



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA – MENCIÓN DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

TRABAJO FIN DE GRADO

*EL PAPEL DE LAS ILUSTRACIONES EN LOS
MANUALES ESCOLARES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA: LA GUERRA CIVIL Y EL
FRANQUISMO*



Autor: Ignacio Gil Hermosa

**Tutor académico: Rosendo Martínez
Rodríguez**

RESUMEN

El objeto de estudio de este trabajo se centra en analizar las ilustraciones que aparecen en los manuales escolares dentro de una época concreta, en nuestro caso, la Guerra Civil y la época Franquista. Para ello hemos llevado a cabo una investigación mixta, basándonos en una tabla cuantitativa y en otra cualitativa, de elaboración propia. Para realizar esta investigación hemos usado cuatro manuales escolares, de diferentes editoriales, para poder llevar a cabo un análisis de las imágenes que estos aportan. Hemos comprobado las similitudes y las diferencias que hay entre editoriales al tratar los mismos temas, y representarlos a través de las imágenes. Como hallazgo más significativo de este trabajo, hemos comprobado cómo ninguna editorial usa las imágenes como fuente de conocimientos nuevos para los alumnos, sino que las usan solamente como un acompañamiento del texto.

PALABRAS CLAVE: Manuales escolares, Ilustraciones, Guerra Civil, Franquismo, Éxodo rural.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	7
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1 LAS CIENCIAS SOCIALES: EVOLUCIÓN DIDÁCTICA	9
4.2 USO DE MANUALES EN LAS CLASES DE HISTORIA	10
4.3 LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO COMO OBJETO DE ANÁLISIS EN LOS MANUALES ESCOLARES	12
4.4 LA ENSEÑANZA DE PERIODOS CONFLICTIVOS DE LA HISTORIA RECIENTE	12
4.5 EVOLUCIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO EN LOS MANUALES ESCOLARES	15
4.6 SOBRE CÓMO ABORDAR LA ENSEÑANZA DE PERIODOS CONFLICTIVOS EN EL AULA	16
4.7 EL ANÁLISIS DE IMÁGENES EN LOS MANUALES DE TEXTO	18
5. METODOLOGÍA	21
5.1 FUNDAMENTOS DE LA METODOLOGÍA	21
5.2 MUESTRA	21
5.3 UNIDADES Y TABLA DE ANÁLISIS	22
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	24
6.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO	25
6.1.1 ANÁLISIS FORMAL DE LAS IMÁGENES	25
6.1.2 ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS IMÁGENES	31
6.1.3 ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS	34
6.1.4 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE MANUALES EN INGLÉS Y EN CASTELLANO	41
6.2 ANÁLISIS CUALITATIVO	41
6.2.1 ANÁLISIS CUALITATIVO IMÁGENES DE FRANCO	42
6.2.2 ANÁLISIS CUALITATIVO IMÁGENES ÉXODO RURAL	44
7. CONCLUSIONES	48
8. LÍMITES DEL ESTUDIO Y POSIBILIDADES DE PROYECCIÓN	50
9. ANEXOS	51
BIBLIOGRAFÍA	54
ENLACES PRESENTACIÓN	56

ÍNDICE TABLAS

- TABLA 1	21
- TABLA 2	22
- TABLA 3	23
- TABLA 4. NÚMERO TOTAL DE IMÁGENES	25
- TABLA 5. TIPOS DE IMÁGENES	26
- TABLA 6. NÚMERO DE IMÁGENES A COLOR O EN BLANCO Y NEGRO	27
- TABLA 7. TAMAÑO DE LAS IMÁGENES	29
- TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DE LAS IMÁGENES	30
- TABLA 9. RELACIÓN DIDÁCTICA DE LAS IMÁGENES CON EL TEXTO	31
- TABLA 10. RELACIÓN DIDÁCTICA DE LAS IMÁGENES CON LAS ACTIVIDADES	32
- TABLA 11. NÚMERO DE IMÁGENES CON O SIN PIE DE FOTO EXPLICATIVO	33
- TABLA 12. NÚMERO DE IMÁGENES DE FRANCO	35
- TABLA 13. NÚMERO DE IMÁGENES QUE REPRESENTAN EL ÉXODO RURAL	36
- TABLA 14. NÚMERO DE IMÁGENES EN LAS QUE APARECEN MAPAS	37
- TABLA 15. NÚMERO DE IMÁGENES EN LAS QUE APARECEN DESFILES MILITARES	38
- TABLA 16. CARÁCTER DE LAS IMÁGENES	38
- TABLA 17. NÚMERO DE IMÁGENES QUE MUESTRAN LA SOCIEDAD	39

ÍNDICE ILUSTRACIONES

- ILUSTRACIÓN 1. EXTRAÍDA DE SM (2015, 77)	28
- ILUSTRACIÓN 2. EXTRAÍDA DE OXFORD UNIVERSITY PRESS (2019, 68)	32
- ILUSTRACIÓN 3. EXTRAÍDA DE SANTILLANA (2019, 113)	34
- ILUSTRACIÓN 4. EXTRAÍDA DE OXFORD UNIVERSITY PRESS (2019, 71)	35
- ILUSTRACIÓN 5. EXTRAÍDA DE SANTILLA (2019, 113)	36
- ILUSTRACIÓN 6. EXTRAÍDA DE SANTILLANA (2019, 112)	40
- ILUSTRACIÓN 7. EXTRAÍDA DE OXFORD UNIVERSITY PRESS (2019, 71)	40
- ILUSTRACIÓN 8. EXTRAÍDA DE SM (2015, 77)	42
- ILUSTRACIÓN 9. EXTRAÍDA DE OXFORD UNIVERSITY PRESS (2019, 64)	43
- ILUSTRACIÓN 10. EXTRAÍDA DE SANTILLANA (2019, 112)	44
- ILUSTRACIÓN 11. EXTRAÍDA DE SM (2015, 77)	45
- ILUSTRACIÓN 12. EXTRAÍDA DE OXFORD UNIVERSITY PRESS (2019, 69)	46
- ILUSTRACIÓN 13. EXTRAÍDA DE SANTILLANA (2019, 111)	46
- ILUSTRACIÓN 14. EXTRAÍDA DE ANAYA ENGLISH (2019, 121)	47

