer lugar, señalar lo que consideramos una excepción al estereotipo, ya que consideramos es una propuesta de imagen que promueve el diálogo intercultural. En el

grupo 5B (ver anexo X) hubo alumnos que introdujeron imágenes de *castellers*⁵⁷ en las que se combina la tradición con un diálogo intercultural a través de unas imágenes en las que se ve gente de diversas procedencias con el traje de *casteller*, haciendo referencias a la adopción de las tradiciones por las nuevas generaciones y por inmigrantes, mostrando una población global y en sintonía con las tradiciones. Pero, debemos puntualizar que estas imágenes provienen de una clase elaborada por la doctoranda para introducir el uso de la imagen en el área de Ciencias Sociales. En esta clase teórica se ofrecieron imágenes alternativas a la representación «formal» o «prototípica» a la que estamos acostumbrados a visualizar ciertos conceptos, trabajando la complejidad de la abstracción en las imágenes y en los contenidos de Ciencias Sociales. En concreto, se trabajó con imágenes de *Castells*, diferenciando entre lo que podríamos llamar imágenes «prototípicas» e imágenes «alternativas». Por imagen prototípica se proyectaron imágenes como el ejemplo de la tabla 2.13. Al comentar esta imagen, los alumnos la conectaron con términos como *Cataluña*; *tradición* y *folklore*. A continuación, se proyectaron imágenes con una perspectiva diferente (ver figura 4.1) a las cuales los alumnos añadieron, en este caso, términos como *inmigración*; *globalización*; *compañerismo*; *unión*; *amistad* y *solidaridad*. Quisimos, a través de esta confrontación de imágenes, mostrar la complejidad y potencialidad que las imágenes poseen para la creación de discursos más abiertos, complejos e interculturales en un aula de Primaria⁵⁸.

57 En concreto fueron cuatro imágenes seleccionadas por los alumnos: ALUMNA_02_5B; ALUMNO_05_5B, ALUMNA_11_5B y ALUMNO_26_5B (ver Anexo XII).

58 Queríamos destacar este hecho, ya que a pesar de que el grupo 4A fue tutorizado por la doctoranda y el grupo 5B solo tuvo alguna sesión esporádica en la que la doctoranda colaboró con el tutor de la asignatura, en el grupo 5B sí hubo alumnos que pudieron llevar la teoría a la práctica. Consideramos que el factor más relevante para esta transposición fue el simple hecho de dar ejemplos concretos que el alumno pudiera entender y asimilar de forma sencilla, mientras que con el grupo-clase 4A no se trabajaron ejemplos concretos relacionados a temáticas que pudieran aplicarse directamente a la prueba. Esto se hizo de manera premeditada para intentar establecer la capacidad de trasposición que el alumnado podía realizar al pasar la teoría a la práctica. Este hecho, nos permitió valorar en gran medida la labor que la DHdEA podría asumir para establecer herramientas válidas para potenciar una correcta documentación visual en la DCS.



Figura 4.1.

En segundo lugar, que queremos destacar es cómo las propuestas visuales de los ejercicios inciden en generar un vínculo de cercanía con el universo del alumnado de Educación Primaria. Es decir, intentan escoger imágenes con las que un alumno de Primaria pudiera empatizar o reconocer como familiar, ya sea mediante la opción de visibilizar la figura de un niño o niña o imágenes que el alumnado ya conozca a través de la televisión u otros medios. Consideramos que esta postura puede contribuir a un CVO y a un currículo nulo, ya que la selección de las imágenes se ve reducida en gran medida, tal y como vemos en los Anexos IX y X. Atendiendo al escaso número de imágenes alternativas que se ofrecen a los epígrafes del texto (ver tabla 4.15), la conceptualización que puede hacerse de términos complejos como democracia o inmigración puede ser muy reduccionista, condicionando en gran medida el imaginario visual del alumnado de Primaria y, en consonancia, a la propia construcción del concepto. Consideramos que un imaginario visual estereotipado y reducido, puede contribuir a una visión sesgada de los conceptos, siendo especialmente perjudicial en áreas como la de Ciencias Sociales, en la cual se comienzan a trabajar y se asientan las bases de conceptos abstractos y complejos.

Por último, destacar que este peso mediático también se ha visto acentuado en las propuestas alternativas que se dan al temario propuesto en el capítulo a través de imágenes que no corresponden con los epígrafes del libro (ver anexos IX y X). En estas imágenes se pueden encontrar alusiones a manifestaciones, en las que se destaca sobre todo aspectos relacionados a su futura profesión como docentes y su relación con alumnos de Primaria como la alusión a los recortes en los presupuestos destinados a Educación y las campañas de protesta de *S.O.S. Educació*.

A modo de conclusiones parciales podríamos destacar que:

El alumnado no solo tuvo dificultades en detectar lo que consideramos un Currículo Oculto Visual en la propuesta gráfica del capítulo, basado en una fuerte representación institucional del Gobierno dejando de lado la representación de la población y de las diferentes competencias del Estado, sino que el propio alumnado generó un corpus gráfico muy característico que demuestra la asunción de un imaginario visual muy estereotipado⁵⁹. A partir del visionado de los anexos IX y X, se podría llegar a afirmar que sí existe una definición visual de lo que es el Gobierno, ya que el número de imágenes repetidas entre el alumnado es muy elevado. Además, los temas son repetidos hasta el punto de copiar en varias ocasiones la imagen idéntica de la propuesta por la editorial. Destaca la poca variedad en los temas expuestos a través de las imágenes. Se deduce de las imágenes ofrecidas para complementar el temario el peso que el texto escrito tiene en la elección de las imágenes, marcando claramente la iconografía escolar del tema. En relación a esta idea, podemos retomar a R. VALLS:

«Las relaciones entre las imágenes escolares y la configuración del imaginario social es un tema de enorme importancia, pero del que aún carecemos de estudios relevantes. Es una cuestión que requiere ser historizada necesariamente, pes está inmersa dentro de un ámbito socio-cultural mucho más amplio en el que compiten con las muchas otras representaciones que los medios de comunicación ofrecen. El desarrollo de una capacidad analítica y crítica respecto de las imágenes, dada su preponderancia en la sociedad actual, es una de las funciones interesantes con la que el mundo escolar puede contribuir a la formación de los alumnos y a la generación de una sociedad más consciente, atenta, democrática y plural.⁶⁰» (VALLS, 2007: 13).

59 Este hecho fue el que comenzó a fraguar la necesidad de definir y desarrollar el término Currículo Oculto Visual, para puntualizar y ampliar el término Currículo Oculto Visual, pudiendo ahondar en las consecuencias que el imaginario visual puede tener en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. En el capítulo Cinco se desarrollarán todas estas ideas en detalle.

60 Continuando con esta idea de la creación de imaginario escolar, podemos citar también la visión de A. Escolano: «... lo que los manuales comunican a través de sus ilustraciones no son sólo dogmas y mensajes ideológicos, sino también representaciones que contornan el imaginario de la sociedad. Estas pautas no son sólo ideológicas en el sentido de emanar de estrategias de influencia derivadas de la difusión del núcleo dogmático de un sistema político, sino que reflejan tradiciones bien arraigadas en el tejido social, transmitidas a través de las costumbres y de la educación, que son reforzadas como valores a reproducir por ser congruentes con el orden nuevo. Puede pues haber en las imágenes una doble intencionalidad: la

También queremos destacar cómo el intento de provocar esa cercanía o empatía con la edad de los alumnos de Primaria ha afectado en gran medida en la selección de las imágenes, dando más importancia dentro del tema de «El Gobierno de Cataluña» a aspectos que se consideraban más cercanos a la infancia como lo son las fiestas y tradiciones, mencionadas en uno de los apartados del tema, que aspectos de tipo más político-administrativo. Teniendo en cuenta la visibilidad que las tradiciones y fiestas populares ya tienen en el currículo escolar, sorprende el interés del alumnado por recalcar aún más esta representatividad en un tema que, según el título, podría dar pie a imágenes más relacionadas con aspectos políticos que de cultura popular.

4.3.4 Análisis y conclusiones parciales sobre las pruebas escritas: Ejercicio 3

En este ejercicio los alumnos debían realizar una propuesta de mejora a una actividad dirigida al trabajo competencial, la cual estaba planteada en torno a la observación de dos ilustraciones (ver Anexo VII) que hacían referencia a dos construcciones cuya tipología arquitectónica está directamente vinculada con las características climatológicas de la zona. En concreto, el alumno de Primaria debía situar dos ilustraciones de dos casas en Asturias o Ibiza, atendiendo a su tipología, después de leer unas pistas sobre el tipo de clima en cada zona.

En relación a esta investigación, no se atendió a la propuestas de mejora en sí, las cuales se centraron sobre todo en los contenidos curriculares referentes a la climatología, sino a la idea de cómo los alumnos introducían en sus propuestas de mejora las imágenes que eran protagonistas de la actividad propuesta.

De los comentarios a este ejercicio hemos sintetizado las ideas generales obtenidas de las propuestas del alumnado a través de las siguientes consideraciones:

Las tareas de observación, análisis y lectura de imágenes parecen tareas que se

que emana del adoctrinamiento y la que se asocia a los mecanismos de socialización cultural que aseguran la transmisión del imaginario colectivo. A veces no es fácil diferenciar ambas funciones, especialmente cuando los mensajes de las representaciones aluden a patrones básicos de relación social.» (Escolano (dir.), 2006: 143-144).

dan por supuestas por parte del profesorado en formación. Podríamos llegar a suponer que el continuo contacto con imágenes, provocado por el gran volumen de imágenes que produce nuestro modelo cultural inmerso en la sociedad de la información, provoca la asociación de ideas por parte del alumnado en formación que asume que el contacto directo y continuo con imágenes provoca una asimilación del aprendizaje de la lectura visual por hábito. Las propuestas de mejora por parte del alumnado no asumen la necesidad de pautas en el ejercicio que enseñen al alumno cómo mirar una imagen, analizar, observar, etc., si no que estas tareas se dan por aprehendidas. Esto puede ser un factor negativo a la hora de generar herramientas en el alumnado de Primaria y potenciar un desarrollo de alfabetización visual correcto, ya que se dan por aprehendidos hábitos y herramientas de lectura visual, que en realidad puede que no se hayan asimilado en aula de manera adecuada en ningún momento, atendiendo a la inexistencia de pautas que vayan en esta dirección.

Consideramos que, como consecuencia de una incorrecta alfabetización visual, se pueda provocar otro de los factores observados en las propuestas de mejora ofrecidas por el alumnado anteriormente: hemos apreciado dificultades por parte del alumnado en formación para identificar si una imagen es empleada como un recurso didáctico o como un contenido curricular. Consideramos que esta diferenciación es necesaria a la hora de identificar y relacionar las imágenes con los objetivos de enseñanza-aprendizaje en una actividad, al igual que apreciar el porqué de esta problemática para la diferenciación entre la naturaleza de la imagen como contenido o recurso didáctico. A partir de los ejemplos aportados como propuestas de mejora de este ejercicio, consideramos que los alumnos hacen correcciones en las cuales falta un componente de mayor conexión entre los contenidos y las herramientas que se proponen, factor que potenciaría el aprendizaje de un modo más significativo. En concreto, no hay suficientes pautas para guiar al alumnado en la observación de las imágenes, lo que provoca un uso ilustrativo de la imagen, perdiendo parte de su potencial al ser trabajadas de manera superficial. Se hacen correcciones en cuanto a los contenidos ofrecidos por el alumnado, pero no se relacionan en cuanto a las características de éstos, apuntando si se trata de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Otro factor observado es la dicotomía entre la relación ilustración/«representación infantilizada» y fotografía/«representación de la realidad». Esta referencia ha resultado ser muy interesante, ya que hemos encontrado alusiones tanto en el ejercicio 2 como en el 3. El alumnado plantea el uso de las ilustraciones como aproximaciones al imaginario infantil de una manera muy categórica. Sus opiniones en cuanto al uso de las ilustraciones van directamente relacionadas a la utilidad de éstas para captar la atención e interés de los alumnos de Primaria, pero ponen en duda su utilidad para transmitir contenidos curriculares, en parte por su naturaleza subjetiva. En contraposición, afirman que la fotografía es totalmente objetiva y muestra la realidad. Esta apreciación nos ha resultado realmente llamativa, sobre todo en los términos en los que afirman la supuesta objetividad de la fotografía (Barthes, 2009).

Este factor acerca de la manera en la que el alumnado se enfrenta a la naturaleza de la ilustración y la fotografía, nos abre cuestiones acerca del conocimiento que poseen sobre teoría de la imagen y la comunicación. El alumno hace constantes afirmaciones sobre las imágenes que hacen dudar sobre la capacidad de éste a la hora de formar a alumnos de Primaria en conceptos referentes a la Comunicación Audiovisual, en los cuales existen muchas ambigüedades y contradicciones, que sin embargo en alumno da cómo válidas e incluso, verdades absolutas.

En último lugar, nos gustaría destacar que, aun siendo un número reducido, algunos alumnos proponen cambiar las imágenes propuestas por fotografías de su entorno más cercano para poder estar en contacto con la realidad, y permitir al alumnado reconocer materiales y construcciones de zonas cercanas y familiares a ellos. Sin embargo, ningún alumno plantea el contacto directo con el material, como por ejemplo la piedra o la pizarra o hacer un experimento de cómo el agua actúa en contacto con estos materiales ya que las pistas que se dan al alumnado van en relación al volumen de lluvias de cada zona climática y la adaptación de las casas en consecuencia. Este factor conecta con las ideas de Perales (2006) y del Carmen (2001), que critican la pérdida del contacto directo con la realidad y la experimentación en aula. Del Carmen (2001) relaciona esta pérdida de referentes directos como consecuencia del creciente volumen de imágenes procedente de los *mass media*. Consideramos que en esta línea, debería enfatizarse más la relación

del contacto directo con la realidad ya que este es también un factor imprescindible para una correcta alfabetización audiovisual⁶¹.

4.4 Análisis de concepciones de alumnado de otros grados académicos

A partir de la interacción docente en los cursos escolares 2012/13 y 2013/14, nos planteamos la idea de si una formación académica más amplia, especialmente vinculada con el mundo audiovisual, reforzaría las herramientas para una lectura de la imagen más crítica en el alumnado del Grado de Educación Primaria⁶².

Por tanto, nos planteamos la necesidad de realizar una última interacción con alumnado, pero esta vez teniendo en cuenta su relación con la imagen en cuanto a su formación académica e interés y motivación personal. Para realizar un acercamiento que pudiera resultar significativo, pero al mismo tiempo realista en cuanto a las características de esta

61 «Paradójicamente, este peso creciente de las imágenes presente en los “mass media” se viene produciendo en paralelo a la pérdida de referentes directos sobre los objetos y fenómenos del entorno (Del Carmen, 2001), cada vez más patente en los centros educativos para los niveles obligatorios, quienes, por diversas causas, van prescindiendo de experiencias prácticas en su docencia. No obstante, hemos de tener presente que a veces las imágenes constituyen el único referente que a veces las imágenes constituyen el único referente accesible para el estudiante (p.e., las ecografías, los planetarios, etc.) y que en otros ámbitos disciplinares representan un elemento imprescindible, tales como a la historia del arte (fotografías), la geografía (mapas) o el propio dibujo, pero también entre las mismas ciencias y sus afines, como las matemáticas (geometría), la biología (observaciones microscópicas), la geología (mapas) o la medicina (radiografías).

Ante este panorama, cabría preguntarse si nos hemos preocupado verdaderamente por dar respuesta desde el contexto de la enseñanza (p.e., diseño y utilización de imágenes) y del aprendizaje (p.e., condiciones necesarias para su interpretación).» (Perales, 2006: 14).

62 En el curso 2012/13, a partir de las respuestas a un cuestionario inicial (ver Anexo II), se plantearon posibles perfiles de alumnado basados en el análisis del bagaje académico y de experiencia didáctica previa que poseían los alumnos, intentando averiguar si algún factor de formación académica o formación en Educación Formal o No Formal, podía ser determinante a la hora de trabajar con imágenes en el aula de Primaria. Se apreciaron posibles perfiles de alumnado, atendiendo a características de formación que resultaron significativas a la hora de apreciar comentarios o apreciaciones más profundas y críticas en las valoraciones de las imágenes y ejercicios expuestos en clase. Estos perfiles fueron los siguientes: 1. Alumnado con un módulo de formación profesional previa. Es común el acceso de alumnos al Grado tras haber cursado el módulo de Formación Profesional de Educación Infantil; 2. Alumnado con experiencia laboral previa en el ámbito educativo, ya fuera en el Formal, No Formal o Informal; 3. Alumnado que pese a no cumplir los dos supuestos anteriores, poseía una sensibilidad mayor por provenir de una familia directamente relacionada con el ámbito escolar: madre/padre maestra/o; familiares, etc.; 4. Alumnado proveniente del Bachillerato y con un acceso directo al Grado a través de la PAU.

Sin embargo, las características del alumnado del curso escolar 2013/14 no permitieron determinar estos perfiles de alumnado, debido a la gran homogeneidad del grupo-clase con el que se trabajó, cuyo alumnado procedía prácticamente en su totalidad del Bachillerato. Pese a ello, consideramos el background del alumnado como un factor a tener en cuenta de gran interés a tener en cuenta en futuras investigaciones.

investigación, se consideró interesante la posibilidad de contar con una muestra heterogénea de alumnado, basándonos en la elección de los estudios universitarios. Para ello, se privilegió acceder a estudios directamente relacionados con el estudio de la imagen que pudieran dar un espectro de respuesta diferente al alumnado del Grado de Educación Primaria, contando con alumnado cuyo interés por el uso de la imagen estaba manifiestamente explícito en la propia elección de los estudios de Grado⁶³.

Para analizar la concepción del alumnado sobre el uso de la imagen entendida en un entorno escolar, se confeccionó una prueba práctica (ver Anexo XIII) en la cual se enfrentaba al alumnado a una selección de imágenes relacionadas con la iconografía escolar. Esta prueba consistió en dos preguntas abiertas y tres bloques diferenciados con imágenes seleccionadas de diferentes libros de texto (ver tabla 4.16).

Tabla 4.16: Diseño de la Prueba práctica. *La funció de la imatge a l'aula.*

Objetivos generales	1. Determinar cuál es la finalidad de la imagen en la Educación Primaria en el área de las Ciencias Sociales. 2. Analizar el grado de detección del COV por parte del alumnado.
Objetivos específicos	Establecer una tipología de imágenes a partir de las respuestas del alumnado. Analizar la selección de imágenes a partir de esta tipología. En relación al COV, analizar cuáles son las principales dificultades a la hora de detectar el COV en libros de texto. Analizar si existe un uso estereotipado de la imagen en educación.
Preguntas abiertas	Quina creus que es la funció de la imatge a l'aula? Quin tipus d'imatge faries servir en un aula de Primària?
Bloque 1	<i>El Govern de Catalunya</i> Actividad de observación y análisis de imágenes en torno a un capítulo de 5º de Educación Primaria, Editorial Vicens Vives.

⁶³ En el apartado de limitaciones de la investigación se consideraba la necesidad de enriquecer esta investigación a través del conocimiento del imaginario visual del alumnado dentro y fuera del entorno escolar. Esto incluiría también el conocimiento de toda la formación que el alumnado ha recibido en torno a su alfabetización visual a lo largo de toda su vida. Esta idea de cómo atender al «background visual» del alumno es un tema que ha provocado mucha controversia a lo largo de la investigación, pero que se ha introducido finalmente como una de las grandes limitaciones. Consideramos que una investigación de estas características no tiene capacidad para enfrentarse a esta problemática.

Bloque 2	La llegada de los europeos a América Actividad de observación y análisis de imágenes en torno a una selección de imágenes. 2.1. «Rutas de navegación». 2.2. «Primer encuentro entre europeos y nativos» 2.3. «Personajes históricos». 2.4. «Encuentro entre culturas». 2.5. «El intercambio de productos entre los dos continentes»
Bloque 3	Población y movimientos migratorios Actividad de observación y análisis de imágenes en torno a fragmentos de libros de texto de 2º de ESO, editorial Barcanova, Edebé y Vicens Vives.
ANEXOS	Anexo XIII de la Prueba Anexos XIV, XV, XVI, XVII y XVIII con la respuesta del alumnado

El corpus gráfico de esta prueba fue seleccionado en función de las observaciones realizadas en los cursos escolares 2012/13 y 2013/14, el análisis de libros de texto y la revisión de la literatura científica. Pretendimos obtener una perspectiva más amplia al consultar a alumnado de formación diversa sobre la función que se atribuye a la imagen y su aplicación sobre la selección y análisis de las imágenes propuestas. Para ello, esta prueba se confeccionó en relación a los dos objetivos principales, intentando orientar las actividades propuestas hacia la posterior elaboración de preguntas de investigación y revisión teórica, planteando cuestiones a los alumnos que dieran luz sobre los temas que venían trabajándose hasta ahora como la función de la imagen y la detección del COV.

Para la presentación del análisis y conclusiones parciales obtenidas en esta prueba, hemos organizado la exposición en torno a los dos objetivos general. De este modo, los apartados 4.4.1 y 4.4.2 están dedicados al diseño y análisis de las actividades planteadas en torno al objetivo general: «Determinar cuál es la finalidad de la imagen en la Educación Primaria en el área de las Ciencias Sociales». En el apartado 4.4.3 y 4.4.4 se analizarán de igual modo el diseño y análisis del objetivo general: «Analizar el grado de detección del CVO por parte del alumnado».

En cada uno de estos subapartados se explicará: cómo se llevó a cabo la selección de las imágenes propuestas; los objetivos específicos de cada parte de la prueba y el análisis de las respuestas del alumnado. A lo largo de estas explicaciones se irán recogiendo apreciaciones obtenidas del análisis de los datos y elaborando las conclusiones parciales como en los apartados anteriores.-

4.4.1 Diseño de la prueba para el análisis de la concepción del alumnado en formación.

Parte I

Atendiendo a los objetivos específicos de la prueba y la estructura de ésta (ver tabla 4.16) las preguntas abiertas y el Bloque 2 se combinaron para alcanzar el logro del objetivo: «Determinar cuál es la finalidad de la imagen en la Educación Primaria en el área de las Ciencias Sociales», atendiendo a las siguientes pautas de análisis:

Las preguntas abiertas se confeccionaron privilegiando la respuesta espontánea y abierta del alumnado. Como se puede comprobar, en las preguntas propuestas se propuso un enunciado muy amplio: *Quina creus que es la funció de la imatge a l'aula? Quin tipus d'imatge faries servir en un aula de Primària?* A través de las respuestas planteamos el diseño de unas categorías mediante las cuales se pudieran clasificar las funciones de la imagen propuestas por el alumnado. Queríamos observar si estas funciones tenían alguna relación con la tipología de imágenes que el alumnado escogía en el Bloque 2, compuesto por imágenes relacionadas con la «Llegada de los europeos al continente americano».

En el Bloque 2 se hacía al alumnado observar unas imágenes repartidas en cinco apartados. Cada uno de estos apartados ocupaba una doble página que debía ser observada y analizada. A continuación, el alumnado redactaba unos comentarios en torno a las imágenes y seleccionaba cuales escogería para un aula de Primaria. La selección de imágenes se hizo a través del visionado de libros de texto. Sin embargo, estas se sacaron del contexto del libro y se presentaron de manera autónoma con un breve pie de foto, queriendo no incitar la respuesta en función de la relación texto-imagen con los epígrafes de los libros de texto. Los cinco apartados diferenciados hacían alusión a las temáticas pro-

puestas en la Prueba de conocimientos de DHA realizada en el curso 2013/14. Estas fueron: las rutas de navegación; El encuentro entre culturas que fue dividido en dos apartados (uno dedicado al primer contacto de Colón y los indígenas y otro a la posterior creación de la sociedad criolla), figuras históricas relevantes y el intercambio de productos entre los dos continentes. El alumnado visualizaba estos diferentes bloques sin ningún epígrafe o título general. Tan solo una breve nota a pie de foto indicando una breve descripción de la imagen, como título, datación o autor, dependiendo de la imagen propuesta (ver Anexo XIII). Se quiso observar si a través de las imágenes seleccionadas, el alumno era capaz de identificar la temática concreta e hilo argumentativo que se estaba intentando ilustrar a través de las imágenes.

Se esperaba que la combinación entre las diferentes funciones obtenidas y la elección de las imágenes más y menos votadas diera alguna pauta que nos permitiera identificar alguna de las causas por las que autores como Valls (2007) identifican un uso infravalorado de las imágenes en los libros de texto.

En las imágenes de este Bloque 2 se intentó jugar con la idea de ofrecer imágenes identificadas como transmisoras de COV (como el caso del cuadro de *La Primera Misa en Brasil* de Víctor Meirelles (Sueli, 2002)), junto con otras que contrarrestan aquel, permitiendo dar voces a personajes que permanecen invisibles en la historia escolar (Zumbidos Palamares; indígenas africanos; Tupac Amaru (Almeida & Ramírez, 2010)). También intentamos visibilizar otros efectos de la colonización que no son reflejados en la explicación de este pasaje de la Historia en los libros de texto de ámbito nacional, como la sobre explotación agraria en América Latina que supuso la aplicación del monocultivo y cambio de dieta de los indígenas, mientras que estos hechos sí que aparecen en los libros de texto ecuatorianos y brasileños consultados.

4.4.2 Análisis y conclusiones parciales de la prueba para el análisis de la concepción de alumnado en formación. Parte I.

A continuación presentaremos en dos apartados diferenciados la discusión de re-

sultados de las preguntas abiertas y el Bloque 2 «La llegada de los europeos a América». En el apartado 4.4.2.1 se hace referencia al análisis de las tipologías y funciones de la imagen propuestas por el alumnado en relación a las respuestas de las preguntas abiertas. En el apartado 4.4.2.2 se vinculan estas funciones con la selección de imágenes que se llevó a cabo en el Bloque 2.

4.4.2.1 Tipologías y funciones de la imagen

En cuanto a las tipologías de imágenes propuestas por el alumnado, debemos puntualizar que decidimos enunciar esta pregunta de manera abierta para no dar un listado cerrado de tipologías que pudieran dirigir las respuestas del alumnado. El hecho de generar un listado previo donde los alumnos tuvieran que escoger, ampliaba indirectamente las posibilidades de respuesta del alumnado, imposibilitando la detección de la definición de imagen por parte del alumnado. Quisimos analizar la respuesta espontánea del alumnado, intentado no forzar respuestas que no estuvieran en su imaginario. Lo más destacable en la acción espontánea del alumnado fue la gran cantidad de respuestas obtenidas que aludían a la idea de una definición de imagen genérica, sin hacer alusión a ningún tipo de imagen en concreto, incidiendo más en su función y cualidades que al enunciado de tipologías concretas. (ej. 01_BBAA: «1. Mostrar visualment i escenificar el que les paraules no ho podem fer. 2. Imatges apropiades per l'edat dels alumnes però no molt infantils en el últims cursos.» 01_EDU1: «1. Que els alumnes aprenguin d'una forma més visual i amena i alhora associar continguts amb les imatges més representatives del que s'està aprenent. 2. Imatges senzilles i clares. On es pugui apreciar de forma nítida allò que volen que l'alumne associï al que s'explica per escrit.»)

Los ejemplos concretos más citados fueron las fotografías y las ilustraciones/dibujos⁶⁴. Continuamos observando en estas respuestas la referencia a la relación vista an-

⁶⁴ Si observamos los Anexos IX y X con las imágenes que el alumnado ofreció en respuesta al Ejercicio 2 de la Prueba de Conocimientos de DHA del curso escolar 2013/14, podemos comprobar como las tipologías comentadas en estas preguntas abiertas responden con las ofrecidas, destacando el uso de fotografías e imágenes sencillas cuyo contenido es claro y fácil de entender, sin ningún tipo de ambigüedad o complejidad.

teriormente de fotografía/realidad e ilustración/mundo infantil (ej. 08_DISEÑO: «Imagen muy real, como fotos hechas en el lugar donde han pasado las cosas y no dibujo infantil»). Seguidamente, el alumnado hacía referencia a las obras de Arte (en particular a cuadros/pinturas); mapas; gráficos; esquemas y alusiones a videos o audiovisuales, aunque el alumnado se limitó, en estos casos, a tan solo enunciar las tipologías sin argumentar la relación de estas con su función educativa: (ej. «04_AUDIOV: 1. Complementar la informació oral i escrita dels professor i dels llibres; Facilitar la comprensió de la assignatura; Fer les classes més dinàmiques i, a vegades, interessants. 2. Imatges molt simples que no requereixen una cultura audiovisual molt extensa per identificar, il·lustracions, esquemes o mapes, fotografies generals...»). De manera más reducida también se aludió a: diarios, caricaturas, croquis y mapas conceptuales y de un modo minoritario, se hizo referencia a los diferentes tipos de soporte, diferenciando el soporte papel o digital. (ej. «05_EDU1: 1. Ajudar a complementar la teoria de diferents matèries, ajuden a exemplificar diferents conceptes i poden fer que els alumnes entenguin diferents conceptes d'una manera més visual i, de vegades, més clara i entenedora. 2. Tot tipus d'imatges i tant digitals com en paper. Mapes, croquis, etc.)

Tabla 4.17 Relación de las funciones de la imagen más referenciadas

Alumnado	Total	ilustrativa	motivadora	documental
Comunicación Audiovisual	37	31	17	5
Bellas Artes	21	14	7	4
Diseño	15	9	5	2
Maestro de Educación Primaria (1)	37	34	7	7
Maestro de Educación Primaria (2)	27	17	16	0
Total	137	105	52	18

En cuanto a la función de la imagen, las respuestas más recurrentes se fueron agrupando hasta la elaboración de tres categorías con un índice de respuesta lo suficientemente significativo. Las categorías se clasificaron a través de los verbos de acción que se atribuían a estas, junto con los adjetivos que calificaban a las imágenes. Tras el análisis de los 137 alumnos, se conformaron tres categorías (ver tabla 4.17). En primer lugar, pasaremos a describir éstas, y a continuación veremos cómo se complementan entre sí y son distribuidas entre los diferentes grupos de alumnado, distribuidos por disciplinas

académicas para finalmente comprobar si pueden tener algún vínculo con las imágenes más y menos escogidas en el Bloque 2.

Las respuestas más recurrentes se pudieron agrupar en tres, teniendo tan solo doce alumnos que hicieran alusión a otro tipo de función, de los cuales tan solo cuatro de estos no hacían alusión a ninguna de las tres categorías principales (ver tabla 4.18). A estas tres categorías principales las hemos denominado: ilustrativa, motivadora y documental (ver tabla 4.17).

La función más recurrente fue la *ilustrativa*. Esta función se caracteriza por el uso de verbos como: *clarificar; complementar; ilustrar; explicar; ejemplificar; ayudar a entender; reforzar; acompañar; asociar; apoyar*. Teniendo siempre en cuenta que estos verbos están acompañados por una asociación directa al texto o a la explicación del maestro. Es decir, en frases como: *clarificar la explicación del profesor; ilustrar un concepto del libro de texto; complementar la información del tema*. En esta función ilustrativa podríamos definir que la función de la imagen está supeditada al texto o explicación del profesorado, tomando la imagen como una referencia de apoyo. La imagen solo sirve para enfatizar estrictamente esta información y no llega a tener valor por sí misma, como bien ejemplifica este comentario de unos de los alumnos:

La funció principal és complementar la informació escrita. Serveix de suport, per fer més fàcil la comprensió i aclarir temes difícils. Em cap cas, ha de mostrar ambigüitat o tomar lloc a diferents lectures. (10_AUDIOV)

Estos verbos que hemos empleado para definir la función, también están acompañados de términos como: *gráfico, representativo o ilustrativo*, lo que enfatiza la supeditación de la imagen al texto. Podemos observar más definiciones como estas:

Complementar i donar informació més gràfica. (11_AUDIOV)

Les imatges a l'aula serveixen per il·lustrar la teoria que s'està explicant, ampliar-la completar-la o fer-la més entenedora. Una imatge val més que mil paraules. (14_AUDIOV)

És important poder visualitzar la teoria que sempre s'ensenya en forma de continguts ja que la imatge ens ensenya realment la visió correcta i ens fa de suport com a professors. Pels nens la imatge és important ja que veuen visualment allò que escolten del mestre i això no han d'imaginar-se ells res sinó que ho poden observar realment. És un recurs molt eficaç i de gran ajuda per l'ensenyament d'un infant. (24_EDU1)

También nos gustaría destacar cómo las imágenes han sido adjetivadas, o cómo el alumnado ha hecho alusión a las cualidades que estas debieran tener, atendiendo a términos como: *coloridas o colores atrayentes; simples; sencillas, formas que les resulten familiar o esquemática*, que pueden relacionarse con la idea de cómo esta función ilustrativa ha sido la más referenciada.

La segunda función más empleada por el alumnado consultado fue la función que hemos denominado *motivadora*, la cual, debemos destacar está en un segundo lugar con una distancia significativa de la función ilustrativa, habiendo 105 alumnos que respondieron a la función ilustrativa sobre 52 que respondieron a la motivadora (ver tabla 4.17). Esta función se ha definido a través del uso de términos como *motivar; atraer; llamar/captar la atención; entretener*. Debemos tener en cuenta, que un gran número de alumnos han combinado en sus respuestas diversas funciones, teniendo el mayor volumen de respuesta tras la función ilustrativa la definición de la función de la imagen mediante una combinación de la función ilustrativa y motivadora (ver tabla 4.18).

Tabla 4.18: Respuesta de las funciones de la imagen combinadas.

FUNCIÓN DE LA IMAGEN	AUDIOV	BBA	DISEÑO	EDU1	EDU2	T O - TAL
Ilustrativa	16	8	8	22	5	59
Ilustrativa + motivadora	11	4	1	6	12	34
Motivadora	2	1	3	1	4	11
Ns/nc	2	4	--	1	4	11
Ilustrativa + documental	1	--	--	6	--	7
Ilustrativa + motivadora + documental	3	2	--	--	--	5
Documental	--	2	1	1	--	4

Otras tipologías	1	--	1	--	2	4
Motivadora + documental	1	--	1	--	--	2

Como última función que hemos tenido en cuenta, atendiendo al volumen de respuesta, encontramos la que ha sido denominada como función *documental*. Volvemos a destacar que el índice de respuesta posee una gran diferencia con la función ilustrativa, que en este caso posee una separación de 105 a 18 respuestas. Incluso la diferencia que ya puntualizamos con la función motivadora continúa siendo enorme, teniendo una oscilación de 52 a 18 alumnos. Pese a la gran diferencia que posee con ambas funciones, se ha querido destacar esta función debido a que es la que se ha considerado más cercana al uso de la imagen como fuente documental gráfica. De hecho, consideramos que esta escasa respuesta de 18 alumnos sobre un total de 137, podría dar pistas sobre las ideas apuntadas por Valls y el fuerte peso del uso ilustrativo en las imágenes de los libros de texto que afirma:

«... cabe considerar que las imágenes de los manuales escolares de historia desempeñan una función más estética y motivadora que informativa o explicativa o, dicho de otra manera, que son utilizadas más como ilustraciones que como documentos históricos». (2007: 12)

Los términos con los que se ha definido esta función documental han sido: *reflexionar, explicar, entender, comunicar, contextualizar*, o que se han relacionado con actividades de observación, que dan un sentido más profundo al uso de la imagen y exigen un nivel de esfuerzo cognitivo por parte del alumno.

Tabla 4.19: Memoria visual combinada con el resto de funciones de la imagen.

FUNCIÓN DE LA IMAGEN	AUDIOV	BBA	DISEÑ	EDU1	EDU2
Memoria visual + Ilustrativa	--	1	1	--	1
Memoria visual + Motivadora	--	--	1	--	--
Memoria visual + Documental	--	1	--	--	--
Memoria visual + Ilustrativa + motivadora	1	--	--	--	1
Memoria visual + Motivadora + documental	1	--	--	--	--
Total	2	2	2	--	2

Pese al volumen de respuesta de las tres funciones referenciadas; ilustrativa, motivadora y documental. Se han tenido en cuenta algunas otras referenciadas, que pudieran dar pistas sobre funciones latentes en las explicaciones de los alumnos, pero que no han sido tan fáciles de sacar a la luz. Entre ellas destaca la referencia a la memoria visual, y que siempre ha sido combinada con algunas de las tres funciones citadas. De hecho, podría interpretarse que en la función ilustrativa en muchos casos hay tendencia a este uso de la imagen, no solo para aclarar el tema y el alumno tenga una exposición más clara, si no para que la pueda memorizar mejor la información. Sin embargo, esta función ha sido referenciada por tan solo ocho alumnos de una manera explícita (tabla 4.19).

Se ha realizado un bloque conjunto con diversas funciones (denominada *otras* en la tabla 4.18) que se diferenciaban de las anteriores pero no poseían un número de alumnos necesario para formar una categoría. Aquellas hacen referencia a: imágenes para expresarse; para fomentar un clima agradable o también de formalidad destacando la importancia de la imagen que se proyecta a través de figura del maestro, la decoración del aula; para potenciar interacciones sociales; para potenciar la imaginación; atender al peligro de la manipulación; para fomentar debates a través de ellas; para fomentar la educación en valores, como por ejemplo la igualdad de género.

Tabla 4.20: comentarios de alumnos en relación a «otras tipologías».

Alumn@	Respuestas de las preguntas abiertas 1 y 2
29_AUDIOV	«1. Determinant en les interaccions socials, tant com educador com company. En interaccions entre companys la seva influència és menor al llarg del temps, però sembla especialment rellevant en p.ex. primeres impressions. 2. Una imatge que combini la meva auto-expressió amb els valors socio-culturals del lloc que sigui.»

13_DISEÑO	<p>«1. La imatge a l'aula crec que és que'com vital per l'aprenentatge. Molts alumnes (i més en l'educació primària) tenen la capacitat visual molt més desenvolupada i pot ésser molt útil per adquirir aprenentatges. Penso que aquests és un recurs que no esta gens "explotat" i "estudiat" dins les aules.</p> <p>Pot se una eina per aprendre i per expressar-se.</p> <p>2. Tot i que sempre dependrà del nivell/edat de l'alumne, penso que imatges colorides i simples (colors plans) poden ser un bon ús. Tot i que també dependrà de l'objectiu.»</p>
08_EDU2	<p>«1. Crec que és molt important que l'aparença física s'ha de cuidar, quan treballes davant d'un públic has de cuidar la teva manera de vestir, de posicionar-te davant el grup classe, també la manera com et comportes (gestos, etc).</p> <p>La imatge ha d'estar adequada al context escolar, tant la imatge del mestre com la imatge de l'aula.</p> <p>2. Que desperti formalitat, interès, comoditat, motivació... Imatges colorides, que destaquin o ressaltin, etc.»</p>
14_EDU2	<p>«1. Una imatge de formalitat, però alhora adaptant-se a l'edat dels alumnes, és a dir, és una imatge que ha de ser còmoda per a tu i per als alumnes.</p> <p>2. Com he comentat anteriorment, una imatge de formalitat, adaptant-se al clima de l'aula i a la situació mestre/a alumnes.»</p>

Se ha realizado un cuadro con la respuesta de estos cuatro alumnos que hemos denominado como «otras tipologías», entendiendo que hacían alusión a funciones que podrían ser más desarrolladas en detalle (ver tabla 4.20).

A modo de conclusiones parciales, queremos reflexionar sobre dos aspectos que merecen ser destacados:

- El reducido número de funciones que ofrecen las respuestas del alumnado.
- La relación de las funciones propuestas con el desarrollo cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Primaria.

Si atendemos a las diferentes funciones que la literatura científica dedica a la imagen en el ámbito educativo, podemos encontrar clasificaciones como las de RODRÍGUEZ DIÉGUEZ:

«Las imágenes presentan:

- **Función motivadora:** Alude al hecho de que la imagen (fija o móvil y al margen del soporte y formato) presenta características que despiertan el interés, atraen la atención, suponen un elemento a veces de recreo por sus valores plásticos, etc.
- **Función vicarial:** La imagen entendida como sustitución y representación de la realidad objeto de estudio. Esta función de las imágenes es especialmente patente en los estudios de arte, en que resulta la imagen enormemente más eficaz para transmitir los contenidos que otros lenguajes.
- **Función catalizadora:** Basada en la virtualidad de las imágenes para, recurriendo a las posibilidades de organización en un espacio determinado, servir de mecanismo organizador de la realidad. Esta función muy frecuente en los fotomontajes y «collages», se basa en la capacidad de evocación y sugerencia en elementos interdependientes de una realidad compleja.
- **Función informativa:** En gran parte coincidente con la función vicarial. En este caso los otros lenguajes ocupan un lugar subsidiario en el discurso. Es la función más explícita en el caso de los documentales.
- **Función explicativa:** En el campo de la didáctica no serían factibles las explicaciones de gran parte de los procesos y transformaciones objeto de estudio en las ciencias experimentales sin la utilización de imágenes que presentas los estadios puntuales y fases de dichos cambios.
- **Función redundante:** Reside en el empleo simultáneo de texto e imágenes que se complementan de forma gráfica. Es el caso de las rotulaciones y sobreimpresiones que acentúan los conceptos fundamentales en el discurso icónico.

- **Función estética:** Muchas veces, la imagen que se utiliza como ilustración en un discurso lexivisual pretende únicamente romper la monotonía del texto escrito, armonizar la composición tipográfica, etc.
- **Función comprobadora:** Se trata de la función asumida por ilustraciones, filmaciones o grabaciones que tienen un fin de ratificación de los contenidos del discurso escrito o verbal».

(Rodríguez Diéguez, 1978:40-41).

Como se puede comprobar, Rodríguez Diéguez otorga al uso de la imagen una complejidad y variedad mucho mayor que las enunciadas por el alumnado, que prácticamente se reducían a tres funciones: ilustrativa, motivadora y documental. Otra propuesta realizada en el ámbito concreto de la Didáctica de las Ciencias Sociales es el ejemplo de García Ruiz:

«Centrándonos en el estudio de las funciones de los recursos en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, destacamos las siguientes:

- a) **Motivadora:** es una de las más defendidas e importantes. No necesita ninguna constatación, puesto que todos hemos comprobado el interés y el estímulo que supone para los alumnos ver un vídeo en clase, manejar determinados instrumentos o realizar una excursión.
- b) **Facilitadora:** íntimamente relacionada con la anterior, esta función contribuye a crear las mejores condiciones para la enseñanza: amenidad, situaciones de aprendizaje, ambiente del aula, etc.
- c) **Transmisora:** realmente ésta ha sido casi la única función que en la enseñanza tradicional se le asignaba a los recursos; pero el hecho de que existan otras más, como estamos viendo, no le resta importancia a la misma. Transmitir significa también transferir y comunicar conocimientos y situaciones. A veces, sin los recursos adecuados, no sería posible la difusión. (...)

- d) **Participadora:** qué duda cabe de que el mayor empleo de recursos fomenta la enseñanza activa y la participación del discente, pero esta participación para que sea realmente provechosa, ha de ser experimental, experiencial y social, en el sentido de que además de experimentos y experiencias de todo tipo, el alumno participará en los acontecimientos reales de la vida social y del entorno.
- e) **Flexibilizadora:** la abundancia de recursos y la variedad de situaciones, que éstos pueden crear facilitan las adaptaciones curriculares y, en definitiva, partir de los conocimientos y aptitudes de cada alumno, cuestión que hoy se considera primordial.
- f) **Indagadora:** con la ausencia de recursos, difícilmente se puede poner en práctica el método de indagación. Los recursos son también datos, documentos, fenómenos, realidades, etc., que permiten que el alumno se enfrente directamente a la ciencia, a la vida, que se plantee dudas, que se interrogue, que trate de dar respuesta. En definitiva, que trate de indagar, de investigar.
- g) **Constructora:** si desarrollamos las funciones anteriores estamos poniendo las herramientas para conseguir el conflicto y la reflexión y así poner en práctica la teoría del constructivismo y conseguir un aprendizaje significativo.
- h) **Comprensora:** los recursos nos ayudan a comprender mejor las Ciencias Sociales y el mundo que nos rodea. Se aprenden correctamente términos, conceptos y mapas conceptuales, se comprende la estructura de los hechos, la dinámica de los procesos y los principios que los rigen; se adquieren procedimientos, técnicas y destrezas propias de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales. Se fomentan actitudes positivas en relación con la materia, con la ciencia, con la cultura y el deseo de saber. En definitiva, a través de ellos, se explora y se comprende mejor el lugar y el medio donde vivimos.

- i) **Formativa:** los recursos que nos rodean y que ejercen influencia en nuestra vida diaria, constituyen la principal fuente de aprendizaje espontáneo, del aprendizaje de la calle, del extraescolar. Si todos esos recursos, junto con otros más específicos, son incorporados al currículum escolar y empleados adecuadamente en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales se convierten en auténticos instrumentos de formación, que le será útil no sólo durante su período escolar, sino durante el resto de su vida. Leer un libro, manejar un mapa, analizar un texto, utilizar el ordenador, comentar una película, hacer una lectura crítica de la prensa, deleitarse con la contemplación de un monumento histórico, interpretar paisaje, etc. constituye los mejores apuntes para la formación escolar y futura de la persona.» (García Ruiz,1993:102-103)

El potencial de la imagen en el aula se vería totalmente reducido al obviar las diferentes funciones que una imagen puede llegar a cumplir en un aula si solo es referenciada como un apoyo al texto. Es mucho el potencial que se pierde en el ámbito de las Ciencias Sociales cuando las imágenes son empleadas de un modo sesgado, eliminando su riqueza y variedad. Esto nos lleva a formular la idea de que existe un uso estereotipado de la imagen ya que solo se emplea una pequeña parte de las posibilidades que los materiales visuales pueden ofrecernos en un aula, ya sea en un libro de texto, en proyecciones o material diverso.

Este hecho enlaza con el vínculo que estas diferentes funciones poseen con el desarrollo cognitivo del alumnado. Cada función deberá estar relacionada con los objetivos, contenidos y metodología propuestos por el docente, de modo que al reducir el número de funciones de la imagen en aula, se reduciría en consecuencia la riqueza de los objetivos, los contenidos y las metodologías de aprendizaje. Si observamos la figura 4.2 donde se realiza una revisión de la taxonomía de Anderson y que sitúa la complejidad de la dimensión del desarrollo cognitivo en relación con la dimensión del conocimiento, esto podría ser extrapolado al uso de las imágenes, interpretando que las acciones de la función ilustrativa citada por los alumnos: ilustrar; ejemplificar; reforzar; acompañar; estarían en los niveles más bajos de complejidad, no llegando a proyectar al alumnado hacia tareas

metacognitivas complejas.

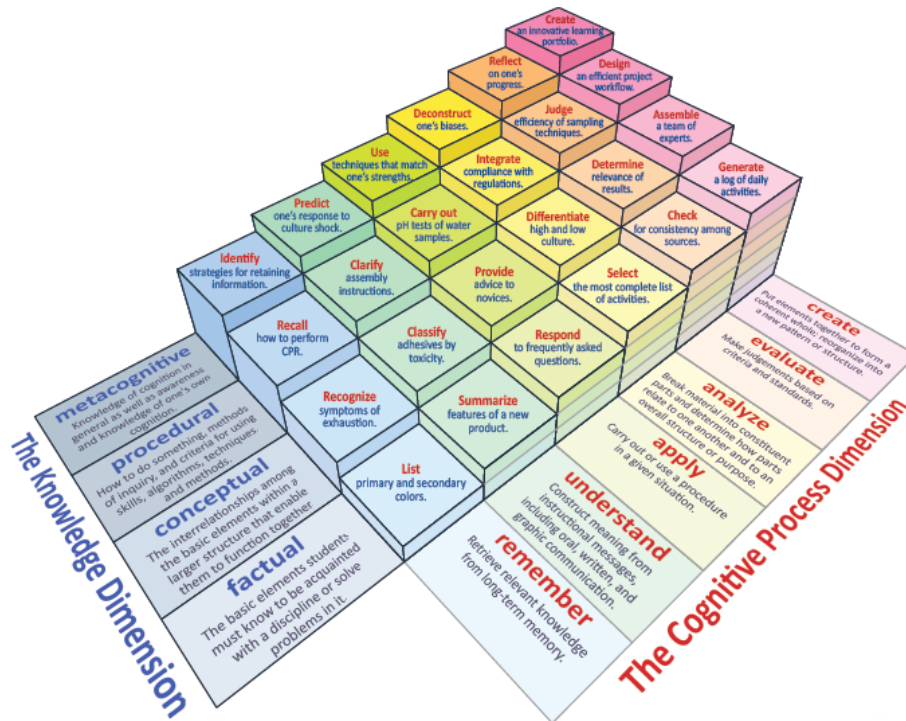


Figura 4.2. Modelo creado por: Rex Heer Iowa State University. Center for Excellence in Learning and Teaching Updated January, 2012

4.4.2.1 Tipologías de imagen en relación a las funciones citadas

En primer lugar, queremos hacer un apunte que hemos podido observar en la respuesta del alumnado a este Bloque 2 de imágenes de «El Descubrimiento de América». De una forma generalizada, ningún alumno demostró tener algún problema en entender que temática se ilustraba en cada apartado pese a que las imágenes se introducían sin ningún título o subtítulo como ocurre en los libros de texto. Todos los alumnos que hicieron alusión en su redacción a la temática que se quería trabajar con las imágenes en cada apartado lo hicieron de manera apropiada⁶⁵.