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad comprobar el uso que dan los manuales escolares a las ilustraciones de la Guerra Civil y la época Franquista que aparecen en ellos. Para poder llegar a tal fin, hemos llevado a cabo una investigación mixta, apoyándonos en el diseño de dos tablas de análisis una cuantitativa, y otra cualitativa. Hemos tratado, guiándonos en las tablas, de analizar las imágenes de los manuales escolares, acotando la época anteriormente mencionada, viendo las similitudes y diferencias entre editoriales en aspectos cuantitativos como el número de imágenes, tipo de imágenes o el lugar y tamaño que ocupan dichas imágenes, mientras que en la parte cualitativa nos hemos centrado en las similitudes y diferencias que existen entre las imágenes de diferentes editoriales que tratan los mismos temas, como son Franco y el éxodo rural.

Para llevar a cabo este análisis hemos dividido el Trabajo de Fin de Grado en las siguientes partes.

Partimos de unos objetivos y una justificación, que han sido las bases para poder desarrollar la investigación. En estos dos apartados, hemos plasmado qué queríamos conseguir, y cuáles eran los motivos que nos han llevado a realizar esta investigación. Proseguimos con el marco teórico, en el que hemos tratado de poner la investigación en un contexto, citando autores y trabajos anteriores que han buscado análisis similares al nuestro.

Más adelante, nos adentramos en la metodología, dónde hemos expuesto que íbamos a llevar a cabo una investigación mixta, y hemos mostrado los manuales que íbamos a analizar, así como las unidades y las tablas de análisis en las que nos íbamos a basar. Esta metodología deriva directamente en el propio análisis que hemos realizado, separándolo entre análisis cuantitativo y análisis cualitativo.

Para finalizar el trabajo, tendremos dos apartados importantes como son las conclusiones de nuestro trabajo, y los límites y las posibilidades de proyección que nos hemos encontrado al realizar la investigación. Cerraremos el trabajo con los anexos, y la bibliografía en la que nos hemos basado.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que vamos a tratar de abordar en este Trabajo de Fin de Grado podríamos definirlos de la siguiente manera:

- Estudiar la correspondencia didáctica entre las imágenes, el texto y las actividades en los manuales escolares de Ciencias Sociales.
- Analizar la existencia o no, de repetición de imágenes entre diferentes editoriales de los manuales escolares y su razón de ser.
- Evaluar la importancia de las imágenes en los manuales escolares de Ciencias Sociales, atendiendo al lugar que ocupan, su tamaño y proporción.

3. JUSTIFICACIÓN

Para justificar la elección de este Trabajo de Fin de Grado vamos a comenzar comentando las razones por las cuales hemos creído conveniente llevar a cabo esta investigación.

En primer lugar, basándonos en nuestra percepción personal y en las lecturas realizadas, creemos que las imágenes son fundamentales a la hora de ayudar a los niños en el entendimiento de cualquier conocimiento nuevo que estén adquiriendo, y particularmente en el caso de la historia. Creemos que una imagen imprime mayor “fuerza” a cualquier explicación, es un soporte visual fácilmente detectable por el alumno, y puede llegar a ser la primera idea que se nos viene a la cabeza al pensar en un tema determinado. Además, son una fuente histórica excepcional para analizar el pasado. Por estas razones creemos que las imágenes son tan importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, queremos justificar la elección de este periodo histórico concreto, la Guerra Civil y la época Franquista. Esta elección viene dada por varios motivos. Para comenzar nos pareció interesante la época mencionada por el conflicto que creíamos que podíamos encontrarnos al buscar entre sus ilustraciones. Al tratarse de un hecho histórico tan influyente aún en la actualidad, nos pareció interesante estudiarlo, y tratar de sacar algunas conclusiones. Queríamos ver el trato de las distintas editoriales hacia este punto concreto de nuestra historia, ya que, podríamos encontrarnos a través de las imágenes con versiones “enfrentadas” y que distasen mucho unas de otras, pese a estar contando el mismo periodo histórico. Creíamos poder encontrarnos con editoriales que “suavizaran” el hecho histórico, y, por el contrario, con otras que lo “endurecieran” aún más de lo que ya fue.

Por lo tanto, los principales motivos para elegir este tema y esta época fueron la importancia de las imágenes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, y que esta época es la más conflictiva de la historia contemporánea de nuestro país.

Queremos continuar poniendo en valor nuestra investigación con respecto a la educación y para la formación de profesores de Educación Primaria. Creemos que puede ser un buen apoyo para los profesores de los centros educativos a la hora de elegir una editorial u otra, ya que, a través de nuestro trabajo, y de las conclusiones que hemos obtenido, podrán ver cómo tratan las editoriales periodos de la historia, con lo cual, les podría servir de apoyo para llevar a cabo dicha elección.

Por otro lado, creemos que nuestro trabajo puede ayudar a cualquier profesor, o en la formación de estos, para dar importancia a las imágenes que aparecen en los manuales escolares, y a las imágenes que ellos mismos muestran a los alumnos a través de otros medios. Puede ayudarles a ser más cuidadoso a la hora de elegir esas imágenes, ya que podrán ver la influencia que estas tienen en los alumnos.

La presente investigación me ha servido para adquirir, con autonomía y rigor, las competencias generales que vienen dadas en la *Memoria del plan de estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, con el fin de obtener el Título de Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Creemos que esta investigación nos ha ayudado a alcanzar estas competencias generales por el conocimiento nuevo que nos ha hecho adquirir, así como terminología relacionada directamente con los manuales escolares y las ilustraciones que no conocíamos. Nos ha ayudado también a adquirir habilidades que ayuden a formar al estudiante, debido al análisis profundo de la utilidad que hemos encontrado de las imágenes en los manuales escolares, así como por la adquisición de conocimientos de este período concreto de la historia. Gracias a esta investigación la capacidad de reflexión acerca del sentido y la finalidad de la praxis educativa ha aumentado considerablemente, sobre todo, por los nuevos conocimientos que nos ha hecho adquirir.