⁶⁵ Recordamos que los apartados hacían alusión a: 2.1. «Rutas de navegación»; 2.2. «Primer encuentro entre europeos y nativos»; 2.3. «Personajes históricos», 2.4. «Encuentro entre culturas» y 2.5. «El intercambio de productos entre los dos continentes». Habría que explicitar que se trataban de bloques

Aplicando las tipologías surgidas al analizar las respuestas (ilustrativa; motivadora y documental) a las imágenes que han sido más escogidas de cada uno de los apartados del Bloque 2, podemos ver una tendencia a la imagen más ilustrativa, o en otras palabras, aquella imagen que resumía de mejor manera el epígrafe que se había «ocultado» al alumnado, y que resumía la temática de manera más prototípica o ilustrativa. A continuación, observamos las imágenes, especificando cual fue la más y menos seleccionada de cada uno de los apartados (ver Anexo XIII):

Apartado 2.1. «Rutas de navegación»



Figura 4.3. «Imagen 3», la más escogida en el apartado. 2.1

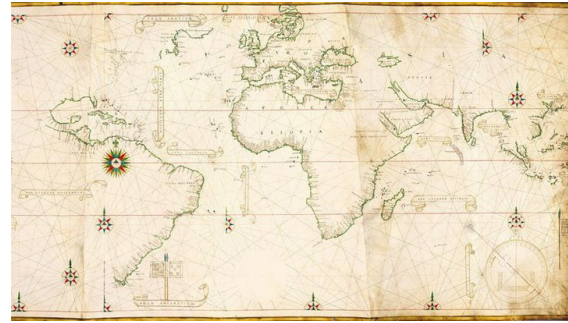


Figura 4.4. «Imagen 5», menos escogida en el apartado. 2.1

Este apartado estaba compuesto por cinco mapas de diferentes épocas. Se quiso contrarrestar la imagen más «prototípica» a nivel didáctico compuesta por una interpretación de la época con leyendas, flechas explicativas, etc. con mapas de la época que precisaban de un nivel más interpretativo y de conocimiento del contexto cultural e histórico introduciendo *mapamundis* como: *Geographia* de Ptolomeo, 1482; mapa de Zhen He, 1763 y un mapa de Diego Rivero, 1529 (ver Anexo XIII). La imagen más escogida fue aquella en la que aparecen las rutas oceánicas perfectamente delimitadas en colores y con una leyenda que facilita su interpretación.

La definición de la función ilustrativa dada por el alumnado liga a la perfección en este apartado con la elección de las imágenes, que en muchas ocasiones solo escogerían

sencillos, compuestos de tres a cinco imágenes extraídas de libros de texto, e incluso, imágenes que podríamos denominar prototípicas, ya que son muy recurrentes en los libros de texto, sin embargo, con ello queremos cuestionar la finalidad del paratexto en los libros de texto de Primaria, los cuales consideramos podrían llegar a reducir la capacidad imaginativa de los alumnos de Educación Primaria y potenciar este uso estereotipado de la imagen. En el capítulo Cinco retomaremos esta discusión.

la última imagen para cumplir una función motivadora al llamar la atención del alumnado por ser curiosa o colorida.

Apartado 2.2. «Primer encuentro entre europeos y nativos»



Figura 4.5. «Imagen 5», la más escogida en el apartado. 2.2



Figura 4.6. «Imagen 1», la menos escogida en el apartado. 2.2

Para este apartado se seleccionaron cinco imágenes. Una ilustración tomada anteriormente por una alumna de un libro de texto de la editorial Edebé; un fotograma de la película *1492: La conquista del paraíso*, dirigida por Ridley Scott; una viñeta de El Roto; el cuadro de Victor Meirelles, *La primera misa en Brasil*, 1861 y el grabado de Theodor De Bry, *Primer desembarco de Colón. Isla de Guanahani, 12 de octubre de 1492*, c. 1590⁶⁶ (ver Anexo XIII).

Con esta selección de imágenes se intentó además de analizar la tendencia a la tipología de imagen escogida por el alumnado, la detección de imágenes estereotipadas en cuanto a la relación del indígena y el colonizador. A nivel de Currículo Oculto Visual (COV), el alumnado hizo alusión sobre la detección de imágenes estereotipadas en relación a esta temática. Este apartado fue el que más comentarios en alusión al contenido de las imágenes tuvo, junto con el apartado 2.4.

66 Todas las imágenes fueron extraídas de libros de texto. La obra de Meirelles es muy común en libros de texto brasileños pero no catalanes, y la viñeta de El Roto está seleccionada como ejemplo de viñeta, ya que el uso de este tipo de imágenes es muy común en los libros de texto, pero ésta, en concreto, no fue literalmente encontrada en ningún manual consultado.

Destaca el uso del grabado como fuente documental para conocer la época. Sin embargo, no hay ninguna alusión a su datación, lo que consideremos podría provocar cierto anacronismo no detectado por el alumnado, ya que es este grabado no hacen referencia a la distancia de años entre la Llegada de Colón y el grabado, pero sí lo hacen sobre la imagen del fotograma de una película, a la que algunos alumnos aluden que no la usarían en clase al no poder ser tratada como una fuente documental de la época (Boix-Mansilla,, 2000: 390-418; Cooper, 2002a). Al igual que en la prueba del curso 2012/13, continúan apareciendo problemáticas a la hora de detectar anacronismos y descontextualizaciones en las fuentes históricas.

Apartado 2.3. «Personajes históricos»



Figura 4.7. «Imagen 4», la más escogida en el apartado. 2.3



Figura 4.8. «Imagen 2», la menos escogida en el apartado. 2.3

Se escogieron diferentes personajes, intentando analizar a qué personajes atribuía el alumnado un mayor protagonismo. La selección fue: un retrato pictórico de Túpac Amaru II, líder indígena del siglo XVIII; una fotografía del monumento a Zumbi dos Palmares, famoso por haber sido el último de los líderes del Quilombo dos Palmares, situado en Salvador de Bahía, Brasil; cuadro de Ridolfo Ghirlandaio, *retrato de Colón*, c. 1520, una fotografía del monumento de Colón en Barcelona y el *retrato de Fernando de Magallanes*, 1848 de autor desconocido (ver Anexo XIII).

De nuevo, se jugó con la relación de imágenes muy familiares en libros de texto catalanes con las figuras de Colón y Magallanes frente a la figura del líder indígena Túpac Amaru II y, sobre todo, un líder esclavo⁶⁷. Resulta significativo que tanto la imagen más escogida como la que menos, representan lo mismo: la fotografía de un monumento. El alumnado ha aludido a la cercanía de la estatua de Colón al situarse en Barcelona, pero ninguno ofreció la posibilidad de una comparativa para poder trabajar con las dos en paralelo, combinando la simbología que cada una de ellas tiene en sus respectivas ciudades. La intención de analizar las posibilidades de diálogo intercultural a través de las imágenes ha sido algo difícil de observar en los comentarios del alumnado, ya que la falta de conocimientos previos que permitieran realizar al alumnado discursos sobre cada una de las imágenes fue difícil de detectar. Solo un alumno admitió no poder responder a este apartado por no tener los suficientes conocimientos al respecto de quién era cada quién. Se podría asumir que la cercanía en las respuestas al comparar las tipologías de imagen y las imágenes seleccionadas hablan de la incapacidad del alumnado de desarrollar discursos más complejos, que conlleva usar la imagen con unas características ilustrativas y no discursivas en cuanto a su contenido.

67 La denuncia de la invisibilidad de la resistencia de la población de origen africano y la representación del esclavo pasivo y no combativo en los libros de texto es un tema que está cobrando visibilidad en la literatura especializada (Almeida & Ramírez, 2010). En Brasil, destaca la aprobación de una ley educativa en 2003 que obliga a la visibilidad en el currículo de temas escolares de Historia de África e Historia Indígena: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira».

Apartado 2.4. «Encuentro entre culturas»

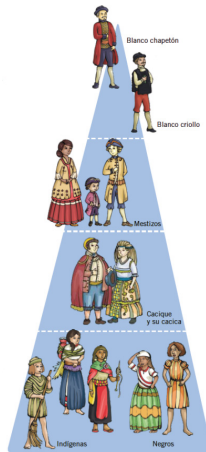


Figura 4.9. «Imagen 3», la más escogida en el apartado. 2.4



Figura 4.10. «Imagen 1», la menos escogida en el apartado. 2.4

Para este apartado se emplearon tres imágenes tomadas de libros de texto ecuatorianos: una pintura ilustrando el sistema de castas colonial; una fotografía titulada *Vestuario ordinario y de lucha*, realizada por un grupo de antropólogos a finales del siglo XIX en Sudáfrica⁶⁸; y un gráfico representando la pirámide social de la colonia en que blancos, mestizos, indios y negros ocupaban un lugar en una sociedad de grandes diferencias (cita textual del pie de foto empleado en el libro de texto) (ver Anexo XIII).

En este apartado hubo referencias a la idea de detectar un posible COV y críticas sobre visiones estereotipadas. Sin embargo, los alumnos fueron incapaces de hacer críticas sólidas en cuanto a la naturaleza de las imágenes, no pudiendo argumentar en ningún momento nada sobre la pintura del sistema de castas colonial o la referencia al porqué se había introducido en esta temática una fotografía situada en África. Las respuestas, incluidas las críticas, eran planas y no daban pie a propuestas que pudieran contrarrestar el posible COV detectado. De nuevo, hubo un gran nivel de descontextualización a la hora de relacionar las imágenes con hechos históricos.

⁶⁸ Esta imagen corresponde en temática a la ofrecida por el libro de texto, pero fue modificada por cuestiones de calidad de la imagen y poder ser impresa en la prueba.

Apartado 2.5. «El intercambio de productos entre los dos continentes»



Figura 4.11. «Imagen 5», la más escogida en el apartado. 2.5



Figura 4.12. «Imagen 4», la menos escogida en el apartado. 2.5

Se incluyeron cinco imágenes en las cuales se pretendió observar si el alumnado era capaz de analizar la repercusión que la llegada de los europeos tuvo en el cambio de dieta y agricultura en el continente americano, tema trabajado en libros de texto latinoamericanos (ver Anexo XIII). En general, el intercambio de productos en los libros de texto catalanes de Educación Primaria se ve como algo positivo y vacío de componentes negativos, en el cual se anulan factores como la desaparición de variantes autóctonas, la obligación a realizar cambios de cultivo y la aparición del monocultivo a gran escala que produjo un cambio de paisaje a un nivel muy fuerte para los nativos (se debe tener en cuenta que el paisaje es uno de los temas más trabajados en la asignatura de Conocimiento del Medio en Primaria). Pese a que la complejidad del tema fue asumida desde un inicio, en este apartado no hubo alusión explícita a una creación de COV por parte del alumnado consultado.

Las imágenes más escogidas respondieron de nuevo a la asunción del prototipo de imagen didáctica más convencional. También apareció de nuevo la dicotomía entre la idoneidad de la fotografía frente a la ilustración aludiendo a las virtudes de mostrar la realidad de la fotografía frente a la infantilización de las ilustraciones.

4.4.3 Diseño de la prueba para el análisis de la concepción del alumnado en formación.

Parte II

Esta parte de la prueba, dedicada al análisis del objetivo: «Analizar el grado de de-

tección del Currículo Oculto Visual (COV) por parte del alumnado», se organizó en torno a la comparativa de las respuestas obtenidas del Bloque 1 y 3 (ver tabla 4.21).

Para el Bloque 1 se escogió el capítulo del libro de la editorial Vicens Vives escogido para la Prueba Práctica del curso 2013/14, tras analizar el grado de COV y observar la escasa detección que hubo por parte del alumnado, además de la creación de un imaginario visual muy sólido. Quisimos comprobar la respuesta al comparar la detección del COV de un capítulo que resultó de difícil detección por parte del alumnado, pero esta vez con alumnado de formación diversa, junto con el Bloque 3 en el que las características de las imágenes eran de carácter más mediático.

Tabla 4.21: Diseño de la Prueba práctica. *La funció de la imatge a l'aula.*

Objetivos generales	2. Analizar el grado de detección del Currículo Oculto Visual (COV) por parte del alumnado.
Objetivos específicos	En relación al COV, analizar cuáles son las principales dificultades a la hora de detectar el COV en libros de texto. Analizar si existe un uso estereotipado de la imagen en educación.
Bloque 1	<i>El Govern de Catalunya</i> Actividad de observación y análisis de imágenes en torno a un capítulo de 5º de Educación Primaria, Editorial Vicens Vives.
Bloque 3	Población y movimientos migratorios Actividad de observación y análisis de imágenes en torno a fragmentos de libros de texto de 2º de ESO, editorial Barcano-va, Edebé y Vicens Vives.
ANEXOS	Anexo XIII de la Prueba Anexos XIV, XV, XVI, XVII y XVIII con la respuesta del alumnado

Las imágenes del Bloque 3 fueron escogidas a través de la selección que Atienza & Van Dijk (2010), analizan a partir de varios fragmentos de libros de texto de Secundaria⁶⁹.

⁶⁹ Se escogió esta referencia teórica ya que trabaja la creación de identidad social e ideología en

En este artículo exponen la creación de estereotipos generados en torno a la imagen de la inmigración en diferentes editoriales: Barcanova; Edebé y Vicens Vives. Se seleccionaron los casos concretos que se exponen en el artículo para realizar una comparación entre la detección del COV en el Bloque 1 y el Bloque 3. Respecto a las editoriales de Barcanova y Vicens Vives, se emplearon las partes exactas que son citadas en el artículo. Sin embargo, las imágenes de la editorial Edebé fueron modificadas. Pese a que se mantuvo el mismo discurso expuesto en la obra de Atienza & Van Dijk (2010), ya que se seleccionó la misma tipología de imágenes negativas sobre la inmigración, fueron escogidos ejemplos de ilustraciones en lugar de fotografías reales. Se tomó esta decisión para recabar más datos sobre esta discusión entre ilustración y fotografía que ya se había observado en los datos analizados anteriormente.

En cada bloque se ofreció una pauta de observación para que el alumnado pudiera analizar las imágenes ofrecidas y poder después justificar sus respuestas. (ver Anexo XIII).

4.4.4 Análisis y conclusiones parciales de la prueba para el análisis de la concepción de alumnado en formación. Parte II

Para medir el grado de detección del alumnado se agruparon las respuestas en tres niveles, que pretendían medir el grado de crítica que el alumno realizaba en su respuesta: estereotipado; incorrecto; correcto. Para ambos casos: Bloque 1 y 3, se dieron estas tres calificaciones a la respuesta, atendiendo a los siguientes criterios:

- **Estereotipado:** El alumno/a hace una alusión directa al estereotipo de las sec-

los libros de texto, con referencia a la sociología crítica y la DCS: «El conjunto diverso de investigaciones que integra el proyecto citado así como otras iniciativas llevadas a cabo desde la didáctica de las Ciencias Sociales y recogidas en monográficos sobre el tema (Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2001); Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 2006) o en artículos científicos diversos (Valls, 1998; Montanero, 1994; Castillejo, 2009) reflejan cómo, tras el espejismo de la objetividad científica y de una ilusoria asepsia en cuanto al modo en que se expone el conocimiento científico y cultural de sus páginas, los libros transmiten unas determinadas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es, afirmación fuertemente sostenida también por la sociología crítica de la educación y reafirmada desde estos otros planteamientos teóricos (Torres, 2008; Calvo, 1989; Valls, 1998; Blanco García, 2000; Lomas, 2004, entre otros).» (Atienza & Van Dijk, 2010: 77).

ciones propuestas a través de comentarios cercanos a Atienza & Van Dijk (2010). Además, puede llegar a manifestar expresamente que no usaría estas imágenes en un aula a no ser que fueran complementadas con otro tipo de imágenes que ayudaran a tener una visión más global sobre el tema a tratar.

- **Incorrecto:** El alumno puede llegar a apreciar un uso incorrecto de las imágenes por tener una tendencia a la creación de un Currículo Oculto Visual pero, pese a ello, podría llegar a emplear estas imágenes aun sin ampliar el corpus gráfico en su explicación. También se acogen aquí respuestas en las que el alumnado asume que el material es incorrecto pero solo a nivel formal: imágenes pequeñas, demasiado grandes; tristes; oscuras. Hemos considerado en este nivel de respuesta, tanto el uso incorrecto de continente como de contenido.
- **Correcto:** no aprecia ningún rasgo significativo en cuanto a la creación de Currículo Oculto Visual o posible tratamiento estereotipado de las imágenes.

Atendiendo a las repuestas del alumnado a nivel global (sin diferenciar al alumnado por su formación de Grado), el índice de respuesta más alto lo obtuvieron las respuestas combinadas de «B1 correcto/B3 estereotipado» (ver tabla 4.22). Esto nos hace llegar a una primera apreciación: el carácter estereotipado de las imágenes del Bloque 3, conformado por imágenes de carácter más mediático procedentes en su mayoría de *mass media*, puede haber favorecido la detección del Currículo Oculto Visual. Atienza & Van Dijk publican su trabajo en 2010 y en estos cuatro años de separación hasta la realización de la prueba, podemos cuestionar la idea de que este tipo de imaginario estereotipado sobre los inmigrantes ha sido muy criticado también a nivel mediático. Campañas de visibilización positiva, manifestaciones contra el cierre de CIEs, toda la denuncia sobre el trato de inmigrantes en Melilla, consideramos que ha provocado que sea un tema familiar para el alumnado, y haya provocado cierto grado de empatía a la hora de visualizar este tipo de imágenes. Como bien podría pasar con el trato de la figura de la mujer, con todo el trabajo de lucha de género que se viene trabajando desde los 60. Consideramos que todo este volumen de información visual ha generado la detección de este tipo de imágenes estereotipadas frente al Bloque 1 de aspecto más políticamente correcto y más complejo.

Esta incidencia podría relacionarse con la idea de que ciertas temáticas son más fáciles de detectar por parte del alumnado porque son más familiares. Sobre todo, más fácil de reconocer el hecho de que estas imágenes sufren un uso estereotipado. Por ejemplo, el trabajo que viene realizándose a favor de un trato igualitario entre el hombre y la mujer, o el de familias monoparentales o homoparentales es un hecho que puede verse aplicado en la sensibilidad que el alumnado de magisterio genera ante imágenes que trabajan esta temática.

Tabla 4.22: Respuesta global ordenada en volumen de respuesta

Respuesta	Número de alumnado
B1 correcto/B2 estereotipado	42
B1/B3 correcto	35
B1 correcto/B3 incorrecto	27
B1 incorrecto/ B3 estereotipado	13
B1/B3 incorrecto	12
B1 incorrecto/ B3 correcto	5
Ns/nc	2
B1 estereotipado/ B3 incorrecto	1
B1 estereotipado/ B3 correcto	-
B1/B3 estereotipado	-
Total	137

Sumando el volumen de respuesta de las tres opciones más populares: B1 correcto/B2 estereotipado (42); B1/B3 correcto (35); B1 correcto/B3 incorrecto (27), un total de 104 alumnos asume que el Bloque 1 es correcto en cuanto a la elección de su corpus gráfico, de los cuales, el restante opta por la opción incorrecta, haciendo alusión solo a aspectos formales, pero no de fondo: imágenes anticuadas, tamaño, color, formato. Tan solo una alumna del grado de Comunicación Audiovisual fue la única en considerar estereotipado el uso de la imagen en el capítulo de «*El Govern de Catalunya*».

Tabla 4.23: total alumnado por especialidades en función de las respuestas más populares

Respuesta	AUDIOV	BBAA	DISEÑO	EDU1	EDU2
B1 correcto/B2 estereotipado	19	4	2	10	7
B1/B2 correcto	6	8	5	5	11

B1 correcto/B2 incorrecto	2	3	3	15	4
B1 incorrecto/ B2 estereotipado	3	4	3	1	2
B1/B2 incorrecto	3	2	1	4	2
B1 incorrecto/ B2 correcto	1	-	1	2	1
Ns/nc	2	-	-	-	-
B1 estereotipado/ B2 incorrecto	1	-	-	-	-
B1 estereotipado/ B2 correcto	-	-	-	-	-
B1/B2 estereotipado	-	-	-	-	-
Total	37	21	15	37	27

La opción de que ambos bloques muestren una idea estereotipada de los temas trabajados: Gobierno de Cataluña e Inmigración, no fue seleccionada por ningún alumno. 12 alumnos argumentaron un uso incorrecto en ambos bloques, pero que sin embargo, no especifican cómo se traduciría en la práctica de aula su corrección al respecto.

4.5 Conclusiones parciales de la interacción con alumnado: Creación de categorías centrales

A continuación mostraremos la creación de categorías principales que permitieron la posterior creación de una teoría a través del análisis de los datos. Hemos separado estas categorías en relación a los dos objetivos generales de la investigación.

4.5.1 Enunciación de preguntas de investigación en torno al objetivo general 1

Objetivo general I: «Determinar cuál es la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria».

Desconocimiento de la disciplina y de la complejidad de la imagen:

1. La función documental de la imagen

Debemos cuestionar la idea de que la función de la imagen como fuente documental sea mayoritariamente aceptada de manera significativa por parte del profesorado en formación. La literatura científica manejada sitúa de manera principal el uso de la imagen en la DCS, tanto en el área de DHdeIA como DHA, como fuente documental gráfica

(Alonso, 2010; Benejam & Pagés, 1997; Burke, 2005; Calaf, 1994; Cooper, 2002a, 2002b; Hernández Cardona, 2002; Llopis, 1996; Prats (dir.), 2011a, 2011b, 2011c; Ramírez, 1989; Santisteban & Pagès (coords.), 2011: 269-294; Valls, 2007, 1998, 1995; Wood & Holden, 2007; Zoraida [et al.], 2011). Sin embargo, en la interacción que se llevó a cabo con el alumnado, surgieron una serie de cuestiones que hacen dudar sobre la asimilación por parte del profesorado de esta función, que posibilite su puesta en práctica de un modo correcto en su futuro profesional.

Se evidenció la falta de conocimientos previos sobre modelos historiográficos, lo cual puede llegar a dificultar un aprendizaje significativo sobre la materia planteada. La introducción de modelos historiográficos diferentes y el uso de imágenes en el aula como fuentes documentales gráficas, fue entendido por parte del alumnado en formación del Grado de Maestro de Educación Primaria como una manera de *entretener, hacer el temario más divertido, incitar la curiosidad del alumnado*, caracterizando la Historia como una anécdota y la introducción de imágenes como una forma de exponer el tema más *entretendida, divertida o curiosa*. El escaso conocimiento disciplinar de las diferentes áreas que conforman el conocimiento disciplinar de las Ciencias Sociales, podría jugar un papel decisivo en la renovación didáctica del futuro profesorado de Educación Primaria, explicando la tendencia del uso de la función ilustrativa de la imagen, entendida esta como un mero instrumento de entretenimiento y motivación del alumnado (Valls, 2007).

2. Otras funciones educativas de la imagen

Se evidenció un uso reducido en cuanto a la pluralidad de funciones que la imagen posee en el ámbito educativo. Siguiendo a autores como Rodríguez Diéguez (1978), vemos la potencialidad que la imagen puede perder en el aula al verse reducida un generalizado uso de la función ilustrativa, seguida de la motivadora y documental (y como ya vimos, a una gran distancia). Hubo un pequeño grupo de alumnos que apostaba por otro tipo de funciones, pero era un número reducido de 4 alumnos sobre 137. Esta reducción de las funciones, consideramos puede seguir vinculada a un desconocimiento interdisciplinar, que ya no solo está vinculado a los conocimientos disciplinares del área de Ciencias

Sociales, sino al mero conocimiento de la naturaleza de la imagen. Es decir, valoramos la idea de asumir una formación deficiente en materia de alfabetización audiovisual por parte del alumnado a lo largo de su formación obligatoria. Las diferentes opciones de estudio: Bellas Artes, Comunicación Audiovisual, Diseño o Magisterio, no revelaron datos realmente significativos en la respuesta del alumnado. De una manera global, el alumnado representó una asunción de la iconografía escolar muy similar, que habla más de la creación de un imaginario visual común durante su etapa escolar, que de la especialidad de sus estudios universitarios. En un futuro profesional puede que esta diferencia si fuera visible al madurar con la experiencia y asimilación de los contenidos de las diferentes especialidades, pero en la realización de la prueba expuesta no hubo datos significativos al respecto.

3. Tipologías de imagen: Fotografía vs ilustración

Al analizar las diferentes tipologías indicadas por el alumnado, se ha visto una clara tendencia hacia la definición de la fotografía como una imagen que muestra la realidad y los hechos de manera objetiva (Barthes, 2009) en contraposición a la ilustración/dibujo como una visión subjetiva e infantilizada de la realidad, y que puede ser entendida como más próxima al imaginario del alumnado de Educación Primaria.

Estas ideas nos hacen conectar, de nuevo, con el desconocimiento que el alumnado posee tanto de las disciplinas de Ciencias Sociales como del mundo audiovisual, ya que la relación de la fotografía como un documento objetivo y veraz es ampliamente discutido (Barthes, 2009; Sontag 2009). Al igual que la creación de ilustraciones didácticas para libros de texto son defendidas, en la literatura especializada, como una herramienta ideal para entender situaciones complejas, que visibilicen, por ejemplo, de una manera más veraz y sencilla elementos complejos del entramado social y cultural de una sociedad (Hernández Cardona, 2011), pero por parte del alumnado, solo representan un imaginario infantil lejos de la realidad.

Los términos en los que el alumnado define la imagen: subjetiva/objetiva; infantil/

realista; fotografía/ilustración denotan una carencia en cuanto al conocimiento y crítica de las propiedades de la propia imagen. Consideramos que el hecho de la presencia innegable de la imagen en Educación, provoca la creencia de unos supuestos conocimientos previos por parte del profesorado en formación inicial, pudiendo ser, tras el análisis de sus respuestas, muy cuestionables, sobre todo aludiendo a unos contenidos que conecten con un aprendizaje significativo. La imagen no necesita ser estudiada, el mero hecho de emplearla ya es asumido como dominio de esta. A la célebre frase: «Una imagen vale más que mil palabras», desde este estudio, denunciamos que: se necesitan más de mil palabras para explicar una imagen, y expresamos la necesidad de un cambio de perspectiva sobre la función educativa de la imagen en Ciencias Sociales.

4.5.2 Enunciación de preguntas de investigación en torno al objetivo general 2:

En cuanto al objetivo general: «Detectar posibles vacíos en las propuestas diseñadas para el uso de la imagen, que puedan influir negativamente a la hora de desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria», podemos resumir las conclusiones parciales en torno a los siguientes puntos.

Desconocimiento de la disciplina y de la complejidad de la imagen:

1. Función educativa de la imagen. ¿Cómo se introduce la imagen en las diferentes fases del desarrollo de enseñanza-aprendizaje?

Otro factor que nos hace plantearnos el dominio que el alumnado posee de la imagen es la difícil distinción que el alumnado ofrece a la hora de relacionar los objetivos de aprendizaje y contenidos curriculares con las imágenes, siendo muy complejo para el alumnado asumir que las imágenes cumplen funciones propias tanto de recurso didáctico como de contenido curricular, lo que podría conllevar una mala praxis en cuanto a una correcta ejecución al introducir una imagen y relacionar ésta con los los objetivos de

aprendizaje, los contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y el proceso de evaluación.

Consideramos que este factor es más un vacío en la formación de profesorado que no ofrece una correcta vinculación de la imagen con las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, imposibilitando en el desarrollo del aprendizaje significativo una correcta alfabetización visual.

El Currículo Nulo Visual

2. La detección de Currículo Oculto Visual (COV) y la posibilidad de creación de un Currículo Nulo Visual (CNV).

El trabajo llevado a cabo en aula para la detección de estereotipos ha dado luz sobre la existencia de un imaginario visual muy fuerte, que evidencia la necesidad de trabajar de una manera más eficaz sobre el Currículo Oculto Visual, el cual creemos está muy arraigado en las Ciencias Sociales a partir del cada vez más empleado uso de la alfabetización multimodal. Consideramos en relación a la estrecha relación que hubo en el ejercicio del curso escolar 2013/14 entre el uso del paratexto y la elección de imágenes, la fuerte conexión que existe entre la relación texto-imagen, y la poca autonomía que la imagen posee en los libros de texto.

Además, la constante función ilustrativa de las imágenes en los libros de texto, puede influir en el alumnado y la creación del corpus gráfico de su práctica docente, o en la forma de enfrentarse al material didáctico de ámbito escolar. Recordamos que respecto a la formación inicial en diferentes especialidades, a la hora de evaluar material escolar y detección de COV no ha habido diferencias notables con respecto a la elección de estudios superiores.

Consideramos que es necesario cuestionar la creación de imaginarios visuales estereotipados por parte del profesorado en formación, ante la posibilidad de perpetuar

dichos estereotipos. Hemos visto ejemplos como en la actividad de la sesión II del curso 2012/13, en los que el alumno contestó con un volumen de respuesta del 90% a la respuesta más estereotipada, evidenciado, además, que muy pocos ampliarían el corpus gráfico propuesto por los libros de texto. Otro dato significativo al respecto fue el hecho de que no existe el hábito en el alumnado de cuestionar las imágenes de los libros de texto y ampliar esta información con otras imágenes complementarias.

Se ha considerado tras la visualización de los anexos realizados en torno a las imágenes ofrecidas por el alumnado, y análisis de su capacidad para ofrecer imágenes alternativas o detectar imaginarios estereotipados, la necesidad de definir el término Currículo Nulo Visual que complemente a los términos ya desarrollados en la literatura científica de Currículo Oculto; Currículo Oculto Visual; Currículo Nulo (Acaso, 2006, 2009; Eisner 1994; Torres, 1991; Apple 1987). Consideramos que evidenciar la existencia de un Currículo Nulo Visual puede dar luz de cómo potenciar en la formación de profesorado el uso de imagen y diferentes funciones y tipologías de imágenes, en concreto en el área de Ciencias Sociales, ya que en el etapa de Educación Primaria comienzan a generarse la definiciones e imaginarios visuales de términos abstractos y complejos como: Democracia, Inmigración, Europa, etc.

CAPÍTULO CINCO.

Análisis documental de los libros de texto y el currículo escolar

A partir de las categorías centrales obtenidas en el capítulo Cuatro, las cuales fueron confeccionadas en torno a las principales problemáticas detectadas en el uso de la imagen por parte del alumnado en formación, en este capítulo Cinco aplicaremos estas categorías al análisis documental del currículo escolar y los libros de texto, al mismo tiempo que se generan nuevas categorías centrales que serán discutidas en el capítulo Seis.

El presente capítulo está formado por dos apartados: libros de texto (apartado 5.1) y currículo escolar (apartado 5.2). En ambos apartados se mantiene la misma estructura formal: presentación de objetivos específicos; planteamiento del diseño de la metodología de análisis, análisis de los datos y conclusiones parciales.

5.1 La creación de imaginarios visuales en los libros de texto del área de Ciencias Sociales

5.1.1 Análisis de los libros de texto: Creación de objetivos específicos

El modelo de análisis documental que presentamos en este capítulo es producto de las conclusiones parciales (apartado 4.5.2) obtenidas tras la creación y el análisis de los Anexos IX y X⁷⁰, los cuales muestran las imágenes aportadas por el alumnado en formación del Grado de Educación Primaria. Estos anexos, junto con los datos analizados en la Práctica entregada a alumnado procedente de diversas especialidades (ver Anexo XIII adjunto), mostraban un imaginario visual estereotipado, que evidenciaba la dificultad del alumnado en detectar el Currículo Oculto Visual. Derivado de este análisis, planteamos también la necesidad de definir el término «Currículo Nulo Visual».

A partir de la discusión de resultados en torno a estos anexos (ver apartado 4.3.3), nos planteamos la necesidad de ahondar en la creación del imaginario visual en los libros de texto del área de Ciencias Sociales, teniendo en cuenta el fuerte vínculo generado en-

70 Los anexos IX y X han sido adjuntados al final del texto para facilitar su visualización

tre texto e imagen, debido al protagonismo que esta relación texto-imagen posee en la propuesta de imágenes alternativas generada por el alumnado tras consultar el capítulo del libro de texto seleccionado (ver tablas 4.8-4.10).

A raíz de estas observaciones, tuvimos en cuenta la necesidad de analizar el corpus gráfico de los libros de texto, atendiendo al conjunto global de las imágenes y en relación a la función del paratexto. Siguiendo las palabras de A. Escolano:

«Los ilustradores de los libros escolares, en asociación a autores, impresores y editores, han ideado y desarrollado, desde los comienzos de este tipo de literatura, determinados códigos de relación texto-imagen y ciertas reglas técnicas y artísticas orientadas a cubrir las exigencias didácticas de estos soportes comunicativos. El conjunto de estos códigos y procedimientos ha dado origen a lo que Arthur Woodward ha denominado “estrategias ilustrativas”, que nosotros entendemos, a los efectos de este trabajo, como los modos de comunicación icónica que, a la manera de las escrituras no letradas, se articulan con los contenidos verbales dando origen a una nueva textualidad, la verbo-icónica. La convencionalidad en las reglas que conforman estas estrategias les asegura su legibilidad en la comunidad de usuarios en que circulan los manuales». (Escolano, 2007:369)

De este modo, el objetivo principal de este análisis de los libros de texto, se fundamenta en la detección de un posible imaginario visual estereotipado, producido, en gran parte, por esta particularidad en la tendencia actual de la manualística, que se encuentra caracterizada por este nuevo modelo de textualidad verbo-icónica.

Este hecho, nos permitió trabajar los dos objetivos generales de manera entrelazada, evidenciando la relación existente entre la función de la imagen y este posible uso estereotipado de la imagen en el área de Ciencias Sociales.

Para poder analizar la creación de este posible imaginario visual estereotipado, se decidió trabajar sobre una temática concreta en profundidad, que permitiera el desarrollo de categorías centrales. Para ello, decidimos optar por una temática que ya hubiera sido trabajada con el alumnado, favoreciendo en la discusión teórica, la posibilidad de co-tejar los datos obtenidos en el análisis de los libros de texto con la interacción ya realizada con el alumnado y el posterior análisis del currículo escolar.

Teniendo en cuenta el análisis realizado al diseñar los anexos IX y X, decidimos continuar en la línea trabajada a través del capítulo del libro de texto: *El Govern de Catalunya* de 5º de Primaria de la editorial Vicens Vives (Casajuana et al, 2011b: 56-67), que puede ser consultado en el Anexo XIII. A partir de este capítulo, planteamos la posibilidad de determinar si existe un imaginario visual generado en torno a esta temática. Además,

en el caso de este capítulo en particular, ya habíamos analizado previamente como existe un imaginario estereotipado, debido al número de imágenes de carácter institucional (apartado 4.3.3). Al mismo tiempo, mediante la confección de los Anexos IX y X y la respuesta del ejercicio 2 de la Prueba Práctica (Anexo XIII), analizada en el apartado 4.4.3 y 4.4.4, destacamos que el alumnado no había sido capaz de detectar este tipo de característica en el corpus gráfico de la propuesta editorial, destacando más aspectos formales (tamaño, color, calidad) que del propio contenido de las imágenes.

Consideramos, por tanto, a partir de todo este bagaje previo, la posibilidad de trabajar en torno a la idea de cómo se visibilizan las competencias y la función del Gobierno en los libros de texto de Educación Primaria, atendiendo a la visibilización de los términos «gobierno» y «ayuntamiento», fundamentalmente, tomando ambos términos como los más visibles y, al mismo tiempo, más institucionales del órgano político, trabajados desde los contenidos curriculares de Educación Primaria. Además, esto nos permitía analizar no solo cómo se conceptualiza en los libros de texto el ideal de qué es la «Política», sino temas como la participación política y los valores democráticos, al entender la práctica política como un complejo entramado en el que la acción del gobierno y la población están directamente conectadas. Analizar ambos términos: gobierno y ayuntamiento, nos ha permitido explorar cómo esta temática es definida a lo largo de la etapa de Educación Primaria y qué papel juega la imagen en relación al modelo de textualidad verbo-icónica expuesto en los libros de texto.

Para facilitar la lectura, nos referiremos a esta temática mediante el término genérico de «gobierno»⁷¹, tomando como referencia el título del capítulo del libro de texto que sirvió para realizar la interacción con el alumnado: *El Govern de Catalunya* de 5º de Primaria de la editorial Vicens Vives (Casajuana et al, 2011b: 56-67).

Los objetivos específicos propuestos para el análisis documental de los libros de texto son:

- Analizar la construcción de un imaginario visual, partiendo de una temática con-

71 Definir cuáles son las competencias y funciones del Gobierno o qué es Política en relación a los contenidos curriculares trabajados en la etapa de Educación Primaria es complejo ya que la indeterminación de muchos aspectos del complejo entramado político, no ha permitido una definición clara, asumiendo para este análisis el término ambiguo de gobierno. Nuestro interés por reconocer cómo se genera el imaginario visual de aquello que puede ser relacionado con la competencia social y ciudadana en relación a la enseñanza-aprendizaje de conceptos relacionados con la Política, nos ha hecho destacar los términos más empleados para ello en Educación Primaria, como lo son el gobierno y el ayuntamiento. Es a partir de estos términos y su conceptualización, tanto a nivel textual como gráfica, como hemos desarrollado la temática escogida, no sin antes discutir lo impreciso que puede llegar a ser el inicio de la formación socio-política en edades tempranas.

creta expuesta en libros de texto del área de Ciencias Sociales, atendiendo al corpus gráfico y al paratexto.

- Analizar si la creación de este imaginario visual es estereotipada.
- Analizar la posible presencia de un Currículo Oculto Visual y la posibilidad de definir, al mismo tiempo, la existencia de un Currículo Nulo Visual.

5.1.2 Diseño del análisis documental de los libros de texto: creación de los Anexos XIX y XX.

Debido a la complejidad del análisis propuesto, la muestra de libros de texto debía ser reducida, con el fin de poder realizar un análisis en profundidad, que permitiera cotejar los datos analizados con las categorías centrales obtenidas mediante la interacción con el alumnado en formación y el currículo escolar. Dicha muestra (ver apartado 3.3.2.2) se redujo a dos editoriales: Grup Promotor/Santillana y Vicens Vives, de las cuales se analizó toda la etapa de Educación Primaria, si bien la consulta de la muestra general siempre ha estado presente en el análisis (apartado 3.3.2.1).

De este modo, revisamos los libros de texto de ambas editoriales, elaborando los Anexos XIX y XX⁷² agrupando todas las alusiones al respecto de la temática escogida, teniendo también en cuenta términos afines a «*govern*» y «*ajuntament*» como: *Parlament; serveis públics; alcalde/ssa; regidor/a; ministro; ministeri; competències*, es decir, cualquier alusión a todo el vocabulario empleado para explicar el entramado político al alumnado de Educación Primaria, haciendo una relación del tipo de imágenes que acompañan a estos términos.

Para el diseño de estos anexos se atendió al análisis de la imagen y el paratexto, vinculando, en primer lugar, los títulos del índice de cada libro, estableciendo en qué capítulos aparecían imágenes o texto al respecto, debido a la gran influencia que este ejerce el epígrafe de referencia en la elección de las imágenes, tal y como se observó en el capítulo Cuatro.

Una vez identificados los capítulos, procedimos a seleccionar tanto el texto como las imágenes, respetando títulos, subtítulos o cuerpo de texto si los hubiera. Cuando las imágenes o el texto correspondían a una actividad o ejercicio de evaluación se han destacado, diferenciando éstos del contenido del capítulo.

72 Los anexos XIX y XX han sido adjuntados al final del texto para facilitar su consulta.

A continuación, se procedió a recopilar todas las referencias textuales y visuales a la temática escogida. Al aislar estas del conjunto global del corpus gráfico del libro de texto, se quería reforzar la visualización del itinerario iconográfico que se genera en cada editorial. Estos anexos XIX y XX nos han permitido también atender a la progresión de la etapa de Educación Primaria, al poder establecer que tipologías de imágenes (atendiendo a contenido y clasificación: fotografía, ilustración, mapas, gráficos) encontramos en cada ciclo, analizando si existe algún tipo de criterio a nivel cognitivo y/o iconográfico relevante.

En el caso de que el volumen de las imágenes y el texto fuera extenso y/o el diseño de la página implicaran la necesidad de observar la confección de la página tal cual es presentada en el libro de texto, se ha incorporado la página del capítulo del libro de texto completa. Cuando el capítulo era dedicado por completo a dicha temática, se ha introducido el capítulo por completo en los anexos, entendiendo que era necesario observar su configuración de manera íntegra.

A través de estos anexos, se ha pretendido condensar el corpus iconográfico que representa a la temática escogida, permitiendo analizar el conjunto completo de toda la etapa de Educación Primaria. De este modo, la confección de estos anexos XIX y XX (ver anexos adjuntos), también nos permitió visibilizar la creación de un posible Currículo Oculto Visual y la detección del Currículo Nulo Visual (término que se comenzó a plantear a raíz de las categorías centrales definidas en la interacción con el alumnado en formación).

5.1.3 Análisis de las imágenes de los libros de texto del área de Ciencias Sociales: la creación de imaginarios visuales

En primer lugar, detectamos los temas que contienen imágenes o texto explícito en relación a la temática escogida. Para mostrar esta presencia a nivel global, presentamos en las tablas 5.1 y 5.2 el índice completo de los libros consultados, divididos por ciclos, destacando en negrita aquellos títulos que contienen en sus páginas referencias textuales y/o gráficas.

Tabla. 5.1: Relació de los índices del temari de la etapa de Educació Primària. Editorial Grup Promotor/Santillana.

Ciclo	Índice	
INICIAL	<u>1º Santillana</u>	<u>2º Santillana</u>
	Comences primer!	1. El cos per dins
	1. El nostre cor	2. Com ens alimentem?
	2. Els sentits	3. Els animals
	3. Ens alimentem	4. Les plantes
	4. Com vivim?	Què passa a la tardor?
	La tardor	La Castanyada
	La Castanyada	Què passa a l'hivern?
	L'hivern	Les festes de Nadal
	El cicle de Nadal	Me'n surto?
	Me'n surto?	5. Aiga i aire a tot arreu
	5. Quants animals!	6. Els paisatges
	6. Cuidem les plantes	7. Tenim cura del medi
	7. Necessitem l'aigua	8. Sol, Terra i Lluna
	8. Torna la primavera!	El Carnaval
	El carnaval	Quaresma i Pasqua florida
	Quaresma i Pasqua	Què passa a la primavera?
	La primavera	Sant Jordi
	Sant Jordi	Me'n surto?
	Me'n surto?	9. Vivim en poblacions
	9. Mirem el paisatge	10. Les feines
	10. Viure en societat	11. Màquines i invents
	11. Tothom a la feina!	12. La vida en altres temps
	12. Materials i màquines	Què passa a l'estiu?
	L'estiu	Sant Joan
	Les festes d'estiu	Me'n surto?
	Me'n surto?	Vocabulari català-castellà-anglès
	Vocabulari català-castellà-anglès	

MEDIO	<u>3º Santillana</u>	<u>4º Santillana</u>
	1. Com som? Ens cuidem?	1. Les persones ens nodrim
	2. Com ens relacionem?	2. Les persones ens movem
	3. Com són els animals?	3. Els animals
	4. Com són les plantes?	4. Els ecosistemes
	Me'n surto? D'aquí i d'allà. Diccionari visual	Me'n surto? D'aquí i d'allà. Diccionari visual
	5. Coneguem la Terra	5. El territori i els paisatges
	6. Coneguem l'atmosfera	6. La població i el territori
	7. Coneguem l'aigua	7. Treballar a la natura. La indústria
	8. Coneguem la matèria	8. Els serveis
	Me'n surto? D'aquí i d'allà. Diccionari visual	Me'n surto? D'aquí i d'allà. Diccionari visual
	9. Observem el paisatge	9. Els primers éssers humans
	10. Observem les feines	10. Egipcis, grecs i romans
	11. Observem les màquines	11. Els cavallers i els navegants
	12. Observem el pas del temps	12. La història recent
	Me'n surto? D'aquí i d'allà. Diccionari visual	Me'n surto? D'aquí i d'allà. Diccionari visual

SUPERIOR

5º Santillana

0. Estudiem la natura. Estudiem l'entorn

1. La funció de nutrició

2. La funció de relació

3. El planeta Terra

4. La protecció del medi ambient

Llegeix. La volta al món. Repàs trimestral. Taller

5. La matèria del medi ambient

6. Les forces i el moviment

7. El relleu de Catalunya

8. El clima i la vegetació de Catalunya

Llegeix. La volta al món. Repàs trimestral. Taller

9. La població i les activitats econòmiques a Catalunya

10. La prehistòria

11. L'edat antiga

12. L'edat mitjana

Llegeix. La volta al món. Repàs trimestral. Taller

6º Santillana

0. Estudiem el medi natural. Estudiem el medi social

1. Les persones i la salut

2. La reproducció

3. Els éssers vius

4. Màquines, tecnologia i societat

Llegeix. La volta al món. Repàs trimestral. Taller

5. L'electricitat i el magnetisme

6. L'energia

7. La representació de la Terra

8. El relleu, el clima i els paisatges d'Espanya

Llegeix. La volta al món. Repàs trimestral. Taller

9. La població i les activitats econòmiques a Espanya

10. Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa

11. L'edat moderna

12. L'edat contemporània

Llegeix. La volta al món. Repàs trimestral. Taller

Tabla. 5.2: Relación de los índices del temario de la etapa de Educación Primaria. Editorial Vicens Vives.

Ciclo	Índice	
INICIAL	<u>1º Vicens Vives</u>	<u>2º Vicens Vives</u>
	1. L'escola	1. El nostre entorn
	2. Vivim en família	2. Cuidem el medi
	3. El meu cos	3. El cos humà
	4. Cuido del meu cos	4. Créixer sans
	5. El carrer i els transports	5. La localitat
	6. El poble i la ciutat	6. Vivim en societat
	7. Els éssers vius.	7. Coneixem les plantes
	8. Conec els animals	8. Les plantes i l'entorn
	9. El paisatge	9. El pas del temps
	10. El pas del temps	10. Les empremtes del passat
	11. Els materials	11. Matèria, força i llum
	12. Màquines i invents	
MEDIO	<u>3º Vicens Vives</u>	<u>4º Vicens Vives</u>
	1. El planeta terra	1. Els temps atmosfèric i el clima
	2. Orientació i representació de la Terra	2. Paisatges naturals o humanitzats
	3. El paisatge que ens envolta	3. La població i el territori
	4. Convivim en societat	4. La producció de béns i serveis
	5. El nostre passat personal	5. Vivim en democràcia
	6. El passat col·lectiu: la història	6. El pas del temps canvia les formes de vida

SUPERIOR	<u>5º Vicens Vives</u>	<u>6º Vicens Vives</u>
	1. La terra i la seva representació	1. Població i activitats econòmiques
	2. El relleu i els rius	2. L'empresa i el treball
	3. El clima i la vegetació	3. L'Edat Moderna
	4. La prehistòria	4. L'època del liberalisme i la industrialització
	5. En temps dels romans	5. Espanya i Catalunya al segle XX
	6. L'Edat Mitjana	6. Catalunya, Espanya i la Unió Europea

Prácticamente el tema es trabajado al mismo nivel en ambas editoriales, pese a que Vicens Vives tiene más títulos referenciados (ver tabla 5.3 y 5.4). Consideramos que esto se debe a una diversificación en la estructura de los temas, que en el caso de Vicens Vives posee un mayor número de referencias, pero que a nivel de contenido, ambas editoriales hacen referencias conceptuales muy similares, como señalamos en los posteriores apartados dedicados al análisis en detalle de los diferentes ciclos de Educación Primaria.

Al contar con más títulos, la editorial Vicens Vives posee una serie de temáticas más diversas como lo son: *Orientació i representació de la Terra*, *El pas del temps canvia les formes de vida*; *Espanya i Catalunya al segle XX* y *La terra i la seva representació*. Sin embargo, las imágenes introducidas en estos apartados, en relación a la aportación de significado complementario a la temática, consideramos son de carácter anecdótico, como se comentará en profundidad en los posteriores apartados, puesto que no ofrecen información de interés que ayude a complementar el tema a tratar, ni amplían la visión que el alumnado pudiera llegar a construir sobre esta temática al trabajar con las imágenes seleccionadas.

A partir de la selección de temas que incluyen en sus contenidos imágenes o referencias en el texto sobre el «gobierno» (ver tablas 5.3 y 5.4), podemos ya realizar unas primeras reflexiones en torno a la construcción del significado y del imaginario visual sobre dicho término. Estos epígrafes nos acercan la temática analizada a cuestiones relacionadas, en un primer momento, con el entorno más próximo a través de temas vinculados al conocimiento de la ciudad y el pueblo. A través del uso del plural mayestático, con expresiones como «*Vivim en societats*» y «*Vivim en poblacions*», acercan al alumnado a su entorno más próximo. Esta relación con el entorno más próximo continúa en el segundo ciclo, al establecer el vínculo con el medio a través de su inclusión en el paisaje; la sociedad; la población; el territorio; el trabajo y las actividades económicas, con expresiones

también cercanas como: «*Observem les feines*» y «*Convivim en societat*». Sin embargo, este juego retórico desaparece en el ciclo superior donde encontramos los capítulos con características más institucionales. Estos son presentados con títulos que hacen alusión de manera exclusiva a la referencia geopolítica a través de Cataluña, España y Europa: «*Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa*» y «*Catalunya, Espanya i la Unió Europea*».

Tabla. 5.3: Relación de los temas que contienen alusión directa de la temática analizada en la etapa de Educación Primaria. Editorial Grup Promotor/Santillana

Ciclo-curso	Tema
Inicial 1º	Viure en societat
Inicial 2º	Vivim en poblacions
Medio 3º	Observem les feines
Medio 4º	El territori i els paisatges
Superior 6º	Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa

Tabla. 5.4: Relación de los temas que contienen alusión directa de la temática analizada en la etapa de Educación Primaria. Editorial Vicens Vives.

Ciclo-curso	Tema
Inicial 1º	El poble i la ciutat
Inicial 2º	Cuidem el medi La localitat Vivim en societat
Medio 3º	Orientació i representació de la Terra Convivim en societat
Medio 4º	Paisatges naturals o humanitzats La població i el territori El pas del temps canvia les formes de vida
Superior 5º	La terra i la seva representació
Superior 6º	Espanya i Catalunya al segle XX Catalunya, Espanya i la Unió Europea

Podemos destacar, por tanto, el vínculo que se establece con el medio de una manera gradual desde el ciclo inicial al superior. En ciclo inicial, vemos una vinculación generada desde niveles de cercanía muy próximos con el entorno del alumnado a través del reconocimiento de la ciudad/pueblo, representada principalmente a través del barrio y su entorno más próximo, destacando lugares como la escuela, la casa o el hospital. En el ciclo medio, observamos la aparición de términos más amplios como: sociedad; población;

territorio; paisaje. Sin embargo, consideramos que estos términos todavía mantienen una vinculación con el entorno más próximo del alumnado, como podemos ver en el curso de 3º (ver tablas 5.3 y 5.4), gracias al uso del plural mayestático, intentando realizar una función de inclusión y cercanía, que poco a poco irá difuminándose. A partir de 4º curso y, sobre todo, en el ciclo superior, la distancia se hace más marcada entre el alumnado y la referencia a la temática, a través del uso, casi en exclusividad, de la referencia geopolítica de Cataluña, España y Europa. Atendiendo a cómo se configuran los contenidos curriculares y la conceptualización de la temática analizada, consideramos que el empleo de este tipo de terminología, asume la gestión política y la participación ciudadana desde una perspectiva que podríamos denominar como *sinécdoquica*.

La *sinécdoque*⁷³ es analizada desde la semiótica de un modo realmente significativo para el tipo de análisis establecido en este capítulo. Consideramos que esta figura, empleada de manera muy frecuente a nivel visual por la publicidad (Kress & Van Leeuwen, 2001), también ha influido en la construcción de la textualidad verbo-icónica de los libros de texto, la cual construye el significado de términos complejos a través de la representación de la imagen por el todo. A modo de ejemplo, podemos destacar cómo en los libros analizados se vincula de manera directa el Gobierno de Cataluña con la fachada del edificio del *Parlament de Catalunya*. Este hecho se observa no solo en los libros de texto, sino también en la selección de imágenes del alumnado (Anexos IX y X), que realizan un vínculo directo con la función del gobierno y su sede institucional, siendo la imagen más popular para representar casi cualquier alusión a la temática analizada, el uso de las fachadas de edificios institucionales, ya sea a nivel autonómico, estatal o europeo (ver Figura 5.1).



Figura. 5.1. Ejemplo de portadas de capítulos de «Vivim en societat» de Vicens Vives.

73 La *sinécdoque* es definida por la RAE como: 1. f. Ret. Designación de una cosa con el nombre de otra, de manera similar a la metonimia, aplicando a un todo el nombre de una de sus partes, o viceversa, a un género el de una especie, o al contrario, a una cosa el de la materia de que está formada, etc., como en cien cabezas por cien reses, en los mortales por los seres humanos, en el acero por la espada, etc.

Esta relación sinecdótica de tomar el todo por la parte, es empleada en los libros de texto a la hora de definir qué es la Política y qué el gobierno constantemente, y se acentúa aun más en el ciclo superior. Esta función sinecdótica entre texto-imagen es empleada con un carácter más marcado en el uso de las páginas iniciales de cada capítulo, las cuales se emplean a modo de presentación o portada, y cuya configuración gráfica potencia en este tipo de páginas aun más esta función de la textualidad verboicónica que venimos destacando (Escolano, 2007)⁷⁴. Como bien se puede observar en la portadas de la Figura 5.1, el vínculo entre el concepto y la imagen, nos sintetiza la sociedad a través de la imagen de un ayuntamiento sin ninguna alusión a la ciudadanía, pese al uso del plural mayestático: «*Vivim en societats*», y una fotografía de las instalaciones del Parlamento europeo con igual perspectiva de solemnidad y abstracción, que permite vincular de una manera directa el nombre de una parte: ayuntamiento y sede del parlamento europeo, con el todo: sociedad y Cataluña, España, Europa. De este modo, destacamos como esta función sinecdótica puede llegar a favorecer una construcción estereotipada del término gobierno, al condensarse su significado en solo los aspectos más visibles e institucionales del propio término.

En relación a la visibilidad de la participación política, un primer acercamiento en relación a los temas trabajados nos invitaría a pensar, en función de sus epígrafes, que los capítulos que contienen la temática analizada hablan principalmente de la población en los cursos iniciales. Esto podría llevarnos a elaborar una primera intuición positiva al respecto, pero, sin embargo, ¿qué reflejan realmente las imágenes que se han introducido y cuál es su relación con el texto? En un primer análisis formal de las imágenes, podemos establecer en términos generales, que no hemos encontrado ninguna imagen que destacar a priori, tanto a nivel positivo como negativo. El volumen total del corpus gráfico en ambas editoriales es correcto: imágenes con una tendencia, que podría denominarse, políticamente correcta⁷⁵. Es en segundo análisis a nivel de contenido de imagen, cuando

74 Podemos destacar que son en este tipo de páginas en las que más se destaca la influencia del diseño gráfico actual, de gran tendencia icónica y muy influenciada por el lenguaje publicitario (Kress & Van Leeuwen, 2001).

75 En los últimos años, se ha trabajado mucho en relación a la creación de corpus gráficos correctos a nivel visual y de contenido. En palabras de A. Escolano: «La manualística moderna, inspirada en modelos que se asocian a la publicidad o a la creación de mensajes verboicónicos, ha ensayado ya pautas textuales que se han instrumentado hacia la implantación de los nuevos valores de la democracia, el pluralismo cultural y los derechos de la ciudadanía. La promoción de comportamientos positivos en relación con la educación ecológica, no sexista, intercultural y para el consumo, por ejemplo, se ha apoyado inteligentemente en estrategias ilustrativas que los autores de los manuales de la última generación han sabido crear. En el diseño de las nuevas imágenes ha influido la creatividad espontánea, pero también se han tenido en cuenta conocimientos procedentes de la psicología cognitiva, de la tecnología del marketing y de la semiología. Con ello, la manualística, en otro tiempo artesana, se ha aproximado a los procedimientos del diseño científico y tecnológico». (Escolano (dir.), 2006:144-145)

se destaca la creación de imágenes estereotipadas, ya que dicha estereotipación está más en relación al estereotipo del propio concepto que se trabaja a nivel del desarrollo de la textualidad verbo-icónica (Escolano, 2007:369), que al propio estereotipo de la imagen en sí misma⁷⁶.

En esta línea, podemos destacar como la temática analizada es más difícil de detectar de una manera directa en temas vinculados con la Economía. Estos temas en Educación Primaria se representan fundamentalmente a través de la explicación de los tres sectores económicos: sector primario (agricultura, ganadería y pesca); sector secundario (industria) y sector terciario (servicios). Exceptuando algunas alusiones a la Administración Pública en el sector servicios, la Política en el sector económico queda velada en los libros de texto, los cuales no invitan al alumnado a entender todo el aparato legislativo que vincula estas actividades económicas con la Política. Tomando como ejemplo un epígrafe dedicado a la explicación de los tipos de comercio (ver figura 5.2), podemos ver cómo el alumnado no recibe ninguna información, ya sea textual o gráfica, de la vinculación de la Política con estas actividades económicas, teniendo en cuenta que la fotografía escogida, pese a no estar expresamente indicado en el pie de foto, puede ser identificada como un puesto de un mercado municipal. No se invita al alumnado a entender los motivos que conllevan a la promoción del comercio local o de proximidad y las implicaciones políticas que esto tiene al respecto, pese a que son términos incluidos en el texto. Este tipo de planteamientos fuerzan la función ilustrativa de la imagen, la cual no aporta más información que la ofrecida por el texto, que, además, al ser planteada dicha imagen desde esta perspectiva sinecdótica, ésta pasa a ser paradigmática en cuanto a la definición de qué es un mercado⁷⁷.

76 En este sentido es cuando la investigación se aleja más de la Didáctica de la Imagen y estudios más relacionados con la semiótica y la construcción de la gramática de la imagen (Kress & Van Leeuwen, 2001), relacionando más la investigación con aspectos de contenido de la imagen, más vinculados a análisis iconológicos, que hacen referencia a la creación de imaginarios visuales que ayudan a conformar la conceptualización del término gobierno por parte del alumnado.

77 Este tipo de relación entre un concepto y la elección de una única imagen para definir dicho concepto viene siendo observada desde la confección de los Anexos IX y X, en los cuales los alumnos mostraban una tendencia clara hacia imágenes que condensaran de una manera ideal y global el concepto a trabajar. Esto conllevó a la detección de un imaginario visual estereotipado, que, tras el análisis de los libros de texto, consideramos es fruto de una práctica continuada en toda la etapa de Educación Primaria debido a la tendencia editorial gráfica actual. Este mismo hecho se produce en la explicación de temas históricos como la Prehistoria y mitos nacionales fundacionales, los cuales son ilustrados en los libros de texto con imágenes muy características que llegan a convertirse en auténticos referentes, ya sean la prototípica imagen de la cueva con individuos que ya poseen marcados roles de género (Ruiz Zapatero & Álvarez-Sanchís, 1997) o la imagen de Guifré el Pilós, sobre la leyenda de la creación de la Senyera, imagen escogida por muchos de los alumnos con los que se confeccionaron los Anexos IX y X. Seguiremos desarrollando esta idea en el capítulo Seis.

2 Tipus de comerç

Hi ha dos tipus de comerç, segons on es du a terme aquesta activitat:

- **Comerç interior:** es fa dins el mateix país. Pot ser de dos tipus:
 - **Majorista,** quan es compren grans quantitats al productor per distribuir-les entre els petits comerciants.
 - **Detallista,** si es compren poques quantitats per vendre-les al consumidor.
- **Comerç exterior:** es du a terme entre diversos països. En aquest comerç les vendes reben el nom d'**exportacions**, i les compres són anomenades **importacions**.

3. Quins tipus de comerç hi ha?



El petit comerç de proximitat té un gran pes en el comerç detallista a Catalunya.

Figura 5.2: Detalle sobre la explicación de los tipos de comercio. 5º Primaria. Editorial Vicens Vives.

En la línea de este ejemplo, podríamos continuar destacando la importancia de resaltar, dentro de los temas dedicados a los sectores económicos, cómo la Política se encuentra vinculada en cada uno de los aspectos trabajados en el libro de texto: políticas agrarias que fomentan unos tipos de cultivo u otros; restricciones en cuanto a la pesca; la promoción de ciertos sectores de la Industria y del Turismo, etc. Aun siendo conscientes de que es complejo trabajar ciertos temas durante la etapa de Educación Primaria, destacamos ejemplos como el de la editorial Anaya (ver figura 5.3), el cual ejemplifica la línea en la que nos posicionamos para trabajar la imagen en relación a la temática analizada. A través de un ejercicio de reflexión con diversas preguntas (ver figura 5.3), se propone al alumnado de Educación Primaria descubrir cómo el Ayuntamiento proporciona una serie de servicios que el alumnado disfruta en su día a día y que es representado a través de una imagen que no expresa la labor del Ayuntamiento desde una imagen institucional de fachada, sino que invita al alumno a interpretar el texto a través de una acción llevada a cabo por una niña de su edad, la cual puede lavarse la cara cada mañana al levantarse ya que tiene agua corriente en casa.

El Ayuntamiento de tu municipio te proporciona una serie de servicios que usamos todos los días y nos parecen algo normal a lo que no le damos suficiente valor.

Para valorar esos servicios, fíjate en cómo es tu vida diaria y, después, piensa en cómo sería si no tuvieras dichos servicios municipales.

- 2 ¿Dónde tendrías que ir a buscar el agua que necesitas en casa?
- 3 ¿Cuánto tardarías en ir al colegio o a otros lugares de tu municipio?
- 4 ¿Qué harías con las basuras que se acumulan en tu casa?
- 5 ¿Adónde irías a jugar con tus amigos?



Figura 5.3. Detalle de una actividad de la editorial Anaya.

Considerando que la temática analizada es esencialmente transversal, debemos destacar el hecho de haber encontrado alusiones directas a la temática en tan contadas ocasiones, como en el caso de Grup Promotor/Santillana, editorial que solo tiene alusiones directas en cinco temas en toda la etapa de Educación Primaria (ver tabla 5.3). Actividades de este tipo (ver figura 5.3) son extrapolables a muchos de los temas trabajados en Primaria (paisaje, territorio, sectores económicos, etc.), en cuyo desarrollo se invisibilizan las competencias y funciones del gobierno, las cuales deben ser identificadas y asimiladas para generar una correcta formación sociopolítica⁷⁸.

Como se irá desarrollando en los siguientes apartados de discusión de los datos, el análisis propuesto nos conduce más hacia la creación de un estereotipo de la propia temática del «gobierno», que el uso de imágenes estereotipadas, como lo podrían ser imágenes con contenido sexista o xenófobo. El análisis del corpus gráfico global nos conduce hacia una construcción del significado del término «gobierno», compuesta por las

78 Consideramos que las imágenes pueden ayudar al alumnado a interconectar acciones y discursos de una manera sencilla sin necesidad de complicar el temario de una manera innecesaria. La doctoranda viene trabajando el uso de las imágenes en los libros de texto con la intención de dotar al alumnado de herramientas que al interpretar e incorporar en el discurso la lectura de estas imágenes, le permita generar una perspectiva más compleja, plural e intercultural, asumiendo de este modo en su discurso narrativas plurales. En esta línea, destaca el uso de las imágenes, en concreto del uso del mapamundi, para el desarrollo de una perspectiva histórica intercultural en Gámez, V.; Bellatti, I. Diseño y desarrollo curricular en el ámbito iberoamericano: Una propuesta intercultural basada en las imágenes de los libros de texto y su aplicación didáctica. VI Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano «Historia, patrimonio y educación cívica y ética», Mérida, Yucatán del 19 al 21 de octubre de 2015.

definiciones ofrecidas en el texto, pero reforzadas a través de la textualidad verbo-icónica, donde el repertorio iconográfico escogido toma un cariz muy importante en relación a esta función sinecdótica detectada.

A continuación, presentamos el análisis de las imágenes diferenciando entre los distintos ciclos de Educación Primaria, que nos ha permitido ahondar en la relación de la textualidad verbo-icónica, y destacar los matices de cada etapa y su aportación a la construcción del concepto de qué es el «gobierno».

5.1.4 Análisis de imágenes en el ciclo inicial

El conjunto de imágenes de ciclo inicial destaca por la proximidad de las imágenes al universo más próximo del alumnado, configurado, principalmente, a través de dos factores:

- Un efecto de proximidad definido a través de la cercanía física real del alumnado con aquello representado, ya sean lugares, personas u objetos.
- Una proximidad producida a través de aspectos técnicos y de estilo, como el uso del plano corto o primeros planos, al igual que un mayor número de ilustraciones.

En primera instancia, esta relación de proximidad física, se vincula de un modo directo con aquello que es conocido por el alumnado a través de su propia experiencia vital. Es decir, se representa aquello que es de sobra conocido por el alumnado, haciendo referencias constantes a lugares como la escuela o el barrio⁷⁹.

Este elemento también se ve reflejado en el currículo escolar, el cual vincula los contenidos del área en este ciclo a lugares del entorno más cercano al alumnado. Analizando las imágenes que conforman el corpus gráfico del ciclo inicial, y teniendo en cuenta esta tendencia curricular, podríamos vincular esta cuestión al interés del ciclo por aquello denominado como «lo local» que en ciclos superiores será sustituido por el conocimiento de «lo global»⁸⁰.

79 Las alusiones a este respecto en el currículo son bastante comunes: «8. Describir el contenido de imágenes habituales presentes en contextos próximos. Se trata de que el alumno, en contacto con imágenes tales como fotografías, cromos, ilustraciones, adhesivos, carteles, etiquetas, propaganda, presentes en su barrio, en sus recorridos habituales, en tiendas, en casa o en la escuela, pueda dar información sobre rasgos plásticos que las caracterizan como la forma y el color, y sea capaz de describirlas proporcionando datos sobre su contenido y acerca del cometido para el que se destinan». (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio: 31513).

80 El interés por el estudio de lo local y lo global, es destacado en todas las normativas educativas ya que es una tendencia que viene siendo fomentada desde hace décadas por las directrices de la Unesco, las

Esta tendencia por mostrar lo local y el universo más próximo, que podría ser conectada con influencias de la Psicología del desarrollo, se traduce en el corpus gráfico a partir de imágenes relacionadas con el entorno conocido por el alumnado, mostrando fotos de calles concretas del barrio, destacando elementos conocidos como la escuela, el mercado, la Iglesia o el hospital. A su vez, en esta línea, los oficios mostrados son aquellos más próximos como la figura del maestro o el doctor, y en el caso de aquellos con vinculación al Ayuntamiento se muestran oficios que les resultan muy familiares como: barrenderos; bibliotecarios; policías; bomberos y jardineros (ver figura 5.4). En sintonía, se visibilizan los servicios más próximos como lo son la escuela, el hospital, la biblioteca o el uso de transportes públicos. De algún modo, se incide en visibilizar aquella labor del Ayuntamiento que repercute de una manera más directa en la vida del alumnado en forma de seguridad; limpieza y servicio de organización de fiestas y tradiciones.



Figura 5.4. Selección de imágenes de Ciclo Inicial, editorial Grup Promotor/Santillana.

En cuanto a la proximidad entendida en relación a la tipología de imagen, podemos observar, por un lado, como las fotografías muestran más primeros planos o planos cortos, protagonizados por niños y niñas de la misma edad que el alumnado de ciclo inicial, introduciendo imágenes familiares, cercanas y amables, resaltando la proximidad⁸¹ de las imágenes al universo del alumnado (ver figura 5.5).

cuales se han desarrollado en los contenidos curriculares de forma notable. Consideramos que a nivel visual este juego entre lo local y lo global es empleado a través de este juego de proximidad con las imágenes que a medida que se llega a cursos superiores la tendencia es mostrar imágenes más alejadas, con una intención de mostrar al alumnado imágenes de mayor complejidad. Sin embargo, este es un tema que no hemos podido desarrollar en profundidad ya que consideramos deberían ser analizadas más editoriales sumando la etapa de Educación Secundaria.

81 En esta línea, se debe destacar el papel de la Didáctica de la Imagen a la hora de desarrollar en el alumnado un conocimiento técnico sobre la creación de imágenes, que permita al alumnado distinguir entre el uso de los diferentes tipos de plano, los cuales indiquen directamente en el significado de la imagen dentro del contexto en el cual es empleada dicha imagen. Estos aspectos pueden ser ampliados desde teorías de la Comunicación Audiovisual, especialmente desde el Cine y la Fotografía.

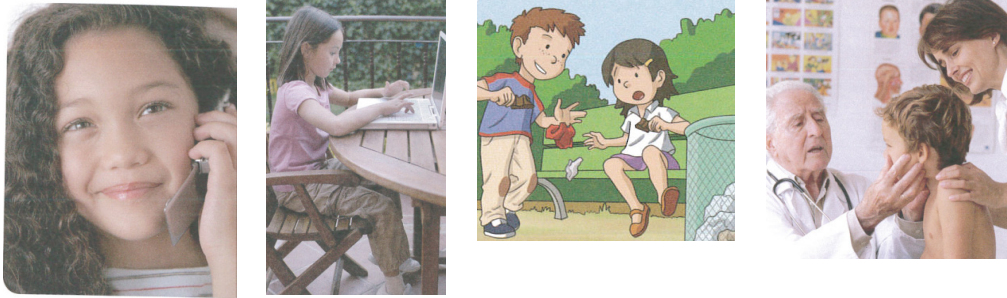


Figura 5.5. Selección de imágenes de Ciclo Inicial, editorial Grup Promotor/Santillana.

Por otro lado, y en relación a esta presunta cercanía al universo infantil, podemos destacar que la inclusión del mayor número de ilustraciones está en los apartados dedicados al ciclo inicial y medio, pese a que el volumen total de imágenes da un protagonismo mayor a imágenes de carácter fotográfico/realista. Incluso en ciclo inicial, el volumen global de la imagen fotográfica continúa siendo mucho mayor que el de las ilustraciones.

Esta cercanía al mundo infantil provocada tanto por el contenido de la foto como del tipo y forma de imagen escogido, incluyendo el uso de ilustraciones, puede ser vinculadas con la confección de los Anexos IX y X. En la propuesta alternativa ofrecida por el alumnado al capítulo de *El govern de Catalunya*, se aludió constantemente a la necesidad de sustituir ciertas imágenes por otras cuyos protagonistas fueran personajes de la edad del alumnado de Primaria, para generar un mayor interés promovido por la cercanía de las imágenes. También hubo constantes críticas a las ilustraciones, las cuales fueron vinculadas por el alumnado con un proceso de infantilización de las temáticas propuestas, ya que se trataba de un tema dirigido a 5º de Primaria, cuyo alumnado ya tenía edad suficiente para dejar de emplear ilustraciones. Como ya discutimos en las conclusiones parciales al respecto (ver apartado 4.5) consideramos que ambas apreciaciones están vinculadas a un desconocimiento técnico y teórico de la imagen que no permite distinguir al alumnado acerca de las diferentes características formales de la imagen, cayendo en apreciaciones erróneas, en tanto en cuanto son consideradas por ellos como sentencias irrefutables, que asocian el interés del alumnado de Educación Primaria sólo con imágenes en las que él es protagonista y el uso de la ilustración como un signo de infantilización.

Consideramos que pese a la sencillez, en cuanto a contenidos, de la exposición de las temáticas ofrecidas en ciclo inicial, poseen un gran potencial. Los capítulos en los cuales se encuentran inmersas, poseen los títulos más abiertos y relacionados con la población de un modo directo: *Viure en societat*; *Vivim en poblacions*; *El poble i la ciutat*; *Cuidem el medi*, *La localitat* y *Vivim en societat*. La relación entre el texto del epígrafe y las imágenes invitarían a una relación más compleja de la acción del gobierno en el día a

día de la población, asumiendo este tipo de alusión genérica de *vivir en sociedad*, mucho más proactiva, a la inclusión de la acción política en el día a día del alumno, que algunos de los títulos expuestos en el ciclo superior como «*Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa*»⁸². Sin embargo, tras analizar estas propuestas a nivel iconográfico, podríamos puntualizar que este potencial es desaprovechado mostrando siempre un mismo tipo de imagen, como panorámicas de ciudades y pueblos prototípicos y constantes referencias a las mismas tipologías de profesión continuamente, convirtiendo al barrendero, policía, bombero y bibliotecario en casi la única referencia a profesiones (ver anexos XIX y XX). Pocas son las imágenes que se salen de esta norma. Una de las imágenes que hemos encontrado más interesantes (ver figura 5.7), en todo el conjunto de imágenes recogido, pertenece al curso de 1º de Vicens Vives, introducida en el tema *El poble i la ciutat*, en el cual se muestra una reunión de una asociación de vecinos, mostrando al ciudadano en una actividad diferente del trabajo, el derecho al voto o el ocio⁸³.



Figura 5.7. Detalle de una reunión de asociación de vecinos. 1º curso, editorial Vicens Vives.

Por otro lado, tanto en las actividades como en las propuestas de interacción para la lectura de imágenes en forma de reflexiones o a través de pies de foto, se potencia, principalmente, la función ilustrativa de la imagen. En todos los ejemplos analizados, la imagen aparece supeditada al texto, ya sea al epígrafe, al cuerpo de texto, al enunciado del ejercicio, o a la nota a pie de foto. Incluso, cuando el diseño genera imágenes en los que el texto y la imagen están concebidas de manera conjunta, el texto genera un peso absoluto sobre el significado de la imagen, anulando todo tipo de carácter polisémico a

82 En esta línea trabajamos desde la perspectiva del Análisis del Discurso, metodología gracias a la cual podemos interpretar cómo los textos escolares pueden influir o reflejar en el desarrollo de dinámicas sociales (Atienza & Van Dijk, 2010).

83 El ocio es una actividad que aparece vinculada, fundamentalmente, con actividades de tipo cultural o deportivo, en relación al uso de espacios públicos como las bibliotecas, cines, teatros o polideportivos.

la imagen (Ramírez, 1989). El proceso de iconicidad (Valls, 2007) que la textualidad verbo-imagen infiere a las imágenes de los libros de texto es tal, que aquellas se convierten literalmente en la captación o síntesis del texto relacionado con la imagen, perdiendo la capacidad de sugerir o generar otros significados. En la línea en la que venimos trabajando, consideramos que un uso excesivo del empleo de esta retórica de la iconicidad nos sitúa en la pérdida de todo el potencial que la imagen posee en el área de Ciencias Sociales.

El ciclo inicial, al estar dedicado al contexto más próximo del alumnado, posee un gran potencial que por el carácter sintético y simplista de los contenidos, las oportunidades de emplear la imagen más allá del vínculo texto-imagen son desaprovechadas. La cercanía de las imágenes y la pluralidad de los títulos abiertos en el ciclo inicial, consideramos, podría llegar a jugar un papel muy interesante, incluso evocador. Sin embargo, el empleo en exclusividad de la textualidad verbo-icónica, el cual se radicaliza gradualmente hasta el ciclo superior, nos hace plantearnos la pérdida del potencial de la imagen en el área de Ciencias Sociales.

5.1.5 Análisis de imágenes en el ciclo medio

El análisis del corpus iconográfico del ciclo medio pone en relieve, fundamentalmente, dos cuestiones:

- La función del ciclo medio como puente entre la pretendida proximidad reflejada en el ciclo inicial y la institucionalización del ciclo superior.
- La parcelación del conocimiento, mostrando contenidos estancos que no permiten la visualización de conexiones complejas entre contenidos diversos.

Como ya puntualizamos en el apartado 5.1.3, al analizar los epígrafes de los diferentes capítulos de toda la etapa de Educación Primaria (tablas 5.1-5.4), el ciclo medio se establece como punto de inflexión entre el uso del plural mayestático y la representación más institucional del gobierno.

En esta ocasión, es donde mayor diferenciación hemos podido observar entre la propuesta entre el Grup Promotor/Santillana y Vicens Vives, encontrando alusiones directas en el texto a temas que resultan muy interesantes para nuestro análisis como: las funciones del ayuntamiento y la participación ciudadana, en la propuesta editorial de Vicens Vives. Sin embargo, la propuesta editorial de Grup Promotor/Santillana resulta mucho más reacia a mostrar este tipo de enunciados, pese a que los capítulos en los que se encuentran referencias de la temática son, a priori, bastantes abiertos en sus enunciados

generales: «*Observem les feines*» y «*El territori i els paisatges*», los cuales podrían invitar a realizar aspectos más complejos, no reduciéndose a una visión meramente descriptiva. Los epígrafes incluidos en estos capítulos son del tipo: «*L'ajuntament*»; «*Què és l'ajuntament*»; «*La formació de l'ajuntament?*»; «*Com funciona l'ajuntament?*» y en relación a los servicios: «*Els serveis municipals*»; «*Què són els serveis municipals?*»; «*Tipus de serveis municipals*» (ver Anexo XIX, ciclo medio). A nivel de Análisis del Discurso, consideramos que la propuesta de Vicens Vives con epígrafes como: «*Convivim en societat*»; «*Per conviure necessitem normes*»; «*Tots som diferents, però iguals*», «*Respectar els espais públics*» y «*La participació ciutadana*», aportan una visión más compleja e inclusiva para el alumnado de Primaria que la propuesta más funcional de la editorial Grup Promotor/Santillana. En concreto, el capítulo de Vicens Vives presenta una mayor apertura a la hora de invitar a una lectura de imágenes más compleja en cuanto a la relación con el texto principal, ya que las imágenes y los textos de los pie de foto no corresponden en un sentido literal al texto ofrecido para explicar el contenido del capítulo (García Sebastián & Gatell Arimont, 2014b: 72-73). Es más, se puede destacar una aportación muy interesante en el texto, que ejemplifica uno de los factores de Currículo Nulo que más hemos observado en el análisis global de los libros de texto, que es el hecho de mostrar al alumnado no sólo su participación activa a partir de los 18 años con su derecho al voto, sino la posibilidad al mismo tiempo de poder presentarse como candidato a partir de esa misma edad. Es un dato que dentro del análisis de la muestra general (apartado 3.3.2.1) solo hemos encontrado en esta editorial y en Anaya (ver figura 5.8). Consideramos que esta persistencia en el Currículo Nulo de no visibilizar las posibilidades de participación activa de la población dentro del aparato político, puede ser una causa de desafección política en el alumnado de Educación Obligatoria, y que puede repercutir en gran manera en otras prácticas icónográficas detectadas en este análisis de libros de texto.


3. A part de les idees que et dóna el text, quines altres coses pots fer per conservar els espais públics?

4 La participació ciutadana

Tots els veïns i les veïnes tenim el dret i el deure de participar en l'organització del poble o de la ciutat on vivim.

Ho podem fer votant a les eleccions municipals, presentant-nos com a candidats per a un càrrec públic, o participant en les activitats festives i culturals del nostre municipi.

A més, és possible formar part de les institucions o de les associacions que treballen pel bon funcionament de la localitat, com ara entitats culturals, associacions de veïns o clubs esportius.



Un club esportiu és un exemple de participació ciutadana.

4. Coneixes cap associació de la teva localitat? Saps de què s'ocupa?

Figura 5.8. Detalle del libro de texto de 4º Primaria, Vicens Vives explicando el derecho a presentarse como candidato.

Analizando estos ejemplos de las páginas 72 y 73 (García Sebastián & Gatell Arimont, 2014b: 72-73), podemos ver cómo la textualidad verbo-icónica está integrada pese a no reflejar de una manera tan radical, como en otros ejemplos, el peso de la función sinecdóquica. Al tratar de temas más amplios y complejos, las imágenes sirven para ejemplificar el texto, pero la relación texto e imagen no permite al alumnado asociar una sola imagen para definir el concepto, sino que se hace saber al alumnado de manera indirecta que las imágenes invitan a comprender el texto, pero no lo resumen como en otros ejemplos previos. Esto se consigue a través de los pies de foto, cuya redacción, al ser más narrativa que descriptiva, invita a una lectura más compleja de las imágenes: «*Ajudar les persones amb dificultats és una acció que afavoriex la convicència*»; «*Aquest cartell presenta una norma legal: ès prohibit fumar als llocs públics*»; «*La nostra societat està formada per persones de diverses cultures*», «*La nostra societat està formada per persones de diverses cultures*»; «*Si no som respectuosos amb els espais públics, no en podrem gaudir*»; «*Un club esportiu és un exemple de participació ciutadana*». Este tipo pie de foto invita a generar fotografías más ambiguas, que, si son comparados con ejemplos de ciclo superior de la misma editorial, Vicens Vives: «*Palau de la Generalitat (Barcelona) i escut que representa las seves institucions*» y «*Portada de l'Estatut de Miravet, disseyada per Antoni Tàpies*», destaca el carácter descriptivo que denotan los pie de foto de imágenes de carácter más institucional.

En relación a la creación de los Anexos IX y X, si analizamos los pie de foto señalados, para ambos ejemplos, tanto para los pie de foto de ciclo medio como los de ciclo superior, tendríamos referentes visuales previos que podrían permitir a personas muy diferentes, generar propuestas visuales similares. Sin embargo, es el carácter descriptivo el que fomenta la creación de un imaginario visual único como se pudo observar en los Anexos IX y X, en los cuales, basándose en la propuesta editorial, el alumnado repitió en diversas ocasiones la misma fotografía exacta y el mismo tipo de enfoque para ilustrar temáticas diferentes o conceptos como tradición, *Parlament de Catalunya* o un personaje político (recordamos como se puede observar la fotografía exacta de Artur Mas repetida por diferentes alumnos en los Anexos IX y X).

La textualidad verbo-icónica se justifica en relación a cómo ésta facilita al alumnado el reconocimiento de la temática y asimilación del temario a trabajar. Sin embargo, consideramos que en relación a la creación de conceptos complejos como lo son los introducidos en la temática vinculada al gobierno, reducir todo el conjunto de elementos diversos que componen dichos conceptos en una única imagen, puede proporcionar al alumnado una visión extremadamente simplista y estereotipada.

En el caso de las portadas, como señalamos anteriormente, se condensa de una manera más radical la función sinécdoquica de la textualidad verbo-icónica. Volviendo al mismo tema de 4º de Primaria de la editorial Vicens Vives (García Sebastián & Gatell Arimont, 2014b: 72-73), vemos como el uso de la textualidad verbo-icónica de la portada difiere de la narratividad propuesta por los pie de foto que encontrábamos en el apartado ya destacado de «*Convivim en societat*», que incluye términos como la participación ciudadana. En esta portada, la función sinécdoquica presenta, lo que hemos considerado como la manipulación más común del término Democràcia, llevando el término hacia un ideal del mismo (ver figura 5.9).



Figura 5.9. Portada del tema «*Vivim en democràcia*» de 4º de Primaria de la editorial Vicens Vives.

En la portada del tema «*Vivim en democràcia*» la función sinécdoquica de la imagen evoca ese ideal de unión, fraternidad, compañerismo y positivismo que todo ideal democrático tiene como bandera, a través de un grupo de niños y niñas de una edad que corresponde al ciclo medio, incidiendo en la dinámica de proximidad que venimos observando desde ciclo inicial. Además, la intencionalidad de generar un grupo multicultural al introducir niños con diferentes tonalidades de piel y color de cabello acentúa este efecto. Sin embargo, esta fotografía provoca, con su propuesta ideal, la tendencia más perjudicial que podemos detectar en la creación de conceptos complejos: vaciar de contenido

esos conceptos al negar una parte consustancial del término como lo es, en este caso, la discusión, el conflicto, los enfrentamientos y las disputas que se generan en la convivencia democrática. La imposición de un ideal positivo, basado en la ingenuidad, provoca la imposibilidad de generar una visión plural y compleja del término democracia, el cual no puede desligarse ni de los problemas ni de las ventajas que conlleva la convivencia. Este grupo de niños que *viven en democracia* no realizan en la imagen ningún tipo de acción salvo sonreír y mirar a un horizonte triunfal, provocado por la iluminación y encuadre de la fotografía. La intencionalidad con la que está tomada esta fotografía proviene de un modo irrefutable de la retórica empleada por la publicidad, presentando un ideal positivo, limpio, que nos invita a pensar en las bondades de la democracia. Esta fotografía no invita a realizar ningún tipo de juicio de valor al alumnado, ni aporta ningún tipo de información complementaria, que permita generar una construcción del conocimiento que potencie una actitud propia del pensamiento crítico hacia el tema que se está trabajando. Sin adentrarnos a poner en duda la supuesta multiculturalidad de la imagen, confiamos en que este tipo de fotografía no invita al alumnado a entrar en la cuestión que se propone en la portada, que es el conocimiento de la Declaración de Derechos de la Infancia. A pesar de que la imagen y el texto son correctos, la función sinecdóquica revierte todo pensamiento crítico de la fotografía, convirtiendo esta en una mera ilustración. Y todavía más, en una mera ilustración ideal. La creación de imaginarios visuales ideales, desconectados de la realidad, no puede conducir a otro lugar más que a la desafección política, provocada por la falta de empatía y reconomiento del alumnado hacia aquello que se representa.

En esta línea de representatividad, podemos observar cómo en este mismo capítulo de 4º curso de *Vicens Vices* (García Sebastián & Gatell Arimont, 2014: 78) se produce poco a poco el giro en ciclo medio hacia la institucionalización de las imágenes. A través del epígrafe «*Catalunya, la nostra terra*», podemos ver cómo un título, en primer término evocador, plural e inclusivo para la población que representa ese empleo del determinante posesivo *nostra*, es acompañado por la introducción de las imágenes más institucionales del capítulo, las cuales muestran carteles de *L'Estatut d'Autonomia*, el *Palau de la Generalitat* y el *Parlament de Catalunya*. Pese a la participación popular que implica el *Referéndum* al que hace alusión la fotografía, la vinculación con lo *nuestro* desaparece ante un panorama visual de fachadas e imágenes que no recogen la participación ciudadana más allá del voto. La función sinecdóquica que comienza a adquirir el uso de imágenes en estas temáticas a partir de este curso será en esta línea, en la cual se hace el juego retórico de *nosotros-Cataluña-fachada institucional*.

Podemos ver como este empleo del edificio institucional, tanto del Ayuntamiento como del *Parlament*, termina produciendo actividades e ilustraciones que emplean el

uso de estos edificios como meros ejemplos, pero no dotan al alumnado de herramientas para generar un aprendizaje significativo. Por ejemplo, es habitual el uso de actividades para aprender a usar un mapa, en el cual aparece el ayuntamiento debidamente marcado o incluso, es el destino elegido para hacer una ruta (ver Anexos XIX y XX). Sin embargo, a nivel didáctico, realizar una actividad cuya finalidad no tiene ningún sentido concreto para el alumno, no repercutirá en su aprendizaje. ¿Para qué necesita el alumnado llegar al ayuntamiento? De algún modo, los libros de texto muestran constantemente el camino al ayuntamiento y los alumnos aprenden a reconocer su fachada, pero: ¿se dan herramientas al alumno para identificar y comprender de un modo consciente que tipos de funciones y actividades se realizan en él? La función ilustrativa gana terreno ante estas exposiciones vacías de sentido, que muestran imágenes a los alumnos cuya tarea final es el reconocimiento o mera identificación, exenta de una finalidad de comprensión y/o discusión, hecho que también contactamos directamente con aspectos de desafección política.

El análisis de los libros de texto nos va aclarando algunas de las principales características de las imágenes aportadas por el alumnado en formación inicial en los Anexos IX y X. Estas características que hemos apuntado hasta el momento, ratifican el tipo de imágenes que fueron aportadas por el alumnado, las cuales mostraban la parte más institucional del Gobierno de Cataluña, pudiendo apenas aportar algún ejemplo de imágenes alternativas realmente significativas. Al mismo tiempo, el papel destacado que se dio a las temáticas de fiestas y folklore, también se encuentra en la línea marcada por el corpus gráfico de los libros de texto. Como podemos observar en el mapa conceptual del tema «*Vivim en democràcia*» de 4º de Primaria de la editorial Vicens Vives, los términos *Estatut; Generalitat, festes i tradicions y símbols* aparecen expuestos en la misma línea, otorgando la misma categoría a todos (ver figura 5.10). De este modo, podríamos establecer que para el alumnado de formación inicial en el Grado de Maestro de Educación Primaria, estos epígrafes aparecieran al mismo nivel representados en los Anexos IX y X, al enfatizar la importancia del tema de las fiestas y tradiciones por una cuestión definida más por la motivación e interés del alumnado de Educación Primaria hacia estos temas, que por la idoneidad de las fiestas y tradiciones para explicar los conceptos clave de la temática expuesta, en relación al Gobierno de Cataluña, ya que todos los epígrafes estarían al mismo nivel de importancia. Es la proximidad al alumnado de Primaria el que da sentido a la importancia de las fiestas y tradiciones, lo que al mismo tiempo, desde nuestra perspectiva, relativiza toda la función y competencia del Gobierno.

1. Copia aquest mapa conceptual al quadern.

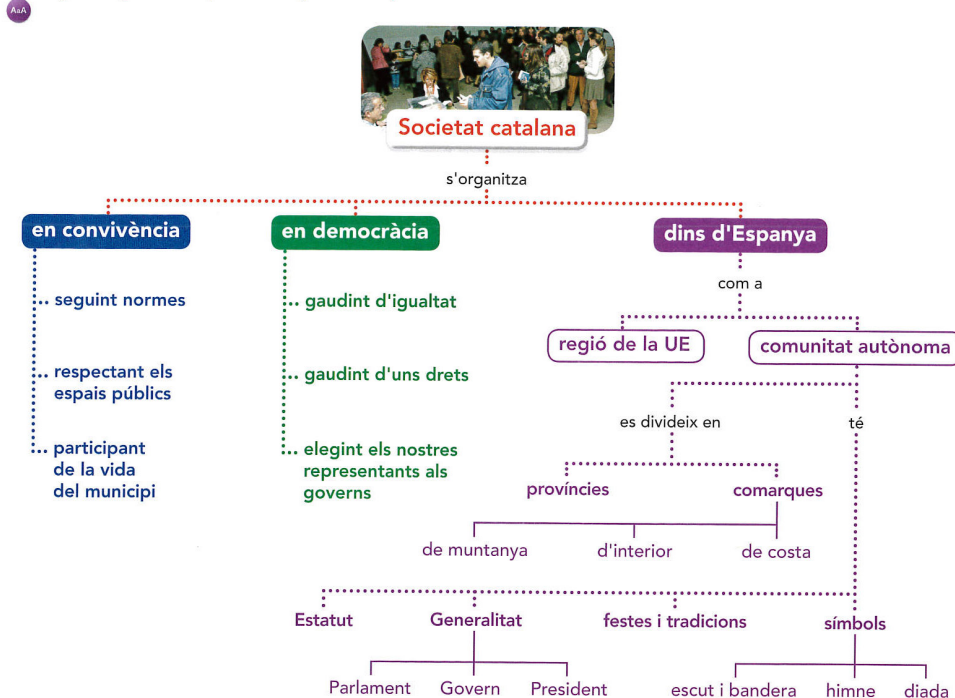


Figura. 5.10. Detalle de un mapa conceptual del tema «Vivim en democràcia» de 4º de Primària de la editorial Vicens Vives.

Continuaremos ahondando en más aspectos de la institucionalización de la imagen en el apartado posterior, dedicado al ciclo superior. A continuación, introducimos el segundo factor analizado en ciclo medio, relativo a la parcelación del conocimiento.

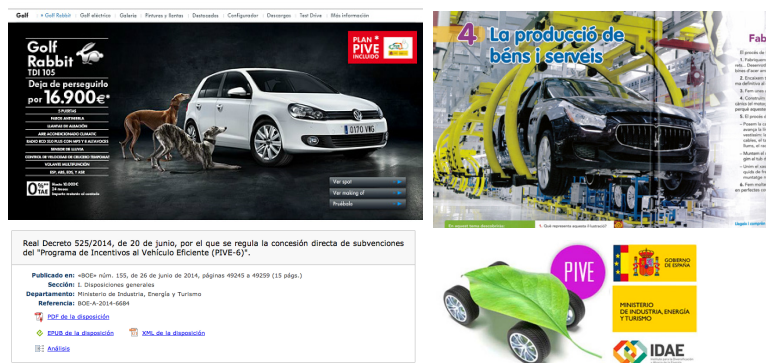
A partir del análisis del corpus gráfico empleado en el ciclo medio, podemos continuar destacando la necesidad de denunciar una falta de conexión entre la temática analizada y el resto de contenidos curriculares trabajados en la etapa de Educación Primaria. De cara al fomento del pensamiento crítico, este tipo de omisiones puede provocar la pérdida de perspectiva al no potenciar herramientas en el alumnado que permitan visibilizar estos vínculos en etapas iniciales. En el ciclo medio comienzan a introducirse, como ya apuntamos, una serie de conceptos que son realmente atractivos para el análisis que venimos realizando como: territorio, paisaje, población, sectores económicos, etc. A medida que subimos de ciclo, los contenidos curriculares comienzan a ser más complejos y abstractos, lo que repercute directamente en el corpus gráfico.

En el ciclo medio hay diversos temas dedicados a los sectores económicos. Tomando este contenido curricular como ejemplo, podemos ir analizando como las únicas

referencias visibles que se hacen respecto al gobierno es la alusión al sector servicios, en concreto, en relación a los servicios municipales. De nuevo se hace alusión a la seguridad, limpieza, ordenación de transportes públicos, es decir, aquello que es directamente visible y palpable para el alumnado, ya que, se supone, lo disfruta diariamente. También se hace alusión a la cultura (cines, teatros), hospitales y obras públicas. Todo relacionado con servicios que el alumnado puede emplear en su entorno cotidiano. Sin embargo, cuando se ofrece la explicación de los diferentes sectores económicos, las referencias a las diferentes políticas del gobierno son invisibilizadas de manera radical. Temas como la agricultura, ganadería o pesca, no ofrecen ningún tipo de referencia a políticas agrarias, ayudas del gobierno, restricciones a nivel europeo, etc.

Consideramos que este tipo de evidencia del Currículo Nulo está directamente relacionado con las propuestas gráficas que el alumnado realizó en los anexos IX y X. En estos anexos, buscábamos por parte del alumnado la aportación de imágenes que mostraran la acción que el ciudadano puede llegar a desarrollar en su día a día y, sobre todo, la visualización de las funciones y competencias del gobierno. La visualización de estas competencias, consideramos es de vital importancia a la hora de generar un espíritu democrático, ya que es a partir de ellas como se genera la organización del Estado. Tan solo dos alumnos visibilizaron estas competencias a través del logo del *Departament de Salut*; *Departament de Cultura* y del *Departament d'Ensenyament* y de la *Llei d'Educació de Catalunya*. Consideramos que esta falta de capacidad para conetar la política del Estado con la escuela, la población u otras imágenes alternativas, podría ser potenciada por la ausencia de ejemplos en los libros de texto al respecto. En el corpus gráfico analizado, no existe ningún tipo de vínculo entre la iconografía escolar generada en torno a la figura institucional del gobierno y las competencias de este⁸⁴.

84 El automóvil es una imagen muy recurrente en los libros de texto. Tomando como ejemplo la industria automovilística, bien se podría introducir gracias a las imágenes, cuestiones sobre políticas ecológicas y publicidad para debatir en clase. Introducimos unas imágenes a modo de ejemplo en relación al Programa PIVE.



En este sentido, podemos destacar como el tipo de actividades propuestas fomentan un tipo de lectura de la imagen simplista, que no permite la correlación de temáticas que no aparecen directamente conectadas en el libro de texto. Tomamos como ejemplo el sector Primario. Tanto la actividad agraria como la ganadera, puede ser conectada a través de imágenes con un sinnúmero de temas: territorio; clima; paisaje; población; cultura; Arte; etc., sin embargo, la práctica generalizada de la textualidad verbo-icónica provoca un uso de la imagen ilustrativo, que se limita a ejemplificar alguno de los puntos trabajados en el texto, que normalmente en este tipo de temarios, se refiere a la asimilación de nuevo vocabulario (ver figura 5.11), mostrando imágenes que refuerzan la acción del término empleado. En el ejemplo de la figura 5.11 podemos ver cómo se destacan los términos: *llaurar*, *sebrar* y *fer la collita*, para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario. Las imágenes corresponden directamente al texto, pero de manera contraria al apartado «*Convivim en societat*» del Vicens Vives, el carácter descriptivo de los pies de foto no invitan a realizar interpretaciones más narrativas que permitan introducir nuevos contenidos. Simplemente se limitan a aportar un refuerzo de la información ya dada en el texto. No aportan siquiera información complementaria al territorio, al clima o a la época del año en la que se realiza cada una de las tareas expuestas.

Al mismo tiempo, la actividad propuesta para trabajar con la imagen (ver figura 5.11) es de carácter descriptivo, no exigiendo por parte del alumnado tareas complejas más allá de la descripción de las imágenes. Los enunciados propuestos no invitan a realizar hipótesis complejas o interpretar las imágenes a nivel de contenido, ya que una lectura a nivel formal es suficiente para responder correctamente al ejercicio.

Les tasques dels pagesos

Els pagesos conreen la terra. Aquesta feina inclou diferents tasques. 2

- En primer lloc, remouen o **llauran la terra** amb una arada i l'**adoben** perquè els conreus tinguin el seu aliment.
- Després, planten o **sebran les llavors** i les fumiguen per evitar que els insectes facin malbé les plantes.
- Finalment, quan les plantes han madurat, les tallen o en **recullen els fruits**. És la recollida.

TREBALLA AMB LA IMATGE

- Observa les màquines que fan servir aquests pagesos. Quina utilitzen per a cada tasca: sembradora, recol·lectora, tractor?
- Què tenen en comú les tres màquines? En què es diferencien?



2 Els treballs del conreu del blat. Al llarg de l'any, el pagès llaura la terra, alguns mesos després sembra i, quan la planta és madura, fa la collita.

Figura 5.11: Detalle del temario de 4º curso de la editorial Grup Promotor/Santillana (Brandi Fernández & Macià Arqué (dir.), 2012b: 110)

Con el mismo enfoque se presenta la actividad relacionada con la ganadería (ver figura 5.12), la cual no solo no aporta nada nuevo a la creación de conocimiento, sino que ejerce una mala praxis a la hora de generar pautas de lectura de imágenes en los alumnos de edades tempranas. Si atendemos al enunciado: «*On són els animals de les fotografies?*» y visualizamos las fotografías del apartado, podemos alegar que el tipo de encuadre con el que se ha realizado la fotografía no es el adecuado para este tipo de pregunta. El tipo de plano escogido no permite al alumnado más que una mera respuesta simplista y descontextualizada del ejercicio. Ni siquiera el alumnado tiene pruebas de que el territorio que se muestran en las fotografías esté comprendido en la Comunidad Autónoma de Cataluña, territorio estudiado por la normativa curricular. Teniendo en cuenta que el alumnado de Educación Primaria estudia en exclusividad el territorio autonómico, actividades como la figura 5.13 ponen en duda la legitimidad de las imágenes introducidas. El ejemplo de la actividad 5.13 es uno de los más claros de la falta de seriedad y rigor con las que se establecen las actividades dedicadas a lectura de imágenes en los libros de texto del área de Ciencias Sociales.

Esta actividad (ver figura 5.13) no solo infravalora las capacidades del alumnado de ciclo medio sino que introduce una serie de errores de forma, que, desgraciadamente, constituyen una pauta generalizada. En primer lugar, para un alumno de 3º curso esta actividad no representa ningún reto cognitivo. La actividad está tan dirigida hacia la resolución de una respuesta ya introducida en los enunciados, que no deja lugar para la imaginación o interpretación del alumnado. Además, introduce un supuesto erróneo al alumnado, al obviar que en la imagen número 1 no existe actividad humana, al igual que la deja exenta de contaminación en el epígrafe d. El tipo de plano, de nuevo, no deja ver que hay alrededor de la foto, ocultando todo el contexto real en el que se ha realizado la fotografía, que podría mostrar desde cables de alta tensión, hasta un sinfín de problemáticas ambientales, que con un plano panorámico podrían haberse discutido en el ejercicio. El tipo de encuadre promueve una visión idílica de la ganadería, sin mostrar la parte industrializada de dicho sector económico. Al mismo tiempo que el plano panorámico de la ciudad no nos permite establecer ningún criterio para fundamentar qué tipo de prácticas o políticas ecológicas posee la ciudad mostrada en la fotografía. La manipulación de las imágenes en este ejercicio es tal, que imposibilita la asimilación de una correcta alfabetización visual. En este sentido, la colaboración entre la Didáctica de la Imagen y la Didáctica de las Ciencias Sociales es totalmente necesaria, ya que sin un control técnico de la imagen, el alumnado es incapaz de realizar este tipo de crítica a la actividad propuesta.