Durante este trabajo se han desarrollado capacidades que permiten el desarrollo de investigaciones propias y fomentan el espíritu de iniciativa, ya que podremos servirnos de nuestras propias experiencias para orientarnos y ser capaces de generar esa curiosidad y ese interés necesarios para iniciar un proceso de investigación. Y, por último, creemos que hemos desarrollado una capacidad de análisis más crítica, así como de reflexión acerca de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, ya que, al estudiar este periodo concreto de la historia, hemos visto cómo la discriminación puede acabar de formas terribles para la humanidad, ocasionando muertes sin sentido, y llevando a un país a un estado de represión del que nadie sale beneficiado.

4. MARCO TEÓRICO

4. 1. LAS CIENCIAS SOCIALES: EVOLUCIÓN DIDÁCTICA

Dado que el objeto de investigación de este trabajo irá enfocado a las ilustraciones que aparecen en los libros de texto de Ciencias Sociales de los escolares, lo primero que debemos hacer es definir estas ciencias, su evolución a lo largo de la historia en relación con la escuela y con qué finalidad se comenzaron a enseñar.

Las Ciencias Sociales son un conjunto de enseñanzas que cuesta delimitar con claridad, ya que en lo social tendemos a englobar muchas y diversas cosas. Sí podemos observar que en todas las definiciones que intentan dar los diferentes autores (Prats y Santacana, 1998; Pagés, 2001), se habla de “estudio de lo social”, y de “estudio de la diversidad”.

Si tuviéramos que dar una definición propia de lo que son las Ciencias Sociales podríamos decir que las Ciencias Sociales son las ciencias que se encargan del estudio de lo social, atendiendo a la diversidad existente en los comportamientos de los seres humanos.

Dentro de este estudio de lo social, lo prioritario en la actualidad a nivel educativo es la enseñanza de la Historia, la Geografía, y el estudio de la sociedad y sus problemas.

Por lo que respecta a la enseñanza de la Historia, esta aparece con la formación de los Estados nacionales. Por tanto, es en el Siglo XIX cuando se comienza a darle importancia a la enseñanza de la Historia en la escuela. La finalidad con la que se comienza a enseñar Historia en el Siglo XIX es puramente ideológica, tratando de, como dice Prats (2010, p. 9) “transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos”

En el Siglo XX surgió la función propagandística de la historia. Esta función propagandística nace de los estados totalitarios que aparecieron en Europa en este siglo, aunque esta función no solo fue usada por dichos estados, sino que se extendió por toda Europa. Joaquín Prats (2010, p. 16) nos pone como ejemplos de la función propagandística los museos creados en la Alemania nazi, los museos soviéticos de la URSS, el museo de la Revolución de la China maoísta o el museo del fascismo creado en Roma en 1940.

Esta función propagandística era característica de los regímenes totalitarios, pero no exclusiva de ellos.

En la actualidad, en la mayoría de los casos, se está buscando alejarse de las historias patrióticas, y de confrontaciones con países vecinos, como sí ocurría al comienzo de la enseñanza de la historia en la escuela. Como dice Pagés Blanch, (2001, p. 1) “los debates actuales no son sino una continuación de otros debates anteriores”, y esta tendencia de alejarse del patriotismo e intentar enseñar una historia lo más científica posible y cercana a la realidad, surge claramente hasta ya finales del Siglo XX. Actualmente todavía encontramos muchas dificultades para conseguir unos criterios claros para poder elegir los contenidos escolares de historia de una manera científica y no ideológica.

Pero ¿para qué estudiamos Ciencias Sociales en la escuela? Prats y Santacana (1998) seleccionan una serie de fines para los que es necesario estudiar Ciencias Sociales,

dividiendo dichos fines en Historia y Geografía. Los fines de la enseñanza de la historia en la escuela son:

Facilitar la comprensión del presente; preparar a los alumnos para la vida adulta; despertar el interés por el pasado; potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad; ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común; contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy; contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado; introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores; enriquecer otras áreas del curriculum. (p. 4)

Por otro lado, también Prats y Santacana (1998) resaltan una serie de fines para la enseñanza de la geografía en la escuela, como son:

Instrumento de conocimiento social; contribuye a la formación de personas cultas, solidarias y autónomas; Contribuye al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy; proporcionar un medio de adopción de actitudes referida a la comprensión de las causas de la acción humana; provocar un proceso de aprendizaje que permite adaptarse a la realidad cambiante; ayuda a situar al alumno en el mundo en el que vive y a facilitarle la comprensión de los problemas a escala local y planetaria; permite adiestrar a los alumnos en métodos y técnicas propias de las Ciencias Sociales. (p. 5)

Vistos todos estos fines, tanto de la enseñanza de la historia como de la enseñanza de la geografía a través de las Ciencias Sociales en la escuela, podemos acabar resumiendo que para lo que se deberían enseñar las Ciencias Sociales en la escuela, es para que los alumnos sean capaces de comprender, contextualizar y ubicar los comportamientos de los seres humanos en la actualidad, a través del conocimiento del pasado, del presente, y del conocimiento del espacio geográfico donde se den dichos comportamientos.

4. 2. USO DE MANUALES EN LAS CLASES DE HISTORIA

Para comenzar a hablar de los manuales en las clases de historia, lo primero que tenemos que conocer es el uso de los libros de texto en el aula, cuándo comenzaron a utilizarse y cómo, y así posteriormente podremos tratar de definir qué son los manuales, y su utilización en las clases de historia.

Cuesta (1997, p. 125) nos dice que la existencia de los libros de textos data de finales del siglo XVIII, y es en 1836 cuando por primera vez se les empieza a denominar “libros de texto”. El uso de estos libros de texto en las fechas en las que estamos hablando, es un uso prácticamente residual, siendo en la segunda mitad del siglo XX cuando se empieza a dar un uso más habitual a dichos libros de texto.