Les tasques dels ramaders

Els ramaders crien animals domèstics. Les tasques que han de fer varien segons si la ramaderia és de pastura o estabulada. ⁴

- En la **ramaderia de pastura**, els ramaders crien els animals a l'aire lliure i s'ocupen de portar-los fins a les pastures naturals, on s'alimenten. Els animals viuen en ramats i n'hi ha pocs en força espai.
- En la **ramaderia estabulada**, els ramaders crien els animals en granges o estables, i els alimenten amb pinsos i farratges. També s'ocupen de mantenir els estables en bon estat. Allà, la majoria de les tasques es fan amb màquines i hi ha molts animals en poc espai.



⁴ Tipus de bestiar: A: oví; B: boví; C: porcí. 📷

La ramaderia a Catalunya

A Catalunya la ramaderia és una activitat molt important pel comerç de la carn i dels productes que se'n deriven, com ara els ous i la llet.

A Catalunya hi ha ramaderia de pastura i ramaderia estabulada.

El **bestiar de pastura** inclou ovelles, cabres, cavalls i vaques. Aquesta ramaderia és habitual a les comarques de muntanya, com ara el Ripollès i la Cerdanya.

El **bestiar estabulat** està format per porcs, vedells, xais, conills i aviram. N'hi ha a les comarques de plana, com ara Osona, el Bages, el Segrià i la Segarra.

TREBALLA AMB LA IMATGE



- On són els animals de les fotografies?
- Quins animals són exemple de ramaderia de pastura? Quins de ramaderia estabulada? Per què ho saps?
- Quin dels dos tipus de ramaderia deu necessitar més treballadors? Per què?

Figura 5.12. Detalle del temario de 4º curso de la editorial Grup Promotor/Santillana (Brandi Fernández & Macià Arqué (dir.), 2012b: 112)

● 4. Observa les imatges d'aquests paisatges i compara-les.



- a. Quina diferència fonamental pots establir entre aquests dos paisatges?
- b. Enumera les modificacions que ha introduït l'ésser humà al paisatge (2).
- c. Quines activitats humanes han promogut l'alteració d'aquest paisatge?
- d. A quin dels dos paisatges deu ser més alta la contaminació? Per què?

Figura 5.13. Actividad propuesta en el 3º curso de la editorial Grup Promotor/ Santillana (Brandi Fernández & Macià Arqué (dir.), 2012a: 35).

5.1.6 Análisis de imágenes en el ciclo superior

El análisis del corpus gráfico del ciclo superior nos ha permitido ahondar sobre dos cuestiones de una manera destacada: el proceso de institucionalización del imaginario visual y la introducción de fuentes documentales gráficas en la etapa de Educación Primaria.

El carácter institucional que recibe el tratamiento de la imagen en el ciclo superior resulta el más pronunciado de toda la etapa. En este ciclo, las alusiones directas a la temática del gobierno se reducen en exclusividad a los capítulos que representan la temática de manera más oficial: «*Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa*» y «*Catalunya, Espanya i la Unió Europea*». Hemos encontrado otras referencias en nuestro análisis, pero, como se verá más adelante, el modo en el que son introducidas potencia una función ilustrativa y anecdótica a las imágenes. Estos dos capítulos son los centrales a la hora de analizar cómo se configura el imaginario visual en ciclo superior en torno a la temática del gobierno.

Podemos comprobar en las tablas 5.1-5-4 como las alusiones a la temática se ven

reducidas hasta el punto de no encontrar ninguna referencia directa en todo el 5º curso en la editorial Grup Promotor/Santillana. En el caso de Vicens Vives encontramos tan solo una referencia meramente anecdótica. Un detalle en un mapa, en el cual se introduce el Ayuntamiento como punto de referencia marcado en el mapa (ver figura 5.14), sin ningún tipo de alusión a contenidos de carácter político.



Figura 5.14. Detalle de un mapa donde aparece referenciada la localización del Ayuntamiento. 5º curso, editorial Vicens Vives.

En 6º curso, el gobierno aparece reflejado desde su imagen más institucional, a través de las fachadas de sus edificios emblemáticos como el *Ajuntament* de Barcelona, el *Palau de la Generalitat*, el *Parlament de Catalunya*, el Congreso de los Diputados o el Parlamento Europeo. Fotografías de fachadas que, además, atendiendo a un análisis más semiótico, son fotografías que muestran fachadas solemnes y alejadas, con puertas cerradas y en muchas de las ocasiones sin ningún tipo de proyección de la ciudadanía, ni siquiera a través de peatones que circulan por la calle.

Este tipo de imágenes provoca un efecto de lejanía totalmente contrario al tipo de planos y encuadres de las fotografías de ciclo inicial. A nivel cognitivo, los temas se hacen más densos en cuanto a contenidos conceptuales, el temario se amplía y el contexto más próximo se aleja, ampliando el universo del alumnado. Este universo, sin embargo, ya no lo conforman las personas cercanas en forma de barrendero, bombero y policía, sino que la imagen del gobierno pasa a ser la institución más formal y alejada, representada con estas fotografías de instituciones públicas y las únicas personas que aparecen reflejadas son políticos o ciudadanos ejerciendo su derecho al voto.

A nivel de representación de la población, podemos distinguir dos figuras muy diferenciadas: el ciudadano y el político. Estas dos figuras representan en su itinerario iconográfico un marcado proceso de iconicidad, que representa un rol muy marcado para cada una de ellas. A priori, no tendría porque haber ninguna connotación negativa en esta distinción en cuanto a la ciudadanía y la clase política. Sin embargo, en términos de Currículo Oculto Visual, detectamos un cierto carácter estereotipado en el contenido de las imágenes que representan a ambas figuras.

En primer lugar, la ciudadanía aparece representada mayoritariamente en relación a la asunción de sus derechos y deberes, destacando de manera absoluta el derecho al voto. Podríamos establecer este acto de participación política, como uno de los ejemplos más característicos del proceso de iconicidad en los libros de texto. El derecho al voto contiene una iconografía perfectamente delimitada en los libros de texto: la urna y la ciudadanía introduciendo el voto en la urna (ver figura 5.15).

● Com poden participar els ciutadans i les ciutadanes en els assumptes del país?



Figura 5.15. Selección de imágenes del derecho al voto.

Como podemos ver en la selección de imágenes de la figura 5.15, el pie de foto resulta revelador del Currículo Oculto Visual subyacente: «*Com poden participar els ciutadans i les ciutadanes en els assumptes del país?*». La imagen de la urna reproduce, al igual que las fachadas de los edificios de sedes institucionales, la imagen prototípica del derecho al voto. Al mismo tiempo, dicha imagen asume la función sinecdóquica en sí misma de representar las palabras de la Constitución española de 1978 que reconoce que «la soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado», además de todo el bagaje histórico del derecho al sufragio universal. La complejidad que hay detrás del voto y de la representatividad de la soberanía nacional se simplifica a través del empleo de esta única imagen, que reduce todo el proceso de representación a una sola acción: el voto como principal participación ciudadana.

El matiz que destacamos desde este análisis no es poner en duda la importancia del voto, sino enfatizar el tipo la representación iconografía empleada y el hecho de que esta acción sea la principal vía de participación política (y en cierta medida prácticamente la única) que se muestra al alumnado durante toda su etapa de Educación Obligatoria. Como podemos observar en las propuestas editoriales recogidas en los Anexos XIX y XX, también se alude a los derechos y deberes de la ciudadanía, aportando otros modos de participación como el derecho a manifestarse públicamente, el derecho de reunión o el derecho a crear asociaciones y sindicatos. Sin embargo, si retomamos los Anexos IX y X, con las imágenes del alumnado en formación, podemos observar la reiteración de esta iconografía prototípica con fotografías e ilustraciones de la urna y la introducción del voto en la urna. El alumnado apenas fue capaz de representar con otro tipo de imágenes la participación ciudadana, siendo este tipo de imágenes las más empleadas. Aun siendo imágenes que ya aparecían en el capítulo propuesto, el alumnado insistió en enfatizar la inclusión de imágenes que ilustraran el proceso electoral, introduciendo de nuevo más imágenes de urnas, ciudadanos ejerciendo el derecho al voto e infografías sobre el resultado de las votaciones. Estas imágenes venían a sustituir imágenes ya reproducidas en el libro de texto con ilustraciones, queriendo enfatizar el alumnado el poder de la fotografía como portadora de objetividad y realismo.

Se debe destacar que la función sinecdóquica de estas imágenes es realmente fuerte. Estas palabras recogen toda la complejidad del aparato del poder, que a nivel de participación ciudadana, es reducido a una única imagen principalmente. Destacamos este hecho ya que en la propuesta de imágenes realizada por los alumnos y recogida en los Anexos IX y X, el porcentaje de imágenes dedicadas a otras propuestas fue realmente reducido (21 imágenes de 355 en un grupo y 9 de 249 en otro). Dentro de este número reducido de imágenes alternativas, es donde esperábamos encontrar propuestas de otras

formas de participación ciudadana. Principalmente, estas propuestas alternativas se destinaron a la reivindicación del uso de la lengua catalana y las manifestaciones. El volumen de imágenes recogido en los Anexos IX y X, habla de la incapacidad del alumnado en formación de complementar este imaginario visual, el cual queda reducido al acto del voto. Consideramos que teniendo en cuenta los índices de abstención en el voto joven, esta falta de pluralidad en la visibilización de otras formas de participación ciudadana tenga consecuencias en la desafección política, al no verse en alumnado representado en el entramado del aparato político más que en el derecho al voto, el cual, a día de hoy tiene más connotaciones negativas al verse interpretado como un acto pasivo que una participación ciudadana activa y crítica.

Esta iconografía del derecho al voto se complementa con la figura del político. Principalmente, podemos destacar cómo la figura del político es manejada de una manera singular, no relacionándola nunca con otros oficios y profesiones vinculados con el ayuntamiento o el gobierno. El trabajador del sector público aparece perfectamente tipificado en las profesiones de bombero, barrendero, médico, maestro o bibliotecario. El político siempre aparece citado en epígrafes separados, vinculando su papel en el ayuntamiento o gobierno de manera muy diferenciada. De algún modo, la figura del político nunca aparece representada como un trabajo, sino que es una figura totalmente distinguida, condicionando su imagen a epígrafes exclusivamente referenciados a la institución como «*El Ajuntament*» o «*Les institucions principals de la Unió Europea*».

A nivel de crítica de género, debemos destacar que, pese a que la figura de la mujer se encuentra visibilizada en todo el temario, y a nivel textual la paridad de género se respeta en todos los cargos enunciados: el alcalde/la alcaldesa; los ministros/las ministras; los regidores/las regidoras; la figura de El Presidente no ha sido incluida en su forma femenina en ninguno de los libros de texto analizados. Realizamos esta puntualización puesto que en el documento oficial del *Estatut d'autonomia de Catalunya*, esta figura sí está contemplada en masculino y femenino, haciendo siempre referencia a *el president* o *la presidenta*. Este punto fue destacado por uno de los alumnos en el Anexo X, que abogaba por la representación de una mujer en la figura de Presidente. En la propuesta de Grup Promotor/Santillana aparece la alusión a «*La primera persona que va presidir el Parlament Europeu va a ser una dona francesa, Simone Vell*» en un pie de foto donde aparece presidiendo una sesión, sin embargo, en el cuerpo de texto, solo se referencia la figura masculina del presidente.

Por otro lado, teniendo en cuenta la falta de transversalidad y conexión de temáticas comentada en ciclo inicial y medio, en ciclo superior podemos destacar como en epígrafes como: la pesca; la construcción; el turismo; inmigración; el comercio interior y

exterior, de nuevo se repite este hecho, no pudiendo encontrar terminología que vincule de un modo explícito al político o a las instituciones. Por ejemplo, destacamos la página 93 del capítulo *Vivim en societats* de 2º curso de la editorial Vicens Vives, en la cual se narra la llegada de una alumna nueva a clase procedente de Ecuador. La vinculación con la acción política en esta imagen es nula, desaprovechando, por ejemplo, como conectar esta imagen en etapas educativas superiores con la visibilización de políticas de inmigración. La conexión de temáticas relacionadas entre la población y la acción del gobierno es completamente nula a medida que la complejidad curricular crece. Una vez que pasamos de los epígrafes de ciclo inicial o medio, no volvemos a ver vinculados los capítulos de población, inmigración y temáticas de convivencia con las competencias y funciones del Estado. No existen apenas vínculos que permitan visibilizar al alumnado cómo la población y la familia intervienen con las decisiones políticas en relación a leyes de extranjería o bien, políticas sociales como lo pueden ser las instituciones dedicadas a la Infancia, cuidados dedicados a la Tercera Edad, leyes de dependencia, atención a familias, etc. Como consecuencia de esto, ya puntualizamos anteriormente cómo en las propuestas del alumnado (Anexos IX y X), solo dos alumnos aportaron imágenes en relación a las competencias a través del logo del *Departament de Salut*; *Departament de Cultura* y del *Departament d'Ensenyament* y de la *Llei d'Educació de Catalunya*.

Consideramos que esto es una creación de Currículo Nulo Visual que imposibilita el pensamiento crítico del alumno, al no proporcionar al alumnado herramientas que conecten actividades económicas, sociales, educativas o culturales con las diferentes competencias y funciones del Estado. Incidimos en la creación del Currículo Nulo Visual ya que la inclusión de determinadas fotografías en un epígrafe, con su correspondiente nota a pie de foto, podría dar un giro de 180º al contenido de cualquiera de los capítulos analizados. Defendemos la necesidad de incorporar imágenes que permitan asociar y conectar temáticas, que configuren la creación de conceptos complejos y visiones plurales, incidiendo en el papel del Currículo Nulo desde su faceta visual.

Del mismo modo, consideramos que este tipo de dinámica en el uso de la imagen repercute en el uso de la fuente documental gráfica en los libros de texto. Hemos reservado esta discusión al análisis del corpus gráfico del ciclo superior, ya que los capítulos dedicados a temas de Historia se encuentran principalmente vinculados a este ciclo. En ciclo inicial y medio se introducen ya apartados, incluso capítulos dedicados a transmitir unas primeras nociones sobre el tiempo histórico, pero es en ciclo inicial donde el estudio de la Historia se toma un mayor protagonismo y donde encontramos un mayor número de imágenes introducidas con una finalidad documental.

La función sinecdócica analizada en la textualidad verbo-icónica también incide en la fuente documental gráfica, potenciando su función ilustrativa. Siguiendo con la temática del gobierno, hemos podido seleccionar imágenes introducidas en capítulos dedicados al estudio de la Historia en los cuales aparece la imagen del *Parlament de Catalunya*, concretamente, en el capítulo de *Espanya i Catalunya al segle XX* (ver Anexo XX). Esta imagen, cuyo potencial como fuente documental para narrar la historia política catalana, en cuanto al valor simbólico de la elección de dicho edificio como la sede del gobierno autonómico, es increíble, pasa a ser totalmente desaprovechado con un pie de foto totalmente descriptivo, cuya información es de carácter memorístico: «*El Parlament es va instal·lar al Parc de la Ciutadella i es va inaugurar després de les primeres eleccions autonòmiques l'any 1932*» (ver Anexo XX). Este pie de foto no aporta ningún tipo de información nueva, ya que la fecha aparece citada en el cuerpo de texto, y la imagen del *Parlament* y su ubicación aparece en temas anteriores. Tampoco en las actividades se hace ninguna aportación relevante al respecto, posibilitando al alumnado descubrir el elemento histórico y simbólico del edificio donde está situado el *Parlament*.

Avaluem el que hem après

1. Llegeix les afirmacions següents i identifica si són veritables o falses.

Les que no siguin certes, substitueix-les per una afirmació correcta.

- La Segona República va dur a terme reformes socials en l'educació, l'agricultura i els drets socials.
- El franquisme era un règim democràtic que permetia la divisió de poders i l'existència de partits polítics.
- En la dècada del 1940 es va produir un creixement econòmic important.
- El 1975, després de la mort de Franco i de l'inici del regnat de Joan Carles I, es va iniciar un procés de recuperació de la democràcia a Espanya.



2. Situa a l'eix aquests esdeveniments de la història de Catalunya i d'Espanya:

- Constitució espanyola
- Espanya entra a la CEE
- Estatut de Sau
- Estatut de Miravet
- Introducció de l'euro
- Inici de l'autogovern de Catalunya



Figura 5.16. Detalle de actividad. 5º curso, editorial Vicens Vives. (Casajuana Botines, Cruells Monllor, García Sebastián, Gatell Arimont & Martínez de Murguía Larrechi, 2011a).

En la línea de este ejemplo, tenemos otra fuente documental totalmente descon-
textualizada, en la cual se emplea una fotografía sin ningún tipo de pie de foto para incluir la figura del Rey Juan Carlos I como ilustración de una actividad de cierre del temario. Este ejercicio, situado en la página 122 del libro de Vicens Vives de 6º (ver figura 5.16), consiste en una actividad de verdadero o falso, en torno a sentencias sobre la historia política de España en el siglo XX: La II República; el Franquismo; la década de los 40 y el inicio de la Democracia tras la muerte de Franco. La imagen escogida para introducir la imagen del Rey Juan Carlos I como ilustración de este ejercicio es un fotograma de la lec-

tura del discurso del rey tras el golpe de estado del 23-F. La ausencia total de cualquier tipo referencia al acontecimiento indica el nivel ilustrativo que alcanza dicha imagen, la cual pasa a ser totalmente anecdótica y superflua. Incidimos en esta imagen del golpe de estado del 23-F (ver figura 5.16) como un ejemplo notable de mala praxis en los libros de texto, que desgraciadamente consideramos es recurrente. Esta imagen no es una fotografía cualquiera que puede ser incorporada a un capítulo referente a la Historia de España de manera anecdótica y superflua. Habla de un episodio histórico concreto y toda la iconografía representada en dicho documento es crucial para entender el porqué de la importancia de este: la figura del rey, vestimenta, discurso. Sin embargo, todo es obviado y esta imagen pasa a ser mera ilustración de un ejercicio, no solo desaprovechando su potencial, sino creando precedentes de mala praxis en el alumnado de Educación Primaria. Consideramos que el alumnado, ante este tipo de práctica, pierde todo tipo de interés por las imágenes y la interpretación de su contenido, al ser incorporadas con una función meramente decorativa. En cierto modo, las argumentaciones recibidas tanto del alumnado de Didáctica de la Historia (ver apartados 4.2 y 4.3) como en la Prueba Práctica elaborada con alumnado en formación de diferentes grados (ver apartado 4.4), van en esta línea de pérdida de interés por conocer el contenido de la imagen y potenciar la función documental en el tratamiento de las imágenes. Destacamos este punto, intentando argumentar el porqué de la persistencia de la función ilustrativa en la etapa de Educación Secundaria, la cual posee un volumen aún mayor de contenidos curriculares de Historia y de inclusión de fuentes documentales gráficas en los libros de texto (Gómez, Molina & Pagán, 2012; Valls, 2007).

La textualidad verbo-icónica también influye en el modo de introducir fuentes documentales gráficas, y ejerce el mismo tipo de dinámica que la analizada hasta el momento con otro tipo de imágenes, no necesariamente introducidas con una función documental clara. Esta dinámica es tan predominante que no diferencia entre las diversas funciones de la imagen, asumiendo para todo el corpus gráfico el mismo tipo de función, vinculada a la textualidad verbo-icónica y su tendencia a la función sinecdótica ya señalada. En palabras de A. Escolano, este tipo de estrategia ilustrativa corresponde a un nuevo modelo cognitivo relacionado:

«Una estrategia ilustrativa más compleja es la explicativa. En ella, las imágenes analizan estructuras o procesos que no se pueden observar directamente o en réplicas para hacer comprensibles sus elementos o fases. Por medio de la intuición indirecta, estas representaciones pueden ofrecer modelos descriptivos esquemáticos y ubicarse junto a los epígrafes verbales en los que se describe o explica la realidad representada. Otras veces, el icono funciona como

núcleo dominante de la composición y los términos se asocian espacialmente a él, rompiendo con la linealidad de la escritura y con el *habitus* del lector. En este sentido, la estrategia ilustrativa respondería a lo que hoy calificaríamos de nuevo estilo cognitivo». (Escolano, 2007:372)

Consideramos que este nuevo estilo cognitivo al que hace referencia A. Escolano, en relación a las estrategias explicativas en los libros de texto, debe ser criticado en el área de Ciencias Sociales de una manera sistemática. Tras analizar una temática concreta como lo es el tratamiento del gobierno en los libros de texto, hemos podido comprobar como la reducción de un concepto complejo a una sola imagen, aun cumpliendo esta función verbo-icónica explicativa, puede conducir a una visión totalmente estereotipada del concepto. Este factor lo podríamos extrapolar a diversos contenidos del área de las Ciencias Sociales, ejemplificando cualquier otro tipo de conceptos complejos como lo son; Europa, Democracia, inmigración, por citar términos relacionados con la temática que venimos trabajando.

5.1.7 Conclusiones parciales en el análisis de las imágenes en los libros de texto: Creación de categorías centrales

En esta ocasión, las categorías centrales generadas a partir de las conclusiones parciales, han sido creadas en relación a los dos objetivos generales en conjunto, no pudiendo definir las de manera separada como en el capítulo Cuatro. Por tanto, atendemos a los dos objetivos generales de manera conjunta:

- Objetivo general 1. «Determinar cuál es la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria», se han desarrollado las siguientes categorías centrales:
- Objetivo general 2. «Detectar posibles vacíos en las propuestas diseñadas para el uso de la imagen, que puedan influir negativamente a la hora de desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria».

1. La textualidad verbo-icónica y la función ilustrativa de la imagen.

Desde el inicio de la investigación, expusimos nuestras reticencias al uso indiscriminado del modelo de alfabetización multimodal, aplicado al sistema paratextual de los libros de texto. El análisis del corpus gráfico de los libros de texto del área de Ciencias Sociales nos ha permitido elaborar unas primeras conclusiones al respecto, pudiendo co-

rroborar esta intuición.

A nivel formal, este tipo de práctica unida a un desconocimiento teórico de las propiedades y particularidades de la imagen por parte del alumnado (ver apartado 4.5), genera un vínculo entre el texto y la imagen que favorece la pérdida del potencial de las imágenes al desvincularlas de su carácter polisémico (Ramírez, 1989). Este factor, unido a la popularidad de la textualidad verbo-icónica, que viene siendo justificada a través del interés por la función explicativa de la imagen (Escolano, 2007:372), consideramos, no favorece al desarrollo cognitivo del alumnado. Tras analizar el corpus gráfico de los libros de texto, evidenciamos que en el área de Ciencias Sociales dicha función explicativa refuerza solo un nivel cognitivo centrado en tareas sencillas, vinculado a tareas memorísticas y descriptivas que no van más allá de un carácter interpretativo, no permitiendo al alumnado acciones más complejas como el análisis y/o la evaluación. Llegamos a esta interpretación a través de la dificultad detectada en el alumnado, ya analizada en los Anexos IX y X (ver apartados 4.3), de crear un corpus gráfico alternativo al propuesto en los libros de texto, teniendo en cuenta que la evaluación y creación de imágenes nuevas estaría en el nivel más alto de complejidad cognitiva (Anderson & Krathwohl (ed.), 2001). Este hecho nos hace interpretar que la dinámica promovida en los libros de texto genera unos hábitos de lectura en el alumnado que no permiten desarrollar herramientas que favorezcan una correcta alfabetización audiovisual.

Por otro lado, este hecho podría ayudar a explicar el predominio de la función ilustrativa en los libros de texto, ya que este tipo de dinámica imposibilita una correcta aplicación de la función documental en los libros de texto. Tal como hemos podido observar, desde el ciclo inicial hasta el superior se marca una tendencia clara del uso de la imagen, tanto a nivel formal como de contenido, imposibilitando el aprovechamiento de todo el potencial de la imagen. Hemos podido detectar un uso muy restringido de las tipologías de imagen, como veíamos en las propuestas de imágenes dirigidas a promover la proximidad en el ciclo inicial, acompañado de una pérdida de pluralidad de lecturas y carácter polisémico de las imágenes, potenciado por la función sinecdótica de la textualidad verbo-icónica, lo cual promueve la pérdida del potencial de las imágenes en el área de Ciencias Sociales.

Para establecer una correcta alfabetización visual sería necesario promover una sinergia entre la asimilación de aspectos técnicos de la producción audiovisual con la aplicación de lecturas complejas de contenido iconológico del corpus gráfico. Para ello, consideramos necesario un diálogo entre el ámbito de la Comunicación Audiovisual y el área de Ciencias Sociales.

2. La incidencia de la textualidad verbo-icónica en el área de Ciencias Sociales y la creación del Currículo Nulo Visual.

El análisis del corpus gráfico de los libros de texto del área de Ciencias Sociales nos ha permitido determinar como el empleo de la textualidad verbo-icónica promueve una conceptualización estereotipada de conceptos complejos comunes al área de Ciencias Sociales, empleando una relación texto-imagen que anula el carácter polisémico de la imagen (Ramírez, 1989), al mismo tiempo que vincula el concepto con una visión única.

Esta crítica nos hizo desarrollar la necesidad de definir el término Currículo Nulo Visual, reforzando el Currículo Oculto Visual. Consideramos que a través del corpus gráfico no sólo se confiere una realidad que esta implícita y explícita en las imágenes empleadas en el libro de texto (Acaso, 2009), sino que podemos detectar un tipo de iconografía escolar vinculada al Currículo Nulo. Es decir, al igual que aquellos contenidos que no se incluyen en el currículo, establecen una ideología intrínseca al currículo escolar definida por el Currículo Nulo, término que aporta una visión específica y que complementa el Currículo Oculto (Eisner, 1994; Torres, 1991; Apple, 1987), consideramos que el imaginario visual se encuentra también estereotipado y definido por el Currículo Nulo Visual, el cual complementa de igual modo al Currículo Oculto Visual (Acaso, 2009).

La analogía entre ambos términos: Currículo Nulo Visual y Currículo Oculto Visual, complica su distinción, sin embargo, el análisis del corpus gráfico de la temática analizada, nos confirma la necesidad de definir dicho término. La principal particularidad del Currículo Nulo Visual, es que potencia la visión única en la creación de significado, al omitir información que permitiría producir una visión plural y compleja. Tomando como ejemplo la cuestión de género, la aparición de profesiones representadas solo con ejemplos del género masculino ha sido denunciada constantemente, promoviendo políticas de igualdad. El estudio del Currículo Oculto Visual permitía detectar este tipo de visiones estereotipadas que promovían las preferencias de alumnos y alumnas a la hora de decidir su orientación profesional. En cada representación de hombres y mujeres había una configuración de la realidad social que mostraba un desequilibrio en el reparto de tareas y ascenso profesional, incitando al alumnado a una toma de decisiones vinculada al género. El matiz que proponemos al establecer el término Currículo Nulo Visual, es incidir en la falta de ejemplos positivos que son necesarios visualizar para romper con estas dinámicas. El Currículo Oculto Visual reproduce, en el caso de la desigualdad de género, un modelo de sociedad que está implícito y explícito en los discursos socioculturales. El Currículo Nulo Visual incide en la creación de ese discurso, promoviendo una interpretación de esa realidad que hace invisibles los discursos contrarios o alternativos. Véase el ejemplo destacado en el estado de la cuestión de la investigación de Schocker & Woyshner (2013),

que trabajan con la representación de la mujer afrodescendiente en los libros de texto de Historia estadounidenses. A nivel de Currículo Oculto Visual, la figura de la mujer negra en Estados Unidos siempre ha sido representada desde un papel de mujer esclava sumisa. Schocker & Woysner (2013) proponen romper con esta connotación negativa complementando el corpus gráfico de los libros de texto con imágenes positivas de ejemplos de mujeres afroamericanas universitarias, dueñas de su propio negocio o con una profesión liberal. Este tipo de ejemplos, alternativos a la única figura mostrada hasta el momento de la mujer negra como esclava o sirvienta, invisibilizados en los libros de texto, son entendidos desde nuestra investigación como un ejemplo de Currículo Nulo Visual. Es por ello, que potenciamos desde el área de Ciencias Sociales una renovación de la Didáctica de la Historia del Arte que promueva una labor de documentación, que permita dotar de imaginarios visuales complejos al área de Ciencias Sociales. Vemos como una tarea necesaria, detectar el Currículo Nulo Visual y aportar imágenes que permitan al alumnado generar visiones más plurales y complejas.

En última instancia, consideramos que tanto el Currículo Oculto Visual como el Nulo Visual, se retroalimentan de los factores analizados en la interacción del alumnado, como lo son el desconocimiento de la disciplina y de la complejidad de la imagen, potenciando en consecuencia el excesivo empleo de la función ilustrativa.

5.2 Análisis del currículo escolar

5.2.1 Análisis del currículo escolar: Creación de objetivos específicos

En relación al objetivo general I: «Determinar cuál es la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria», el análisis de la interacción con alumnado expuesta en el capítulo Cuatro nos permitió generar categorías centrales en torno a la evidencia de un desconocimiento de las disciplinas de referencia del área de Ciencias Sociales y de la complejidad de la imagen. En estas categorías, cuestionamos el hecho de que la función documental fuera correctamente asimilada por el alumnado en formación, evidenciando la invisibilidad de otros tipos de función aplicadas a las imágenes, y evidenciamos una falta de rigor al contemplar diferentes tipologías de imagen, puesto que el alumnado hizo referencias muy estereotipadas y erróneas ante su preferencia entre ilustraciones y fotografías.

Hemos analizado estas problemáticas detectadas en el alumnado, trasladando estas categorías al planteamiento que se da a la imagen en el currículo escolar, cuestionando si existe en la normativa legal algún tipo de tendencia que nos permita desarrollar

en profundidad estas categorías. Para ello, hemos analizado si la imagen es atendida en el currículo de una manera compleja, que permita al alumnado conocer todas las posibles facetas que la imagen puede adoptar en un aula, contemplando diversas funciones, diversas tipologías y usos diferenciados, que permitan desarrollar herramientas para la correcta descodificación y creación de imágenes. Atender si la imagen es enunciada de un modo genérico, preparando al alumnado para la correcta lectura de imágenes, o si existe algún vínculo que pueda establecer el protagonismo de alguna función o tipología, como por ejemplo, el protagonismo de la función ilustrativa y del uso de la fotografía, como se ha podido observar en las respuestas del alumnado.

El desconocimiento a nivel disciplinar, nos hizo plantearnos también la necesidad de analizar el peso del uso de la imagen en el currículo escolar a nivel global, incidiendo en qué modo el estudio de la imagen es tratado en la etapa de Educación Primaria. Con ello, pretendíamos analizar si la imagen es atendida de un modo global en todas las áreas de currículo o, sin embargo, el estudio de la imagen se ve privilegiado en algunas áreas en concreto, configurando su función en relación a aquellas disciplinas de referencia a las que se encuentra vinculada de un modo destacado.

En cuanto al objetivo general 2: «Detectar posibles vacíos en las propuestas diseñadas para el uso de la imagen, que puedan influir negativamente a la hora de desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria», la interacción con el alumnado evidenció la necesidad de conectar el uso de la imagen con el desarrollo de las fases de enseñanza-aprendizaje de un modo significativo, haciendo una correcta correlación con el uso de la imagen y su incorporación a los objetivos de aprendizaje, contenidos curriculares y procesos de evaluación.

Para analizar este factor, hemos atendido a la relación entre las diferentes partes del currículo, estableciendo si existe una coherencia interna que permita establecer una secuencia de aprendizaje cohesionada, que potencie el correcto desarrollo del aprendizaje. Considerando que la imagen, como material didáctico (Ausubel, Novak & Hanesian, 2000:308), debe estar directamente conectada con cada una de las partes que estructura la propuesta curricular, es decir, debe estar representada en cada una de las partes que conforman la estructura de las fases de enseñanza-aprendizaje en el currículo: objetivos, contenidos y evaluación.

A modo de síntesis, los objetivos específicos planteados para el análisis de los currículos escolares han sido:

- Analizar la presencia de la imagen en el currículo escolar, estableciendo si la imagen está inmersa de un modo global que favorezca el trabajo interdisciplinar, o se en-

cuentra definida en algún área en concreto.

- Analizar si existe alguna función o tipologías destacadas en el área de Ciencias Sociales.

- Analizar el área de Ciencias Sociales en función de la presencia de la imagen en las diferentes partes, atendiendo a su presencia en objetivos, contenidos y evaluación, determinando el peso educativo que se da a la imagen en dicha área.

Para la correcta ejecución de estos objetivos, este apartado ha sido estructurado de la siguiente manera: a continuación, presentamos un apartado con el diseño del análisis documental (apartado 5.2.2), seguido de cuatro apartados de discusión de resultados: un primer apartado que analiza la función a nivel global, atendiendo a todas las áreas del currículo (apartado 5.2.3); seguidamente, hemos analizado en detalle el área de Ciencias Sociales, en cada una de las normativas educativas contempladas en la muestra: LOGSE, LOE, LOMCE (apartados 5.2.3.1, 5.2.3.2 y 5.2.3.3, respectivamente), y un último apartado (5.2.4) en el que se presentan las conclusiones parciales y la creación de categorías centrales.

5.2.2 Diseño del análisis documental del currículo escolar y del área de Ciencias Sociales

Como ya especificamos en la muestra (apartado 3.3.3), hemos tenido en cuenta el documento de la ordenación curricular a nivel estatal y la publicación de la ordenación curricular autonómica de Cataluña (ver tabla 5.5). Estos documentos no solo nos permitían entender el tratamiento de la imagen en el currículo, sino que también nos ayudaron a analizar bajo qué legislación estudió el alumnado con el que se realizó la interacción, tanto en su etapa de Educación Obligatoria y como en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Esto hecho nos ha permitido complementar los resultados del capítulo Cuatro.

Tabla 5.5. Relación de documentos curriculares empleados para el análisis documental

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo escolar de la educación primaria. (Anexo)

Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Núm. 1593. 13/5/1992. Pp. 2740-2756.

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.

Departament d'Educació, Servei d'Ordenació (2009). Curricular. *Curriculum: educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Realizamos un análisis lexicométrico, atendiendo a la presencia que tiene la imagen en el currículo escolar en conjunto, en función de términos que aluden al uso de la imagen de una manera directa y explícita. De este modo, realizamos unas primeras consideraciones sobre las pautas que ejerce el currículo en cuanto a la alfabetización audiovisual.

Para el análisis del currículo global, se emplearon términos genéricos como imagen; visual; Patrimonio y Arte⁸⁵. Se emplearon este tipo de términos tan abiertos, ya que el objetivo de este análisis del currículo a nivel global, era determinar la presencia de la imagen a nivel de conjunto, intentando relacionar la representatividad que posee la imagen en cada área, viendo el nivel de tratamiento en cada una de ellas. En definitiva, establecer si existe algún tipo de protagonismo en algún área, o la imagen es trabajada de manera global por todo el currículo escolar. Esto nos permitiría establecer al mismo tiempo unas primeras premisas sobre la función de la imagen en el área de Ciencias Sociales en relación al resto de áreas, teniendo en cuenta el carácter transversal que caracteriza la etapa de Educación Primaria.

A continuación, se hizo un análisis más exhaustivo para el área de Ciencias Sociales⁸⁶. Para ello, empleamos una búsqueda más amplia que nos permitiera ahondar en la función de la imagen y analizar también las tipologías de imagen propuestas. La selección de términos previa (visual; imagen; arte*; patrimonio) fue ampliada con determinadas tipologías que permitieron orientar la búsqueda, incidiendo en la función documental de la imagen: Foto; grabado; caricatura; chistes, cartel/ póster; cómic; ilustra*; dibuj*; pint*; escult*; arquitect*; mapa/cartograf*; estétic*; plano, croquis y publicidad/anuncio.

Esta búsqueda lexicométrica nos permitió aislar las referencias dedicadas al uso de la imagen. Estos fragmentos seleccionados, fueron analizados dentro de su estructura curricular ya que cada una de los documentos que hemos analizado contiene una estructura interna diferenciada, por lo que, en cada apartado, atenderemos a cada una de estas particularidades que pueden verse representadas en la figura 5.17.

85 Se realizó un análisis de estos términos con todas sus acepciones, atendiendo al término no solo en su función de sustantivo, sino también como verbo y adjetivo, y aceptando todas sus posibles variaciones lingüísticas, es decir: imagen/imágenes; imaginario; visual/es; audiovisual; visualizar; patrimonial; artístico/a, etc.

86 Se ha de especificar que, cuando nos referimos al área de Ciencias Sociales, hemos considerado con exclusividad, aquellos bloques que contienen el temario concreto del área de Ciencias Sociales, excluyendo temáticas afines al área de Ciencias Naturales y Experimentales.

LOGSE	
<i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>	Objetivos
	Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> - Conceptos, - procedimientos - actitudes
	Criterios de evaluación
LOE	
<i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>	Objetivos
	Contenidos
	Criterios de evaluación
LOMCE	
<i>Ciencias Sociales</i>	Contenidos
	Criterios de evaluación
	Estándares de aprendizaje evaluables

Figura 5.17. Estructura de las diferentes propuestas curriculares

Este análisis del área de Ciencias Sociales, se realizó partiendo de una premisa inicial: la imagen debe cumplir una función clara y concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y debe ser introducida en el aula con una función específica. La negación de esta premisa produciría la inclusión de la imagen como un mero elemento ilustrativo, sin un peso significativo dentro de la fase de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se atendió a la estructura curricular, estableciendo la coherencia interna de cada propuesta (LOGSE, LOE, LOMCE), incidiendo si la imagen era introducida en ella de un modo coherente y equilibrado, atendiendo a un tratamiento de la imagen en todas sus partes: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Al atender, por tanto, a la relación entre las diferentes partes del currículo, se evidenciaba si existe una coherencia interna que permita establecer una secuencia de aprendizaje cohesionada, que potencie el correcto desarrollo del aprendizaje.

Tras el análisis efectuado en el capítulo Cuatro, detectamos que el alumnado no llega a mostrar grandes habilidades a la hora de detectar si las imágenes introducidas en una actividad funcionan como un recurso o un contenido, atendiendo a las consecuencias que esto implica a la hora de trabajar las imágenes en función de los objetivos de aprendizaje y la metodología de enseñanza escogida. Atendiendo, a la siguiente pauta sobre recursos y contenidos:

«...los recursos han de estar integrados en un diseño curricular determinado, lo que significa que estarán relacionados con los objetivos, con los contenidos y sobre todo, con la metodología.» (García Ruiz (dir.), 1993: 104),

«La selección de los contenidos a la hora de organizar un programa debe tener una tendencia integradora, no sólo entre las distintas ciencias sociales sino también con el resto de las ciencias en objetivos puntuales y considerando los aspectos siguientes:

- Buscar el equilibrio entre los hechos, principios, conceptos, procedimientos y valores, al igual que entre las actividades de comprensión, observación y análisis». (Martínez López, en García Ruiz (dir.), 1993: 51)

Podemos afirmar que la imagen, para ser trabajada de una manera apropiada, fomentando en el alumnado herramientas que permitan desarrollar sus capacidades cognitivas, debe estar conectada con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Una vez establecido el tipo de coherencia en las fases de aprendizaje en relación al tratamiento de la imagen, procedimos a analizar éste respecto a su nivel de desarrollo cognitivo. Consideramos relevante complementar este análisis previo, dirigido a detectar el tipo de función y tipologías de la imagen, con una reflexión en torno a qué tipo de desarrollo cognitivo se establece desde el currículo. Empleamos el uso de taxonomías elaboradas en torno al desarrollo cognitivo, que elaboran un tratamiento de los contenidos en relación al aprendizaje deseable, proponiendo la relación entre la intención educativa que se contempla en las imágenes. Para ello, empleamos el modelo propuesto por Anderson & Krathwohl (ed., 2001)⁸⁷ (ver tabla 3.2).

Para realizar esta correspondencia entre la propuesta curricular y el nivel de desarrollo cognitivo propuesto por Anderson & Krathwohl (ed.) (2001), se ha llevado a cabo una relación de los objetivos y contenidos curriculares (atendiendo de manera diferenciada a las particularidades de cada normativa: LOGSE, LOE y LOMCE), empleando los términos de la tabla 3.2 (ver apartado de metodología 3.4.3) de una manera esquemática, empleando los siguientes códigos: 1. Recordar; 2. Entender; 3. Aplicar; 4. Analizar; 5. Evaluar y 6. Crear, que sintentizan la progresión del desarrollo cognitivo de actividades de nivel simple como *recordar*, hasta actividades más complejas como *evaluar* y *crear*. Analizar este factor nos permitió ahondar en la posibilidad de que el tipo de nivel cognitivo establecido en el currículo apoyara la pervivencia de la función ilustrativa.

87 También se ha tenido como modelo la tesis doctoral de la investigadora Saéz Rosenkranz (2015), que ha aplicado como método de análisis la aplicación de estas taxonomías sobre la evaluación de actividades de libros de texto de Educación Primaria en Chile.

5.2.3 La presencia de la imagen en el currículo escolar de la etapa de Educación Primaria

Para desarrollar este apartado, partimos de la siguiente premisa: aceptar que la realidad educativa está inmersa en el contexto de la sociedad de la información, implica aceptar, por tanto, el estudio de la imagen como parte consustancial de la práctica educativa. Este hecho, implicaría entender el tratamiento de la imagen como un elemento central de la Educación, favoreciendo que la alfabetización audiovisual fuera asumida por el currículo escolar de un modo global, siendo ésta implementada de modo interdisciplinar por cada una de las áreas que conforma la Educación Primaria, sin ningún tipo de distinción.

Aceptando este ideal, dirigimos la mirada hacia el currículo, atendiendo a la presencia de la imagen en cada una de las diferentes áreas, intentando establecer si en algún área específica la imagen posee una presencia mayor o, por el contrario, el estudio de la imagen se encuentra introducido de una manera transversal en todo el currículo. Esto nos permitiría establecer si la alfabetización audiovisual se lleva a cabo en el currículo de una forma integral, al estar equilibrada su presencia en todas las áreas de conocimiento.

Si observamos las tablas 5.6, 5.7 y 5.8 podemos apreciar la indiscutible presencia del estudio de la imagen en el área de Educación Artística. Los datos muestran el área de Educación Artística como protagonista en todas las legislaciones y, además, con una gran ventaja sobre el resto de áreas. Podemos ver una diferencia de 72 referencias a 14 en la segunda área más citada en la LOGSE, una diferencia de 143 a 23 en la LOE, y de 41 a 14 en la LOMCE.

Tabla 5.6: Relación de términos en la LOGSE (Anexo R.D 1344/1991, de 6 septiembre).

Área	imagen	visual	patrimonio	arte	TOTAL
1. Educación Artística	40	15	4	13	72
2. Conocimiento del medio natural social y cultural	7	2	2	3	14
3. Lengua y Literatura Catalana	4	3	4	--	11
4. Lengua Castellana y Literatura	6	--	--	--	6
5. Lenguas extrajeras	2	3	--	--	5
6. Educación Física	3	--	--	--	3
7. Matemáticas	--	--	--	--	--

Tabla 5.7: Relación de términos en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio).

Área	imagen	visual	patrimonio	arte	TOTAL
1. Educación artística	33	16	4	90	143

2. Educación física	8	5	2	8	23
3. Lengua extranjera	--	17	--	1	18
4. Conocimiento del medio natural, social y cultural	4	5	3	2	14
5. Lengua castellana y literatura	2	5	1	2	10
6. Matemáticas	--	3	--	6	9

Tabla 5.8: Relación de términos en la LOMCE (R.D.126/2014, de 28 de febrero).

Área	imagen	visual	patrimonio	arte	TOTAL
1. Educación Artística	13	3	8	17	41
2. Ciencias Sociales	3	--	7	4	14
3. Educación Física	1	--	--	8	9
4. Primera Lengua Extranjera	2	3	--	--	5
5. Segunda Lengua Extranjera	--	3	--	--	3
6. Valores Sociales y Cívicos	3	--	--	--	3
7. Ciencias de la Naturaleza	2	--	--	1	3
8. Lengua Castellana y Literatura	--	--	1	--	1
9. Matemáticas	1	--	--	--	1

Ante estos datos, podríamos establecer que: si el protagonismo del estudio de lo audiovisual y lo artístico está centrado de manera indiscutible en el área de Educación Artística, la correcta alfabetización audiovisual repercute de manera casi exclusiva en esta área, atendiendo al hecho de que el equilibrio entre las diferentes áreas que conforman el currículo está claramente desproporcionado.

Es necesario puntualizar que si destacamos este desequilibrio, es más por la invisibilidad del uso de la imagen en algunas áreas del currículo, que por una crítica al protagonismo del área de Educación Artística, ya que es lógico que el área de Educación Artística trabaje de manera destacada el uso de la imagen, puesto que la base de esta área es justamente eso: el estudio de la imagen y el Arte. Sin embargo, proponemos realizar una analogía entre el uso de la imagen y el uso del lenguaje, evidenciando la interdisciplinariedad de la competencia lingüística en todas las áreas del conocimiento. El uso de la lengua, tanto a nivel escrito, como de comprensión lectora y oral, es trabajado de manera transversal por todas las áreas de conocimiento. Consideramos que la alfabetización audiovisual debería estar contemplada al mismo nivel, puesto que cada área curricular aporta diferentes matices; significados; métodos, tipologías y herramientas al uso de la imagen, configurando una alfabetización audiovisual compleja. Aún más, si atendemos al análisis de los libros de texto realizado en el apartado 5.1, el cual evidenciaba el recurren-

te empleo de la textualidad verbo-icónica, la escasa alusión de referencias a la imagen en el área de lengua (ver tablas 5.6-5.8), incidiría en la escasa formación que recibe el alumnado para afrontar este tipo de textualidad.

Si atendemos en detalle al área de Ciencias Sociales en comparación con otras áreas, podemos observar que se encuentra en una posición destacada, teniendo referencias de todos los términos empleados para el análisis, quedando siempre en un segundo lugar, por detrás del Área de Educación Artística. Consideramos que la excepción de la LOE, que la sitúa en cuarta posición está distorsionada, ya que el área de Educación Física emplea el término imagen repetidas veces sin aportar información nueva, al referirse continuamente a la imagen corporal del alumnado. Es una cuestión es muy interesante, sin embargo, en relación al desarrollo de la alfabetización audiovisual, el término siempre es empleado en la misma línea, aportando de un modo reiterativo la misma información cuando se emplea⁸⁸. Este hecho se repite en la enseñanza de la lengua extranjera con las referencias al término visual, que es empleado siempre como un recurso en el aula para la adquisición de vocabulario, sin incidir en la complejidad del lenguaje visual.

El área de Educación Artística no solo recoge el mayor número de referencias, sino que también implica la propuesta con mayor complejidad, como podemos analizar en el cuerpo introductorio del área, en cualquiera de las legislaciones⁸⁹. Este área recoge,

88 En este sentido, la incorporación de la imagen corporal en esta área es realmente interesante y aporta una complejidad y riqueza a la alfabetización multimodal que debe ser destacada. Sin embargo, la referencia al término imagen es reiterativa, aludiendo siempre a este misma idea condensada en este fragmento de la LOGSE, que define el planteamiento que también retomará la LOE: «La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que relacionados con el cuerpo y su actividad motriz contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida. En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, y de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas.» (R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre (Anexo): 18)

89 A modo de ejemplo, citamos la introducción de la LOGSE: «Educación Plástica. El conocimiento e interpretación de la imagen es un objetivo de esta área. Nuestra cultura esta llena de elementos icónicos transmitidos por diferentes medios de expresión y comunicación. Vivimos precisamente una época poblada de imágenes de toda clase. Aunque la difusión y el potencial de las imágenes no es peculiar de nuestro siglo, ha alcanzado en nuestro tiempo unas dimensiones incomparables. El carácter elitista de la imagen en otros tiempos ha desaparecido en gran medida: las imágenes son un elemento de consumo masivo en nuestra sociedad. Es preciso, pues, educar para saber mirar, analizar, y comprender la imagen.

En la actualidad, además, las imágenes pueden realizarse por medios muy diversos, algunos tradicionales, como la pintura, el dibujo o el modelado, y otros generados por la tecnología moderna: la fotografía, el cine, la televisión, el vídeo, el ordenador, etc. Cada uno de estos medios posee sus características propias, que afectan de modo específico a las posibilidades de expresión y representación, así como a la relación de comunicación establecida entre el emisor y el receptor. Esta relación varía según los medios de comunicación audiovisuales. En todos ellos emisor y autor mantienen un mayor poder sobre la relación, sin embargo varían en el nivel de réplica o respuesta que dejan al receptor llegando, en algunos casos, a otorgar únicamente la posibilidad de interpretación y de análisis crítico.

En la educación plástica y desde este punto de vista se trata, por tanto, de ayudar al alumnado a leer el men-

al menos a nivel teórico, los principales hitos para una correcta alfabetización audiovisual, estableciendo diferentes niveles de complejidad que van desde la adquisición de rudimentos básicos para la expresión y la comunicación, hasta el reconocimiento de los diferentes tipos de soporte y crítica de la sociedad de la información. En el resto de áreas la alusión a la imagen es prácticamente anecdótica, refiriéndose de un modo genérico a la sociedad de la información y las habilidades tecnológicas, aludiendo al espíritu crítico del alumnado de Educación Primaria, más como una declaración de intenciones que como una propuesta sólida, hecho que discutimos por la escasa visibilidad que tienen los términos analizados.

En relación a las áreas de lengua, podemos destacar como hay una tendencia hacia la comprensión de la textualidad verbo-icónica que puede ser destacada a partir de contenidos del tipo: «10. Relación texto-imagen y medios de comunicación» y «24. Producción de textos interrelacionando imagen-escritura» (R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre (Anexo): 36) y su correspondiente criterio de evaluación: «14.- Elaborar textos correspondientes a diferentes contextos comunicativos que supongan usar articuladamente la imagen y el lenguaje verbal al objeto de expresar intenciones comunicativas concretas» (*Ibidem*: 38). Esta textualidad es referenciada en más áreas, dando una relevante importancia a la textualidad verbo-icónica en los criterios de evaluación⁹⁰. La exposición de estos contenidos podría facilitar herramientas en el alumnado que permitieran un dominio de la textualidad verbo-icónica exenta de estereotipos y lugares comunes. Sin embargo, la confección de los Anexos, tanto de alumnado: IX y X, como de libros de texto: XIX y XX, nos hace poner en tela de juicio la correcta ejecución de este tipo de relación texto-imagen por parte del alumnado, evidenciando la creación de imaginarios estereotipados.

La introducción de la imagen en el área de Ciencias Sociales tiene un sentido más vinculado al análisis crítico de los contenidos de las imágenes, como podemos apreciar

saje, a reconocer el papel diferente en cada caso que como receptor tiene, y a iniciarle, en la interpretación de significados y en el análisis crítico de los mensajes icónicos. Es preciso enseñarle que la percepción de la imagen no es meramente captación de elementos sustitutivos de la realidad, sino un acto por el cual el receptor evoca sus experiencias previas, elabora y contrasta hipótesis, se plantea y resuelve interrogantes. En la percepción de la imagen concluye un acto de comunicación en el que el receptor o espectador contribuye activamente a culminar un proceso iniciado por quien ha elaborado la imagen.». (R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre (Anexo): 12)

90 Citamos un de los criterios de evaluación para el ciclo superior para el área de Educación Artística: «7. Expresar de forma oral o por escrito el propósito de las imágenes que ilustran informaciones en los medios y tecnologías de la información y comunicación.

Con este criterio se comprobará si el alumno puede expresar con coherencia, ya sea de forma oral o escrita, los datos obtenidos de la observación de imágenes en periódicos, revistas, televisión o páginas web. Se prestará especial atención a la valoración de la intención comunicativa de las imágenes y a las reflexiones que pueda aportar sobre la relevancia de las mismas como apoyo a la información textual». (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio: 31517)

en los siguientes enunciados, en los cuales se apela constantemente a la *actitud crítica* y el uso de las tecnologías y los *mass media*: «5. Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad y ante la imagen que del hombre y la mujer ofrece»; «1. Medios de comunicación de la información: Los medios de comunicación de masas: prensa, radio, TV, cine, vídeo, satélites. Información: noticias y publicidad y el consumo; la información a través de la imagen, el ordenador»; «5. Análisis crítico de la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad». (R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre (Anexo): 8-9)

Con la LOE, comienza la aparición de las competencias en el desarrollo curricular, destacando de nuevo, el papel de la imagen en el área de Educación Artística, vinculando el tratamiento de la información y la competencia digital con el disfrute y conocimiento de las manifestaciones artísticas, vinculando éstas con el paso del tiempo y el desarrollo cultural, hecho que conecta directamente el área de Educación Artística con el área de Ciencias Sociales, potenciando el carácter transversal del uso de las imágenes⁹¹. Ante la complejidad que asume el área de Educación Artística en su propuesta de alfabetización audiovisual, y teniendo como telón de fondo las problemáticas analizadas en la interacción con el alumnado (ver capítulo Cuatro), nos planteamos la necesidad de analizar qué tipo de problemáticas se pueden vincular con el área de Educación Artística, de modo que éstas lleguen a repercutir en cómo el alumnado emplea la imagen en el área de Ciencias Sociales, ya que se ha evidenciado que todo el proceso de alfabetización audiovisual recae en dicha área.

5.2.4 El desarrollo de la alfabetización audiovisual en el área de Ciencias Sociales

A continuación, analizaremos en detalle la presencia de la imagen en el área de Ciencias Sociales, principal objeto de estudio en nuestra investigación. Para ello, presentamos un apartado para cada ley educativa analizada: LOGSE, LOE, LOMCE. Hemos optado por diferenciar cada propuesta curricular ya que la estructura de cada legislación varía en cuanto a su relación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

El principal objetivo de este análisis del área, es establecer si la imagen posee una

⁹¹ «Al tratamiento de la información y la competencia digital se contribuye a través del uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la música y las artes visuales y para acercar al alumnado a la creación de producciones artísticas y al análisis de la imagen y el sonido y de los mensajes que éstos transmiten. También se desarrolla la competencia en la búsqueda de información sobre manifestaciones artísticas para su conocimiento y disfrute, para seleccionar e intercambiar informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente, próximos o de otros pueblos». (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio: 31510)

coherencia interna en cuando a su introducción en la estructuración del desarrollo de enseñanza-aprendizaje, atendiendo al modelo de Educación competencial que se viene desarrollando en el ámbito nacional. Es decir, contemplar si la inclusión de la imagen es atendida en todas las etapas de la Educación Primaria, y si es fomentada en todos los aspectos, incluyendo su tratamiento en los contenidos propios del *saber, saber hacer y saber ser*, o lo que es lo mismo, aparece debidamente definida en los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, al mismo tiempo que en los objetivos y criterios de evaluación.

5.2.4.1 Análisis de la imagen en el área de Ciencias Sociales: LOGSE

La estructura del currículo en la LOGSE está organizada en: objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación, comunes para toda el área. No se establece secuenciación entre ciclos o etapas. Los contenidos se encuentran diferenciados en: conceptos, procedimientos y actitudes, y estos son desarrollados por bloques.

Los objetivos generales del área contemplan, de manera explícita en su enunciado, el estudio de la imagen en tan sólo dos referencias, tanto en el currículo estatal como en el autonómico (ver tablas 5.9 y 5.10), que se centran en la conservación del patrimonio y en aspectos procedimentales.

Tabla 5.9: Objetivos LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991

OBJETIVOS GENERALES
4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).

Tabla 5.10: Objectius generals. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària.

OBJECTIUS GENERALS
1 Saber utilitzar diverses fonts d'informació directa i indirecta per adquirir la informació que li interessa, processant-la, interpretant-la i expressant-ne els resultats mitjançant diversos llenguatges, tot utilitzant instruments i recursos tecnològics apropiats.
10 Valorar el medi ambient a partir dels coneixements adquirits, considerant-lo en les seves dimensions naturals, històrico-artístiques i estètiques.

En primer lugar, estos objetivos nos sitúan el patrimonio entendido desde un nivel actitudinal, incidiendo en el hecho de «valorar» el medio ambiente a través de las dimensiones naturales, histórico-artísticas y estéticas⁹². Por otro lado, se establece la adquisición de contenidos en un plano procedimental, entendiendo la aplicación de códigos cartográficos a través de acciones como interpretar, expresar, utilizar y representar más propias del *saber hacer*.

Pasamos a analizar los bloques de contenidos, los cuales, a nivel estatal, se encuentran divididos en un total de diez bloques. De éstos diez, tan sólo cuatro bloques contienen referencias al estudio de la imagen. Estos son: 2. *El paisaje*; 3. *El medio Físico*; 9. *Medios de comunicación y transporte* y 10. *Cambios y Paisajes históricos*. Hemos configurado la exposición de los datos mediante tablas, permitiendo de un modo sencillo, visualizar la correlación entre los contenidos dedicados a: conceptos, procedimientos y actitudes, destacando si existen preferencias por algún tipo de contenido (ver tablas 5.11-5.15).

Tabla 5.11: Contenidos 2. El paisaje. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991

CONTENIDOS. 2. EL PAISAJE		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	2. Confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de la observación directa del paisaje.	4. Sensibilidad y gusto por la precisión y sentido estético en la elaboración y presentación (oral, escrita, gráfica, etc.) de las informaciones.
	3. Elaboración de planos e interpretación de planos y mapas sencillos utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala.	
	4. Utilización de planos para orientarse y desplazarse en el espacio.	

⁹² Hemos considerado, a priori, la acepción de conservación como propia de contenidos actitudinales, guiados por esta tendencia de relacionar el patrimonio con verbos de acción como valorar y proteger.

5. Utilización de técnicas de recogida, archivo y consulta de imágenes, sonidos, materiales impresos, etc.
6. Lectura e interpretación de fotos aéreas correspondientes a paisajes conocidos.
7. Comparación de dos paisajes a partir de informaciones diversas (mapas, fotografías y textos).

Tabla 5.12: Contenidos 3. El medio físico. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991

CONTENIDOS: 3. EL MEDIO FÍSICO		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	5. Utilización de técnicas de consulta e interpretación de mapas físicos.	

Tabla 5.13: Contenidos 6. Población y actividades humanas. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991

CONTENIDOS: 6. POBLACIÓN Y ACTIVIDADES HUMANAS		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
3. Los sectores de producción. - La publicidad y el consumo de los productos.	3. Localización en el mapa de agrupamientos de población y representación de movimientos de población.	5. Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad y ante la imagen que del hombre y la mujer ofrece.
	4. Recogida, sistematización e interpretación de informaciones de diversas fuentes (TV, prensa, etc.) sobre la problemática laboral (puestos de trabajo, paro, subempleo) y de la emigración.	

6. Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación (carteles, anuncios luminosos, radio, T.V., etc.) y su incidencia en el consumo.

Tabla 5.14: Contenidos 9. Medios de comunicación y transporte. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991

CONTENIDOS : 9. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<p>1. Medios de comunicación de la información.</p> <p>Los medios de comunicación de masas: prensa, radio, TV, cine, video, satélites. Información: noticias y publicidad y el consumo; la información a través de la imagen, el ordenador</p>	<p>1. Manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, magnetófono, proyector, vídeo, etc.) con el fin de recoger o transmitir informaciones.</p>	<p>2. Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.</p>
	<p>2. Utilización de distintos medios de expresión (periódico, cómic, guión radiofónico, etc.) para presentar y comunicar informaciones diversas.</p>	
	<p>3. Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información útiles para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares.</p>	
	<p>4. Iniciación en el análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios.</p>	
	<p>5. Análisis crítico de la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad.</p>	

6. Planificación de itinerarios de viajes simulados y reales utilizando diversos medios de transporte y situándolos en el mapa.

7. Uso y consulta de guías de viaje, folletos turísticos, mapas de carreteras y ferrocarriles, etc. en la planificación de itinerarios de viajes simulados o reales.

8. Previsión de los requisitos y necesidades que se plantean en la realización de un viaje (consulta de mapas, presupuesto, combinación de transportes, ropa necesaria, información sobre el lugar de destino, etc.).

Tabla 5.15: contenidos: 10. Cambios y paisajes históricos. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991

CONTENIDOS: 10. CAMBIOS Y PAISAJES HISTÓRICOS		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
3. Fuentes orales, escritas, audiovisuales y materiales para la reconstrucción del pasado.	2. Recogida, archivo y clasificación de diversos documentos históricos relativos a la historia personal y familiar y al pasado histórico (fotografías, documentos personales y familiares, cromos, recortes de prensa, objetos e informaciones diversos, canciones, etc.).	1. Respeto por el patrimonio cultural y natural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.
8. Vestigios del pasado en nuestro medio como testimonios de la vida en otras épocas. - Restos materiales: monumentos, edificios, objetos, instrumentos, etc. - Costumbres y manifestaciones culturales: fiestas, gastronomía, arquitectura, pintura, música, deportes, etc. - Documentos orales, escritos y visuales.	4. Localización en mapas de lugares relativos a los acontecimientos y personajes estudiados.	5. Valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados.
	5. Iniciación en la recogida de información sobre el pasado a partir de restos arqueológicos, imágenes, obras de arte y textos escritos sencillos.	7. Responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos.

El análisis de las tablas 5.11- 5.15, nos permite destacar dos factores. En primer lugar, un predominio de los contenidos procedimentales con una diferencia de 22 referencias frente a 4 en los conceptuales y 6 en los actitudinales. En segundo lugar, el escaso número de ejemplos que presentan una relación conjunta de un tema, siendo trabajado

desde los tres aspectos: conceptual, procedimental y actitudinal.

Podemos establecer solo dos contenidos que son trabajados desde estos tres aspectos (conceptual, procedimental y actitudinal): la publicidad y las fuentes documentales. En las tablas 5.16 y 5.17 hemos seleccionado los contenidos que hemos interpretado como más relacionados con estas temáticas.

Tabla 5.16: Relación de contenidos referidos a las fuentes documentales.

CONTENIDOS	FUENTES DOCUMENTALES	
	Procedimientos	Actitudes
Fuentes orales, escritas, audiovisuales y materiales para la reconstrucción del pasado.	Utilización de técnicas de recogida, archivo y consulta de imágenes, sonidos, materiales impresos, etc.	Responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos.
Vestigios del pasado en nuestro medio como testimonios de la vida en otras épocas. - Restos materiales: monumentos, edificios, objetos, instrumentos, etc. - Costumbres y manifestaciones culturales: fiestas, gastronomía, arquitectura, pintura, música, deportes, etc. - Documentos orales, escritos y visuales.	Recogida, sistematización e interpretación de informaciones de diversas fuentes (TV, prensa, etc.) sobre la problemática laboral (puestos de trabajo, paro, subempleo) y de la emigración.	Valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados.
	Manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, magnetófono, proyector, vídeo, etc.) con el fin de recoger o transmitir informaciones.	
	Utilización de distintos medios de expresión (periódico, cómic, guión radiofónico, etc.) para presentar y comunicar informaciones diversas.	

Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información útiles para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares.

Recogida, archivo y clasificación de diversos documentos históricos relativos a la historia personal y familiar y al pasado histórico (fotografías, documentos personales y familiares, cromos, recortes de prensa, objetos e informaciones diversos, canciones, etc.).

Iniciación en la recogida de información sobre el pasado a partir de restos arqueológicos, imágenes, obras de arte y textos escritos sencillos.

Tabla 5.17: Relación de contenidos referidos a la publicidad.

CONTENIDOS	PUBLICIDAD	
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Los sectores de producción. - La publicidad y el consumo de los productos.	Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación (carteles, anuncios luminosos, radio, T.V., etc.) y su incidencia en el consumo.	Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad y ante la imagen que del hombre y la mujer ofrece.
Medios de comunicación de la información. Los medios de comunicación de masas: prensa, radio, TV, cine, video, satélites. Información: noticias y publicidad y el consumo; la información a través de la imagen, el ordenador.	Recogida, sistematización e interpretación de informaciones de diversas fuentes (TV, prensa, etc.) sobre la problemática laboral (puestos de trabajo, paro, subempleo) y de la emigración.	Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.

Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación (carteles, anuncios luminosos, radio, T.V., etc.) y su incidencia en el consumo.

Análisis crítico de la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad.

Respecto a la concreción curricular autonómica, las referencias han sido menos numerosas. Estas se encuentran divididas de manera diferenciada en entre procedimientos, conceptos y actitudes (ver tablas 5.18-5.20). Los contenidos procedimentales están relacionados con la «interpretación y representación del espacio» y la «Información, comprensión y aplicación» (ver tabla 5.18). Los contenidos conceptuales, los encontramos todos agrupados en un solo bloque dedicado a «*El medi polític i cultural*» (ver tabla 5.19), volviendo a encontrar en último lugar, los conceptos actitudinales en relación a la «*Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural*» (ver tabla 5.20).

Tabla 5.18: Continguts. Procediments. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària.

CONTINGUTS: Procediments

1 Interpretació i representació de l'espai

1.3 Realització, utilització i interpretació de plànols i mapes.

3 Informació, comprensió i aplicació.

3.3 Selecció de fonts d'informació i utilització d'eines apropiades de processament de dades obtingudes per facilitar la representació i l'elaboració de conclusions.

3.4 Ús de tècniques, instruments, aparells i documents per obtenir informació, i utilització, si escau, dels instruments i recursos de la tecnologia de la informació per processar-la i representar-la.

*3.6 Expressió de conclusions lligades a manifestacions artístiques d'origen religiós.

Tabla 5.19: Continguts. Fets, conceptes i sistemes conceptual. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària.

CONTINGUTS: Fets, conceptes i sistemes conceptuals

4 El medi polític i cultural.

- 4.1 Símbols d'identitat cultural i nacional de Catalunya.
- 4.2 La creació artística i cultural. El patrimoni històrico-artístic.
- 4.3 Organització política del municipi, de Catalunya i d'Espanya.
- *4.4 Les cultures religioses i la creació artística i cultural.
- *4.5 Religió i mitologia. Repercussions històrico-artístiques a la Mediterrània.
- *4.6 L'art religiós a Catalunya.

Tabla 5.20: Continguts: Actituds, valors i normes. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària.

CONTINGUTS: Actituds, valors i normes

3 Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural

- 3.1 Sentiment de pertinença a Catalunya.
- 3.2 Atribució de valor al patrimoni

Como podemos observar, el análisis vuelve a generar una relación bastante parecida a la propuesta general de la LOGSE (Anexo R. D. 1344/1991, de 6 de septiembre): el patrimonio se encuentra trabajado exclusivamente desde los contenidos denominados *Actituds, valors i normes* y se destaca sobre cualquier otro tipo de imagen la fuente documental.

Podemos destacar en relación a los anexos IX y X, el bloque de contenidos de las tablas 5.19 y 5.20, donde se puede apreciar el destacado papel que poseen los símbolos de Cataluña en relación al medio político y cultural. Podríamos destacar que el alumnado que participó en la prueba de conocimientos del curso escolar 2013/14 estudió la Educación Primaria bajo esta legislación, por lo que el imaginario visual detectado a partir de la confección de los anexos IX y X, a partir de las imágenes proporcionadas por el alumnado, estaría muy vinculada a esta legislación, que destaca tanto en el apartado de *Fets, conceptes i sistemes conceptuals* como en *Actituds, valors i normes* y en los objetivos terminales, propuestos para la evaluación, la simbología de Cataluña, lo que podría explicar el tipo de imaginario visual analizado en los anexos IX y X, donde se ha podido destacar el carácter institucional generado por parte del alumnado, por encima de la representación de la

ciudadanía (ver apartado 4.3.3).

Respecto a los criterios de evaluación (ver tablas 5.21 y 5.22), la obtención de información es la referencia destacada, junto con la utilización del mapa. Este factor nos vuelve a dar indicios del vínculo con los contenidos procedimentales, ya que los criterios buscan que el alumnado sea capaz de: «Obtener información» y «representar espacios para orientarse y desplazarse (haciendo alusión al uso del mapa)». El último criterio es el más interesante a nivel cognitivo: «Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos) elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones». Al incluir en su enunciación, el hecho de que el alumnado debe ser capaz de *sacar conclusiones y formular posibles soluciones* estaríamos situados en un nivel de desarrollo cognitivo complejo. Sin embargo, al analizar el tratamiento de los contenidos a nivel global, se pone en duda la capacidad de dotar de herramientas al alumnado para llegar a desarrollar ese nivel de desarrollo.

Tabla 5.21: Criterio de evaluación. LOGSE. Anexo Real Decreto 1344/1991

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.
6.- Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas con escala gráfica para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.
17.- Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos) elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

Tabla 5.22: Objectius terminals. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària.

Objectius terminals
2 Realitzar, interpretar i utilitzar plànols i mapes a gran escala, tenint en compte els signes convencionals i l'escala gràfica.
6 Utilitzar diferents tipus de fonts bàsiques en la història i manejar documents diversos per expressar conclusions històriques senzilles.
20 Identificar i classificar els diferents tipus de fonts energètiques i saber l'origen de l'energia que es consumeix a Catalunya.
24 Situar en els mapes el territori de Catalunya i aquells territoris que per causa de la llengua, els símbols o la història han tingut una estreta relació amb Catalunya.
41 Identificar i valorar els béns que componen el patrimoni cultural de la comunitat local i la nació i actuar decididament en favor de la seva preservació i protecció.

*45 Manejar documents que aportin informacions sobre fets i fenòmens de la cultura religiosa.

*49 Identificar i valorar les manifestacions artístiques més significatives de l'art religiós català.

*53 Identificar algunes repercussions històrico-artístiques de la religió i la mitologia a l'àrea mediterrània.

*56 Observar alguns trets significatius de manifestacions artístiques religioses musicals, pictòriques, arquitectòniques, etc, extraient-ne algunes conclusions.

Si observamos la tabla 5.23, podemos observar que dos de los criterios de evaluación se reducen a un nivel bajo de nivel de desarrollo cognitivo (2. Entender), mientras que los 9 contenidos que contienen alguna referencias al uso de la imagen se mantienen en acciones de nivel bajo y medio: 2. Entender, 3. Aplicar y 4. Analizar. En ningún momento se llegan a desarrollar ni el primer nivel de reconocimiento e identificación o los dos últimos niveles de desarrollo cognitivo de evaluación y creación de conocimiento, pese a que uno de los criterios de evaluación pretende medir dichos conocimientos, no desarrollados de manera correcta en los contenidos.

Tabla 5.23: Relación de los contenidos curriculares de la LOGSE con el grado de proceso de desarrollo cognitivo.

Contenido curricular	Desarrollo cognitivo
Contenidos Procedimentales	
4. Iniciación en el análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios.	4. Analizar
5. Análisis crítico de la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad.	4. Analizar
6. Planificación de itinerarios de viajes simulados y reales utilizando diversos medios de transporte y situándolos en el mapa.	3. Aplicar
7. Uso y consulta de guías de viaje, folletos turísticos, mapas de carreteras y ferrocarriles, etc. en la planificación de itinerarios de viajes simulados o reales.	2. Entender/ 3. Aplicar
8. Previsión de los requisitos y necesidades que se plantean en la realización de un viaje (consulta de mapas, presupuesto, combinación de transportes, ropa necesaria, información sobre el lugar de destino, etc.).	3. Aplicar

2. Recogida, archivo y clasificación de diversos documentos históricos relativos a la historia personal y familiar y al pasado histórico (fotografías, documentos personales y familiares, cromos, recortes de prensa, objetos e informaciones diversos, canciones, etc.).	4. Analizar
4. Localización en mapas de lugares relativos a los acontecimientos y personajes estudiados.	2. Entender
5. Iniciación en la recogida de información sobre el pasado a partir de restos arqueológicos, imágenes, obras de arte y textos escritos sencillos.	2. Entender
6. Elaboración e interpretación de cuadros cronológicos comparativos de la evolución histórica a distintas escalas (personal, familiar, local, nacional y mundial) y de diversos aspectos (asentamiento, economía, cultura, arte).	2. Entender
Criterios de evaluación	
2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.	2. Entender
6.- Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas con escala gráfica para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.	2. Entender
17.- Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos) elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.	4. Analizar 5. Evaluar 6. Crear

Tabla 5.24: Relación entre el contenido curricular de la LOGSE en Cataluña y el desarrollo cognitivo según ANDERSON & KRATHWOHL (ed.) (2001:67-68).

Contenido curricular	Desarrollo cognitivo
CONTINGUTS: Procediments	
1 Interpretació i representació de l'espai	2. Entender
1.3 Realització, utilització i interpretació de plànols i mapes.	
3 Informació, comprensió i aplicació.	2. Entender/
3.3 Selecció de fonts d'informació i utilització d'eines apropiades de processament de dades obtingudes per facilitar la representació i l'elaboració de conclusions.	3. Aplicar

3.4 Ús de tècniques, instruments, aparells i documents per obtenir informació, i utilització, si escau, dels instruments i recursos de la tecnologia de la informació per processar-la i representar-la. 3. Aplicar

Objectius terminals

2 Realitzar, interpretar i utilitzar plànols i mapes a gran escala, tenint en compte els signes convencionals i l'escala gràfica. 3. Aplicar

6 Utilitzar diferents tipus de fonts bàsiques en la història i manejar documents diversos per expressar conclusions històriques senzilles. 3. Aplicar

24 Situar en els mapes el territori de Catalunya i aquells territoris que per causa de la llengua, els símbols o la història han tingut una estreta relació amb Catalunya. 1. Recordar

41 Identificar i valorar els béns que componen el patrimoni cultural de la comunitat local i la nació i actuar decididament en favor de la seva preservació i protecció. 2. Entender

Observando la tabla 5.24, en la que hemos analizado los contenidos procedimentales y objetivos terminales de la LOGSE en Cataluña (eliminando aquellos de la asignatura de religión al no ser de carácter obligatorio), podemos ver como se encuentran reducidas las capacidades cognitivas del alumnado, al reducir sus capacidades a niveles bajos y medios. Consideramos que este nivel de cognición puede tener una relación directa con el excesivo uso de la función ilustrativa, ya que el uso de la fuente documental gráfica, implicaría el desarrollo de niveles complejos de cognición por parte del alumnado.

Los principales factores que destacamos tras el análisis de los contenidos de la LOGSE son los siguientes:

Destaca el claro protagonismo de los contenidos procedimentales y el uso del mapa por encima de cualquier otra tipología de imagen.

En los bloques en los que la imagen está representada en los tres apartados: conceptos; procedimientos y actitudes, se destacan principalmente las siguientes cuestiones. Podemos establecer que las temáticas destacadas son la publicidad y los medios de comunicación junto con el uso de la fuente documental gráfica, tras analizar su presencia en los tres tipos de contenidos. De este modo, atendiendo a la coherencia de la exposición de los contenidos a nivel global, podríamos definir que el estudio de la publicidad y el uso de la fuente documental gráfica son los temas más importantes a nivel de uso de la imagen, junto a las reiteradas alusiones al mapa. La alusión a la fuente documental incluye fuentes orales, escritas y audiovisuales, haciendo también referencia al archivo, clasificación, vestigio del pasado y restos histórico-artístico. Sin embargo, a nivel cognitivo se

cuestiona la capacidad del alumnado para trabajar la fuente documental gráfica más allá de la función ilustrativa.

El estudio del Patrimonio podría llegar a ser interpretado en todos los apartados del currículo, pese a que no termina de quedar claro si el tratamiento de éste se encuentra vinculado más allá de los contenidos actitudinales, al hacerse constante referencia al respeto, valoración y conservación, tanto en los objetivos como en los criterios de evaluación. Destaca una alusión al patrimonio en términos de reconocimiento de «vestigios del pasado», pero no llega a clarificarse hacia donde se dirige el conocimiento que el alumno debe construir a partir del Patrimonio, no desarrollando en la propuesta discursos interculturales o de pensamiento crítico, destacando solo términos como: mantenimiento, recuperación, respeto (aludiendo siempre al Patrimonio propio del alumno, no del ajeno).

Existe una intención explícita de generar un imaginario visual en torno a Cataluña a través del uso de la imagen política y cultural/patrimonial, que puede enlazarse con el análisis de los anexos IX y X.

5.2.4.2 Análisis de la imagen en el área de Ciencias Sociales: LOE

La propuesta curricular de la LOE también presenta objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En este caso, los objetivos son generales a la etapa, pero, los contenidos (sin distinción entre procedimentales, conceptuales y actitudinales) y criterios de evaluación, se encuentran desarrollados y diferenciados en tres ciclos.

De este modo, atendiendo a la estructura de la LOE, hemos podido combinar el análisis de la LOGSE, el cual evidenciaba la ausencia de niveles cognitivos sencillos que permitieran al alumnado un desarrollo progresivo de los contenidos, con la ausencia de referencias al uso de la imagen en ciclo inicial, enfatizando aun más la necesidad de incluir niveles sencillos de desarrollo de nivel cognitivo en edades tempranas.

A continuación, veremos a través de la confección de tablas, cómo se visibiliza en la LOE el desarrollo progresivo del alumno de Educación Primaria, atendiendo a la nivelación por ciclos, analizando qué tipos de contenidos se aplican al estudio de la imagen desde el ciclo inicial hasta el superior (ver tablas 5.27-5.34).

Comenzando por el análisis de los objetivos planteados, volvemos a encontrarnos con las mismas propuestas de la LOGSE en relación a la conservación del patrimonio y los contenidos procedimentales (ver tablas 5.25 y 5.34).

Tabla 5.25: Objetivos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio).

OBJETIVOS
5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.

Tabla 5.26: Objetivos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009)

OBJECTIUS
6. Identificar l'especificitat dels éssers humans i analitzar i valorar críticament la intervenció humana en el medi i el seu impacte al llarg del temps, adoptant compromisos individuals i col·lectius d'actuar en la protecció i millora del medi ambient i del patrimoni cultural.
12. Participar en l'elaboració, realització i avaluació de projectes relacionats amb aspectes rellevants de l'entorn natural, social i cultural, amb la conservació del medi ambient i del patrimoni i amb accions solidàries i de justícia social.

En relación a los bloques de contenidos, lo que más destaca es la escasa presencia del uso de la imagen en el primer ciclo en ambas normativas, tanto estatal como autonómica (ver tablas 5.27-5.34). Las pocas referencias encontradas en el primer ciclo aluden al uso de fuentes documentales, volviendo a destacar el protagonismo de esta tipología de imagen en el área de Ciencias Sociales.

Tabla 5.27: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio): Bloque 1. El entorno y su conservación.

CONTENIDOS. Bloque 1. El entorno y su conservación
PRIMER CICLO
SEGUNDO CICLO
Uso de planos del barrio o de la localidad.
TERCER CICLO
Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas, croquis y otros medios tecnológicos).
Identificación y localización en diferentes representaciones cartográficas de elementos relevantes de geografía física y política del mundo.

Tabla 5.28: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio): Bloque 4. Personas, culturas y organización social.

CONTENIDOS Bloque 4. Personas, culturas y organización social.
PRIMER CICLO
SEGUNDO CICLO
Análisis de algunos mensajes publicitarios y desarrollo de actitudes de consumo responsable.
Iniciación a la recogida de datos e información del entorno social próximo a través de entrevistas o sencillos cuestionarios y a la lectura de imágenes obtenidas de medios audiovisuales y tecnológicos.
TERCER CICLO
Recogida de información de distintas fuentes para analizar situaciones y problemas.
Reconocimiento de la influencia de la publicidad sobre el consumo y actitud crítica ante ella. Valoración de la importancia de adquirir hábitos adecuados como consumidor.

Tabla 5.29: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio): Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio):

CONTENIDOS Bloque 5. Cambios en el tiempo.
PRIMER CICLO
Iniciación de la reconstrucción de la memoria del pasado próximo a partir de fuentes familiares.
Utilización de las fuentes orales y de la información proporcionada por objetos y recuerdos familiares para reconstruir el pasado.
SEGUNDO CICLO
Utilización de documentos escritos y visuales para obtener información histórica y elaborar distintos trabajos.
TERCER CICLO
Utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc. para elaborar informes y otros trabajos de contenido histórico.
Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural.
Utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc. para elaborar informes y otros trabajos de contenido histórico.

Tabla 5.30: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): *Persones, cultures i societats*.

CONTINGUTS Persones, cultures i societats
CICLE INICIAL
CICLE MITJÀ
Anàlisi de missatges publicitaris i valoració de la seva incidència en la presa de decisions de la vida quotidiana. Desenvolupament d'actituds de consum responsable.
Elaboració d'un estudi de cas sobre elements característics de l'entorn, per mitjà del treball cooperatiu i utilitzant de diferents fonts d'informació (documents, informacions orals, mitjans de comunicació, Internet).
CICLE SUPERIOR
Interpretació de la realitat a través dels mitjans de comunicació i anàlisi crítica de la influència de la publicitat sobre els hàbits de consum.

Tabla 5.31: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): *L'entorn i la seva conservació*.

CONTINGUTS L'entorn i la seva conservació.
CICLE INICIAL
CICLE MITJÀ
Aplicació de tècniques d'orientació a l'espai. Inici a l'ús i elaboració de plànols i mapes del barri o ciutat.
CICLE SUPERIOR
Utilització i interpretació de diferents representacions cartogràfiques (plànols, fotos aèries, croquis), en diferents suports, per localitzar elements importants del medi físic. Realització de croquis d'espais propers.
Realització d'un treball d'investigació a partir del plantejament de qüestions i problemes rellevants de l'entorn, mitjançant el treball cooperatiu i a partir de l'experimentació i l'ús de diferents fonts d'informació. Argumentació oral i escrita de les propostes de solució.

Tabla 5.32: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): *Canvis i continuïtats en el temps*.

CONTINGUTS Canvis i continuïtats en el temps
CICLE INICIAL Ús de fonts orals, imatges i materials per reconstruir la pròpia història, valorant la dels altres i l'intercanvi comunicatiu dins el grup. Aplicació de nocions de canvi i continuïtat en fets quotidians propers a la seva experiència i en elements del patrimoni.
CICLE MITJÀ Ús de fonts d'informació històrica diverses per obtenir informació i evidenciar els canvis i continuïtats al llarg del temps d'aspectes de la vida quotidiana de l'entorn proper. Descoberta i valoració del patrimoni comarcal natural i cultural i aplicació de nocions de canvi i continuïtat en els paisatges.
CICLE SUPERIOR Ús de diferents fonts històriques (orals, documentals, patrimonials) per contrastar informacions sobre un mateix esdeveniment i obtenir factors explicatius de les accions humanes. Anàlisi de l'evolució d'algun element patrimonial de l'entorn proper, a partir del treball cooperatiu, i comunicació de la informació per mitjà dels recursos de les TIC, mostrant valoració i respecte per les manifestacions del patrimoni. Anàlisi del paper de les dones com a subjectes individuals o col·lectius de la història al llarg del temps i valoració de la seva aportació al patrimoni i a la cultura.

Tabla 5.33: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): *Entorn, tecnologia i societat*.

CONTINGUTS Entorn, tecnologia i societat
CICLE INICIAL Iniciació a l'ús de la càmera fotogràfica.
CICLE MITJÀ Ús de la càmera fotogràfica i iniciació a la càmera de vídeo. Identificació de les fonts d'energia amb què funcionen algunes màquines. Identificació d'eines, màquines i fonts d'energia utilitzades en diferents èpoques històriques i la seva relació amb les condicions de vida i de treball. Ampliació en l'ús de les funcions del programari bàsic de processador de text, edició gràfica i de presentació amb textos, dibuixos, imatges i audio
CICLE SUPERIOR

Utilització de l'administrador de fitxers. Reconeixement i utilització dels menús per a les funcions del programari bàsic de processador de text, edició gràfica i de presentació amb textos, dibuixos, imatges i audio.

Utilització d'Internet per a la cerca d'informació (imatge, text i audio) a través de: cercadors, paraules claus, adreces web. Tractament de la informació.

Ús del correu electrònic i entorns virtuals de comunicació amb publicació de documents a Internet.

Tabla 5.34: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009): *Connexions amb altres àrees.*

CONTINGUTS

CICLE INICIAL

CICLE MITJÀ

Comprensió i producció de missatges orals, escrits i audiovisuals.

Comunicació d'informacions amb diferents llenguatges simbòlics.

Descoberta i valoració del patrimoni natural i cultural.

CICLE SUPERIOR

Ús de tècniques de representació gràfica.

Anàlisi d'elements del patrimoni natural i cultural.

Tras analizar los bloques de contenido en la LOE (tablas 5.27-5.34), se nos presenta una cuestión de gran importancia. Si bien podríamos explicar la falta de representación de niveles de mayor complejidad cognitiva en cuanto al desarrollo del alumnado, teniendo en cuenta que estamos trabajando en la etapa de Educación Primaria, y que los estadios cognitivos más complejos (Evaluar y Crear) podrían ser más orientados hacia la etapa de Secundaria, esta cuestión se nos desmonta al analizar el currículo de la LOE, ya que la falta de referencias al uso de la imagen en toda la etapa de ciclo inicial conlleva una formación insuficiente en el proceso de alfabetización audiovisual. Bearne & Wolstencroft (2009) trabajan la alfabetización multimodal desde los 5 años, además, trabajando con todo tipo de imágenes. La etapa de ciclo inicial es totalmente ignorada en materia de imagen. Incluso, en la normativa autonómica, en la cual aparecen contenidos en relación a la «conexión con otras áreas», lo cual permitiría reforzar esta cuestión con el apoyo del área de Educación Artística, el ciclo inicial continúa siendo ignorado.

En relación a las temáticas y tipologías, los protagonistas del estudio de la imagen vuelven a ser: el mapa, la publicidad y las fuentes documentales. También podemos

destacar la presencia de la fotografía, al indicar desde el ciclo inicial el uso de la cámara fotográfica, siendo uno de los pocos elementos introducidos en toda la etapa. Sin embargo, vemos cierta ambigüedad en el tratamiento de las fuentes documentales. En ciclo superior, se referencia el uso de fuentes, pero no se especifican las visuales: «*Utilitzar diferents tipus de fonts documentals (textuals, patrimonials, orals) per obtenir informació sobre els trets significatius de la societat d'èpoques passades, situant els fets en línies de temps*». Aunque el protagonismo de las fuentes documentales se destaca al observar los criterios de evaluación (tablas 5.35 y 5.36), donde el único criterio al que se hace referencia a la imagen en ciclo inicial, alude al bloque de contenidos del «Bloque 5. Cambios en el tiempo», haciendo una clara referencia a la función documental como la protagonista del área.

En la propuesta curricular para Cataluña, la presencia explícita de la creación del imaginario ya no aparece presente como en el caso de la LOGSE.

Respecto a las exigencias cognitivas establecidas por la LOE, vemos como se ven reducidas las exigencias, aludiendo tanto los contenidos como los criterios de evaluación a verbos de acción como: Obtener información; ordenar; observar; valorar; utilizar; describir. Aun así, lo que más destacamos en esta normativa, es la ausencia de un tratamiento gradual de la imagen, infravalorando el potencial del ciclo inicial, en el correcto desarrollo de la alfabetización audiovisual.

Tabla 5.35: Criterios de evaluación relacionados con el uso de la imagen en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

PRIMER CICLO

7. Ordenar y describir los cambios en el tiempo de algunos aspectos relevantes de la vida familiar y del entorno próximo (vestido, vivienda, trabajo, medios de transporte y comunicación...), empleando métodos sencillos de observación, localización y uso de fuentes, para reconocer diferencias y semejanzas en relación con el presente.

SEGUNDO CICLO

6. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse.

10. Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes básicas, especialmente las tecnologías de la información y la comunicación y comunicar los resultados.

TERCER CICLO

6. Realizar, interpretar y utilizar planos y mapas teniendo en cuenta los signos convencionales y la escala gráfica.

11. Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), con diferentes medios (lupa binocular, microscopio...) siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.

Tabla 5.36: Criterios de evaluación relacionados con el uso de la imagen en la LOE, concreción curricular de Cataluña (departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009).

CRITERIS D'AVUACIÓ

CICLE INICIAL

Valorar el paper de les famílies i descriure alguns aspectes de la vida personal i familiar. Ordenar temporalment alguns fets rellevants. Descriure altres fets quotidians i elements **patrimoniais** aplicant nocions temporals bàsiques.

CICLE MITJÀ

Utilitzar plànols i mapes, així com mecanismes d'orientació espacial per a situar-se en l'entorn, localitzar determinats elements i desplaçar-se.

Aplicar nocions de canvi i continuïtat a alguns aspectes de la vida quotidiana de les societats humanes i situar alguns fets històrics rellevants, d'acord amb els criteris de successió i duració temporals. Utilitzar fonts documentals i patrimonials per justificar aquests canvis i continuïtats.

Descriure alguns trets demogràfics i econòmics de l'entorn, identificar algunes manifestacions culturals, valorar la seva diversitat i riquesa, i localitzar elements del patrimoni comarcal natural i cultural.

Aplicar nocions de canvi i continuïtat a alguns aspectes de la vida quotidiana de les societats humanes i situar alguns fets històrics rellevants, d'acord amb els criteris de successió i duració temporals. Utilitzar fonts documentals i patrimonials per justificar aquests canvis i continuïtats.

Plantejar-se interrogants sobre determinats fets i fenòmens, obtenir informació rellevant per mitjà de l'observació sistemàtica directa i indirecta i el recull de dades amb els mitjans i fonts adequats i comunicar els resultats de la recerca oralment, gràficament i per escrit.

CICLE SUPERIOR

Analitzar els elements físics i humanitzats dels paisatges i els principals factors de canvi produïts per processos naturals i per l'activitat humana al llarg del temps. Reconèixer la diversitat de paisatges de Catalunya i Espanya i la necessitat de preservar la riquesa paisatgística i patrimonial.

Utilitzar plànols i mapes a diferents escales i interpretant els diferents signes convencionals, així com fotografies aèries. Elaborar croquis i plànols senzills com a mitjà per analitzar elements del territori i comunicar els resultats de les observacions i interpretacions.

Utilitzar diferents tipus de fonts documentals (textuals, patrimonials, orals) per obtenir informació sobre els trets significatius de la societat d'èpoques passades, situant els fets en línies de temps.

5.2.4.3 Análisis de la imagen en el área de Ciencias Sociales: LOMCE

En la propuesta curricular de la LOMCE, vemos cambios sustanciales en cuanto a las anteriores propuestas de la LOGSE y LOE. Por un lado, la desaparición de objetivos específicos del área y la inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables. Por otro, los bloques de contenidos son constituidos por los contenidos (sin diferenciar entre conceptuales, procedimentales y actitudinales), criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Además, estos últimos se encuentran numerados, haciendo posible la correlación directa entre los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

Los contenidos en el área se encuentran divididos en cuatro bloques, de los cuales, todos poseen algún tipo de referencia al uso de la imagen. Sin embargo, pese a que este dato pudiera resultar significativo, veremos como el uso de la imagen en la LOMCE se encuentra particularmente delimitado, al ser el mapa la constante referencia al uso de la imagen (ver tablas 5.37-5.40).

Tabla 5.37: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOMCE (R. D. 126/2014, de 28 de febrero): Bloque 1. Contenidos comunes.

BLOQUE 1. CONTENIDOS COMUNES	
CONTENIDOS	
Recogida de información del tema a tratar, utilizando diferentes fuentes (directas e indirectas).	
Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información y presentar conclusiones.	
Desarrollo de estrategias para organizar, memorizar y recuperar la información obtenida mediante diferentes métodos y fuentes.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, utilizando diferentes fuentes (directas e indirectas).	2.2. Analiza informaciones relacionadas con el área y maneja imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes y las tecnologías de la información y la comunicación.

Tabla 5.38: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOMCE (R. D. 126/2014, de 28 de febrero): Bloque 2. El mundo en que vivimos.

BLOQUE 2. EL MUNDO EN QUE VIVIMOS	
CONTENIDOS	
Cartografía. Planos y mapas. Escalas.	
Mapas del tiempo. Símbolos convencionales.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
6. Describir correctamente planos y mapas interpretando su escala y signos convencionales.	5.1. Explica las distintas representaciones de la Tierra, planos, mapas, planisferios y globos terráqueos.
	6.1. Identifica y clasifica los diferentes tipos de mapas, incluyendo los planisferios, define qué es la escala en un mapa y utiliza e interpreta los signos convencionales más usuales que pueden aparecer en él.

9. Explicar la diferencia entre clima y tiempo atmosférico e interpretar mapas del tiempo.

9.4. Interpreta sencillos mapas meteorológicos distinguiendo sus elementos principales.

11.2. Describe y señala en un mapa los tipos de climas de España y las zonas a las que afecta cada uno, interpretando y analizando climogramas de distintos territorios de España relacionándolos con el clima al que pertenece.

15. Describir las características del relieve de España y su red hidrográfica, localizándolos en un mapa.

15.1. Localiza en un mapa las principales unidades del relieve de España y sus vertientes hidrográficas.

15.2. Sitúa en un mapa los mares, océanos y los grandes ríos de España.

16. Identificar las principales unidades del relieve de Europa sus climas y su red hidrográfica, localizándolos en un mapa.

16.1. Localiza en un mapa el relieve de Europa, sus vertientes hidrográficas y sus climas.

Tabla 5.39: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOMCE (R. D. 126/2014, de 28 de febrero): Bloque 3. Vivir en sociedad.

BLOQUE 3. VIVIR EN SOCIEDAD	
CONTENIDOS	
Artesanía e industria. Las formas de producción.	
La producción de bienes y servicios. El consumo y la publicidad.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
	3.1. Explica la organización territorial de España, nombra las estructuras básicas de gobierno y localiza en mapas políticos las distintas comunidades que forman España, así como sus provincias.
	4.1. Valora, partiendo de la realidad del estado español, la diversidad cultural, social, política y lingüística en un mismo territorio como fuente de enriquecimiento cultural.
	5.1. Explica qué es la Unión Europea y cuáles son sus objetivos políticos y económicos y localiza en un mapa los países miembros y sus capitales.
	7.4. Sitúa en un mapa los mayores núcleos de población en España y las zonas más densamente pobladas.
11. Describir el funcionamiento de la publicidad y sus técnicas, distinguiendo publicidad educativa y publicidad consumista.	11.1. Valora con espíritu crítico la función de la publicidad y reconoce y explica las técnicas publicitarias más habituales, analizando ejemplos concretos.

Tabla 5.40: Contenidos relacionados con el uso de la imagen en la LOMCE (R. D. 126/2014, 28 de febrero): Bloque 4. Las huellas del tiempo.

BLOQUE 4. LAS HUELLAS DEL TIEMPO	
CONTENIDOS	
Las fuentes históricas y su clasificación.	
Nuestro Patrimonio histórico y cultural.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
	1.1. Define el concepto de Prehistoria, identifica la idea de edad de la historia y data las edades de la historia asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, nombrando algunas fuentes de la historia representativas de cada una de ellas.
	3.4. Describe en orden cronológico los principales movimientos artísticos y culturales de las distintas etapas de la historia de España citando a sus representantes más significativos.
4. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar.	4.1. Identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico y asume las responsabilidades que supone su conservación y mejora. 4.2. Respeta los restos históricos y los valora como un patrimonio que debemos legar y reconoce el valor que el patrimonio arqueológico monumental nos aporta para el conocimiento del pasado

Tras visualizar las tablas, se puede observar cierta desconexión entre los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluable, los cuales, no siempre tienen una correlación directa. Consideramos este hecho como contraproducente a la hora de facilitar pautas para ejercitar un correcto uso de la imagen en el aula.

El mapa aparece como la imagen más referenciada ya que está en prácticamente en todos los estándares de evaluación. Sin embargo, la publicidad y los medios de comunicación no tienen tanta presencia como en la propuesta de la LOGSE y la LOE, y son incluidos en el currículo con una gran ambigüedad, referenciando en los criterios de evaluación la capacidad de distinguir, por parte del alumnado, entre «publicidad educativa» y «publicidad consumista». Analizando el nivel de desarrollo cognitivo de los estándares de aprendizaje evaluable, vemos que es este apartado sobre la publicidad en el cual se intenta potenciar el grado más alto de complejidad, haciéndonos dudar sobre la correcta implementación de este punto, al definir la publicidad en unos términos que no se desarrollan correctamente en la propuesta curricular.

Hemos valorado el resto de estándares en torno a propuestas de acciones de de-

sarrollo de nivel bajo, considerando que los niveles exigidos al alumnado se encuentran ante la acción de *reconocer* y *entender*. Consideramos que relación de no tiene que ver con un correcto desarrollo del uso de la imagen que plantea un uso progresivo de la imagen, comenzado por trabajar en primer lugar estadios sencillos, que fomenten un aprendizaje progresivo del uso de la imagen, sino que la presencia de la imagen se encuentra infravalorada en toda la propuesta curricular de la LOMCE, teniendo en cuenta que el área de Educación Artística ha sido relegado a una asignatura optativa.

Tabla 5.41: Relación entre el contenido curricular de la LOMCE y el desarrollo cognitivo según Anderson & Krathwohl (ed.) (2001:67-68).

Contenido curricular	Desarrollo cognitivo
2.2. Analiza informaciones relacionadas con el área y maneja imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes y las tecnologías de la información y la comunicación.	2. Entender
5.1. Explica las distintas representaciones de la Tierra, planos, mapas, planisferios y globos terráqueos.	2. Entender
6.1. Identifica y clasifica los diferentes tipos de mapas, incluyendo los planisferios, define qué es la escala en un mapa y utiliza e interpreta los signos convencionales más usuales que pueden aparecer en él.	2. Entender
9.4. Interpreta sencillos mapas meteorológicos distinguiendo sus elementos principales.	3. Aplicar
11.2. Describe y señala en un mapa los tipos de climas de España y las zonas a las que afecta cada uno, interpretando y analizando climogramas de distintos territorios de España relacionándolos con el clima al que pertenece.	2. Entender
15.1. Localiza en un mapa las principales unidades del relieve de España y sus vertientes hidrográficas.	1. Recordar
15.2. Sitúa en un mapa los mares, océanos y los grandes ríos de España.	2. Entender
16.1. Localiza en un mapa el relieve de Europa, sus vertientes hidrográficas y sus climas.	1. Recordar
3.1. Explica la organización territorial de España, nombra las estructuras básicas de gobierno y localiza en mapas políticos las distintas comunidades que forman España, así como sus provincias.	2. Entender
5.1. Explica qué es la Unión Europea y cuáles son sus objetivos políticos y económicos y localiza en un mapa los países miembros y sus capitales.	2. Entender
11.1. Valora con espíritu crítico la función de la publicidad y reconoce y explica las técnicas publicitarias más habituales, analizando ejemplos concretos.	4. Analizar

7.4. Sitúa en un mapa los mayores núcleos de población en España y las zonas más densamente pobladas. 1. Recordar

7.4. Sitúa en un mapa los mayores núcleos de población en España y las zonas más densamente pobladas. 1. Recordar

3.4. Describe en orden cronológico los principales movimientos artísticos y culturales de las distintas etapas de la historia de España citando a sus representantes más significativos. 1. Recordar
2. Entender

4.1. Identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico y asume las responsabilidades que supone su conservación y mejora. 1. Recordar
2. Entender

5.2.5 Conclusiones parciales en el análisis del currículo escolar. Creación de categorías centrales

En relación al objetivo general I: «Determinar cuál es la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria», se han desarrollado las siguientes consideraciones, en pro de generar categorías centrales que permitan desarrollar la discusión teórica:

1. Protagonismo del área de Educación Plástica

Se ha evidenciado un claro protagonismo de la imagen en el Área de Educación Artística, lo que nos plantea la necesidad de analizar en qué grado, la aplicación del uso de la imagen en esta área puede afectar el uso de la imagen en el área de Ciencias Sociales.