Si nos fijamos en el uso de los libros de texto en la actualidad, podemos afirmar que nos es casi imposible ver una enseñanza de la historia y de la geografía (así como de prácticamente cualquier enseñanza) si no es con la ayuda de un libro de texto.

Pero ¿cómo se han utilizado a lo largo de la historia, y cómo se utilizan en la actualidad los mencionados libros de textos?

Como dice Iglesias (2002, p. 2) el uso de libros de texto “consistía en explicar un libro y el programa de estudios no era un listado de temas sino de obras”, es decir, que el libro de texto servía como base para la explicación del mismo por parte del profesor, y también servía como una especie de bibliografía en la que el profesor decía a los alumnos, a través del libro de texto, un listado de obras en las que buscar la información y los conocimientos que se les querían transmitir. La explicación del libro, como bien aclara Iglesias más adelante, solía consistir en la propia lectura del libro que iba a “explicar”, o en el dictado del propio libro a los alumnos.

La aparición de los libros de texto provocó una escolarización mucho mayor desde el siglo XIX en adelante, y ante tal hecho, se empezó a ver a la educación como una forma de resaltar la unidad nacional de los diferentes países, como ya hemos comentado en el punto anterior. Esto también provocó un cambio en la utilización de los libros de texto, siendo estos intervenidos para controlar mejor lo que se enseñaba, y que dichos libros condujeran hacia un saber unitario en todo el territorio, y que así resaltasen el sentido de Nación.

Como afirma Cuesta (1997), la educación histórica varía en función del destinatario, por lo que comienzan a aparecer los libros de texto con pedagogía y los libros de texto sin pedagogía. La diferencia entre ambos sería que en los libros de texto sin pedagogía se tiende a pensar que los alumnos ya tienen unos conocimientos previos, mientras que en los libros de texto con pedagogía se tienen que incluir elementos que ayuden al alumno al entendimiento de los contenidos.

En la actualidad, Cuesta (1997) afirma que el uso de libros de texto en el aula se centra en la realización de ejercicios y actividades al finalizar cada tema. A través de la realización y corrección de dichos ejercicios, tienen los alumnos la principal fuente de enseñanza y aprendizaje a través de los libros de texto. Este tipo de enseñanza recibió el nombre de “Enseñanza Activa”, y pese a no ser todavía en la actualidad el método mayoritario, sí que es en esta época donde más se está utilizando. Estas actividades y ejercicios sirven también de preparación para los exámenes, que son el método más utilizado para la evaluación del progreso de los alumnos, y así saber si están adquiriendo o no los saberes.

Tras esta aproximación histórica a los manuales escolares en las clases de historia, podemos tratar de construir una definición de los mismos.

Podemos comenzar diciendo que los manuales están compuestos tanto de texto como de ilustraciones, en ellos el texto nos da a conocer la historia, y es a través de las ilustraciones donde se refrenda y se da más valor a dicha historia.

Como lo definen Salinas y De Volder (2017, p. 149), “los Manuales Escolares son un tipo particular de obra escrita destinada a la enseñanza–aprendizaje”. Si nos centramos en las características que les da Iglesias (2010, p. 1), vemos que habla de los manuales escolares como “uno de los elementos centrales de la cultura escolar contemporánea, y por lo tanto son el resultado de una serie muy numerosa de intenciones profesionales, intervenciones sociales y regulaciones estatales”.

Por lo tanto, podemos concluir que los Manuales Escolares son una obra principalmente escrita, apoyada en ilustraciones, que se utiliza en el aula para ayudar a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si lo aplicamos particularmente a las clases de Historia, veremos que es parecida la utilización de los manuales escolares. Estos están divididos en temas, que son los que se estudiarán en el aula. Una vez se van finalizando las partes que el maestro considere importantes dentro del tema, los alumnos deben realizar una serie de actividades o ejercicios que marca el propio maestro y que ayudan a los alumnos a afianzar los conocimientos adquiridos y a preparar el examen que evaluará si esos conocimientos han sido realmente adquiridos o no por los alumnos.

Podemos decir, por lo tanto, que, en este proceso de enseñanza-aprendizaje los manuales escolares sirven de guía para adquirir los conocimientos, o como dice Iglesias (2002, P. 101) “el libro de texto es un producto muy coherente con la lógica y las circunstancias que dominan en la práctica escolar y sirve, por tanto, a alumnos y profesores para responder a buena parte de los requerimientos que plantea la actividad de la enseñanza en la escuela actual”.

4. 3. LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO COMO OBJETO DE ANÁLISIS EN LOS MANUALES ESCOLARES

Llegados a este punto, vamos a acotar nuestra investigación en el período de la Guerra civil y el Franquismo, por lo que en este punto vamos a tratar de ver cómo se han enseñado estos períodos. Este período de nuestra historia los alumnos lo estudian actualmente en el sexto curso de la Educación Primaria.

He escogido este período de la historia porque creo que, si llegamos a comprender esta época, y a conocerla algo más en profundidad, seremos capaces de comprender muchos de los problemas actuales que nos encontramos, y que afectan al desarrollo diario del país. Me parece que es una buena investigación, conocer el tratamiento (a través de las ilustraciones de los libros de texto de los alumnos) que dan las diferentes editoriales, a una parte tan sensible y controvertida de nuestra historia, y que, queramos o no, sigue afectando al devenir de nuestra sociedad.

4. 4. LA ENSEÑANZA DE PERIODOS CONFLICTIVOS DE LA HISTORIA RECIENTE

En este apartado comenzaremos hablando sobre qué es la Historia reciente, y qué conlleva su enseñanza.

Como dice Candau (1998) pasado reciente e Historia reciente son términos que en el discurso social global tienen un anclaje temporal en el último tercio del siglo XX.

Candau, viene a explicar, que la Historia reciente nos habla de historias de un pasado próximo (último tercio del siglo XX), pero que no han sido cerradas en la memoria de los individuos o grupos de una sociedad. Los motivos por lo que no han sido cerradas este tipo de historias tiene que ver, normalmente, con episodios de violencia y dolor, como bien nos apunta Kringer (2011).