El volumen de referencias que tiene el estudio de la imagen en el área de Educación Artística en comparación con otras áreas cuya presencia es prácticamente nula, nos sitúa en una práctica de aula en la que la alfabetización audiovisual recae prácticamente en exclusividad en esta área. Esto nos lleva a plantearnos de qué modo vincular el área de Educación Plástica con el área de Ciencias Sociales, promoviendo sinergias entre el trabajo de ambas.

Este protagonismo del área de Educación Artística, nos hace destacar otro de los aspectos discutidos en el capítulo Cuatro, en torno al desconocimiento de las propiedades y complejidad de la imagen. Este hecho se reflejaba por un lado, en relación a la necesidad de potenciar las diferentes funciones educativas de la imagen, evitando el uso generalizado de la función ilustrativa y motivadora, dando relevancia a otras funciones educativas existentes (Rodríguez Diéguez, 1977:40-41). Por otro, se evidenciaba esta falta de conocimiento en diversos aspectos como la dificultad para distinguir y valorar

diferentes tipos de imágenes, análisis simplistas respecto al contenido de las imágenes, dificultad para detectar el Currículo Oculto Visual y otros aspectos como la objetividad de la fotografía y la infantilización de la ilustración. ¿En qué modo el protagonismo del área de Educación Artística incide en este tipo de conocimiento estereotipado? ¿Cómo desde el área de Ciencias Sociales se puede complementar esta área para fomentar un conocimiento más elevado de la Didáctica de la Imagen?

2. Tipologías de imagen: La fuente documental gráfica y el mapa

Se ha establecido a partir del análisis del currículo, que las tipologías más recurrentes en el área de Ciencias Sociales son la fuente documental y el mapa. Atendiendo a que este tipo de imágenes conllevan de un modo intrínseco la función documental, se podría llegar a cuestionar cómo es posible que la función ilustrativa sea la protagonista en las respuestas del alumnado, teniendo la fuente documental una presencia tan elevada en el currículo escolar.

Sin embargo, el análisis del nivel de desarrollo cognitivo expuesto en el currículo, junto con las incoherencias detectadas en las correlaciones entre objetivos, contenidos y evaluación, muestra una insuficiente preparación del alumnado para una correcta asimilación de la función documental, lo que llevaría a un uso incorrecto de las fuentes documentales en aula, que al contener una incorrecta relación con las partes que conforman la estructura del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, podría conducir al uso ilustrativo de las imágenes, ya fuesen fuentes documentales o mapas.

Junto a estas dos tipologías de imagen, debemos destacar, también, la presencia de la Publicidad como contenido curricular en todas las normativas. La Publicidad además, es trabajada desde todos los tipos de contenido, contemplando los conceptuales, procedimentales y actitudinales. Incluso, las propuestas en torno a ella, hacen hincapié en los objetivos de desarrollo cognitivos observados de nivel más alto. Pese a ello, la propia estructura general de la propuesta curricular hace poner en duda el *assolimnet* de dichos objetivos en referencia a mantener una actitud crítica frente a la Publicidad, cuando el desarrollo de la función documental de la imagen es difícil de llevar a cabo por parte del alumnado.

3. El predominio de los contenidos procedimentales

Se ha destacado un volumen superior, bastante significativo, de contenidos procedimentales por encima de los conceptuales y actitudinales.

En relación a lo expuesto en la anterior categoría, exponemos que un correcto empleo de las fuentes documentales implicaría un dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Entendemos, en relación a la interacción con el alumnado, que la función documental precisa de un cierto nivel de dominio de conocimientos académicos de las disciplinas de referencia del área de Ciencias Sociales, que permitan guiar al alumnado a detectar posibles errores a nivel historiográfico. Este hecho implicaría la necesidad de un dominio al mismo nivel de contenidos conceptuales, que guiaran la correcta lectura de fuentes documentales.

En este sentido, destacamos el peso que los contenidos de carácter actitudinal tienen en el estudio del Patrimonio. Pese a estar a favor de la importancia que los contenidos actitudinales tienen al respecto, consideramos que el respeto y valoración del Patrimonio debe ser reforzado desde los conocimientos, destacando la importancia que tiene para fomentar la empatía y el respeto, una correcta asimilación de los contenidos a todos los niveles (procedimentales, actitudinales y conceptuales).

En relación a esta necesidad de equilibrio entre los distintos tipos de contenidos, podríamos vincular la excesiva confianza en los contenidos procedimentales, como una consecuencia de la persistencia de la función ilustrativa de la imagen, poniendo énfasis en que la correcta asimilación de la función documental, precisa del equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En relación al objetivo general 2: «Detectar posibles vacíos en las propuestas diseñadas para el uso de la imagen, que puedan influir negativamente a la hora de desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria», se ha desarrollado la siguiente categoría central, muy en la línea de las observaciones realizadas para el primer objetivo:

1. La imagen debe ser entendida como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos considerado necesario resaltar la importancia del tratamiento de la imagen como una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje, con todo lo que ello implica.

En el capítulo Cuatro, pudimos observar como el alumnado no llega a mostrar

grandes habilidades a la hora de detectar si las imágenes, introducidas en una actividad, funcionan como un recurso o un contenido, incidiendo en las diferencias que esto implica a la hora de trabajar las imágenes en función de los objetivos de aprendizaje y la metodología de enseñanza escogida. Atendiendo, tanto a la definición de recurso como de contenido curricular, podemos afirmar que la imagen, para ser trabajada de una manera apropiada y fomentar herramientas que permitan desarrollar las capacidades cognitivas del alumnado, ésta debe estar conectada con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación⁹³.

El principal objetivo de este análisis del currículo, por tanyo, era establecer si la imagen posee una coherencia interna en cuanto a su introducción en la estructuración del desarrollo de enseñanza-aprendizaje, atendiendo al modelo de Educación competencial que se viene desarrollando en el ámbito nacional, orientando de este modo tanto al profesorado como al alumnado con su propuesta. Sin embargo, se ha podido observar que existe una preferencia por los contenidos procedimentales, y son escasos los ejemplos de temáticas que incluyen dentro de su propuesta a la imagen contemplada de un modo integral.

Debemos incidir en la necesidad de aplicar de un modo consciente la imagen, permitiendo desarrollar todo su potencial. Esto precisa de un control de la imagen absoluto por parte del maestro, tanto a nivel disciplinar como educativo, siendo consciente de la complejidad de la imagen en toda su amplitud. Continuamos defendiendo la idea de que existe un uso estereotipado de la imagen, en cuanto al modo en el que se infravalora su potencial.

93 Empleamos las palabras de A. L. García Ruiz y J. M. Martínez López para incidir en esta idea: «...los recursos han de estar integrados en un diseño curricular determinado, lo que significa que estarán relacionados con los objetivos, con los contenidos y sobre todo, con la metodología.» (García Ruiz (dir.), 1993: 104), «La selección de los contenidos a la hora de organizar un programa debe tener una tendencia integradora, no sólo entre las distintas ciencias sociales sino también con el resto de las ciencias en objetivos puntuales y considerando los aspectos siguientes:
- Buscar el equilibrio entre los hechos, principios, conceptos, procedimientos y valores, al igual que entre las actividades de comprensión, observación y análisis». (Martínez López, en García Ruiz (dir.), 1993: 51)

CAPÍTULO SEIS.

Discusión teórica y conclusiones

En el Capítulo Seis hemos desarrollado la discusión teórica, teniendo como referencia la creación de categorías centrales, generadas a partir de las conclusiones parciales de los capítulos Cuatro y Cinco.

Atendiendo a las limitaciones de tipo teórico y práctico (ver apartado 1.4), esta discusión teórica ha sido dirigida mediante los siguientes aspectos:

- Las categorías centrales obtenidas a través del análisis de los tres agentes analizados: alumnado, libros de texto y currículo escolar, han sido contrastadas en este capítulo como un proceso de validación y evaluación del método de la teoría fundamentada, permitiendo refutar el método cualitativo.
- El principal objetivo de esta discusión teórica es generar unas conclusiones finales que permitan orientar la creación de una propuesta de mejora en la formación inicial de profesorado. Esto hecho ha generado la necesidad de acotar la discusión hacia puntos concretos que permitieran una futura proyección en la docencia. Para ello, hemos vertebrado esta discusión teórica en relación a la Didáctica de la Historia del Arte (DHdelA), convirtiéndola en una suerte de hilo conductor que nos permitiera la elaboración de una propuesta de mejora a través de la renovación de este campo dentro del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), visibilizando aquellos espacios en los que la DHdelA pueda potenciar el uso de la imagen, teniendo como objetivo educativo el correcto *assoliment* de la competencia social y ciudadana⁹⁴.
- Hemos tenido en cuenta la introducción de la imagen en el área de Ciencias Sociales como una forma de contribuir al desarrollo de la alfabetización visual en la etapa de

94 Como ya expusimos en las limitaciones de la investigación son muchas las disciplinas que recogen en su desarrollo teórico el uso de la imagen en la Educación. Las dimensiones de esta investigación no permiten discutir sobre el conjunto ideal de conceptos teóricos que el profesorado en formación inicial debiera manejar para suplir el desconocimiento detectado en torno a contenidos disciplinares y la asunción de la complejidad de la imagen, ya que este hecho supone hacer referencias a contenidos propios de las Bellas Artes; la Comunicación Audiovisual; la Didáctica; el Diseño Gráfico; los Estudios Visuales; la Fotografía; la Historia del Arte; la Pedagogía, la Semiótica o la Psicología, asumiendo que todas estas disciplinas participan de las problemáticas al introducir imágenes, tanto a nivel técnico como teórico.

Educación Obligatoria, entendiendo la etapa de Educación Primaria como una base que permita potenciar también el correcto uso de la imagen como fuente documental gráfica en la etapa de Educación Secundaria. Incidiendo en cómo la Didáctica de la Historia del Arte puede fomentar, a partir del uso de la imagen, el aprendizaje significativo en el área de Ciencias Sociales.

Esta discusión teórica ha sido organizada en torno a los siguientes apartados: un análisis en torno al protagonismo del área de Educación Artística argumentando cómo esta área puede influir en el ámbito de las Ciencias Sociales, de cara a la creación de competencias para una correcta alfabetización visual (apartado 6.1), una reflexión en torno al uso de la fuente documental gráfica en el área de Ciencias Sociales en relación a las categorías centrales generadas (apartado 6.2) y una revisión sobre la incidencia de la creación del Currículo Nulo Visual en relación al Aprendizaje Significativo (apartado 6.3). Para finalizar el capítulo, presentamos la redacción de las conclusiones finales (apartado 6.4).

6.1 El protagonismo del área de Educación Artística

Atendiendo a la problemática de un posible «aplicacionismo» (Aisenberg, 1998; Coll, 1996), en el que el peso de la disciplina académica de referencia, pueda repercutir más que la disciplina didáctica, consideramos necesario asumir cuales son los distintos enfoques que, por cada una de las disciplinas que engloban el cuerpo teórico del área de Educación Artística, puedan influir en el uso educativo de la imagen en el aula de Educación Primaria. Considerando que este aplicacionismo podría afectar a la conceptualización de la imagen; a la tipología de imágenes empleadas; a las funciones propuestas, etc. Tras el análisis de la interacción con el alumnado, consideramos relevante para mejorar las competencias del futuro profesorado asumir que, para un correcto uso de la imagen, también es necesario entablar una correcta sinergia entre la Didáctica y el conocimiento disciplinar, entendiendo que éste pueda ser una de las problemáticas que impiden el asentamiento de una buena alfabetización audiovisual. Por tanto, entendemos que este aplicacionismo relacionado con la idea del insuficiente conocimiento disciplinar que se introduce en los estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria, podría conducir a un uso estereotipado de la imagen.

De este modo, consideramos necesario atender a las principales características del área de Educación Artística para entender cómo se articula el estudio de la imagen en la práctica educativa y cómo la Didáctica de la Historia del Arte puede generar sinergias

con esta área. Para ello, incidiremos en dos aspectos:

1. El área de Educación Artística está presente en toda la etapa de Educación Obligatoria: Primaria y Secundaria, en contraposición con la presencia de una única asignatura de Historia del Arte impartida en solo algunas modalidades de 2º de Bachillerato.
2. Este área recoge una gran variedad en cuanto a sus contenidos curriculares, los cuales asumen saberes propios de las Bellas Artes, la Historia del Arte y el Patrimonio, pero también de la Comunicación Audiovisual y de los denominados Estudios Visuales, aunque los contenidos que más se potencian son aspectos procedimentales, los cuales provocan en la práctica una conexión del área con la creación artística y aspectos dirigidos hacia la creatividad, relegando los contenidos factuales o conceptuales.

Respecto al primer punto, como ya fue analizado en el apartado 5.2.3, la propuesta curricular convierte al área de Educación Artística en la protagonista de la etapa de Educación Primaria, haciendo que la imagen sea vista en las demás áreas como algo secundario, condicionándola, de manera indirecta, a ser empleada como un recurso, o un mero apoyo, puesto que el peso del estudio y empleo de la imagen recae a nivel curricular en la Educación Artística de una manera clara durante toda la etapa de Educación Obligatoria (ver tablas 5.6, 5.7 y 5.8). Este hecho hace realmente alarmante la situación de la actual normativa de la LOMCE⁹⁵, la cual relega a la Educación Artística de su posición como asignatura troncal, con todo lo que implica en relación a su importancia para la alfabetización visual.

Si tenemos en cuenta este factor en relación al segundo punto, se podría llegar a establecer que el estudio de la imagen se encuentra dominado por un área de mayor influencia, que además, influye al resto de áreas evidenciando que el estudio del Arte y la imagen en Educación Primaria está potenciado a través de contenidos procedimentales (Llobet en Santisteban & Pagès (coords.), 2011). M. Acaso denuncia este hecho de la primacía de los contenidos procedimentales en una obra cuyo título ya es revelador: *La educación artística no son manualidades* (2009), a partir de la cual critica el carácter de enseñanza de segundo nivel que ha caracterizado la enseñanza de la Educación Artística en los últimos años.

95 «c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

1º. Educación Artística.

2º. Segunda Lengua Extranjera.

3º. Religión, solo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).» (R.D.126/2014, de 28 de febrero:19354)

La crítica que se hace a esta situación de la Educación Artística continúa en la estela de autores como Efland (2002, 2004), Freedman (2006) y Hernández (2003), quienes denuncian la necesidad de un cambio en las perspectivas educativas que empoderen esta área afirmando su importancia y relevancia en el currículo escolar. Desde esta investigación continuamos en la línea de estos autores, reafirmando la necesidad de empoderamiento del área. Para ello, trabajamos en relación a reforzar el uso de la imagen desde el área de Ciencias Sociales, potenciando sinergias entre ambas áreas a través de la acción de la DHdelA⁹⁶. Atendiendo al peso que ejerce sobre el estudio de la imagen en el currículo de Primaria, defendemos que una correcta alfabetización audiovisual depende, directamente, de la importancia y dignidad que se dé a esta área que, para potenciar la transversalidad del uso de la imagen, debería ser apoyada y empoderada desde todas las áreas curriculares, permitiendo el fortalecimiento del área en cuestión, y favoreciendo la transversalidad en toda la etapa de Educación Obligatoria.

Podemos observar esta tendencia a apoyar el protagonismo de contenidos procedimentales, no sólo en el área de Educación Plástica sino también en las propuestas referentes a la Historia del Arte dentro del área de Ciencias Sociales:

«¿Qué enseñar de Historia del Arte en Educación Primaria? Es evidente que no podemos enseñar toda la Historia del Arte. Se impone una selección, pero ¿cómo? Podemos priorizar los contenidos procedimentales para analizar un edificio o una escultura, o los contenidos conceptuales que permiten identificar los diferentes estilos

96 Siguiendo las palabras de Hernández, el vínculo entre el área de Ciencias Sociales y Educación Artística potenciaría el uso de la imagen de manera significativa, siendo imprescindible potenciar un diálogo más activo entre ambas áreas para cumplir los objetivos terminales que propone dicho autor: «Se trata de exponer a los estudiantes no sólo al conocimiento formal, conceptual y práctico en relación con las Artes, sino también a su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos y sociedades. Este enfoque comprensivo trata de favorecer en ellos y ellas una actitud reconstructiva, es decir, de autoconciencia de su propia experiencia en relación con las obras, los artefactos, los temas o los problemas que trabajan en el aula (y fuera de ella). Para llevarlo a cabo se hace necesario el desarrollo de estrategias para la comprensión.

El núcleo de este enfoque de la Educación Artística son las diferentes manifestaciones de la cultura visual, no sólo de los objetos considerados canónicos, sino de los que se producen en el presente y aquellos que forman parte del pasado; los que se vinculan a la propia cultura y con las de otros pueblos, pero ambas desde la dimensión de “universo simbólico”; los anuncios; los videoclips o en las pantallas de Internet; los que realizan los docentes y los propios alumnos. Explorar lo que implica la presencia de un canon, una norma, unos determinados autores y obras, sería una fase de ese proceso de comprensión. En este estadio un alumno de séptimo curso se preguntaba, ¿por qué siempre aparecen las mismas obras en los libros de texto? ¿Quién decide que sean éstas y no otras? ¿Por qué no hay obras de mujeres?

Estas preguntas reflejan que frente al universo visual se trata de favorecer el desarrollo de estrategias para la comprensión de los procesos y significados de la cultura visual. Para ello se hace necesario vincularlas a la reflexión crítica sobre las diferentes tradiciones históricas, filosóficas y culturales que han servido de quías para construir “representaciones” mediadoras de significados en diferentes momentos y lugares de esa construcción cultural que denominamos Historia. Con ello se da un paso más allá de “el arte” y “la imagen”, nociones ambas que se vinculan a la tradición de la Modernidad (Debray, 1994) y comenzaremos a dirigirnos hacia el conocimiento y la interpretación de la Cultura Visual» (Hernández, 2003:45-46).

artísticos». (Llobet, en Santisteban & Pagès (coords.), 2011: 270)

«En la Educación Primaria hemos de priorizar los contenidos procedimentales y actitudinales de la Historia del Arte por encima de los conceptuales. Puede ser contraproducente que el alumnado de esta etapa educativa memorice las características de diferentes estilos o los nombres de artistas, sin antes saber cómo se observa o se analiza cualquier obra de arte. Por lo tanto optamos por una selección cualitativa que comportaría el estudio de análisis de algunas obras importantes de la Historia del Arte, tanto del pasado como del presente». (Llobet, en Santisteban & Pagès (coords.), 2011: 278).

Es evidente que esta postura está dirigida hacia la superación del formalismo que ha protagonizado el estudio de la Historia del Arte y la ruptura con la Educación memorística tradicional. Sin embargo, consideramos que, el salto del formalismo hacia una renovación de la Didáctica de la Historia del Arte, necesita de una discusión más profunda que dé respuestas didácticas más complejas que el hecho de potenciar las herramientas procedimentales por encima de las conceptuales, ya sea en la Educación Primaria o en la Secundaria. En relación a las conclusiones parciales del capítulo Cinco (ver apartado 5.2.5), consideramos esta discusión errónea al entender que la naturaleza de los contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) debe ir conectada en relación a los objetivos de aprendizaje, por lo que una postura a priori de qué tipo de contenidos son más aptos en un área u otra, podría llevar al error, configurando, por tanto, un planteamiento incorrecto en el desarrollo de las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea se ve reforzada en palabras de Coll & Solé:

«...la importante función que poseen los contenidos específicos para el aprendizaje de los alumnos exige que su selección se realice cuidadosamente. Dicha selección debe tener en cuenta la perspectiva o análisis epistemológico, relativo a las diversas disciplinas o campos de saber, que contribuye a identificar los conocimientos esenciales de una materia, a establecer su estructura interna y a dibujar el mapa de relaciones que mantienen entre ellos, elementos secuenciales fundamentales para organizar secuencias de aprendizaje potencialmente lógicas. Pero con ser una condición no es en absoluto suficiente. Se requiere además de la perspectiva psicológica, que da indicaciones sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos seleccionados, así como sobre los factores que hay que tener en cuenta para su correcta organización, sin olvidar por supuesto el análisis sociológico, que ayuda a determinar las formas culturales que es necesario que los alumnos incorporen para llegar a ser miembros activos de la sociedad. La selección de los contenidos constituye pues un aspecto fundamental en la elaboración de propuestas curriculares, que requiere el concurso de diversas disciplinas en una aproximación integradora.» (1987: 24-25)

Al mismo tiempo, estos autores nos permiten establecer una relación directa con la formación de profesorado:

«Se trata de dotarles de marcos de interpretación que les permitan planificar, implantar, evaluar y modificar situaciones de enseñanza/aprendizaje acordes con los objetivos que persiguen» (Coll & Solé, 1987: 26)

Si el objetivo de la formación de profesorado es dotar a éste de herramientas epistemológicas que permitan relacionar el saber disciplinar con la Didáctica, ¿por qué no aplicar esta premisa de igual modo al uso de la imagen? Consideramos que este hecho, en relación al uso de la imagen en el área de Ciencias Sociales, es clave, ya que si la imagen es entendida como fuente documental gráfica, su vínculo con los contenidos debe ser potenciado, destacando no caer en el error de asociar conocimiento memorístico a una correcta lectura e identificación de la temática contenida en las imágenes, potenciando un pensamiento crítico que implica la adquisición de contenidos complejos.

Potenciar el carácter transversal e interdisciplinar de la imagen como contenido, ayudaría a entender su capacidad para desarrollar aspectos como, por ejemplo, la interculturalidad o cuestiones de género, temáticas que al verse tratadas solo como parte de los contenidos procedimentales, pueden provocar la asimilación de un Currículo Visual Oculto y Nulo, potenciando una conceptualización estereotipada de dichos términos, como hemos podido analizar en relación a la temática del gobierno (ver apartados 4.3.3 y 5.1). Este tipo de contenidos transversales deberían ser trabajados desde una perspectiva global, atendiendo a todas las facetas del currículo escolar, incluyendo aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, desarrollando de este modo un aprendizaje significativo.

Debemos destacar el carácter trasversal que las imágenes poseen para potenciar la formación integral del alumnado, entendiendo el potencial de las imágenes como un vehículo idóneo para la introducción de contenidos transversales como la Educación Moral y Cívica; la Educación para la Paz; la Educación para la Salud; la Educación Ambiental; la Educación Sexual, la Educación del Consumidor o la Educación Vial (García Ruiz (dir.), 1993: 63). Pero cabe destacar al mismo tiempo, la necesidad de completar estas áreas no solo con los contenidos actitudinales o procedimentales, sino con los conceptuales, siendo la competencia social y ciudadana y el área de Ciencias Sociales un espacio privilegiado para ello⁹⁷. Sin embargo, esta presunta interdisciplinariedad de la imagen, tanto

97 .Queremos reforzar esta idea a través de un ejemplo muy concreto, que nos ha parecido muy revelador en relación a la necesidad de generar una sinergia entre el área de Ciencias Sociales y la Educación Artística, ya que no trabajar de manera conjunta, conlleva a ejemplos como este, en el que M. Acaso cita la siguiente cuestión: «En el congreso *Los museos en la educación. La formación de los educadores*, celebrado

en la Educación Artística como en el resto de áreas, consideramos no llega a plasmarse de una manera real en la práctica educativa.

Volviendo a Llobet en relación al estudio de la Historia del Arte podemos ver esta cuestión destacada:

«En realidad existen pocas experiencias de interdisciplinariedad. Así, los periodos antiguos de la Historia del Arte y la visita a conjuntos monumentales y museos se acostumbran a trabajar desde el área de Conocimiento del Medio, mientras que la aproximación al arte contemporáneo se realiza desde el área de Educación Artística». (Llobet, en Santisteban & Pagès (coords.), 2011: 272).

Esta cita, además de reforzar la crítica a la falta de interdisciplinariedad, nos permite apuntar hacia uno de los ejemplos de aplicacionismo que hemos podido observar en cuanto al vínculo del área de Educación Artística con el desarrollo de los Estudios Visuales, que consideramos pasa desapercibido con bastante frecuencia: «la aproximación al arte contemporáneo se realiza desde el área de Educación Artística». Este factor nos habla de la influencia que los Estudios Visuales han ejercido en los últimos años en el área de Educación Artística y en los estudios del Grado de Bellas Artes, como la principal disciplina de referencia, en la cual predomina la presencia del Arte Contemporáneo dejando de la lado el estudio de la Historia del Arte en épocas anteriores⁹⁸.

en Madrid en 2008, uno de los ponentes, Rufino Ferreras, comenzó su charla poniendo de relieve que si un profesor del siglo XII diese un salto en el tiempo y se situase en nuestro mundo de ahora, se sentiría totalmente desorientado en cualquier contexto menos en el educativo, donde los cambios tecnológicos están tardando tanto en entrar que dicho profesor podría dar su clase prácticamente con las mismas herramientas y los mismos sistemas que utilizaba en el siglo XII». (Acaso, 2009:48). Lo que evidentemente es una fuerte crítica contra la escuela tradicional y una reivindicación a favor de la renovación de la Educación Artística, atendiendo a la imaginación histórica y el método del historiador, postura defendida por autores como Cooper, Prats y Boix-Mansilla, se evidencia una pérdida total del potencial de trabajar la historia. Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, el pensamiento histórico del siglo XII es totalmente diferente del pensamiento de la sociedad moderna y de la revolución industrial, de donde sí es heredera el modelo de escuela que disfrutamos en la actualidad. Este tipo de anacronismos no pueden ser contemplados en el área Educación Artística, al igual que en el área de Ciencias Sociales, la imagen debe ser tratada desde orientaciones técnicas más elaboradas, que fomenten el conocimiento, tanto formal como de contenido de las imágenes.

98 Acaso recoge en la obra *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (coord., 2011) una relación del perfil ideal del educador de museos, intentando trazar un mapa de los problemas y desafíos a los que se enfrentan los profesionales de la educación museística en la actualidad. En esta obra, el perfil recomendado, respecto a los conocimientos en materia de Arte, responde con exclusividad a contenidos referentes al Arte Contemporáneo y los museos recogidos en la muestra son únicamente centros de Arte Contemporáneo: Artium-Centro Museo Vasco de Arte Contemporáneo (Vitoria), ca2m (Centro de Arte Dos de Mayo, Móstoles), Fundación la Caixa (Barcelona), con la Colección de Arte Contemporáneo Fundación la Caixa, Amasté (Bilbao), Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid), Centre d'Art la Panera (Lérida), Círculo de Bellas Artes (Madrid), Mupai (Madrid), LABoral Centro de Arte (Gijón) y Medialab-Prado (Madrid). En esta línea, podríamos destacar también a Desai, Hamlin, & Mattson (2010) cuyos ejemplos de actividades y propuestas didácticas, pese a estar totalmente en la línea que defendemos en esta investigación, se encuentran dirigidos con exclusividad, también, a ejemplos de Arte Contemporáneo

Una de las principales consecuencias que ha tenido la entrada de los Estudios Visuales, al relegar el papel de la Historia del Arte, ha sido el protagonismo del Arte Contemporáneo en relación al estudio de la Historia del Arte, dejando de lado, consecuentemente, la perspectiva histórica. Latorre, en torno a estas ideas, cita el discurso del historiador del Arte Simón Marchán leído en el *I Congreso de Estudios Visuales*, que tuvo lugar durante la feria ARCO 2004:

«Desde el punto de vista de una teoría de los géneros visuales, tanto la Comunicación como la Cultura Visual parten de una constatación parecida: las artes plásticas, herederas de la tradición antigua o moderna, no son más que un sector parcial de la cultura óptica y están siendo desbordadas por el predominio cuantitativo o incluso para algunos cualitativo de los diferentes medios visuales, de los nuevos “mass-media”, en cualquiera de sus expresiones. Asimismo, ambas tienen como premisa y asumen plenamente la irrupción de la cultura popular a través de los diversos medios visuales de masas, los cuales, si en sus inicios estaban mediatizados todavía por la reproductibilidad mecánica a la manera de Walter Benjamin, hoy están condicionados sobre todo por la ampliación de los medios ligados a las nuevas tecnologías, a la apariencia digital [...]. La secuela previsible está siendo la deriva a una nivelación populista de todas las prácticas visuales, en la que el concepto de arte es desplazado por el de visualidad, la percepción artística por la representación y la imagen, las artes por los medios. En paralelo, en los campos disciplinares ello se trasluce la tendencia a borrar las fronteras entre ellos o incluso está dejándose sentir en la absorción, si es que no sustitución, de la Historia y la Teoría del Arte por la Comunicación sin más o la Cultura Visual en complicidad con los Estudios Culturales y el Nuevo Historicismo o, por relación al mundo objetual, la Antropología». (Latorre, 2008:67)

Latorre se muestra muy crítico a la irrupción de los Estudios Visuales, los cuales, han dejado un plano totalmente secundario los estudios académicos de la Historia del Arte. Volviendo a citar a dicho autor:

«Como afirmó en el congreso de Estudios Visuales antes citado su director José Luis Brea (2004), la entrada de los Estudios Visuales en el mundo de las artes, tanto en el ámbito de la reflexión teórica (la Estética entendida básicamente como Teoría del Arte) como histórica (la Historia del arte), ha producido en la última década del siglo XX una convulsión, que divide radicalmente a los que aplauden este hecho y a los que lo reciben con animadversión. Porque –son sus palabras– “el ámbito académico

neo. Este hecho, además de situarnos en una problemática puramente académica, que sitúa la Historia del Arte en un lugar marginal potenciando de manera exclusiva los Estudios Visuales, también nos ha hecho reflexionar sobre la posibilidad de poder hablar de un posible efecto de *presentismo*, al igual que ocurre en la disciplina escolar cuando en la materia de Historia solo son trabajados los contenidos relacionados con el presente del alumno, no dejando asimilar cuestiones de temporalidad, que permita al alumnado generar un aprendizaje complejo de los acontecimientos históricos.

parecía apoltronado en un panorama de modelos, escuelas y referentes maestros muy estabilizado, y en cierta forma ajeno a la propia dinamicidad de los objetos de que debían ocuparse” (Brea, 2006, p. 8). En efecto, el arte contemporáneo se resiste a ser estudiado del mismo modo en que se estudia el arte tradicional, y es preciso complementar el acceso histórico a él con otros modos de análisis propios de la teoría estética y de la crítica. Pero también es cierto que el problema fundamental radica en la visión relativista del arte hoy dominante, que los Estudios Visuales contribuyen a perpetuar.» (Latorre, 2008:68-69)

«El pensamiento posmoderno tiende a considerar que la historia es, antes que una ciencia, una especie de género literario, y tiene mucho de verdad esta consideración, surgida como reacción contra los excesos positivistas del pasado; pero el término medio suele ser más acertado. Como ha afirmado Popper, y concluye también Gombrich en su famosa *Story of Art (...)*, toda ciencia lo es en cuanto que es consciente de sus puntos de partida y también de su estado siempre provisional. Por eso, aunque son muy diferentes los modelos a través de los cuales puede explicarse el arte, este hecho no diferencia a la historia del arte de otras ciencias. Toda ciencia parte de una observación empírica, y hace una preselección más o menos consciente de los fenómenos a estudiar según una teoría o concepción histórica general. Porque es evidente que interpretar los hechos es descifrarlos, coordinarlos y clasificarlos dentro de un sistema coherente, que a su vez se ve fortalecido en el proceso, o simplemente muere.» (Latorre, 2008:70-71)

Estas palabras nos hacen destacar, como ya se introdujo en el estado de la cuestión, el hecho de que las principales renovaciones educativas en torno al uso de la imagen se hayan realizado en el marco de la Didáctica de la Expresión Plástica y Visual o de la Didáctica del Patrimonio, ya que el desprestigio de la disciplina de la Historia del Arte ha sido una constante en los últimos años, siendo más influyente en Educación los discursos de los Estudios Visuales. Esto nos hace replantearnos la función de la imagen en relación al estudio de las Ciencias Sociales y cuestionarnos la necesidad de una renovación desde la DHdelA que potencie la imagen en relación a la Educación y el pensamiento histórico, permitiendo al alumnado adquirir herramientas en pro de una sólida formación humanista, al superar el uso de la función ilustrativa y motivadora de la imagen en el área de Ciencias Sociales, dotando al alumnado de estrategias para leer el paso del tiempo y generar imaginación histórica. Como se ha indicado en otras investigaciones previas, es necesario mejorar el conocimiento epistemológico de profesores y alumnos en cuanto al tratamiento que se da en el aula del Arte, el Patrimonio y la Historia, y por tanto, el área de Ciencias Sociales en global (Cuenca 2002: Feliú, 2010; Fuentes, 2003; González Monfort, 2006).

Al mismo tiempo, los Estudios Visuales han permitido la entrada en el aula a fi-

guras como Stuart Hall, cuyos enfoques sobre la cultura visual han conseguido calar en la práctica educativa gracias a esta disciplina. Sería erróneo por nuestra parte no otorgar a los Estudios Visuales parte de la renovación de enfoques educativos que ha permitido introducir problemáticas como la visualización de minorías, estereotipos o ideologías, como se puede observar en el tratamiento de investigaciones, como la dirigida por Pingel (2010) sobre el análisis de libros de texto para la Unesco. En esta línea, esta investigación debe mucho a autores, que a partir de los Estudios Visuales, han trabajado por detectar estereotipos y empoderar al profesorado y alumnado gracias al empleo de la imagen, reivindicando la correcta apropiación de esta, diferenciando soportes, lenguajes, y haciendo una clasificación no tan rígida como la establecida por corrientes de la Historia del Arte formalista. Sin embargo, hemos considerado necesario puntualizar, como los Estudios Visuales han introducido un relativismo en los estudios sobre Arte, que ha provocado una gran brecha en la inclusión de la Historia del Arte en los contenidos curriculares. Podríamos afirmar cómo en la práctica educativa la Didáctica de la Expresión Plástica y Visual, ha asumido en su área el estudio de la creación artística y la Cultura Visual, dedicándose la Didáctica de la Historia del Arte, casi en exclusividad, a la Historia del Arte más académica y de modelo más formalista, al ser desvinculada totalmente por la Cultura Visual. A este hecho podríamos responder con las palabras de Guasch:

«Y es en ese sentido que nos gustaría recuperar a la vez el doble sentido estratégico de los estudios visuales: como disciplina académica renovadora del campo de la historia del arte usando teorías procedentes de distintos campos de las humanidades y enfatizando el proceso de “ver” a través de distintas épocas y períodos, y como estrategia táctico-política con una mayor impacto en el ámbito de la política cultural. Y dando por sentado en ambos casos el papel clave de lo “visual” y de las condiciones del receptor en la construcción de cuestiones sociales. Como afirma Mirzoeff: “para la cultura visual, el objeto de estudio siempre busca la intersección entre visibilidad y poder social”. O como sostiene también Moxey: “los estudios visuales están interesados en cómo las imágenes son prácticas culturales cuya importancia delata los valores de quienes las crearon, manipularon y consumieron”» (Guasch, 2003:14).

Queremos incidir en la necesidad de introducir una Didáctica de la Historia del Arte que dé respuesta a la necesidad epistemológica de la renovación didáctica, asumiendo al alumnado como sujeto histórico, que necesita de una Educación Estética (Didi-Huberman, 2014, 2000) que dé respuestas al uso politizado de la Historia y de la imagen. Reiteramos en la necesidad de vincular la imagen no solo con los contenidos procedimentales, sino con los actitudinales y conceptuales desde el área de Ciencias Sociales, permitiendo el desarrollo de la imaginación histórica y un pensamiento crítico complejo.

Consideramos que este tipo de desencuentros entre ambas áreas perjudica seriamente la asimilación de un correcto uso de la finalidad educativa de la imagen, incidiendo en la función ilustrativa del uso de fuentes documentales gráficas, tema que ampliaremos en un apartado posterior.

Otro aspecto a destacar en relación a la entrada de los Estudios Visuales, como principal disciplina de influencia en el área de Educación Artística, es la presencia de la publicidad en el currículo escolar. Los Estudios Visuales, reforzados por la Semiótica, la Psicología y la Sociología, han producido un interés por el estudio de los *mass media* que ha visto su respuesta en el campo educativo en la introducción del análisis del discurso publicitario en la etapa de Educación Obligatoria. Sin embargo, el peso de la introducción de la publicidad en el currículo de Educación Primaria recae principalmente en el área de Ciencias Sociales como puede observarse en las tablas 6.1, 6.2 y 6.3. Se puede apreciar como se ha intentado promover el estudio de la publicidad de un modo transversal al estar incluida la presencia de la publicidad en diversas áreas. Consideramos que este factor proviene de la necesidad de generar un espíritu crítico sobre el consumismo y el protagonismo de la imagen publicitaria en el entorno visual del día a día, el cual, debe ser entendido desde una pluralidad de enfoques, incidiendo en la importancia del área de Ciencias Sociales. Desde el análisis de las imágenes de libros de texto y las conclusiones obtenidas (apartado 5.1.7), destacamos la necesidad de generar un equilibrio entre la adquisición de herramientas de carácter técnico, que potencien una correcta lectura de la imagen desde el área de Educación Artística, y el área de Ciencias Sociales, que permita al alumnado contextualizar la imagen de un modo apropiado.

Tabla 6.1: Relación del término publicidad/anuncio en la LOGSE (Anexo R.D 1344/1991, de 6 septiembre).

Área	Publicidad/anuncio
Conocimiento del medio natural social y cultural	8
Educación Artística	4
Educación Física	--
Lengua Castellana y Literatura	3
Lenguas extranjeras	2
Matemáticas	--
Lengua y Literatura Catalana	1
TOTAL	18

Tabla 6.2: Relación del término publicidad/anuncio en la LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio).

ÁREAS	Publicidad/anuncio
-------	--------------------

Conocimiento del medio natural, social y cultural	3
Educación artística	3
Educación física	1
Lengua castellana y literatura	1
Lengua extranjera	1
Matemáticas	--
TOTAL	9

Tabla 6.3: Relación del término publicidad/anuncio en la LOMCE (R.D.126/2014, de 28 de febrero).

Área	Publicidad/anuncio
Ciencias de la Naturaleza	--
Ciencias Sociales	6
Lengua Castellana y Literatura	6
Matemáticas	1
Primera Lengua Extranjera	4
Educación Artística	--
Educación Física	1
Segunda Lengua Extranjera	3
Valores Sociales y Cívicos	3
TOTAL	24

Para finalizar, apuntamos una última idea, teniendo en cuenta que la Didáctica de la Historia del Arte viene asumiendo como objeto de estudio exclusivamente la obra de Arte (pintura, escultura, arquitectura, fotografía...) dejando de lado en sus intereses otros aspectos de la Cultura Visual. Debemos destacar en esta línea la renovación que se ha llevado a cabo en este sentido gracias a la Didáctica del Patrimonio, y sobre todo, en relación a la Didáctica del Objeto.

El creciente peso del estudio del Patrimonio en el currículo ha favorecido la cada vez más popular entrada de conjuntos monumentales en la práctica educativa, por no mencionar la presencia de arqueólogos e innovaciones en el sector museográfico. Sin embargo, lo que queremos destacar en relación a la discusión de este apartado es cómo la Didáctica del Patrimonio ha favorecido la entrada de la Cultura Visual en el área de las Ciencias Sociales al dar paso, bien sea dicho, bajo la influencias de la Antropología, y sobre todo de la Etnografía, a objetos de la vida cotidiana. Esto hecho ha permitido introducir en el aula: vestuario; utensilios de cocina; mobiliario, etc.

Consideramos que la Didáctica del Objeto no está suficientemente destacada en cuanto a su función en el desarrollo de la alfabetización audiovisual. Como bien destaca

Del Carmen (2010:57):

«Hoy día la fuente principal de información y experiencias de nuestros alumnos está en los “mass media” y sobre esta base hay que educar. Paralelamente, cada vez menos niños tienen referentes directos sobre los objetos y fenómenos que se estudian en la escuela, lo que apunta la necesidad de que ésta, más que nunca, proporcione experiencias directas de observación. Difícilmente los niños y niñas podrán llegar a interpretar adecuadamente cosas que sólo conocen a través de dibujos o imágenes.» (Del Carmen, 2010: 57).

El contacto con la realidad que favorece la Didáctica del Objeto debe ser reivindicado no solo como innovación docente y parte de la formación del alumno en la adquisición de los rudimentos del trabajo científico (Santacana & Llonch (comp.), 2012), sino que también debe ser potenciada como una herramienta a destacar en el correcto desarrollo de la alfabetización audiovisual, al dotar al alumnado de herramientas sólidas que no ofrece la experiencia a través de una pantalla o un libro. Este es uno de los factores que Perales destaca en sus conclusiones en relación a la Didáctica de las Ciencias Experimentales:

«Desde el punto de vista de la epistemología de la ciencia, es preciso que el alumno sepa en cada momento cuál es la realidad, su modelización y la representación mediante imágenes, a fin de evitar la confusión entre esos tres planos. De hecho, no podemos esperar que las imágenes puedan sustituir siempre a las experiencias sensoriales que se derivan del contacto de los estudiantes con los fenómenos naturales (manipulación de material de laboratorio, observación de la flora de un ecosistema, etc.)» (2006: 28)

Se debe destacar la utilidad que posee esta Didáctica del Objeto llevada al aula para potenciar herramientas para la lectura de fuentes documentales gráficas que consoliden el correcto uso de imágenes en el área de Ciencias Sociales⁹⁹. Las pautas que dan Santacana & Llonch para analizar un objeto, bien son aplicables a imágenes de diversa tipología: primero una identificación del objeto; seguido de un análisis morfológico;

99 «Los objetos que custodian y exhiben los museos, tanto si son fósiles como si son arqueológicos o reliquias del pasado, pueden tener valores muy distintos para los usuarios que los contemplan, ya que el valor que atribuimos a un objeto es a veces muy subjetivo. Sin embargo, lo que es indiscutible es que todo objeto o resto precedente del pasado tiene un valor como fuente histórica de ese pasado del cual proviene. Precisamente los objetos y los restos del pasado son aquello que nos permite acercarnos a ese pasado mediante una visión mucho más objetiva que la que nos proporciona cualquier relato de un testigo que hubiera vivido en él». (Santacana & Llonch, 2012:15) Siguen los autores afirmando que: «La didáctica, como disciplina, desde sus comienzos se basó en las imágenes y en los objetos», y para argumentar esto cita a Comenius, Montessori y Decroly.

funcional; técnico; económico; sociológico; estético o artístico y, por último, histórico/cultural (2012:60-62). Sin duda, las herramientas que ofrecen para la correcta ejecución de la Didáctica del objeto, permitirían dotar de herramientas al alumnado para la lectura de cualquier tipo de imagen, incentivando además al alumnado con el componente de interacción y manipulación (Perales, 2006).

6.2 La fuente documental gráfica

A partir del análisis del currículo (apartado 5.2), hemos podido establecer que la fuente documental gráfica aparece constantemente reflejada, teniendo ésta un gran protagonismo en la propuesta curricular. Esto nos hace cuestionarnos el porqué de la contradictoria resistencia de la función ilustrativa en los libros de texto (Valls, 2007) y en la respuesta del alumnado en formación (apartado 4.4.2). En relación a las categorías centrales obtenidas en el análisis del capítulo Cuatro y Cinco, presentamos una discusión teórica en torno a las tipologías, lectura y propuesta ideal del uso de fuentes documentales gráficas para el área de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria. La finalidad de este apartado es señalar las principales problemáticas que el alumnado en formación puede presentar a la hora de poner en práctica la función documental de la imagen.

6.2.1. Tipologías de fuente documental gráfica

Podríamos consensuar que el principal objetivo de la introducción de la fuente documental, en la práctica educativa, es la puesta en marcha del método científico, intentando recrear el proceso formulación de hipótesis, para el cual, el uso de fuentes históricas cobra una importancia relevante al ayudar a verificar o desechar dichas proposiciones hipotéticas (Prats, 2011b:76).

Sin embargo, pese a que la utilidad de las fuentes documentales está más que validada en el campo de la Didáctica, cuando comenzamos a trabajar en la búsqueda de fuentes documentales para realizar un listado de tipologías, surgen ciertas matizaciones que consideramos pueden dar pistas sobre las problemáticas detectadas en el alumnado en formación. En un primer lugar, hemos destacado las particularidades de la obra de Arte entendida como fuente documental gráfica. En un segundo plano, trabajaremos sobre ciertas contradicciones que hemos encontrado en las clasificaciones de fuentes documentales gráficas en materiales dirigidos a la formación de profesorado. En último lugar, en el caso de Educación Primaria, se debe incorporar una reflexión sobre el cuerpo gráfico

general, ya que el número de imágenes que se incorporan a la explicación de temáticas del área de Ciencias Sociales no está compuesto en su mayoría por imágenes que puedan ser consideradas a priori como fuentes documentales gráficas. Pese a ello, el volumen de estas imágenes es tal, que podría ejercer algún tipo de dinámica, de manera indirecta, en el uso de fuentes documentales gráficas.

a) La obra de Arte como fuente documental gráfica

En cuanto a la finalidad de la obra de Arte como fuente documental, existe, a nivel teórico, lo que podríamos definir como un consenso general, en cuanto al trabajo de la fuente documental gráfica en la línea de los trabajos de Gombrich y Burke. Citamos las palabras de Cooper para ejemplificar esta idea:

«Las fuentes visuales han cobrado cada vez mayor importancia para los historiadores desde el Romanticismo, cuando empezó a considerarse el arte como una alfombra mágica de retorno a épocas pasadas, al «espíritu de una época». La historia empezó a ser tenida en cuenta como un medio para descodificar imágenes de acontecimientos, lugares, personalidades y emociones del pasado. CLARK (1969) esperaba que, estudiando el arte, el historiador pudiera involucrarse en una investigación histórica más digna de confianza que la que permiten otras fuentes y GOMBRICH consideraba que el arte era una fuente histórica fundamental. Decía que «entre el arte y la historia no hay enfrentamiento; tan pronta como se hace una obra de arte, comienza a formar parte de la historia». GOMBRICH (1977) veía el arte como una clave para comprender las formas de representar el mundo de diferentes épocas y distintas naciones». (Cooper, 2002: 123)

Podríamos llegar a afirmar, que a nivel teórico, las palabras de Cooper están consensuadas firmemente por la crítica científica del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sin embargo, Valls (2007) ya apuntaba hace una década que, aun habiendo sido revalorizada la imagen y su valor documental a través la introducción de aspectos más vinculados con la Historia social de la cultura, ésta seguía siendo infrutilizada. Tras el análisis realizado en el capítulo Cuatro y Cinco, consideramos que la imagen no ha cambiado su suerte. En concreto, en el caso de la obra de Arte, podemos apuntar dos cuestiones en relación a la investigación realizada:

En primer lugar, la obra de Arte en la etapa de Educación Primaria viene siendo empleada desde una perspectiva en la que domina la completa descontextualización de la obra de Arte. Como pudimos observar en la interacción del alumnado, éste aplica la inclusión de obras de Arte sin ningún tipo de referencia temporal, lo cual provoca un efecto

de anacronismo (Boix-Mansilla, 2000). Tanto en el tratamiento de imágenes vinculadas a la llegada de los europeos al continente americano, como en la representación de imágenes del episodio de Historia nacional de la batalla de 1714, hemos podido atender al mismo tipo de error de manera sistemática. Las imágenes eran incorporadas al discurso sin una datación correcta, que imposibilitaba al alumnado hacer una lectura correcta en relación a un enfoque histórico-sociológico más complejo, vinculado con los aspectos culturales de la época. Consideramos que un planteamiento erróneo desde la Primaria, no pudo más que asentar unas bases que incapaciten al alumnado de Secundaria a realizar una lectura apropiada de las fuentes documentales gráficas.

En un segundo plano, consideramos que este anacronismo está potenciado por la invisibilidad de la obra de Arte y su función documental en el área de Educación Primaria, la cual apenas tiene presencia en los libros de texto del área de Ciencias Sociales. Tras la confección de los anexos XIX y XX, en los cuales recogíamos la temática relacionada con el gobierno en los libros de texto de toda la etapa de Educación Primaria en las editoriales de Grup Promotor/Santillana y Vicens Vives, hemos podido contemplar la ausencia de obras de Arte en el itinerario iconográfico analizado. Teniendo en cuenta que una de las funciones del Estado es promover el Arte y la Cultura, al mismo tiempo que en paralelo, una de las funciones del Arte es cuestionar el poder, la invisibilidad de obras de Arte en esta temática no permite al alumnado comenzar a desarrollar un vínculo entre la Historia del Arte y el desarrollo social, político y cultural de cada una de las épocas históricas a estudiar en el currículo. El componente social y crítico del Arte desaparece, ya que las obras de Arte no son vinculadas en los libros de texto con ningún otro epígrafe que no esté relacionado directamente con el estudio del Patrimonio. Este hecho puede ser conectado con la influencia de la textualidad verbo-icónica, que no permite la asociación libre de una obra de Arte, con cualquier temática del área de Ciencias Sociales, sino es a través de una estricta vinculación del interés por estudiar el Patrimonio. Texto e imagen deben tener una relación directa, que implique la imposibilidad de una lectura ambigua y/o polisémica (Ramírez, 1989). Esto produce, a nuestro parecer, una incapacitación de la obra de Arte para expresar todo su potencial, y reduce su función educativa a la ilustrativa. Se debe reforzar un empleo más adecuado de la obra de Arte en la inclusión del paratexto, potenciando a través de los epígrafes, texto y pie de foto, el papel polisémico de la obra de Arte.