Debido al tipo de Historia al que se hace referencia con la expresión de “Historia reciente”, y al conflicto que supone contar este tipo de Historia a los alumnos, ya que son temas sensibles para grandes partes de la sociedad en que ocurrieron, vamos a tratar de ver cómo, por norma general, los Estados nacionales han tratado estos temas. Como dice Kriger (2011), las políticas de estados nacionales han evitado siempre juzgar por sí mismas sus propios “crímenes de guerra”, o la violencia que hayan podido utilizar, para así crear una “versión oficial” más adecuada al pensamiento que debe tener la sociedad de sus dirigentes.

Como podemos observar, las políticas de los Estados en el pasado han tratado de construir su propia historia, cumpliendo como veíamos en el apartado de la “evolución didáctica”, las funciones de crear un pensamiento de Nación, e incluso haciendo una función propagandística, como intentaremos ver más adelante cuando nos centremos más en el período de la Guerra Civil y el Franquismo.

Sabiendo ya qué es la historia reciente, vemos claramente que son temas conflictivos en las sociedades actuales, y que crean una gran controversia por los episodios de violencia y dolor que han ocasionado.

Al abordar el tema de la memoria y sus correspondencias, se afronta una materia especialmente sensible, ya que además de ser un recurso cultural, es un instrumento retórico, ideológico y político que puede servir para ejercer el poder, o bien para cuestionarlo o resistirse a su presión. De esta forma el control de la memoria histórica se tiende a ser un instrumento fundamental para la dominación social. (Mérida, 2011, p. 2)

Como vemos en esta cita, la memoria histórica es un tema que los estados tienen que tratar con mucho cuidado, sabiendo la parte sensible del mismo, pero también sabiendo, que, dependiendo del uso que se les dé a dichos temas, pueden ser utilizados con diferentes orientaciones políticas o ideológicas.

También acerca de lo que suponen para la sociedad los temas conflictivos, como lo es la memoria histórica de la que estamos tratando, Mendoza (2015. P. 22) nos dice de ellos que “los temas socialmente vivos se definen, entonces, según la actualidad, el avance de la investigación, los actores implicados, y porque son portadores y expresión de incertidumbres, de divergencias, de conflictos, de disputas y controversias, esto es, de conflictos”. Con ello nos quiere decir que, finalmente, y siendo el contexto actual indiferente, este tipo de temas siempre van a generar una confrontación en la sociedad en la que ocurrieron.

Sabiendo el valor que tiene en la sociedad la memoria histórica, podemos intuir que enseñarla en el ámbito escolar no resultará fácil, y que puede conllevar una serie de problemas. El maestro debe apoyarse en los historiadores para tratar de dar una versión lo más cercana posible a la realidad, tratando todos los temas pese a lo dolorosos que puedan llegar a ser, y tratando de contar la historia lo más alejado posible de la “versión oficial” de ninguno de los bandos.

Sobre todo, para esto último, es imprescindible que los maestros se apoyen en los historiadores, ya que son estos los que han debido estudiar estos casos sensibles de la memoria histórica y los que han debido sacar las conclusiones más aproximadas posibles

a la realidad. Citando a Kriger (2011, p. 33) “el historiador se erige como custodio del pasado frente a quienes luchan por su apropiación y resignificación no desde el presente, sino para el presente”.

El primer conflicto al que debemos hacer frente es al mero hecho de introducir la memoria histórica en el aula. El primer debate que surge en la sociedad en general, y entre los maestros en particular, es si se deben o no se deben enseñar dichos temas a los alumnos. Mendoza (2015, p. 29) habla de que “no se puede negar que la introducción de la enseñanza de los temas socialmente conflictivos ha implicado diversas posiciones y reacciones y un desarrollo de una didáctica asociada a su puesta en práctica”.

Uno de los principales problemas que ha conllevado que se traten estos temas conflictivos en la escuela, ha sido el enfoque que se debería dar a dichos temas por parte de los maestros. Dependiendo de la ideología de las personas que en cada momento histórico gobiernan o ejercen el poder en los Estados nacionales, se va a querer dar un enfoque distinto a la enseñanza de los temas conflictivos de los que estamos hablando, por lo que es ahí donde la institución escolar tiene que marcar unos límites, crear un debate interno sobre cómo enseñar estos campos y llevarlo a cabo independientemente de quién esté en cada momento en el poder. Como dice Mendoza (2015, p. 35) “la discusión en el campo educativo y pedagógico del enfoque ha estado sometida a un particular proceso de creciente racionalización por la introducción e intermediación de la institución escolar”.

Esto que acabamos de mencionar es una parte muy complicada de llevar a cabo, ya que no es únicamente la posibilidad de la confrontación con los miembros que ejercen el poder en ese momento, sino que también el maestro tiene la posibilidad al llevar estos temas a la escuela de tener un enfrentamiento con otros miembros de la sociedad, alumnos e incluso padres de alumnos que no estén de acuerdo en la manera en la que el maestro está tratando dichos temas, debido al grado de sensibilidad que suscitan.

Se encuentran diversos obstáculos en la enseñanza escolar de los temas conflictivos y sensibles propios de la disciplina histórica y de la historia como disciplina escolar, algunos profesores evitan tocarlos por temor a las reacciones que pueden suscitar en los grupos sociales de interés, en los alumnos y sus padres de familia. (Mendoza, 2015, p. 40)

Así que otro de los problemas que nos podemos encontrar a la hora de tratar estos temas, es la negativa de algunos maestros a tratarlos en clase por miedo a que les ocasione algún enfrentamiento.

Una vez sabido qué es la historia reciente y qué problemas conllevan su enseñanza, vamos a pasar a conocer cómo se han enseñado estos periodos, y cómo se deberían enseñar.