Atendiendo a este factor, incidimos en la falta de conexión entre temáticas del área, observada en el análisis de libros de texto (apartado 5.2), presentando los contenidos curriculares en parcelas de conocimiento estanco. Debemos destacar en este sentido, las posibilidades que genera la inclusión de obras de Arte para el estudio de cualquier ámbito

trabajado por la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (paisaje, territorio, climas, procesos migratorios, sectores económicos, etc.). En esta línea, recuperamos la investigación de R. Mattson, apoyando su visión sobre las posibilidades cívicas que contienen el lenguaje visual, pedagógico e histórico empleados de manera simultánea y coordinada, denunciando la separación existente en Educación entre el Arte y las Ciencias Sociales (Desai, Hamlin, & Mattson, 2010: 16).

b). Otras tipologías prototípicas de fuentes documentales gráficas.

Atendiendo a la bibliografía especializada en formación de profesorado, podríamos llegar a establecer que no existe una tipología concreta respecto a lo que es considerado como fuente documental gráfica, aunque sí existen tipologías de imágenes predominantes. La propuesta de Moradiellos, podría ser definida como el más estándar:

«(...) deben mencionarse cuatro técnicas de elaboración de imágenes que han generado multitud de documentos visuales de carácter histórico: el grabado, la fotografía, la caricatura y el cartel o póster» (Moradiellos, 2013: 277).

La muestra general de libros de texto (ver apartado 3.3.3) al incorporar libros de texto de Secundaria, nos permitió hacer un análisis general esta etapa, evidenciando que la propuesta de Moradiellos: grabado, fotografía, caricatura y cartel/póster, es en efecto, la más recurrente en libros de Historia de Educación Secundaria. Sin embargo, al consultar más bibliografía al respecto, las tipologías se mezclan de una manera significativa. A continuación, introducimos tres clasificaciones más, a modo de ejemplo:

- La propuesta de Wood & Holden:

«Els següents són uns bons recursos d'imatges: 1. Fotografies; 2. Fotocòpies (de bona qualitat); 3. Pintures; 4. Retrats; 5. Pòsters; 6. Postals; 7. Transparències; 8. Dibuixos; 9. Il·lustracions de llibres vells i de còpies; 10. Segells». (Wood & Holden, 2007:59)

- C. Trepal, clasifica las imágenes en cuatro tipologías de fuentes: Materiales y/o Arqueológicas; escritas, visuales y orales. Los mapas son introducidos en las fuentes escritas y en relación a las fuentes visuales detalla:

«Pinturas; chistes dibujados (sátiras, etc.); Fotografías; Grabados; Filmes; Vídeos; Programas de televisión, Otras». (1995: 166).

- G. Tribó, aludiendo a la tipología propuesta por Lluç, hace la siguiente distinción:

- «Fuentes documentales escritas; (...).
- Fuentes cartográficas; mapas, planos,...
- Fuentes audiovisuales: imágenes fijas (dibujo, gravados y fotografía) e imagen cinética (CDs, vídeos, películas y documentales).
- Fuentes iconográficas clásicas que incluyen la pintura, la escultura y el lenguaje artístico, aunque para algunos estas fuentes forman parte del patrimonio cultural y las integran dentro de las fuentes materiales.
- Fuentes orales, (...)» (Tribó, 2005: 87-88)

Con estos tres ejemplos, nos gustaría visibilizar sin llegar a ser excesivamente repetitivos, lo difuso que es la frontera de la fuente documental gráfica, encontrando variaciones, e incluso incongruencias entre el soporte, la técnica y la finalidad con la que fue creada la imagen.

Esta dificultad de realizar una única taxonomía de las diferentes tipologías de fuente documental gráfica, ya que en realidad, cualquiera de las propuestas citadas es válida. Si añadiéramos otros ejemplos, seguiríamos encontrando incoherencias al comparar los listados, sin embargo, consideramos que cada clasificación es correcta en cuanto al criterio que cada autor tomó para realizar su propuesta. Sin embargo, consideramos que esta multiplicidad de taxonomías bien podría llevar al alumnado en formación inicial a una mala praxis debido a la falta de un sólido conocimiento científico en la disciplina que le permita asimilar las diferencias que cada autor genera.

Queremos destacar cómo las incoherencias detectadas en estas clasificaciones, deben ser trabajadas en la formación de profesorado desde dos aspectos. Un conocimiento mayor de la disciplina histórica que permita al alumnado poseer un sólido aprendizaje sobre el conocimiento científico y el uso de fuentes documentales (Prats, 2001b), junto con un apoyo de la Didáctica de la Imagen, que le permita adquirir rudimentos más cercanos a la técnica audiovisual. Este hecho le permitiría poder afrontar con una mayor solvencia, incoherencias en las propuestas de materiales didácticos, que solapan características propias del medio, introduciendo incoherencias entre el soporte, la autoría, la finalidad y el contenido de la imagen. Este hecho, consideramos, permitiría detectar de un modo más eficiente, por ejemplo, los anacronismos en la inclusión de obras de Arte detectados. Del mismo modo, le permitiría detectar la complejidad que adquiere el tratamiento diferenciado de materiales visuales o audiovisuales, los cuales son constantemente mezclados, o las características esenciales que diferencia un retrato pictórico de uno fotográfico.

Cada una de las características formales que definen las diferentes tipologías de fuentes documentales gráficas, precisa de una correspondiente matización de cara a conseguir una correcta relación entre el uso de la fuente documental y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, dentro de la bibliografía especializada, cada tipología muestra unos criterios de elección concretos, los cuales no suelen ser mostrados al lector, y definen la fuente documental desde un marcado carácter de mero recurso didáctico, imposibilitando la asunción por parte del alumnado en formación del carácter doble de la imagen como recurso y contenido curricular. Podemos destacar como existen contradicciones que van desde una definición de las tipologías que se dirigen, exclusivamente, a los soportes o aspectos formales y no a las características de contenido de las imágenes; junto con la contradicción de referirse a medios audiovisuales cuando en los ejemplos empleados solo se menciona la imagen fija. Consideramos que este tipo de incoherencias podrían ser solventadas si en las propuestas de clasificación se incidiera más en los objetivos didácticos, la finalidad y las referencias teóricas con las cuales se ha realizado dicha clasificación. De este modo, el alumnado podría justificar dicha clasificación desde aspectos metodológicos y epistemológicos, incidiendo en su formación disciplinar.

Consideramos que el desconocimiento del mundo audiovisual, junto con la contradicción que la Cultura Visual ejerce en ciertos aspectos disciplinares de la Historia del Arte, provoca una denominación y categorización errónea de la imagen en el ámbito educativo. Esto hecho, afecta en gran medida al área de las Ciencias Sociales cuando pretendemos definir la función de la imagen como fuente documental. Si el alumno en formación consulta la bibliografía especializada, puede encontrarse con una aproximación a la imagen como fuente documental gráfica que puede resultar confusa y provocar, en nuestra opinión, una mala praxis.

c). Imágenes que no son concebidas como fuente documental gráfica.

En última instancia, en la etapa de Educación Primaria encontramos imágenes que no son empleadas como fuentes documentales gráficas, pese a ser fotografías, dibujos o ilustraciones. Consideramos se debe realizar una reflexión en torno a ellas, ya que el volumen de estas imágenes es altamente superior al de la inclusión de fuentes documentales gráficas, incidiendo, por tanto, de manera indirecta en la lectura y tratamiento de fuentes documentales.

En relación a esta tipología de imágenes, queremos incidir en dos aspectos: la influencia de la literatura anglosajona y el protagonismo de la textualidad verbo-icónica.

Un aspecto que hemos querido destacar en cuanto a la dificultad de definir qué es una fuente documental gráfica y qué es una imagen, es la influencia que la literatura científica anglosajona posee en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito nacional. Realizamos este apunte en relación al desconcierto que puede llegar a generarse, tras consultar diferentes clasificaciones, en relación a las tipologías de imagen que podemos usar en un aula de Primaria o Secundaria, como hemos podido observar con las tipologías de fuentes documentales gráficas. Un ejemplo claro sobre esta cuestión en Didáctica de las Ciencias Sociales, es una constante separación entre la representación de una imagen, que podríamos denominar «general» y la representación de una obra de Arte. Obra de Arte e imagen aparecen constantemente separadas como parcelas de contenido perfectamente diferenciadas. En relación a esto, destacamos ciertas problemáticas a la hora de traducir conceptos, buscando explicaciones del porqué de esta difícil concreción en torno a la imagen y la fuente documental gráfica:

«El extenso significado de “imagen” se hace aún más complejo si atendemos a sus distintas traducciones: “picture”, “image”, “Bild” e “imagen” tienen campos semánticos distintos, que abren paso a diferentes horizontes teóricos. Mitchell insiste en que, en inglés, “*you can hang a picture, you can’t hang an image*” (puedes colgar “*a picture*”, no puedes colgar “*an image*”). Aquí, “picture” podría corresponder al castellano “cuadro” e “image” a “imagen”, pero *picture* podría ser así mismo, por ejemplo, una fotografía, o cualquier imagen inscrita en un soporte: “Picture sería *an image* que aparece en un soporte material o en una determinada superficie”. En castellano no existe entonces un término exactamente equivalente a *picture*, como término general que hace referencia a cualquier imagen material e “imagen” incluiría ambos conceptos. En este sentido, además, la expresión *pictorial turn* elegida por Mitchell enfatizaría la atención sobre la materialidad de la imagen y su inscripción en un soporte concreto.

Por su parte, tal y como Boehm señala, el alemán “Bild” se refiere tanto al aspecto material como al inmaterial de “imagen”, pero además, incluye un sentido de producción, de conformación. De esta manera, subraya, el *Einbildungskraft* (la imaginación, la fantasía) es, literalmente, el poder de creación de imágenes y la *Bildung* (la formación, la educación) es el proceso por el que el individuo llega a formar parte de la propia cultura. Sin duda, ambos conceptos, al igual que el de *Bild* están determinados y cincelados de manera crucial por la tradición filosófica alemana (Kant, Schiller, Hegel, Heidegger...). Y este sentido procesual que incluye *Bild*, tan importante para algunas filosofías y teorías de la imagen alemanas, está ausente del concepto de imagen en otros idiomas.» (García, 2011:29-30)

Hemos considerado como pertinente esta puntualización sobre la conceptualiza-

ción del término *imagen*, ya que incide en la necesidad de mejorar el conocimiento epistemológico del alumnado en formación sobre el tratamiento de la imagen. Por muy sencillos que puedan parecer los contenidos curriculares de Educación Primaria, el contexto educativo, en todas las etapas, se encuentra inmerso en las contradicciones y problemáticas de la Sociedad de la Información. De este modo, la imagen no puede ser entendida solo como un mero recurso, sino que se debe visibilizar al alumnado en formación algunas de las principales problemáticas, al mismo tiempo, que dotar de herramientas que permitan el desarrollo de una óptima alfabetización audiovisual. Algunos de los problemas puntualizados en la reflexión de García (2011:29-30), consideramos son el producto de las contradicciones detectadas en la clasificación de fuentes documentales gráficas.

De este modo, consideramos que el área de Ciencias Sociales y Educación Artística deben generar sinergias que faciliten la creación de materiales educativos que potencien el desarrollo de ambas áreas de manera paralela. Esto no es posible, sin atender a la complejidad de la imagen, más allá de su función documental gráfica.

¿Qué ocurre con el volumen de imágenes que hemos podido analizar en los Anexos IX y X en los que el volumen de imágenes que podrían ser consideradas fuentes documentales gráficas de manera estricta es realmente reducido? ¿Cómo son trabajadas en el aula todas aquellas imágenes del libro de texto en las cuales se fotografían episodios cotidianos para ilustrar el texto? Vemos en la asignatura de Conocimiento del Medio, de carácter intrínsecamente interdisciplinar muchas imágenes, sobre todo fotográficas, seguidas de ilustraciones que no encajan ni dentro del cuerpo de Ciencias Experimentales ni como fuentes documentales gráficas entendidas como fuente primaria. Son fotografías que muestran el barrio, el primer plano de un niño anónimo como ejemplo de ciudadano... pero que tanto el pie de foto, como la temática no invitan a ser empleadas como fuente documental (ver Anexos IX y X). En el apartado 5.3 analizaremos la relación de estas imágenes con la existencia del Currículo Nulo Visual. Sin embargo, consideramos también que estas imágenes no son trabajadas desde el área de Educación Artística por su nula intención artística, pese a que en los Estudios Visuales podrían darse herramientas para un correcto análisis de esta tipología de imagen tan común en los libros de texto de Educación Primaria.

Atendiendo a la Educación Visual de un modo orgánico, una mala praxis en la Educación Primaria podría ser el detonante del excesivo uso ilustrativo que se lleva a cabo en los libros de texto de Educación Secundaria, ya que la función documental de la imagen, o de la fotografía, y de la obra de Arte puede ser infrautilizada debido a un mal uso y mala conceptualización. ¿Cómo poder desarrollar estos aspectos para potenciar la Primaria y la posterior etapa de Secundaria en la cual el peso de la disciplina es mayor y el uso de

fuentes documentales cobra una vital importancia?

6.2.2 La lectura y decodificación de la fuente documental gráfica

En relación a las conclusiones obtenidas en los capítulos Cuatro y Cinco, queremos vincular la lectura y decodificación de la fuente documental gráfica con el protagonismo de la textualidad verbo-icónica en los libros de texto del área de Ciencias Sociales y el desarrollo del tratamiento de la imagen en el currículo escolar.

Al igual que en el apartado anterior, tomaremos dos ejemplos que nos permitan argumentar, cuales son los pasos empleados para la decodificación e interpretación de imágenes desde la perspectiva de su función documental:

Tomando de nuevo a E. Moradielos, que fue empleado para definir las tipologías de fuente documental gráfica, este historiador establece tres pasos, que ejemplifican el modelo también recogido por Valls (2007:19), el cual se sirve de la terminología acuñada por Erwin Panofsky, que consiste en dos fases iniciales: la fase preiconográfica y la iconográfica, seguida de la iconológica, de una mayor complejidad¹⁰⁰:

«1º. Descripción técnica y temática; 2º. Análisis formal. 3º. Explicación de contenidos» (2013: 276-277).

En el caso del modelo de R. Mattson, seguido también por Schocker & Woysner, vemos una tendencia que enfatiza más la relación de la imagen con el contexto, y con una propuesta a medio camino entre el área de Ciencias Sociales y el de Educación Artística:

«Sourcing, inside-the-frame/outside-the-frame, intertextuality, framing historical questions, and using visual codes and conventions» (Desai, Hamlin, & Mattson, 2010:15-33) (Schocker & Woysner, 2013)

Ambas propuestas de lectura, asumen diversos niveles de complejidad cognitiva en cada paso a realizar. Siguiendo a Moradielos (2013) y Valls (2007), las primeras fases

100 « Sirviéndonos de la terminología acuñada por Erwin Panofsky, se podría atender de forma sistemática a las dos primeras fases de su análisis de las imágenes, esto es a la fase preiconográfica (que permitiría fijar la atención de la mirada de los alumnos sobre los distintos elementos integrados en cualquier representación icónica) y a la fase iconográfica (que ayudaría a los alumnos a ir reconociendo y agrupando los distintos géneros de imágenes existentes y, en la medida de lo posible, ir estableciendo sus variantes). La tercera fase, la propiamente iconológica, dada su considerable complejidad y el gran conjunto de conocimientos y destrezas que su contextualización comporta, podría ser objeto de atención escolar sólo en aquellas imágenes que se considerasen más relevantes y definitorias de una determinada situación o momento histórico» (Valls, 2007:19).

consisten en un reconocimiento formal de la imagen, que corresponde a actividades más relacionadas con la identificación y descripción. Tal como apunta Valls, la fase iconológica precisa de unas habilidades, destrezas y conocimientos previos que limitan esta fase final del análisis a niveles superiores Valls (2007:19).

Queremos destacar con esta apreciación, la necesidad observada a partir del análisis del currículo en el área de Ciencias Sociales (apartado 5.2.4), de incidir en una correcta aplicación del uso de la imagen en cada etapa escolar. Podríamos destacar, principalmente, la invisibilidad de aspectos curriculares en el ciclo inicial, y la ausencia del desarrollo de niveles cognitivos de nivel básico para el desarrollo de una correcta alfabetización visual.

Para llegar a cumplir de un modo correcto ambos modelos de lectura de imagen y/o fuente documental gráfica, teniendo como objetivo terminal llegar al cumplir la última fase de análisis iconológico en la etapa de Educación Secundaria, es necesario cubrir en la Educación Primaria una correcta graduación en cuanto a complejidad cognitiva y desarrollo progresivo. De este modo, siguiendo el modelo de la taxonomía de Anderson & Krathwohl (ed.) (2001:67-68), sería necesario cumplir en ciclo inicial una correcta enseñanza-aprendizaje de tareas de identificación y memoria visual, es decir, modelos de complejidad cognitiva sencillos, para ir progresando gradualmente en el ciclo medio y superior. Sin embargo, tal y como hemos podido observar en el análisis del currículo escolar del área de Ciencias Sociales (apartado 5.2.4) y algunas de las actividades propuestas en los libros de texto (apartado 5.1.5), el nivel exigido al alumnado de Educación Primaria no se encuentra debidamente pautado, con incoherencias que van, desde pautas de enunciados que infravaloran las capacidades del alumnado al escoger erróneamente la selección de imágenes, hasta aquellos que confunden la acción que piden en el enunciado con la que realmente se desarrolla en la actividad (véase los ejemplos del apartado 5.1.5).

Una incorrecta asimilación de las primeras fases de desarrollo, imposibilitarían un desarrollo apropiado de los primeros pasos descritos por Moradiellos: «1º. Descripción técnica y temática; 2º. Análisis formal» (2013: 276-277), imposibilitando, de manera consecuente, la última fase de «explicación de contenidos». Consideramos que este factor incide directamente en el protagonismo de la función ilustrativa, el cual se ve potenciado, al mismo tiempo, por la textualidad verbo-icónica, la cual también imposibilita esta correcta explicación de contenidos, haciendo de la fase iconológica, la cual precisa de una interpretación de la imagen más compleja, una mera descripción formal, al confundirla con la fase iconográfica y en última estancia, provocar la explicación del contenido a partir de la literalidad del texto que acompaña a la imagen.

Aplicando esta problemática a la investigación de Carretero & González (2008), en

la cual, a partir de la lectura de uno de los grabados de Theodor de Bry sobre la llegada de Colón a América, aplica diversos niveles de profundidad (lectura realista ingenua; realista, interpretativa y contextualizada)¹⁰¹, consideramos a partir de las problemáticas detectadas en el alumnado en formación inicial (expuestas en el capítulo Cuatro), que la puesta en práctica de la textualidad verbo-icónica incide en el nivel de «*lectura realista ingenua*» a partir de la cual, el alumnado asume una relación mediata, directa y literal entre el evento y la representación de la imagen. Este hecho pudo ser observado en la Prueba Práctica llevada a cabo en el curso 2013/14 (apartado 4.3) y en la Prueba realizada a alumnado de formación de diferentes grados académicos (apartado 4.4). El uso de la textualidad verbo-icónica incide en la literalidad de las imágenes en relación al texto, lo que extrapolado al uso de fuentes documentales, produciría un anacronismo en cuanto al uso de fuentes secundarias, como lo son los grabados de Theodor de Bry, datados en el siglo XVIII, para explicar la llegada de Colón a América en 1492. La práctica común de este tipo de relación texto-imagen, fomentaría este tipo de lecturas simplistas, al descontextualizar la imagen. Además, el hecho de no acompañar la imagen con un pie de foto que ayude al alumnado a desarrollar un tipo de lectura más compleja y no literal del texto principal, incide aun más en este tipo de práctica. Este tipo de factores, derivaría en el uso excesivo de la función ilustrativa y decorativa de las imágenes¹⁰².

Este tipo de «*lectura realista ingenua*», también puede ser aplicada a la respuesta generalizada del alumnado, en relación al vínculo entre la fotografía y la representación objetiva de la realidad. Este hecho denota, de nueva, la necesidad de reforzar la formación de profesorado en una doble vía: mayor nivel de conocimiento historiográficos y de

101 «a) Lectura realista ingenua: en ella los sujetos suponen una relación mediata, directa y literal entre el evento y su representación como grabado.

b) Lectura realista: en este caso, el sujeto también cree que la imagen puede mostrar lo que sucedió, pero podría haber algunas diferencias en el modo en que lo muestra; por ejemplo, podrían cambiar los colores o las posiciones de las personas en la imagen, etcétera.

c) Lectura interpretativa: los sujetos usan ciertas claves o hipótesis acerca del origen del autor y la época de realización de la imagen para introducir mediaciones entre la “realidad pasada” y la imagen. Ya no se confía en la imagen como copia literal del hecho histórico, sino que se le empieza a entender como la producción de un autor, con cierta intencionalidad.

d) Lectura contextualizada: en este tipo de lecturas, las claves contextuales (autor, intencionalidad del autor, época de realización, etcétera) son interpretadas en términos más generales y se entiende a la imagen como un producto histórico que a su vez hace la historia». (Carretero, en Zoraida [et al.] 2011:91-92)

102 «5. En la utilización que habitualmente hacen los libros de texto de las ilustraciones, abundan las irrelevantes o las cargadas de ambigüedad, debiéndose explicar la información no compartida por los estudiantes y el ilustrador así como eliminar todo el elemento accesorio y símbolos sinónimos o polisémicos. (...)

8. Es imprescindible dirigir el proceso de exploración de las ilustraciones mediante etiquetas verbales o tareas que obliguen a los lectores a extraer información de las mismas. La concurrencia adecuada de las imágenes y las palabras que las acompañan es un factor determinante en el aprovechamiento del potencial didáctica de una ilustración. Existen evidencias de que, sin estas condiciones, las ilustraciones se observan superficialmente sin afectar al lector.» (Perales, 2006:25)

técnica audiovisual, ya que un mayor conocimiento de la Fotografía, desde la perspectiva de la Historia del Arte o de la Comunicación Audiovisual, daría argumentos de la subjetividad que posee la fotografía al alumnado, imposibilitando este tipo de asimilación simplista de la Fotografía como poseedora de la verdad¹⁰³.

En esta línea, R. Mattson (Desai, Hamlin, & Mattson, 2010) viene trabajando en pro de cómo el uso de imágenes en el aprendizaje de la Historia, podría ayudar al desarrollo de narratividades plurales y complejas¹⁰⁴. En esta línea, podríamos citar la propuesta de H. Cooper (2014) realizada desde *Writing history*, en la cual, la autora promueve desde el desarrollo de la competencia lingüística, la creación de narratividades que fomenten la complejidad de un pensamiento histórico crítico por parte del alumnado. Del mismo modo, en el ámbito nacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se destaca esta necesidad del cuidado en los materiales didácticos:

«Éste es uno de los principales retos de los libros de texto en los próximos años: plantear unas actividades adecuadas y el uso de imágenes y otros recursos que permitan el desarrollo del pensamiento histórico y de habilidades cognitivas sobre historia. Es decir, unos ejercicios que vayan más allá de la repetición acrítica de contenidos y apuesten por la reflexión a través del planteamiento de problemas y de cuestiones relevantes para el alumnado (Gómez, 2014; Gómez y López, 2014; Sáiz, 2010 y 2013a).» (Gómez Carrasco; Cózar Gutierrez & Miralles, 2014: 18)

Consideramos que en esta línea, la Didáctica de la Historia del Arte debe proponer nuevas perspectivas y material visual de calidad, que permita desarrollar todo el potencial que tienen las imágenes en los libros de texto, sin necesidad de dedicarse con exclusividad a la obra de Arte (Pintura, Escultura y Arquitectura). Realizar propuestas más

103 “Photographs are often thought of as ‘images of the real’, as images that render things exactly as we might also see them in reality, with the naked eye. On the other hand, graphs and diagrams can also be thought of as true as true to reality, as images that depict the world as it is, objectively, scientifically –and yet they lack all the characteristics that contribute to the photographic impression of reality. They are general where photos are specific, abstract where photos are concrete, conventional where photos appear to be a ‘imprint of reality’. How can these two modes of representation both claim to be real, when they are so very different? They can both claim to be real because the claims are based on different definitions of reality. The naturalistic definition defines visual reality as follows: the greater the congruence between what you see of an object in an image and what you can see of it in reality, with the naked eye, in a specific situation, and from a specific angle, the higher the modality (‘reality value’) of an image. That, at any rate, is the theory, for the modality of photographs is, in the end, also based on convention, namely on the conventions built into the most widely used image technologies.” (Van leeuwen, 1992:54-55)

104 «Historians and teachers committed to prioritizing the teaching of historical thinking skills should be especially concerned about these absences, since our efforts to teach critical historical thinking skills rely on our being able to teach our students to use their imaginations to envision new worlds. If we do not learn how to integrate visual languages and meanings into the complicated practice of the historical method, then we also lose important opportunities to connect with our students, and to help them translate their ideas about the very visual world they live in into textual language and thought. (Desai, Hamlin, & Mattson, 2010:17)».

vinculadas a la subjetividad y polisemia de las imágenes. Debemos potenciar un modelo de alfabetización visual coherente con el área de Ciencias Sociales, que permita potenciar la función documental de la imagen.

6.2.3 El ideal de la imagen en el área de Ciencias Sociales: El mapa

Uno de los factores contemplado en las conclusiones parciales fue la dificultad, por parte del alumnado en formación, de asumir el papel que la imagen desempeñaba en el aprendizaje, observando la imposibilidad de discernir de un modo correcto si la imagen participaba en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje como un recurso didáctico o como un contenido curricular, y como ésta estaba conectada con los objetivos de aprendizaje, los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los criterios de evaluación.

Una de las principales problemáticas existentes a la hora de definir qué es una imagen en el ámbito educativo, y no sólo en el área específica de Ciencias Sociales sino a un nivel generalizado, es su categorización como un contenido educativo o como un recurso didáctico. Esta es, sin duda, una problemática difícil de resolver, sin embargo, el propósito de trabajar con esta problemática no es resolverla. Es decir, no es el objetivo de este apartado llegar a una solución partidista de uno u otro extremo, sino aportar una nueva perspectiva partiendo de la siguiente premisa: la naturaleza de la imagen es tan compleja en sí misma que puede llegar albergar esta doble naturaleza, teniendo la capacidad de formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto como un contenido, como un recurso didáctico. De hecho, sino se llega a asumir esta naturaleza, funciones de la imagen como la función vicarial¹⁰⁵, serían imposible de introducir en el aula, ya que esta función asume de manera indiscutible a la imagen como un contenido.

Es a partir de esta discusión sobre la naturaleza de la imagen, entendida como contenido y recurso, que pretendemos ahondar sobre algunas problemáticas que entendemos están sumergidas en esta discusión, ya que consideramos que este hecho puede ocultar matices y problemáticas más profundas, condensando la idiosincrasia del uso educativo de la imagen. Centrándonos en el área de Ciencias Sociales, esta cuestión podría llegar a provocar un uso estereotipado de la imagen, no dejando que los profesionales del ámbito de la Educación, tanto maestros como diseñadores y editores, puedan llegar

105 «Función vicarial: La imagen entendida como sustitución y representación de la realidad objeto de estudio. Esta función de las imágenes es especialmente patente en los estudios de arte, en que resulta la imagen enormemente más eficaz para transmitir los contenidos que otros lenguajes» (Rodríguez Diéguez, 1978:40).

a sacar el máximo potencial de ésta, al negar la versatilidad de la imagen en la práctica educativa, tal como hemos podido observar en el análisis de los libros de texto (apartado 5.1).

Para una mayor comprensión del enfoque que proponemos en este apartado de discusión teórica, explicaremos esta cuestión a través de un ejemplo concreto de lo que consideramos es la imagen prototípica del área de Ciencias Sociales: el mapa, en cuanto al tratamiento total de la imagen como recurso y/o contenido y su desarrollo con los objetivos educativos y el proceso de evaluación dentro de las diferentes fases de enseñanza-aprendizaje.

Cuando nos acercamos al uso de los medios audiovisuales en el ámbito de la Geografía, aparecen relacionados aspectos de la disciplina y de la percepción:

«En una disciplina como la Geografía, preocupada por localizar, describir, explicar y comparar fenómenos que resultan de la interacción hombre-medio y que se materializan en paisajes, los medios audiovisuales cumplen una importante función como recurso didáctico y como instrumento de análisis geográfico en sí mismo, por su papel en la formación de imágenes mentales que mueven a la acción e interesan a la Geografía de las representaciones». (Zárate, en Moreno & Marrón, 1995:239)

Se podría decir que la disciplina de la Geografía es expresada a través de imágenes, ergo cuando se trabajan aspectos curriculares referentes a la Geografía, la imagen es empleada y entendida como contenido curricular. La imagen de un mapa condensa de algún modo el saber disciplinar, por lo que el alumno debe aprender a hacer una correcta lectura e interpretación de los símbolos que conforman un mapa. Una lectura ciertamente compleja, que conlleva una gran abstracción ya que el mapa es una representación de la realidad. En esta ocasión el mapa condensa el *saber* y *saber hacer* del aprendizaje competencial. Pero también podemos trabajar aspectos del *saber ser* al trabajar la ideología que hay detrás de los mapas, la cual puede afectar de manera significativa en aspectos culturales y visiones de alteridad.

Sin entrar en la complejidad que el mapa ofrece en cuanto a la representación de la realidad, percepción y creación de ideas complejas y abstractas (Bale, 1989), también se ha destacado en los últimos años la cuestión de cómo son potenciados estereotipos culturales a través de los mapas, presentando problemáticas como la representación del mapamundi de Mercator o Marconi¹⁰⁶ (Pingel, 2010:74-75), potenciando imágenes que

106 “Region-centred views are reflected in map projections such as the Mercator projection that exaggerates the size of the European continent and places it in the centre of the map, as is the rule in European school atlases. In this way, they create images of centre and periphery, which in the minds of the students

permitan desarrollar el pensamiento crítico, cuidando los contenidos curriculares más allá de su función ilustrativa. De este modo, la unión del *saber*, *saber hacer* y *saber ser* se vería perfectamente delineadas en la imagen de un mapa.

Por otro lado, sería preciso destacar en este sentido que aplicar una correcta función de la imagen en la organización didáctica es fundamental. El mapa perderá su potencial educativo si tan solo lo empleamos como un recurso cuya función es motivadora o ilustrativa. Claro que un mapa puede cumplir solo una función ilustrativa, pero un excesivo uso en esta línea puede provocar una pérdida de valor por parte del alumnado que no adquiera unas correctas pautas de lectura.

Si atendemos a los posibles verbos que acompañen a un mapa en relación a los objetivos de aprendizaje del alumnado, bien podríamos relacionarlo con acciones propias del saber (localizar, explicar, interpretar, identificar, señalar, comparar....), el saber hacer (manejar, observar, elaborar, representar, ordenar...) y saber ser (sentir, apreciar, colaborar, cooperar...) (Martínez López, en García Ruiz (dir.), 1993: 58).

El mapa también puede ser empleado como un recurso interdisciplinar para otras disciplinas curriculares, aplicando un refuerzo a otros contenidos como uso documental, como por ejemplo, aclarando un contenido de Historia: situar en un mapa los cambios de frontera; situar geográficamente el campo de batalla; la situación geográfica de una influencia artística, etc. En este caso, la información que aporta el mapa, sería un apoyo complementario. En este aspecto además, no solo las Ciencias Sociales se ven favorecidas por la información que ofrece un mapa, sino prácticamente cualquier área de conocimiento puede resultar beneficiada, aunque a que nivel curricular el mapa es referenciado fundamentalmente en el área de Ciencias Sociales (ver tabla 6.4)¹⁰⁷.

Consideramos que ninguna otra imagen es trabajada en el aula, tanto por profesorado como por materiales didácticos ofrecidos por editoriales, con tanta versatilidad como el mapa, y sin embargo, consideramos que estas características pasan desapercibidas en relación a cómo la utilización del mapa puede ser transferida al uso de otro tipo de imágenes en el aula como las obras de Arte o la fotografía.

do not only have a purely spatial dimension but which also take on cultural meaning by pretending that the geographical centre is more developed than the peripheries. As perspectives cannot be avoided when producing maps, modern atlases expose their young readers from time to time to different projections in order to avoid biased world views". (Pingel, 2010: 75).

107 En el área de Matemáticas y Educación Artística hay una distorsión en cuanto a la acepción de plano definida en la RAE como: «5. m. Representación esquemática, en dos dimensiones y a determinada escala, de un terreno, una población, una máquina, una construcción, etc».

Tabla 6.4: Relación de la presencia del mapa en los contenidos curriculares. Enseñanzas mínimas en la LOGSE, LOE y LOMCE.

Materia	Mapa/cartograf	Plano*
LOGSE (Anexo R.D. 1344/1991, de)		
Conocimiento del medio natural social y cultural	12	8
Educación Artística	--	6*
Educación Física	--	--
Lengua Castellana y Literatura	--	--
Lenguas extranjeras	--	--
Matemáticas	2	3
Lengua y Literatura Catalana	--	--
LOE (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio)		
Conocimiento del medio natural, social y cultural	10	8
Educación artística	4	7
Educación física	1	1
Lengua castellana y literatura	--	--
Lengua extranjera	--	--
Matemáticas	2	11*
LOMCE (R.D.126/2014, de 28 de febrero)		
Ciencias de la Naturaleza	--	--
Ciencias Sociales	20	3
Lengua Castellana y Literatura	3	--
Matemáticas	--	3
Primera Lengua Extranjera	--	3
Educación Artística	--	2
Educación Física	--	--
Segunda Lengua Extranjera	--	1
Valores Sociales y Cívicos	--	--

6.4 El aprendizaje significativo y el Currículo Nulo Visual (CNV)

Como último apartado de esta discusión teórica, hemos considerado necesario realizar un apunte sobre el término «Currículo Nulo Visual» y el vínculo que este puede llegar a establecer con el desarrollo del aprendizaje significativo. Incidimos en este aspecto con la intención de enfatizar en la importancia de incorporar dicho concepto a la formación de profesorado, de cara a la correcta implementación del corpus gráfico y su influencia en la formación del imaginario visual.

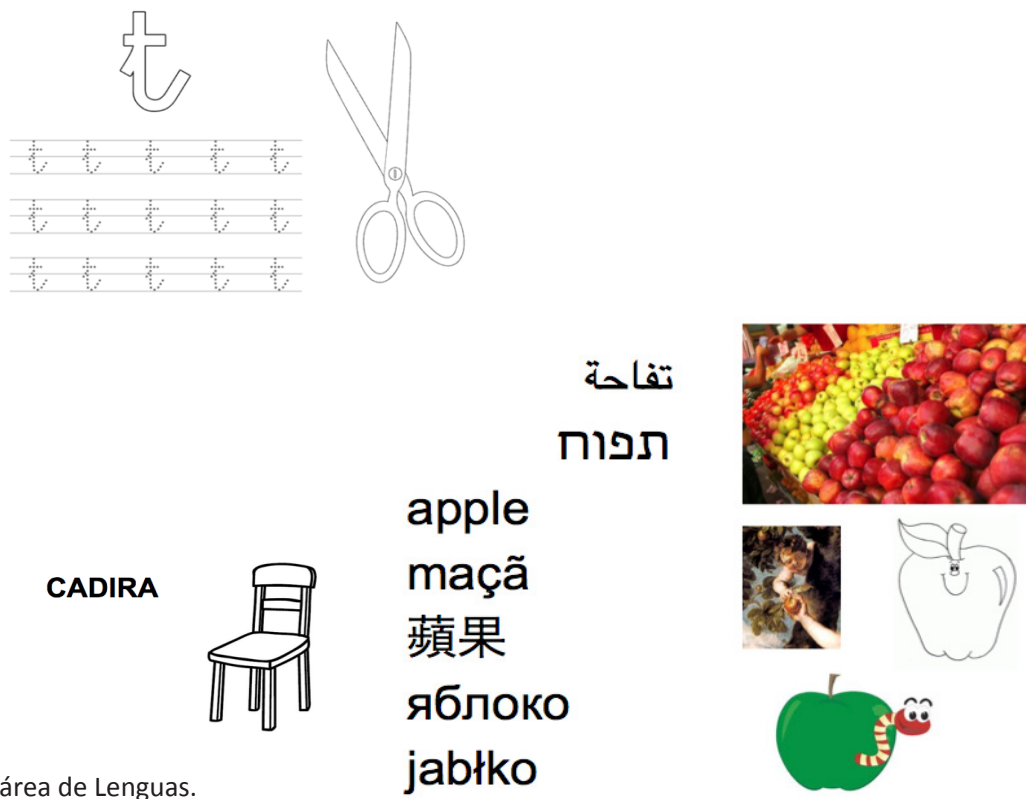
Respecto a las conclusiones parciales obtenidas en los capítulos Cuatro y Cinco, y sobre todo, en referencia a la práctica cada vez más extendida en los libros de texto de aplicar la textualidad verbo-icónica, observamos la necesidad de atender a dos factores: la mejora de las propuestas de materiales didácticos y la formación de profesorado para orientar la lectura de imágenes.

Retomando la idea expuesta por Gómez Carrasco, Cózar Gutierrez & Miralles, (2014:18), en relación a la necesidad de ofrecer materiales didácticos de calidad, que permitan desarrollar todo el potencial que tienen las imágenes en los libros de texto, reforzamos esta cuestión desde la perspectiva del aprendizaje significativo:

«Aunque los profesores desempeñan un papel importante y de muchas maneras crucial en dirigir el aprendizaje, los problemas asociados con la educación magisterial antes y durante el servicio son enormes. Por tanto, creemos que una de las medidas más prometedoras para el mejoramiento del aprendizaje escolar consiste en el perfeccionamiento de los materiales didácticos. Los factores más importantes que influyen en el valor de aprendizaje de los materiales didácticos radican en el grado en que estos materiales facilitan el aprendizaje *significativo*.» (Ausubel, Novak & Hanesian, 2000: 308)

En esta línea expuesta por Ausubel, Novak & Hanesian, conectamos las conclusiones parciales obtenidas en el análisis de los libros de texto (apartado 5.1), con la necesidad de entender la dinámica con la que se encuentran introducidas las imágenes en los libros de texto. La tendencia de las imágenes por mostrar un corpus gráfico definido por la proximidad del alumnado, junto con la tendencia de la textualidad verbo-icónica, produce en el alumnado de formación inicial una perspectiva neutra y aparentemente objetiva del imaginario visual expuesto, que no permite asimilar tendencias estereotipadas o erróneas en los libros de texto (ver Anexos IX y XX).

Este proceso de iconicidad viene siendo cada vez más radicalizado en la etapa de Educación Primaria. Consideramos que el uso de este tipo de dinámica texto-imagen ha sido popularizado, en cierta manera, por la práctica del área de Lenguas, dentro de la cual posee unas características diferenciadas. Este tipo de modalidad de textualidad verbo-icónica resulta realmente práctica a la hora de la enseñanza de lenguas, ya sea para el aprendizaje de los primeros estadios de lecto-escritura, vinculado a la relación graña-sonido o al aprendizaje de lenguas extranjeras (ver figura 6.1).



área de Lenguas.

Si observamos detenidamente la dinámica establecida entre el texto y la imagen en los ejemplos de la figura 6.1, podemos observar como la literalidad de la imagen permite la relación directa entre grafía y sonido, facilitando las primeras fases del proceso de lecto-escritura (por ejemplo: la *T* de Tijeras). Promueve el aprendizaje de vocabulario (*cadira*, junto con el dibujo prototípico de una silla); o siendo capaces de interpretar en cualquier idioma, independientemente del alfabeto, aquello que debemos ser capaces de identificar (ejemplo de la manzana escrito en 7 idiomas, que puede ser interpretada, independientemente del estilo de la imagen). Este tipo de asociación directa entre el texto y la imagen, ha sido trasladado al área de Ciencias Sociales, con todas las implicaciones que este conlleva. Como hemos podido señalar en el capítulo Cinco mediante el análisis de libros de texto, este tipo de práctica puede promover la conceptualización estereotipada de conceptos más complejos. Tijeras, silla o manzana, son términos que pueden ser conceptualizados de modo neutral a través de imágenes prototípicas. Sin embargo, ponemos en duda el empleo de esta dinámica trasladada a conceptos más complejos como ayuntamiento; gobierno, Cataluña o Europa. En realidad, si analizamos las imágenes prototípicas de las tijeras, sillas y manzanas empleadas, desde una perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, llegaríamos también a detectar estereotipos socioculturales, vinculados, por ejemplo, con la ejemplificación del estilo de silla o la fotografía de

una manzana siempre perfecta, que nos enlaza con un tipo de industria alimentaria muy determinada¹⁰⁸. Consideramos que el proceso de iconicidad es por tanto, en el área de Ciencias Sociales, conductor de una tendencia ideológica de pensamiento único, que tiende a eliminar matices y narrativas plurales e interculturales.

Teniendo como premisa principal del aprendizaje significativo, que éste se configura a partir de los conocimientos previos del alumnado¹⁰⁹, ponemos de relieve la importancia del tipo de imaginario visual generado mediante este grado de iconicidad, al generar un conocimiento previo en el alumnado de Educación Primaria estereotipado y tendencioso, que configurará la base del conocimiento en su posterior etapa de Educación Secundaria, poniendo en duda el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, destacamos la necesidad de potenciar el área de Didáctica de la Historia del Arte como documentalista, que proporcione un corpus gráfico más apropiado para la creación de imaginarios visuales enriquecedores y complejos, superando las problemáticas relacionadas con la función ilustrativa y la negación del carácter polisémico de la imagen¹¹⁰. Imágenes también vinculadas con el desarrollo cognitivo, atendiendo a cada etapa de la Educación Obligatoria de manera particular, secuenciando un desarrollo óptimo de la alfabetización audiovisual, atendiendo a las particularidades del área de Ciencias Sociales (ver análisis del currículo escolar en apartado 5.2).

108 Es muy característico el ejemplo de las patatas que Agnès Varda emplea en su documental *Los espigadores y la espigadora* (2000).

109 «... un alumno realiza un aprendizaje significativo cuando puede relacionar lo que ya sabe con lo que tiene que aprender. (...) La atribución de significados, que es lo que le caracteriza, depende de la capacidad del individuo que aprende para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias (Novak, 1982) entre lo que debe asimilar y lo que ya conoce. En realidad, la riqueza de los significados que atribuimos al nuevo material depende de la riqueza y complejidad de las relaciones que podamos establecer entre éste y nuestros conocimientos previos. (...) El material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, debe prestarse a la construcción de significados. Para ello, el material debe ser lógicamente significativo, es decir, debe poseer una cierta estructura, una lógica interna, no debe ser arbitrario ni confuso. (...) ...para que el alumno pueda atribuirle significado resulta imprescindible que sea capaz de relacionarlo con lo que ya conoce, de engarzarlo en las redes de su estructura cognoscitiva, de seleccionar un esquema de conocimiento que pueda aplicarse a él, con todo lo que ello implica. (...) Si no se dispone de esquemas adecuados, o si éstos, por la razón que sea, no pueden ser activados, el proceso de atribución de significados no se produce y el aprendizaje se bloquea, si se fuerza, cristaliza en un aprendizaje memorístico. (Coll & Solé, 1987: 22).

110 «la importante función que poseen los contenidos específicos para el aprendizaje de los alumnos exige que su selección se realice cuidadosamente. Dicha selección debe tener en cuenta la perspectiva o análisis epistemológico, relativo a las diversas disciplinas o campos de saber, que contribuye a identificar los conocimientos esenciales de una materia, a establecer su estructura interna y a dibujar el mapa de relaciones que mantienen entre ellos, elementos secuenciales fundamentales para organizar secuencias de aprendizaje potencialmente lógicas. Pero con ser una condición no es en absoluto suficiente. Se requiere además de la perspectiva psicológica, que da indicaciones sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos seleccionados, así como sobre los factores que hay que tener en cuenta para su correcta organización, sin olvidar por supuesto el análisis sociológico, que ayuda a determinar las formas culturales que es necesario que los alumnos incorporen para llegar a ser miembros activos de la sociedad. La selección de los contenidos constituye pues un aspecto fundamental en la elaboración de propuestas curriculares, que requiere el concurso de diversas disciplinas en una aproximación integradora.» (Coll & Solé, 1987: 24-25)

Es mejora de los materiales didácticos, debe ser coordinada con la actuación del profesorado, sin la cual aquellos no tienen sentido¹¹¹. La formación de profesorado no debe descuidar el tratamiento de la imagen, favoreciendo herramientas que doten al profesorado con la capacidad de una mirada crítica hacia las imágenes, que vaya más allá del mero empleo de la imagen desde su vertiente más tecnológica y práctica. Consideramos que el área de Ciencias Sociales es un entorno privilegiado para fomentar este tipo de actitudes críticas¹¹². En palabras de Coll y Solé:

«Se trata de dotarles de marcos de interpretación que les permitan planificar, implantar, evaluar y modificar situaciones de enseñanza/aprendizaje acordes con los objetivos que persiguen» (Coll & Solé, 1987: 26)

Otro factor a tener en cuenta es la excesiva sobrevaloración de lo audiovisual y lo tecnológico que, tras el análisis de las propuestas elaboradas por el alumnado (apartado 4.3), esconde una infravaloración de estos recursos, los cuales terminan siendo introducidos en los materiales didácticos con una tendencia en la que destaca una ingenua creencia sobre la aprehensión de los mismos. Es decir, hemos podido observar que el alumnado en formación inicial actúa con la premisa errónea de que vivir en la sociedad de la información, sobresaturada de mensajes visuales, ya es suficiente para la comprensión del lenguaje visual, como si la mera convivencia dotara por sí sola al alumnado de Primaria de herramientas para decodificar cualquier imagen¹¹³. Consideramos que esto no es sólo

111 «Como todo intento de mejora de la calidad de la enseñanza, se hace preciso contar con la preparación y complicidad del profesorado. Por tanto, resulta imprescindible que, tanto en su formación inicial como a lo largo de su desarrollo profesional, se le ofrezcan oportunidades para que tomen conciencia del importante rol de la imagen, en general, y de los medios de comunicación, en particular, para su incorporación crítica en las actividades habituales con sus alumnos. De hecho, la alfabetización científico-visual debería convertirse cuanto antes en una de las prioridades de nuestra acción educativa para dotar a los estudiantes de herramientas cognitivas con el fin de comprender mejor la sociedad de la información en la que nos hallamos sumidos» (Perales, 2006:28)

112 “This work, and the work of the other teachers and scholars who have labored to make the history classroom a place for asking questions and developing arguments about meaning, is critically important. But there is a glaring absence in this literature. It almost uniformly leaves aside questions of creative thinking, visual knowledge, and art.” (Desai, Hamlin & Mattson, 2010:17)

113 «Es comúnmente aceptado que hoy los estudiantes están más capacitados para moverse con soltura en la cultura visual dominante, por estar familiarizados con el mundo de la imagen multiplicada desde la infancia. Pero también es algo que experimentamos año tras año los profesores universitarios de Humanidades y Ciencias Sociales que esta familiaridad con lo visual no conlleva necesariamente una mayor Cultura visual, o por usar un término inglés ya aceptado, aunque de difícil traducción al castellano, una adecuada Visual Literacy. Es verdad que los video-jóvenes (Sartori, 2002) han pasado muchas horas delante de un televisor o de una consola y que han desarrollado una destreza considerable en el uso de los distintos media. Pero también es cierto que, por eso mismo, leen muy poco y leen de forma poco reflexiva. Leer mucho no garantiza ser letrado –como ser cinéfilo no es lo mismo que ser cinéfilo–, pero la palabra escrita es un complemento necesario de la imagen porque enseña a mirar pensando, que es la única forma verdaderamente intelectual de mirar.

Estaríamos hablando, por tanto, de una alfabetización visual errónea, o una falta de Visual Literacy generalizada y preocupante, que impide a generaciones enteras de estudiantes una experiencia estética trans-

un error, sino una tendencia provocada por la falta de conocimientos disciplinares que transformen las imágenes en contenidos y parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que provoca que las imágenes no sean más que meros recursos conducidos al entretenimiento, ilustración y motivación, como lo destacan las funciones analizadas en el apartado 4.4.2. Se debe destacar la importancia del dominio del medio audiovisual, el cual, no se encuentra solo condensado en los contenidos procedimentales, como por ejemplo: uso de la cámara fotográfica; uso y diferenciación de planos cinematográficos; distinción entre soportes visuales, etc., sino que se debe destacar la necesidad de un conocimiento más teórico e iconológico, que sitúe la imagen en su perspectiva más crítica, vinculada con el contexto social y cultural, y relacionada más con la teoría de autores como Barthes y Sontag, perspectiva desde la cual se permitirían relacionar aspectos como la subjetividad de la fotografía, punto a destacar tras el análisis del capítulo Cuatro.

6.4 Conclusiones Finales

A continuación, presentamos la redacción de las conclusiones finales, que han sido planteadas a modo de síntesis de las principales reflexiones generadas en los apartados de conclusiones parciales (ver apartados 4.2.2; 4.2.4; 4.3.2; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.2; 4.4.4; 4.5; 5.1.7; 5.2.5) y la discusión teórica (ver capítulo Seis). Se han recogido las principales cuestiones que podrían ser vinculadas de un modo directo con la puesta en práctica en la docencia de formación de profesorado.

En último lugar, presentamos un apartado con propuestas de continuación para nuestra investigación.