4. 5. EVOLUCIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO EN LOS MANUALES ESCOLARES

Comenzando por cómo se han enseñado estos periodos, nos vamos a centrar en lo que nos atañe a nosotros y qué es objeto de nuestra investigación, y por tanto vamos a analizar cómo se han enseñado en nuestro país los períodos de la Guerra civil y del Franquismo.

Podemos comenzar diciendo que la enseñanza de estos periodos en España ha sufrido una gran evolución. En los años del Franquismo la información estaba bastante sesgada y en una única dirección, mientras que en la actualidad la información es (o debería ser) mucho más detallada y con mucha mayor claridad para que los alumnos puedan crearse su propio pensamiento crítico sobre este hecho histórico.

A través de la siguiente cita, veremos cómo Valls, Parra y Fuertes (2017) explican la evolución, de manera genérica, de la enseñanza de este periodo histórico:

La visión profundamente maniquea con la que aquellos años fueron abordados durante el franquismo (1939-1975) ha sido ya superada en la actualidad y los manuales ofrecen tanto una serie de datos imprescindibles para la reconstrucción histórica de tal periodo como también una interpretación mucho más matizada y acorde con la que actualmente es aceptada por la mayor parte de la comunidad científica de los historiadores. (p. 9)

Para hacer este breve repaso nos vamos a apoyar en el libro escrito por Valls, Parra y Fuertes “Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español” (2017), ya que creemos que hace un repaso de todas las épocas siendo preciso en cada una de ellas. Este libro hace un repaso de la evolución de los manuales escolares a través de las distintas épocas que ha atravesado nuestro país desde la Guerra Civil hasta nuestros días.

Estos autores nos explican que “los manuales de la época franquista apenas si ofrecen datos históricos detallados de la II República y de la Guerra Civil, reduciéndose su exposición a un juicio valorativo descalificatorio del conjunto del periodo republicano” (Valls, Parra y Fuertes, 2017, p. 10). Estos manuales no sufrieron prácticamente cambios durante todos los años que duró el Franquismo.

Si avanzamos en el tiempo, tenemos que hablar de los manuales durante la época de la transición. Como dicen Valls, Parra y Fuertes (2017) durante la transición los manuales seguían siendo valorativos, mientras que ya se empezó a hacer un análisis más amplio de la II República, y se empezó a hablar de la represión durante la dictadura.

Ya en los manuales recientes (que van desde 1990 hasta 2015), se da una visión más factual que valorativa, y se empiezan a dar informaciones acerca de la violencia y la represión sufridas durante la Guerra Civil y el periodo franquista. Por último, en los manuales actuales, se aprecia una mayor profundización en los temas (Valls, Parra y Fuertes, 2017).

Así que, a modo de resumen, y citando a los mismos autores:

Los manuales escolares españoles de historia para la educación secundaria han cambiado mucho, y muy positivamente, la forma de presentar el periodo comprendido entre 1931 y 1975. Este cambio se ha dado a lo largo de los últimos 40 años, pero se ha incrementado fundamentalmente en los últimos 25 años, aunque los aspectos más problemáticos, los vinculados, por una parte, a la violencia y a la represión, especialmente durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, y, por otra, los relacionados con el proceso de reconciliación legal entre los españoles tras la dictadura franquista hayan sido los menos atendidos y los que más tarde se han introducido, y sólo parcialmente, en los manuales de historia. Valls, Parra y Fuertes (2017, p. 17)

Tras este repaso de cómo se han enseñado los periodos conflictivos en nuestro país, vamos a intentar ver cómo se deberían enseñar dichos periodos.

4. 6. SOBRE CÓMO ABORDAR LA ENSEÑANZA DE PERIODOS CONFLICTIVOS EN EL AULA

Como dice Mérida (2011) el profesor debe incentivar la investigación de los alumnos, para que puedan comparar la situación de España con la de otros países, o con la situación actual de la propia España.

Deberemos, por tanto, intentar incentivar que los alumnos investiguen, y así en un futuro sean personas críticas y con una capacidad de razonamiento y de lógica que les haga poder entender los acontecimientos tanto pasados como futuros, que ocurren en el contexto y en la sociedad en la que viven. Es decir, trataremos de educar ciudadanos activos y participativos.

Si tratamos de ver esto en un documento oficial relacionado con la educación, podemos irnos directamente, como nos menciona Pagés, a la LOMCE, y vemos cómo aparece una denominación llamada “Competencias sociales y cívicas”, en las que concretamente nos habla de que la finalidad última de esta mencionada competencia es “formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla”. (Pagés, 2009, p. 7)

Para intentar avanzar como individuos y como sociedad, es necesario que los alumnos sean capaces de vincular las situaciones que ocurren en la actualidad, a situaciones pasadas que las han provocado. Como dice Mérida (2011, p. 4) “en el caso de una materia como el franquismo español, todo antónimo de libertad y de espíritu crítico, es imprescindible vincular el presente al pasado, desde una postura comprometida con el avance de la democracia y de la ciudadanía”.

Por lo tanto, debemos ser conscientes de que llevar estas etapas al aula es necesario para que los alumnos sepan entender actos y acontecimientos que ocurren en el presente. Para ello, el primer conflicto que debemos superar es el de que “gran parte del profesorado no abordara la Historia reciente (fundamentalmente aquella posterior al franquismo y la Segunda Guerra Mundial) o lo hicieran de manera superficial”. (Martínez, 2018, p. 8).

Esta parte reacia del profesorado a abordar estos temas viene dada, como también nos menciona Martínez (2018, p. 9), porque existen “multitud de perspectivas y la conexión directa con el presente conlleva miradas ideológicas más evidentes (para profesores, alumnos y familias) y puede también despertar sensibilidades y conflictos en el aula”.

La única manera de “luchar” contra este problema es tratando de ver estos periodos como cualquier otro, y llevándolos al aula de la misma manera que se llevan otros periodos históricos, y para ello, como menciona Martínez (2018), debemos aplicar los mismos parámetros de rigor que para cualquier otro periodo histórico, y así los procesos de construcción históricos ofrecerán similares posibilidades educativas.