6.4.1 Objetivo I

1. Determinar cuál es la finalidad de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria.

La Didáctica de la Historia del Arte, como puente entre el Área de Educación Plástica y el área de Ciencias Sociales.

formadora. Me gusta este término inglés Literacy más que el castellano alfabetización porque opino que la problemática no es tanto de falta de pericias técnicas como de base cultural. Y, por eso mismo, no hay que orientar sus soluciones hacia la alternativa de lo literario frente a lo visual como hacia la reflexión sobre lo que se hace con el tiempo de ocio en las sociedades tecnovisuales. Como estudió Hannah Arendt (1993), las nuevas formas de vida modernas fomentan la hipertrofia de un tipo de actividades de usoconsumo de los textos-imágenes, frente a otro tipo de actividades activo-contemplativas, que exigen una actitud de respeto hacia las obras objeto de la experiencia de leer-visualizar (VerLewis, 2000)». (Latorre, 2008:64)

En relación al protagonismo del área de Educación Artística, destacamos el potencial de la Didáctica de la Historia del Arte como vínculo para potenciar el uso de las imágenes en ambas áreas: Educación Artística y Ciencias Sociales.

Volviendo a las palabras de Hernández (2009), que establece la importancia del contexto y el vagaje cultural para un correcto desarrollo de la cultura visual, destacamos la función del área de Ciencias Sociales para potenciar este vínculo de la imagen con el contexto. En relación al *assoliment* de la competencia social y ciudadana y el uso de la imagen, hemos empleado el discurso de Rachel Mattson, apoyando su visión sobre las posibilidades cívicas que contienen el lenguaje visual, pedagógico e histórico empleados de manera simultánea y coordinada, denunciando la separación existente en Educación entre el Arte y las Ciencias Sociales¹¹⁴. Debemos destacar la necesidad de vincular estos tres aspectos, para combatir la descontextualización de imágenes, como el caso de los grabados de Theodor de Bry, que muestran la permanencia de las fuentes documentales ancladas en una función puramente ilustrativa, perdiendo el potencial de conectar el lenguaje visual, con el contexto y la imaginación histórica, de un modo correcto.

Como establecía Valls (2007) las posibilidades que ofrece la imagen en relación a la inclusión de corrientes historiográficas en el estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales posee un potencial increíble que todavía no ha sido explotado. Desde esta investigación, proponemos el campo de la Didáctica de la Historia del Arte como área idónea para promover este cambio. Sobre todo, destacando su labor de documentalista, ofreciendo corpus gráficos alternativos que potencien la creación de un pensamiento crítico.

La función de la imagen: La función documental en el área de Ciencias Sociales

En relación al análisis de los tres agentes trabajados en la investigación: alumnado en formación; currículo escolar y libros de texto, la imagen entendida en el área de Ciencias Sociales a través de la función documental ha evidenciado serias dificultades a la hora de su correcta implementación:

- El alumnado posee una clara tendencia al uso ilustrativo y motivador de la imagen.
- El currículo escolar introduce la fuente documental como principal protagonista del área de Ciencias Sociales, pero no posibilita su perfecto desarrollo debido a una propuesta curricular incoherente que no potencia el tratamiento de la imagen

114 “...to address the very absence of texts that consider visual knowledge, historical thinking and pedagogy all at once” (Desai, Hamlin, & Mattson, 2010: 16).

como un contenido curricular complejo y autónomo, evidenciando su preferencia al vincular la imagen de un modo destacado con los contenidos procedimentales. Tampoco el desarrollo cognitivo aplicado a la imagen asegura un correcto empleo de la imagen como fuente documental.

- El última instancia, se ha evidenciado que las imágenes en el libro de texto tampoco cumplen una función documental en la etapa de Educación Primaria.

De este modo, podemos presuponer, que pese a que la bibliografía especializada, e incluso la propuesta curricular promueva el uso de la fuente documental gráfica como imagen prototípica del área de Ciencias Sociales, de la mano de la función documental, las bases para desarrollar dicha función no se establecen de un modo correcto, imposibilitando el desarrollo de ésta.

La función de la imagen. La necesidad de visibilizar otras funciones de la imagen

A través de la revisión bibliográfica se ha establecido que no sólo existe la función documental, ilustrativa y motivadora, sino que lo ideal para potenciar el uso de la imagen como fuente documental gráfica, sería potenciar el desarrollo de un correcto empleo de la alfabetización audiovisual, potenciando un uso de la imagen complejo, que abarque diversas funciones de la imagen, potenciando el desarrollo de ésta de un modo global en todo el currículo escolar, desde todas las áreas de conocimiento.

Potenciar la imagen desde otras áreas de conocimiento es también necesario, conectando otros tipos de habilidades y funciones en la decodificación de imágenes. El empleo de diversas funciones, estimularía el aprendizaje significativo y un correcto proceso de alfabetización audiovisual, estableciendo que el infrauso de las imágenes, es el principal factor que conduce al excesivo uso de la función ilustrativa.

6.4.2 Objetivo 2

2. Detectar posibles vacíos en las propuestas diseñadas para el uso de la imagen, que puedan influir negativamente a la hora de desarrollar el máximo potencial de la imagen en el ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria.

La imagen entendida como parte del desarrollo de las fases enseñanza-aprendizaje

Hay una falta de coherencia en el desarrollo del proceso cognitivo, como se ha

podido observar en el análisis del currículo escolar.

Se debe potenciar la secunciación gradual del uso de la imagen en el área de Ciencias Sociales, estableciendo un correcto desarrollo de nivel cognitivo en cada etapa. Atendiendo a las diversas fases que deben ser interpretadas por el alumando (Moradielo, 2010; Valls, 2007), el profesorado debe aprender a vincular cada una de estas fases de un modo correcto en cada etapa educativa, respetando de un modo gradual el desarrollo del alumnado, no precipitando, ni generando incoherencias en las actividades vinculadas a la lectura de imágenes.

Una imagen, no es un mero objeto educativo que se introduce en el aula, este debe ser consensuado con los objetivos, con los contenidos y con la metodología. Esto hace que el profesorado deba tener un control absoluto sobre la imagen. Esta no debe ser introducida precipitadamente sino que se debe valorar en todo momento su correspondencia con los objetivos de aprendizaje y procesos de evaluación.

Esto conlleva un uso consciente de la imagen y aplicación de la función que se deba aplicar en cada momento, junto con un control de la metodología, que en el caso de la imagen, también debe implicar un control del medio visual.

Creación del Currículo Nulo Visual en relación al aprendizaje significativo

Se ha establecido la existencia de un Currículo Nulo Visual en el corpus gráfico de los libros de texto en el área de Ciencias Sociales. Este Currículo Nulo Visual, se desarrolla a partir del excesivo empleo de la textualidad verbo-icónica, reduciendo la complejidad de conceptos abstractos de Ciencias Sociales y la polisemia de las imágenes. Esta unión de texto-imagen, por tanto, es creadora de un imaginario visual estereotipado, que no permite al alumando la creación de conexiones complejas entre términos que están implícitamente conectados. Esto provoca una invisibilidad de narrativas alternativas, que genera la conceptualización de términos complejos de una manera simplista, avocada al estereotipo y al pensamiento único.

6.4.3 Propuestas de continuación

La Didáctica de la Historia del Arte y su labor como documentalista y formadora

Se ha considerado la necesidad de generar materiales didácticos que potencien, desde la teoría expuesta en esta investigación, un corpus gráfico alternativo que permita

desarrollar en el profesorado en formación itinerarios iconográficos alternativos, que potencien la creación de imágenes favorezcan en el alumnado herramientas que permitan detectar imaginarios estereotipados.

Se ha detectado la necesidad de llegar con el profesorado en formación inicial a un desarrollo de nivel cognitivo alto, que permita dotar de habilidades y capacidades para desarrollar imaginarios alternativos de manera autosuficiente. Se ha puesto en evidencia la dificultad de crear imágenes alternativas, puesto que precisa de una formación compleja, que convine diversas disciplinas. Potenciar un modelo de enseñanza-aprendizaje que convine el saber académico de las disciplinas de referencia junto con un óptimo desarrollo de la alfabetización audiovisual.

Por tanto, es necesario desarrollar más temáticas transversales y generar materiales alternativos. Como con el caso de las imágenes de *castellers*, se vio la necesidad de aportar imaginarios positivos y alternativos al libro de texto, que pudieran favorecer los primeros pasos para comenzar a generar propuestas gráficas de manera autosuficiente, de igual modo que se debe potenciar con el alumnado de Educación Primaria. De ahí que la principal función que hemos detectado para la Didáctica de la Historia del Arte es la función de realizar un buen repertorio iconográfico, desarrollando una función de documentalista, que dote al área de Didáctica de las Ciencias Sociales de materiales apropiados, ricos en imágenes correctas a nivel de contenido académico y estético, que no potencien el desarrollo de imaginarios estereotipados, y que vayan acompañados de buenas referencias como guías de lectura, buenas anotaciones a pie de foto. Este tipo de materiales permitirían, al mismo tiempo, dotar de respuestas a las necesidades de la atención a la diversidad. En esta línea ya se han comenzado a hacer experiencias en la docencia llevada a cabo en el curso 2015/16. Proponemos en este aspecto, una línea que trabaje desde la reflexión en la práctica docente, involucrando al alumnado en el proceso de cambio propuesto por el modelo teórico.

Ampliación de la investigación con disciplinas afines

Este tipo de propuestas de mejora, necesita de la interacción de profesionales interdisciplinarios, que permitan analizar la imagen y el proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas. Atendiendo al ejemplo de Perales, que nos transmite la complejidad de trabajar con imágenes, podemos comenzar a orientar, posibles fases posteriores para esta investigación:

«- ¿Qué signos emplea el lenguaje, qué reglas los rigen, qué significado po-

seen? → *Semiótica*.

- ¿Cómo se procesan las imágenes? → *Psicología*
- ¿Qué imágenes utilizan la sociedad, los profesores, los alumnos o los libros de texto en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias? ¿Cómo contribuyen a la representación del conocimiento científico? → *Didáctica de las ciencias experimentales*» (Perales, 2006:15)

Sin duda, en esta investigación nos hemos dedicado al último punto expuesto por Perales. Para una segunda fase postdoctoral, se ha contemplado la necesidad de ampliar esta investigación en un futuro, contando con una aportación más profunda de disciplinas afines como la Semiótica, la Psicología cognitiva y los Estudios Visuales, principalmente. Profundizar en aspectos relativos a la suposición de la influencia del Currículo Nulo Visual en la creación de conocimiento, necesitaría de nuevas investigaciones, con un marco teórico más profundo a nivel de Psicología cognitiva y Semiótica.

Al igual, un desarrollo del análisis iconográfico en relación a la Semiótica y los Estudios Visuales, sería de gran valor, ampliando además, el corpus gráfico a la Educación Secundaria, manejando todo el espectro de la Educación Obligatoria. En relación a la ampliación del corpus teórico, se ha considerado muy interesante en relación al análisis de imaginarios visuales, el estudio comparativo. La experiencia de las estancias breves de investigación en la Universidade Federal do Paraná, Brasil y en el Universidade de Cabo Verde, nos dio la oportunidad de analizar el corpus gráfico del ámbito lusófono. Ampliar este tipo de análisis a diferentes ámbitos con una influencia educativa común fue realmente interesante al trabajar con temas de historia. Esta es otra de las líneas en la que hemos comenzando a trabajar., consideramos que los imaginarios visuales estereotipados, generados por el Currículo Nulo Visual, al ser analizados desde una perspectiva historiográfica podrían dar resultados muy interesantes.

También hemos considerado necesario trabajar con profesionales de otras áreas que permitan concretar términos que han sido empleados en esta investigación, pero que para futuras investigaciones deben ser ampliados y discutidos en profundidad como el imaginario visual o las narrativas visuales, conceptos que han sido muy problemáticos de trabajar, puesto que, como ya se puntualizó en las limitaciones de la investigación, el estudio de la imagen es desarrollado por un numeroso compendio de disciplinas que dificulta un tratamiento conjunto de todas ellas, creando los consecuentes vacíos y ambigüedades en ciertas acepciones y metodologías que implican el uso de la imagen.

En última instancia, continuando con la complejidad del tratamiento de concep-

tos, se ha considerado la necesidad de complementar la creación del imaginario visual con las líneas de investigación que se proponen desde el estudio de las representaciones sociales. En esta investigación hemos entendido la creación de imaginarios visuales como una pequeña parte del complejo entramado que conlleva la creación de estas llamadas representaciones sociales, que conforman en su estructura diversas relaciones, entre ellas, el imaginario visual. Sería por tanto muy interesante complementar el estudio de la creación de imaginarios visuales con otras esferas que contribuyen a la creación de estas representaciones sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, E. & Ortega Morales, N. (2003). La creación artística vista desde los ojos del niño. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 43-53.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (coord.) (2011). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel/Fundación Telefónica.
- Acaso, M. & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218.
- Aguirre Arriaga, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Octaedro-Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 136-163. Disponible en: <http://www.e-historia.cl/cursosudla/12-EDU609/textos/03%20%E2%80%93Beatriz%20Aisenberg%20%E2%80%93Did%3%A1ctica%20>

[de%20las%20ciencias%20sociales%20\(136-160\).pdf](#)

- Aisenberg, B. & Alderoqui, S. (comps.) (1994). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Almazán Fernández, I. (2009). *Didáctica Del Patrimonio. Campos de batalla en la Tercera Guerra Carlista*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Almeida, G. & Ramírez, T. (2010). El afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de ciencias sociales de básica primaria. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 5, 225-244. Disponible en: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/viewFile/1404/1816>
- Alonso Arenal, S. (et al.) (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Alonso Gutiérrez, A. M^a (2003). La enseñanza de la historia del arte en la ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 54-64.
- (1998). *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Oviedo: Universidad de Oviedo-Servicio de Publicaciones.
- (1994). *La iniciación a la historia del arte en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oviedo.
- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D. & Soto, G. (2014). Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos*. 40 (1), 263-280. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100016>
- Alsina, P. & Giráldez, A. (coords.) (2012). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Domínguez, P. (2010) *Museos de pedagogía, enseñanza y educación: el Museo Pedagógico Andaluz y sus posibilidades didácticas*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla.
- Álvarez de la Prada, G. (2004). *Didáctica del discurso icónico-verbal: Las Artes Plásticas como pretexto publicitario*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Córdoba.

- (1996). Cómo elaborar unidades de Historia del Arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 69-77.
- Álvarez Sanchís, J. R. (et al.) (1995). Prehistoria e historia antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3, 31-38.
- Anderson L. & Krathwohl, D. (ed.) (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ángeles González, M. & Polo Herrador, M. A. (1994). Los departamentos de Educación y Acción Cultural en los museos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2, 7-28.
- Aparici, R. & García-Matilla, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Argerich, I. & Ara, J. (2003). *Arte protegido: memoria de la Junta del Tesoro Artístico durante la Guerra*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Instituto del Patrimonio Histórico Español.
- Arnavat, M. (1991). *Apropament a l'avaluació en l'àrea de Plàstica: disseny d'instruments de posible aplicació a l'ensenyament secundari*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Arnheim, R. (1997). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.
- (1993). *Consideraciones sobre la educación estética*. Barcelona: Paidós.
- Asensio, M.; Gil, A.; Guerra, M; Girón, A. & Pol, E. (1998). *El desarrollo de los contenidos en la enseñanza del Arte*. CIDE-UAM.
- Atienza Cerezo, E. & Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- Ávila, R.M., Rivero, M.P & Domínguez, P.L. (coords). (2010). *Metodología de investigación*

- en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Ávila Ruiz, M^a R., (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- (2003). La enseñanza del arte en la escuela. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 37, 30-42.
- (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla.
- Balada, M. (1988). *Com analitzar una obra plàstica*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona.
- Bale, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bamford, A. (2009). *El Factor ¡wuau!: El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Bautista García-Vera, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Bearne, E. & Wolstencroft, H. (2009). *Visual Approaches to teaching writing. Multimodal Literacy 5-11*. London: SAGE.
- Bellatti I. & Gámez V. (2013). La historia de Iberoamérica en los currículos escolares: Un enfoque intercultural, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 77, 43-50.
- Benejam, P. & Pagés, J.(coords.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Benjamin, W. (2007). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-Textos.
- Berger, J. (2008). *Ways of seeing*. London: Penguin.
- Besolí Martín, A. (2008). *Estrategias y recursos de comunicación audiovisual en museografía: Estado de la cuestión y estudio de caso del Museo de Historia de Cataluña*.

- (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Blanco Villaseñor, A. (2003). Una experiencia en la enseñanza del arte: itinerarios artísticos en la colección Thyssen Bornemisza de Barcelona. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 91-98.
- Bozal, V. (1991). Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen. *Revista de Educación*, 296, 217-243.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. [et al.] (1993). *Imágenes y metáforas de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Brusa, A. (1998). Historia-relato, historia-imagen: los desplazamientos de la retórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 55-67.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Caballero Carrillo, M. R. (1997). *La educación estética y la historia del arte en la institución libre de enseñanza*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia.
- Cabrera Acosta, M. A. (2001). «Historia y teoría de la sociedad: Del giro culturalista al giro lingüístico», en Forcadell, C. & Peiró, I. (Coords.) (2001). *Lecturas de la Historia: Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*. 255-272
- Calaf Masachs, R. (2006). La voz del artista, el silencio de la obra y el relato de la exposición. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 38-46.
- (2003a). Arte alternativo: una mirada pedagógica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 65-76.
- (2003b). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- (1996). La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 17-24.

- (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Oikos-Tau.
- Calaf Masachs, R. (coord.) (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf Masachs, R. [et al.] (1998). *Aspectos didácticos de ciencias sociales (Arte)*, 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza- Instituto de Ciencias de la Educación.
- Calaf Masachs R. & Fontal Merillas O. (coords.) (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R.; Fontal, O. & Valle, R. E. (coords.) (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Campos Pérez, L. (2010). *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Candau Chacón, M^a J. (2006). Percepción y didáctica del comentario de arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 74-82.
- Cantoneiro, J. (2002). Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando. *Campo abierto. Revista de educación*. 21, 83-96.
- Cao, M. (2009a). *Educación, creación e igualdad: [propuesta educativa]*. Madrid: Eneida.
- (2009b). *Käthe Kollwitz, Henry Moore: valorar el cuidado, proteger la vida, denunciar la violencia: [propuesta educativa]*. Madrid: Eneida.
- (1998). La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*. 10, 39-62.
- Cao, M. & Pastor, R. (2009). *Las hermanas Vesque, Alexander Calder: compartir placer, dibujar el cuerpo, montar un circo: [propuesta educativa]*. Madrid: Eneida.
- Cárdenas Olivares, I. (et al.) (1991). *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Carmen, L. del (2001). Los materiales de desarrollo curricular; un cambio imprescindible.

- Investigación en la Escuela*, 35, 51-56.
- Carretero, M. & González M^a. F. (2008). «Aquí vemos a Colón llegando a América». Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20 (2), 217-227.
- Casanelles Rahola, E. & Fernández Cervantes, M. (1994). Un modelo para trabajar el patrimonio industrial. La propuesta del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2, 51-59.
- Chalmers, F.G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Chordà, F. (2004). *De lo visible a lo virtual. Una metodología del análisis artístico*. Barcelona: Anthropos.
- (1993). *Aprendiendo a mirar el arte*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*. 69, 153-178.
- (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*. 41, 131-142.
- (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. & Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 3, 19-27.
- Colomer Costal, A. (2013). *Un estudio sobre la visibilidad y la participación activa de las personas mayores en las exposiciones temporales: Vínculos entre memoria, narrativas personales y objetos museísticos*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Girona.
- Coma Quintana, L. (2011). *Actividades educativas y Didáctica del Patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Cooper, H. (2014). *Writing History 7-11. History writing in different genres*. London: Rout-

ledge.

- (2002a). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- (2002b). *History in the early years*. London-New York: Routledge-Falmer.
- Cuenca López, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.
- Delors, J. [et al.] (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Depaepe, M. & Henkens, B. (ed.) (2000). The History of Education and the Challenge of the Visual. *PAEDOGOGICA HISTORICA. International Journal of the History of Education*. 36 (1), 11-20.
- Desai, D., Hamlin, J. & Mattson, R. (2010). *History as Art, Art as History. Contemporary Art and Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2014) *Cortezas*. Santander: Shangrila.
- (2000). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- (1990). *Ante la imagen: Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia: CENDEAC.
- Dodd, D. (2010). *City led international cultural co-operation*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Girona.
- Domínguez, M^a C. (coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Eilam, B. & Ben-Peretz M. (2010). Revisiting curriculum inquiry: the role of visual representations. *Journal Curriculum Studies*. 42(6), 751-774. doi:

10.1080/00220272.2010.497192

- Eilam, B. & Poyas, Y. (2012). Teacher's interpretations of texts-image juxtapositions in textbooks: From the concrete to the abstract, *Journal of Curriculum Studies*. 44(2), 265-297. doi: 10.1080/00220272.2011.637181
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- (1998a). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Amorrortu: Paidós.
- (1998b). *El Ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. (3 ed.). Upper Saddle River-New Jersey-Columbus-Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Efland, A.D; Freedman, H. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Emmison, M & Smith, P. (2004). *Researching the visual. Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry*. London: SAGE.
- Escamilla González, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula (Vol. II): Educación secundaria (12-18 años)*. Barcelona: Graó.
- (2009). *Las competencias en la programación de aula (Vol. I): Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escola Cooperativa El Puig (Esparreguera) (2002). *Les arts, una mirada al món. Perspectiva*

escolar, 269, 28-33.

Escolano Benito, A. (dir.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

— (dir.) (1997-98). *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.

Escolano Benito, A. (2007). Estrategias ilustrativas en la primera manualística escolar. En J-L. Guereña, (dir.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains* (pp. 365-373). Tours: Presses universitaires François-Rabelais.

Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture. Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.

Feliu Torruella, M. (2010). *Metodologies d'ensenyament i aprenentatge i factors de percepció de l'art en l'educació primària*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.

Feliú, M. & Triadó, A. (2011). Interactuando con objetos y maquetas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 47-54.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid-A Coruña: Morata-Fundación Paideia Galiza.

Flinders, D.J.; Noddings, N. & Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16 (1), 33-42.

Flusser, V. (2001). *Una filosofía de la fotografía*. Madrid: Síntesis.

Fontal Merillas, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 47-56.

— (2003). La enseñanza de las últimas tendencias del arte: Nuevas formas de ordenación al hilo de la postmodernidad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 77-90.

— (2003). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oviedo.

- Forcadell, C. & Peiró, I. (coord.) (2001). *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- Forellad, M. & Llobet Roig, C. (2002). La història de l'art a educació primària. *Perspectiva escolar*, 269, 21-27.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- (1997b). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Friera Suárez, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Fuentes Moreno, C. (2003). *Concepción de la historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O.* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- García Ruiz, A. L. (dir.) (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla: Algaída.
- García-Sipido, A. L. (1997). *El carácter disciplinar de la educación plástica y visual*. Madrid: Universidad a Distancia de Madrid-UNED.
- (1995). *Educar la mirada: propuesta de una dimensión visual en el conocimiento del entorno*. Madrid: UNED.
- (1986). *Color-forma-ritmo y melodía para una expresión integral*. Madrid: UNED.
- García Varas, A. Lógica(s) de la imagen. En Ana García Varas (ed.) (2011). *Filosofía de la Imagen*, 15-56. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los*

estudiantes deberían comprender. Barcelona: Paidós.

Gavaldà Torrents, A. & Santisteban Fernández, A. (2003). La fotografía per a l'aprenentatge de la historia. *Comunicació Educativa*. 16, 59-64.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gil, A. (1996). La asignatura de Historia del Arte en el bachillerato LOGSE: un ejemplo de programación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 79-92.

Gil, A. & Pol Méndez, E. (1994). La obra de arte, documento primario para el estudio de la Historia. Referencias para un módulo didáctico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2, 37-49.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. anc

Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

— (1990). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick-London: Aldine Transaction.

Gombrich, E. H. (2012). *La Historia del Arte*. London: Phaidon.

Gombrich, E. H; Hochberg, J. & Black, M. (2007). *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.

Gómez, C. J., Cózar R. & Miralles, P. (2014). La enseñanza de la Historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSA-YOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 1-25.

Gómez, C. J. & López 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, C. J., Molina, S. & Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la en-

señanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 69-88. Disponible en:

<https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Gómez Pintado, A. & Marcellán Barace, I. (). ¿Responden las imágenes utilizadas en Educación Plástica y Visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XX1*. (en prensa) [Consulta: 3 de enero 2016]. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/14478>

González Astudillo, M. T. & Sierra Vázquez, M. (2004). Metodología de análisis de libros de texto de matemáticas. Los puntos críticos en la enseñanza secundaria en España durante el siglo XX. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(3), 389-408.

González Gallego, I. (2005). Una propuesta curricular para geografía e historia, con origen en 1970: la estructura cíclica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, 36-64.

González Monfort, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona.

Grajales Conde, L. M. (2001). *Aproximación y análisis de la obra de arte objetual como proyecto de investigación*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla.

Grant, M.J. & Bootht, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 2, 91–108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Grupo ÁGORA (1990). *Trabajos prácticos de ARTE. Una visión integradora*. 2 vol. Madrid: Akal.

Grupo Cronos (Baigorri Jalon, J. [et al.]) (1985). *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales: el comentario de textos históricos; la excursión geográfica y la utilización del vídeo*. Salamanca: ICE-Universidad de Salamanca.

Guasch, A. M. (2003). Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión. *Estudios Visuales*, 1, 8-16.

- Guereña, J-L. (dir.) (2007). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Tours: Presses universitaires François-Rabelais.
- Guzmán, M, F. (1994). *Arquitectura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- (1994). *Escultura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- (1994). *Pintura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- Hernández, F. (coord.) (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- (2002). La revisió del paper de la història de l'art en l'educació. *Perspectiva escolar*, 269, 57-63.
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 7-16.
- (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hidalgo, E. (et al.). (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) (2013). *Observatori de llibres de text. Anàlisi dels llibres de text de ciències socials des d'una perspectiva de pau (Quart d'ESO 2008-2011)*. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau.
- Jaar, A. (2014). *La política de las Imágenes*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Paideia/Morata.
- Jardí, J. (2014). *Pensar con imágenes*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Juanola i Terradellas, R. (2006). Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 26-37.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

- (1996). *Reading Images The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Laferrière, G. (1997). *El arte dramático en la formación de los enseñantes de primaria y secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de València.
- Lafuente, G. (2007). ¿Por qué el arte como vehículo? *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 58-60.
- Lara, L. (2007). Aprendiendo a mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 57.
- (1999). Enseñar el arte contemporáneo: taller para escolares del Museo Reina Sofía. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 18-21.
- Latorre Izquierdo, J. (2008). Los Estudios Visuales en la encrucijada. Justificaciones académicas de la deficiente formación estética imperante en las sociedades tecnológicamente desarrolladas. *ESE: Estudios sobre educación*, 14, 61-84.
- León, C. (2010). *Reinventando al otro. El documental indigenista en el Ecuador*. Quito: Editorial Ecuador.
- Lledó, G. (2009). *Decir lo que pensamos. Hannah Höch: [propuesta educativa]*. Madrid: Eneida.
- Lleida Alberch, M. (2008). *El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Llobet, C. (2011). Enseñar y Aprender Historia del Arte. En A. Santisteban, & J. Pagès, (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 269-294). Madrid: Síntesis.
- Llopis, C. (1996). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- López Benito, M. V. (2014). *Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- (1992). Mapas conceptuales y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Aula de Innovación*

Educativa, 8, 31-35.

- López Serrano, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 35-52.
- Lowenfeld, V. (1958). *El Niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Luc, J. N. (1981). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid: Cincel.
- Marín Viadel, R. (coord.) (2002). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Martin, I. (2002). Taller de arte contemporáneo. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 20-22.
- Martin, M. (1987). *Semiología de la imagen y pedagogía*. Madrid: Narcea.
- Martin Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.
- Martínez García, P. (coord.) (2002). *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martínez Molina, M^a E. (2008). *La evaluación de historia de España en C.O.U y bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia.
- Martín Piñol, C. (2011). *Estudio analítico descriptivo de los centros de interpretación patrimonial en España*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Mayer, R. E. (1989). Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 240-246.
- Mayer, R. E. & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 715-726.
- Mayoral Arqué, D.; Molina Luque, F. & Samper Rasero, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de Educación*, 357, 257-279.
- Mendelson, J. (2005). *Documenting Spain. Artist, Exhibitions, Culture and the Modern Nation, 1929-1939*. University Park, Pennsylvania: Refiguring modernism.

- Méndez Baiges, M. (2007). *Camuflaje*. Madrid: Siruela.
- Miralles, P. & Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123.
- Miralles, P., Molina, S. & Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Monegal, A. (comp.) (2007). *Política y (po)ética de las imágenes de guerra*. Barcelona: Paidós-Universitat Pompeu Fabra.
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.
- Morales, J. J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morales, O. A. & Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de los libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 115-152.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreira, M. A. *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. En Moreira, M. A., Caballero, M.C. & Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44.
- Moreno Jiménez, A. & Marrón Gaité, M^a J. (1995). *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Vera, J. R. (2011). *El retrato en el fondo de arte de la Región de Murcia: tipologías y enseñanza*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Murillo Arango, G. J. (2012). Cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas. *Uni-pluri/versidad*, 12 (2), 14-21.
- Naranjo, J. (ed.) (2006). *Fotografía, antropología y colonialismo (1845-2006)*. Barcelona:

Gustavo Gili.

Nóvoa, A. (2000). Ways to saying, Ways of seeing. Public Images of Teachers (19th-20th Centuries). *Paedagogica Historica. International Journal of the History Education*. 36 (1), 21-52.

Ortega, N. (2002). La didáctica de la historia del arte. Una propuesta para formar maestros. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31, 111-117.

— (2002). *Didáctica de la Historia del Arte*. Almería: Universidad de Almería-Servicio de Publicaciones.

Ossanna, E.O., Bargellini, E.M. & Laurino, E.S. (1987). *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: El Ateneo.

Pagès, M. (2002). Comprendre les avantgardes. *Perspectiva escolar*, 269, 46-56.

Palacios Albando, M. C. (2005). *La didáctica en la historia del arte*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de València.

Parra Grondona, A. A. (2005). *Organicidad en el arte de acción: Una propuesta metodológica para el desarrollo de la creatividad corporal*. (Tesis doctoral inédita). Euskal Herriko Unibertsitatea /Universidad del País Vasco (EHU).

Pastor, R. (1998). *La historia del arte en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Carlos III.

Perales Palacios, F.J. (2006). Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias. *Investigación didáctica*. 24 (1),13-30.

Pérez de Eulate, L.; Llorente, E. & Andreu, A. (1997). Las imágenes de la digestión y la excreción en los textos de primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (2), 165-178.

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. Paris/Braunschweig: GEORG ECKERT Institute.

Piñuel, J. L. (2002). «Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido». *Estudios de Sociolingüística*. 3 (1), 1-42.

Poblet Romeu, M. J. (2003). *Projecte d'intervenció didáctica sobre conjunts històrico-monumentals: creació d'una iconografia comprensiva. Exemplificació del castell tem*

- pler i hospitaler*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Pol Méndez, E. (2006). La recepción del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 7-25.
- Pol, E. & Asensio, M. (1996). El aprendizaje de los estilos artísticos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 25-42.
- Prats, J. (2003). Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf
- Prats, J. (coord.) (2011a). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar (Vol. I)*. Barcelona: Ministerio de Educación-Editorial Graó.
- (coord.) (2011b). *Didáctica de la Geografía y la Historia (Vol. II)*. Barcelona: Ministerio de Educación-Editorial Graó.
- (coord.) (2011c). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas (Vol. III)*. Barcelona: Ministerio de Educación- Editorial Graó.
- (coord.) (2006). Número monográfico: Arte e historia del arte en las aulas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. 49, 5-7.
- (coord.) (2003). Número monográfico: *Repensar el arte en la enseñanza*. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. 37, 5-7.
- Prats, J. & Valls, R. (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Ramírez, J. A. La historia del Arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En: Mario Carretero (coord.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V. & Perales, M. (2005). La cultura indígena em las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*. 26(75). [Consulta: 3 de enero 2016] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pi

[d=S0798-97922005000100003](#)

- Rancièrè, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- (2003). *El Maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Revilla Carrasco, A. (2013) *Propuesta de una didáctica diferencial en la plástica negroafricana marco de comprensión sobre la didáctica del objeto tradicional negroafricano a partir del estudio del contexto y posición del mismo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Zaragoza.
- Rivero, M. P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 17-24.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies. An introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: SAGE.
- Rovira Bach, M. (2011). *Les Proves De Correcció Objectiva i l'aprenentatge de la Història de l'Art al Batxillerat*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Ruiba Rodríguez, A. (coord.) (2001). *La Iconografía en la enseñanza de la historia del arte*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ruiz Zapatero, G. & Álvarez-Sanchís, J. (1997). La Prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles. *Complutum*. 8, 265-284.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.
- Sáez Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Sánchez, E. & Asensio, M. (1996). El aprendizaje del color: dimensiones conceptuales,

- procedimentales y actitudinales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 43-56.
- Sánchez Agustí, M. (1994). Las edades del hombre. Una pauta didáctica para la reflexión. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2, 29-35.
- San Martín Arbide, L. (2013) *De Erik Satie a Brian Eno. Música de ambiente en el siglo XX como reflexión sobre la ciudad, lo visual y lo sonoro*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca.
- Sandín Esteban, M^a. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santacana i Mestre, J. (1995). *Didáctica del Patrimonio Arqueológico: El proyecto del Poblado Ibérico de Alorda Park o Les Toixoneres de Calafell*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid.
- Santacana i Mestre, J. & Llonch Molina, N. (comp.) (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Santamaría, J. (1997). *Pensamiento y práctica del profesorado de historia del arte en la educación secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco.
- Santamaría, J. & Asensio, M. (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 18-29.
- Santamaría, J.; Irena, M. & Broduarad, A. (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de Historia del Arte en el Bachillerato. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 18-29.
- Santervás Moya, J. R. (2007). *Una propuesta didáctica de investigación: la historia del arte y la educación plástica de tercer ciclo de primaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- Schocker, J. B. & Woysner, C. (2013). Representing African American Women in U.S. History Textbooks. *The Social Studies*, 104(1), 23-31. doi: 10.1080/00377996.2012.655446
- Segura, A. (coord.) (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres his-*

tòries. Barcelona: Fundació Bofill.

Servitja Tormo, L. (2012). *Els visitants infantils dels museus gironins en el marc duna visita familiar no organitzada*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Girona.

Sobrino, D. (2011). La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En *Actas del Congreso Internacional «Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía»*. Grupo IDHAX Mazarelos. Innovación Docente en Historia, Arte e Xeografía. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 1056-1067.

Sociás, I. (1996). El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 7-16.

Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Barcelona: Debolsillo.

— (2009). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Debolsillo.

Souto X. M. (2002). Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. 7 (414). Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-414.htm>

— (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Stafford, T. (2011). *Teaching Visual literacy in the Primary Classroom*. New York: Routledge.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Sueli Franz, T. (2002). Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*. 14, 22-27.

Tang, G. M. (1994). Textbook illustrations: a cross-cultural study and its implications for teachers of language minority students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 175-194.

Tejera Pinilla, M. del C. (2013). *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educa-*

- tivas de museos virtuales de arte.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla.
- Terrón Caro, M^a T. & Cobano-Delgado Palma, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 231-248.
- Torres Santomé, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- (1991a). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- (1991b). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, M. & Juanola, R. (1998). *Dibujar: mirar y pensar. Consideraciones sobre educación artística*. Barcelona: Rosa Sensat.
- (1998). *Una manera de enseñar artes plásticas en la escuela: 140 ejercicios para educación infantil y primaria*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Trafi i Prats, L. (2002). Comprender críticamente les obres d'art. *Perspectiva escolar*, 269, 12-20.
- (2002). *La interpretación del arte moderno como producción narrativa*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Trepat, C. A. (2008). El aprendizaje en los museos de arte. Algunas propuestas. *Aula de innovación educativa*, 270.
- (2006). Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte: una propuesta didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 57-73.
- (2005). Los campos de aprendizaje y la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 44-57.
- (2003). Didáctica de la historia del arte: criterios para una fundación teórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 7-17.
- (2002a). La història de l'art a l'escola. *Perspectiva escolar*, 269, 1-11.

- (2002b). *El taller de la mirada. Una didáctica de la història de l'art*. Lleida: Pagès.
- (1996a). *Ciències socials: introducció a la història de l'art: crèdit variable: 2on cycle ESO*. Barcelona: Barcanova.
- (1996b). La lectura de la obra de arte en secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 57-68.
- (1995). *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó. ICE-Universitat de Barcelona.
- Tribó Traveria, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE- Universitat de Barcelona/Horsori.
- Trinidad Requena, A.; Carrero Planes, V. & Soriano Miras, R. M^a. (2006). *Teoría fundamentada «grounded theory»: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 37.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Valbuena, M. (1994). El patrimonio cultural, testigo de una época. Aplicación didáctica del “Viaje de aguas de Valladolid” en el s. XVI. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2, 61-77.
- Valls, R. (2008). Las imágenes de la Guerra de la Independencia en los manuales escolares españoles de historia (1900-2007). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 22-34.
- (2007). Las Imágenes en los Manuales Escolares de Historia y las Dificultades de su Uso Didáctico. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 11, 11-23.
- (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia: Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 69-76.
- (1995). Las imágenes en los manuales escolares de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, 105-119.

- (1994). La imagen de Europa en los actuales manuales escolares de Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 3-26.
- Vallvé, L. (2002). Educar a través de l'art. *Perspectiva escolar*, 269, 34-45.
- Van Leeuwen, T. (1992). The Schoolbook as a Multimodal Text. *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 35-58.
- Vasilachi de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid.
- Viñao Frago, A. (2007). Iconología y Educación: notas sobre las representaciones iconográficas de la Educación y otros términos afines. En J-L. Guereña, (dir.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains* (pp. 229-246). Tours: Presses universitaires François-Rabelais.
- Wenham, M. (2011). *Entender el arte: Una guía para el profesorado*. Barcelona: Graó.
- Wood, L. & Holden, C. (2007). *Ensenyar història als més petits*. Manresa: Zenobita.
- Woodford, S. (1992). *Cómo mirar un cuadro*. Barcelona: University of Cambridge- Gustavo Gili.
- Wunenburger, J-J. (2008). *Antropología del imaginario*. Buenos Aires: Del Sol.
- Zoraida Vázquez, J. [et al.] (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Cauhtémoc: Secretaría de Educación Pública.

Legislación educativa

Departament d'Educació, Servei d'Ordenació Curricular (2009). *Currículum: educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [Internet] [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0031/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf

España, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, nº 238, 28927-28942. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

España, Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 26 de junio de 1991, nº 152, 21191- 21193. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-16421

España, Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 26 de junio de 1991, nº 152 (suplemento), 1-33. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00003-00033.pdf>

España, Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo escolar de la educación primaria. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 13 de septiembre de 1991, nº 220, 30226-30228. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-23241

España, Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo escolar de la educación primaria. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 13 de septiembre de 1991, nº 220 (suplemento), 1-38. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/1991/09/13/pdfs/C00003-00038.pdf>

España, Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la educación primaria. [Internet] *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 13 de mayo de 1992, nº 1593, 2740-2756. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

http://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_sumari_del_dogc/?num-DOGC=1593&anexos=1#2

España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, nº 106, 17158-17207. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899

España, Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, nº 293, 43053-43102. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

<https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

España, Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 20 de julio de 2007, nº 173, 31487-31566. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

<https://www.boe.es/boe/dias/2007/07/20/pdfs/A31487-31566.pdf>

España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, nº 295, 97858-

97921. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

España, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, nº 52, 19349-19420. [Consulta: 26 de noviembre 2015]. Disponible en:

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>

Libros de texto

- Albet, A. [et al.] (2008). *Polis. Ciències socials, geografia. Educación Secundaria. Tercer Curs.* Barcelona: Vicens Vives.
- Alcoberro, A. [et al.] (2008). *Geografía i Història. Ciències Socials. 2 ESO.* Barcelona: Teide.
- (2007). *Geografía. Ciències Socials. 3 ESO.* Barcelona: Teide.
- Ayala Mora, E. (2011). *Estudios Sociales 6.* Quito: Corporación Editora Nacional.
- Bardavio Novi, A. (2011a). *Coneixement del medi 1: [primària].* España: Baula.
- (2011b). *Coneixement del medi 2: [primària].* España: Baula.
- Brandi Fernández, A. & Macià Arqué, P. (dir.) (2012a). *Coneixement del medi 3: [primària].* Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- (2012b). *Coneixement del medi 4: [primària].* Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- Casajuana Botines, R., Cruells Monllor, E., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C. & Martínez de Murguía Larrechi, M^a. J. (2011a). *Medi. Medi natural, social i cultural 6: [primària].* Barcelona: Vicens Vives.
- (2011b). *Medi. Medi natural, social i cultural 5: [primària].* Barcelona: Vicens Vives.
- Redal, E, J. & Macià Arqué, P. (dir.) (2011a). *Coneixement del medi 1: [primària].* Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- (2011b). *Coneixement del medi 2: [primària].* Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- Equip Cruïlla, Valls Baró, T., Escala Camps, F., & Vendrell Ferret, M. (2012a). *Coneixement del medi 3r: [primària].* UE: Cruïlla.
- (2012b). *Coneixement del medi 4t: [primària].* UE: Cruïlla.
- Equip Cruïlla, Valls Baró, T., Escala Camps, F., & Vendrell Ferret, M. (2011a). *Coneixement del medi 1r: [primària].* UE: Cruïlla.
- (2011b). *Coneixement del medi 2n: [primària].* UE: Cruïlla.

Escobar, A. L. De (dir.) (2010a). Primer año 1. Quito: Grupo Santillana.

— (2010b). Estudios Sociales 4. Quito: Grupo Santillana.

— (2010c). Estudios Sociales 5. Quito: Grupo Santillana.

Flo Esteve, C. (2014). Medi. Ciències Socials i Ciències Naturals 1: [primària]. España: Vicens Vives Primaria.

— (2015). Medi. Ciències Socials i Ciències Naturals 2: [primària]. España: Vicens Vives Primaria.

García Sebastián, M. [et al.] (2009). Polis. Ciències socials, geografia i història. Educación Secundaria. Segon Curs. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M. & Gatell Arimont, C. (2014a). Medi. Ciències Socials 3: [primària]. España: Vicens Vives Primaria.

— (2014b). Medi. Ciències Socials 4: [primària]. España: Vicens Vives Primaria.

— (2015c). Medi. Ciències Socials 5: [primària]. España: Vicens Vives Primaria.

García Sebastián, M., Gatell Arimont, C. & Batet Rovirosa, M. (2015). Medi. Ciències Socials 6: [primària]. España: Vicens Vives Primaria.

Garrido González, A. (dir.) (2012a). Coneixement del medi 3: [primària]. España: Edebé.

— (2012b). Coneixement del medi 4: [primària]. España: Edebé.

— (2011a). Coneixement del medi 1: [primària]. España: Edebé.

— (2011b). Coneixement del medi 2: [primària]. España: Edebé.

Garrido González, A. (dir.) (2011). Coneixement del medi 5: [primària]. España: Edebé.

— (2011). Coneixement del medi 6: [primària]. España: Edebé.

Gómez, R., Valbuena, R. & Brotons, J. (2012a) Conocimiento del Medio 5: [primaria]. Madrid: Anaya.

— (2012b) Conocimiento del Medio 6: [primaria]. Madrid: Anaya.

Henao, J. T. & Andrés Casamiquela, M. A. (dir.) (2009a). Coneixement del medi 5: [primària]. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.

- (dir.) (2009b). Coneixement del medi 6: [primària]. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- Llistosella, P. & Llistosera, M. M. (2012a). Coneixement del medi 3: [primària]. España: Baula.
- (2012b). Coneixement del medi 4: [primària]. España: Baula.
- Martín Expósito, R., Molina Martínez, C., Sebarroja Banús, J. & Vila Despujol, R. (2009a). Coneixement del medi 5è: [primària]. España: Baula.
- (2009b). Coneixement del medi 6è: [primària]. España: Baula.
- Mejía Morales, M. & Prócel Alarcón, M. A. (dir.) (2011a). Entorno Natural y Social 2. Quito: Don Bosco.
- (2011b). Entorno Natural y Social 3. Quito: Don Bosco.
- Peña Fontes, M. R., Míguez Caramés, S., Pereira Montero, A. G. (2011). Sociales 5. Ciencias Sociales para Quinto Año. Montevideo: Rosgal.
- Sánchez Papariello, A. C. & Pérez Fernández, R. (2013). Sociales 6. Ciencias Sociales de Sexto Año. Montevideo: Rosgal.
- (2011). Sociales 4. Ciencias Sociales de Cuarto Año. Montevideo: Rosgal.
- Reula, J., Argilés, M. & Abella, E. (2009a). Coneixement del medi. Medi Social i Cultural 5è: [primària]. Madrid: Cruïlla.
- (2009b). Coneixement del medi. Medi Social i Cultural 6è: [primària]. Madrid: Cruïlla.
- Trepat, C. A., Batalla, E., Batista, M. & Juez, C. (2006a). Medi social i cultural. Ciclo Superior 1: [primària]. España: Barcanova.
- (2006b). Medi social i cultural. Ciclo Superior 2: [primària]. España: Barcanova.
- Trepat, C. A. [et al.] (2008). Ciències socials, geografia i història. 2n ESO. Barcelona: Barcanova.
- (2008). Ciències socials, geografia i història. 3r ESO. Barcelona: Barcanova

Debido a la protección de derechos de autor y propiedad intelectual, los Anexos de la presente tesis han sido eliminados.

En caso de estar interesado, consulte con la autora a través de la cuenta de correo: virgin.ceru@gmail.com, para que estos documentos puedan ser facilitados.

Anexo IX:

«Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 4A».

Anexo X:

«Recopilación de imágenes del ejercicio 2 de la “Prueba Práctica sobre conocimientos de Didáctica de la Historia. Curso 2013/14”. Grupo 5B.».

Anexo XIII:

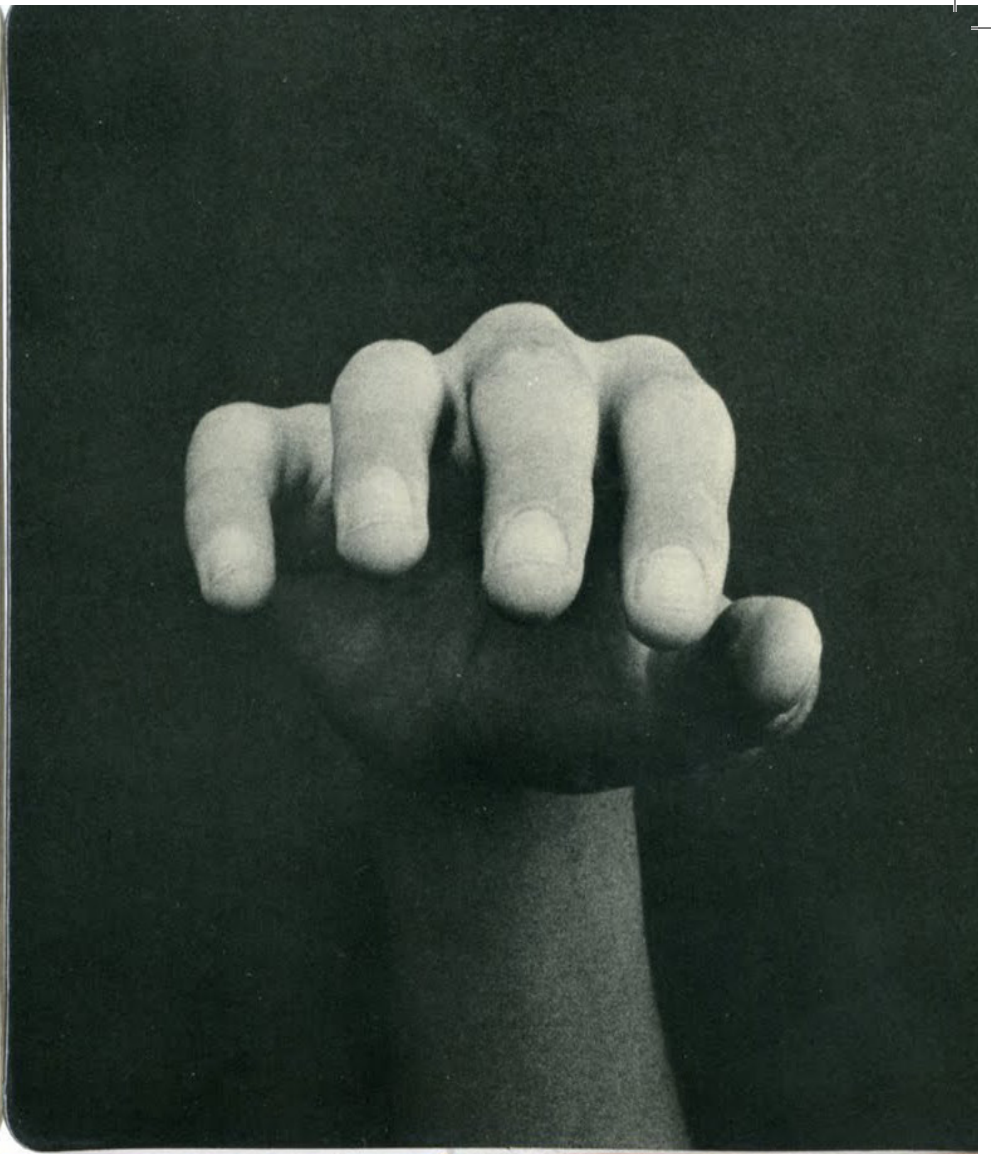
«Prueba realizada a alumnado de formación inicial universitaria en diversas especialidades».

Anexo XIX:

«Vaciado de imágenes de libros de texto de la editorial Santillana».

Anexo XX:

«Vaciado de imágenes de libros de texto de la editorial Vicens Vives».



UNIVERSITAT DE
BARCELONA