Centrándonos en el alumno, debemos decir que hay que tratar de educar a alumnos críticos, y con capacidad de crear un pensamiento y una construcción de la historia propia, y es por ello que “la enseñanza de la historia no puede limitarse a la descripción de acontecimientos, sino que debe potenciar el análisis y las interpretaciones críticas que, sin juzgar el pasado, lo valoren, extrayendo de él aprendizajes”. (Martínez, 2018, p. 9)

Para tratar de crear a estos alumnos con pensamiento crítico, activos y participativos, aparte de transmitir los conocimientos necesarios para que en el futuro sean ciudadanos cultos y con una cultura general básica en lo que a conocimientos de nuestro propio país se refiere, los maestros se siguen apoyando en la mayoría de los casos en los libros de texto para transmitir dichos conocimientos. Prats (2011) asegura que más de un noventa por ciento del profesorado utiliza el manual escolar como principal recurso en el aula.

Si Prats está en lo cierto, la importancia que cobran los libros de texto en la enseñanza de los alumnos es primordial. También Mancha (2019, p. 2) nos dice que “el uso del libro de texto continúa siendo una práctica generalizada en todas las etapas educativas en España, siendo un instrumento muy relevante en el desarrollo de la praxis profesional de muchos docentes e influyendo en ella de una manera u otra”.

Para saber qué es lo que queremos enseñar, primero de todo debemos seleccionar los temas que consideremos más importantes, así como saber cómo vamos a profundizar en cada uno de los temas elegidos. Para ello, debemos tener en cuenta que, como dice Valls (2002), los docentes siempre se han quejado de la imposibilidad de poder llevar a cabo en el aula el extensísimo programa al que se tenían que ceñir, de manera que la solución buscada por los maestros ha sido siempre la de dejar fuera la parte de la historia contemporánea del temario dado. Si nos ceñimos a esta afirmación, cobra aún más importancia la elección de lo que vamos a enseñar, y el tiempo destinado a cada selección de contenidos.

Citando al propio Valls (2002, p. 76), “la enseñanza de las ciencias sociales debe centrarse prioritariamente en aquellas cuestiones que sean tenidas por problemas actuales y relevantes tanto en su sentido o escala más inmediata como en su dimensión más globalizadora o mundial”. Por esta cita entendemos que los temas seleccionados deben ser aquellos que vayan a hacer que los alumnos comprendan los problemas que tienen actualmente en la sociedad en la que viven, y cuál ha sido el desencadenante que los ha dado, es decir, de qué contexto histórico vienen dichos problemas.

También Miralles y Carrasco (2017) nos dan un enfoque parecido sobre qué hay que enseñar en las clases de ciencias sociales y, en particular, en las clases de historia. Miralles

y Carrasco (2017, p. 14) hablan de que “el objetivo principal de la historia debe ser hacer reflexionar sobre esos procesos históricos”. Los autores proponen, al igual que Valls, hacer a los alumnos reflexionar, por lo que estamos en el mismo punto que el anterior, en hacer a alumnos críticos y activos.

Por lo tanto, y a modo de resumen propio, decir que lo que debemos enseñar a los alumnos en nuestras clases de historia debe ir enfocado, como hemos visto que mencionan la mayoría de los autores, a educar alumnos en valores cívicos y sociales, así como a alumnos que conozcan la historia, piensen e interpreten la historia y puedan ligarla al contexto en el que viven, es decir, la propia historia de su Nación, sin tintes ideológicos y desde un punto de vista lo más objetivo posible.

4. 7. EL ANÁLISIS DE IMÁGENES EN LOS MANUALES DE TEXTO

En este último punto del marco teórico vamos a hablar de las imágenes en los manuales de texto. Debemos comenzar diciendo que según hemos ido avanzando en el tiempo, el valor de las imágenes ha ido aumentando de forma exponencial. Debido a la sociedad en la que nos encontramos, en la que el mundo audiovisual está presente en nuestro día a día, el valor de las imágenes en los manuales de texto es cada vez mayor.

Debido a estos cambios en nuestra sociedad, los manuales de texto han sufrido también cambios a lo largo del tiempo. Como dice Valls (2002) los manuales escolares han cambiado mucho, teniendo actualmente abundante presencia de imágenes que cubren más de la mitad del conjunto de sus páginas, además de la presencia de documentos escritos coetáneos de las diversas épocas históricas, espacios dedicados a preguntas, ejercicios, actividades, o interrogantes al alumno.

Como vemos en esto que dice Valls, la presencia de imágenes en los manuales de texto ha cobrado una importancia muy grande, siendo prácticamente de la misma importancia que el propio texto.

Aunque bien es cierto que, al principio, los manuales de Historia no tenían tanta cantidad de imágenes, ni por supuesto, tenían la importancia que se les da ahora en la actualidad. Como dice Cuesta (1997), la revisión de algunos ejemplares clásicos de Historia refleja el uso totalmente decorativo que se hacía de los recursos gráficos hace casi dos siglos.

El gran cambio para la introducción de imágenes se produjo en la década de 1970, con los cambios en educación y con la mejora de la imprenta. (Bel, Colomer y Valls, 2019).

Posteriormente a estos cambios, y como hemos mencionado a través de Valls unos párrafos más arriba, llegamos hasta nuestros días en los que las imágenes tienen prácticamente la misma importancia que el texto.

Las imágenes han ido apareciendo progresivamente en los manuales de texto, como podemos observar citando a Bel, Colomer y Valls (2019, p. 356) cuando afirman que: “durante el último tercio del siglo XX, la psicología cognitiva demostró los beneficios del uso de las imágenes en los procesos de aprendizaje”. Este tipo de estudios al que hacen referencia los autores mencionados han sido frecuentes, y han sido una de las razones por

las que el uso de imágenes en los manuales de texto ha ido adquiriendo importancia con el paso del tiempo.

Basándonos en el estudio de las imágenes de los libros de texto que han hecho Bel, Colomer y Valls (2019) en su libro “Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares”, podemos llegar a varias conclusiones.

“El número de imágenes que no son utilizadas por ninguna actividad es superior a las que sí lo son. [...] La mayoría de libros editados en la primera (LOE) recurren principalmente a obras pictóricas, dibujos realistas o infantilizados e imágenes de patrimonio arquitectónico”. [Mientras que para la LOMCE] “aumenta el uso de fotografías y obras pictóricas, reduciéndose las actividades referidas a dibujos realistas e infantilizados”. (Bel, Colomer y Valls, 2019, p. 362 – 363).

Cuando hablan de la complejidad de las actividades basadas en imágenes, llegan a la conclusión de que la mayoría tiene una “complejidad cognitiva baja”, centrándose la imagen en aspectos “superficiales”. También hablan de que es muy habitual que no se relacionen las imágenes con ninguno de los textos que aparecen en el libro.

Así que, en base a las conclusiones del trabajo ya mencionado, podemos observar que, en los libros de texto de los alumnos, la aparición de imágenes es cada vez mayor, llegando a utilizar únicamente imágenes para el desarrollo de muchas actividades. Aunque también debemos decir que la utilización de muchas de las imágenes que aparecen en los libros de texto son inertes, ya que hay muchas veces que no tienen correspondencia con los textos que aparecen en dichos libros.

Otra de las investigaciones que se han hecho de las imágenes en los manuales escolares es la de Valls en el año 2007, que tiene por título “Las Imágenes en los Manuales Escolares de Historia y las Dificultades de su Uso Didáctico”. Esta investigación de Valls hace un repaso, al igual que la anteriormente mencionada de Bel, Colomer y el propio Valls, de los cambios que han sufrido las imágenes a lo largo de los años.

En esta investigación Valls (2007) nos habla de tres grandes cambios de las imágenes en los manuales escolares. La primera constatación es acerca del aumento exponencial del número de imágenes y del espacio que empiezan a ocupar. La segunda constatación es acerca del aumento progresivo del color en las imágenes. La tercera y última constatación nos habla del aumento de iconicidad de las imágenes, entendiendo por iconicidad la semejanza existente entre la imagen y el objeto o acción que se representa.

Para comprender mejor este artículo de Valls, vamos a comentar algunas partes que nos han resultado interesantes de su trabajo.

Respecto al tipo de imágenes que aparecen actualmente en los manuales escolares, Valls (2007, p. 12) nos habla de que “se ha ampliado el número de imágenes relacionadas con la vida cotidiana y, consiguientemente, la presencia de colectivos sociales más amplios, en los que ya suelen aparecer de manera más consistente las mujeres”. Esta afirmación nos resulta de mucha importancia, ya que habla de la inclusión a través de las imágenes del término de igualdad, tan importante en la sociedad en la que vivimos.

Nos apunta también Valls (2007) que los “héroes históricos” y gran parte de los “símbolos nacionales” han visto disminuida su presencia en los manuales escolares. “En los manuales de educación primaria es frecuente la alteración-transformación de las imágenes originales mediante la inclusión de globos (fumetti) textuales o de figuras que realizan cierto tipo de comentarios sobre las imágenes representadas”. (Valls, 2007, p. 12).

El artículo de Valls, posteriormente al análisis de las imágenes que efectúa, prosigue hablando de los problemas que nos encontramos con el uso que se les da a las imágenes actualmente en los manuales escolares.

Para ver estos problemas que plantea Valls, nos vamos a apoyar en dos citas que resumen el problema.

Según el autor “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”. (Valls, 2007, p. 12).

Para Valls (2007), otro de los problemas es que existe poca contextualización en las imágenes, que hacen imposible una identificación o una catalogación de las mismas, y por lo tanto, hacen imposible también un análisis que no sea superficial de las mismas.

Vemos que Valls considera un problema el uso que se le da a las imágenes actualmente en los manuales escolares, ya que en la mayoría de los casos están descontextualizadas, o incluso teniendo una función meramente estética, sin ningún valor para el aprendizaje de los alumnos.

El artículo de Valls (2007) termina con una posible solución que da el propio autor para solucionar este problema de las imágenes en los manuales escolares:

Una forma viable de poder solucionar la actual contradicción entre la desbordante presencia de las imágenes en los manuales de historia y su escasa explotación educativa podría ser la de hacer una muy meditada selección de la mayor parte de las imágenes reproducidas atendiendo a aquellas temáticas o géneros que se considerase más importante destacar. (p. 18)

En definitiva, vemos que las imágenes han adquirido una importancia mayor con el paso de los años, pese a que todavía hay muchas cosas que mejorar para que estas imágenes nos sirvan como verdadera ayuda para la enseñanza de los alumnos.

Por tanto, y sabiendo que las imágenes han ido adquiriendo una importancia muy alta en los libros de texto con el paso del tiempo, deberemos formar a los alumnos para que sepan interpretar las imágenes que aparecen en dichos manuales, dependiendo del tamaño de la imagen, el tipo de imagen que sea, o la ubicación que ocupan las imágenes dentro de los manuales de texto, entre otras cosas a tener en cuenta. Como dice (Avgerinou, 2009) hay que formar a los alumnos debido a que ha adquirido mucha importancia la alfabetización visual, entendida como un conjunto de habilidades que permiten leer, comprender, utilizar y crear imágenes de forma crítica.

Por lo tanto, al igual que hay que formar a los alumnos para que sepan interpretar las imágenes que nos muestran los manuales escolares, no es menos importante que los maestros tengan una formación básica para que puedan transmitir los conocimientos. Esta formación es uno de los problemas que algunos autores han visto a la hora de que los maestros sean capaces de seleccionar los conocimientos necesarios a mostrar a los alumnos. Como apuntan Miralles y Carrasco (2017, p. 17) “algunos estudios consideran que el problema puede estar en la formación inicial del profesorado, que en casos como el español se encuentra muy centrada en la disciplina histórica y muy poco en la parte más didáctica o pedagógica, lo que lleva a que muchos de los nuevos profesores acaben reproduciendo los métodos y modos de enseñanza de sus propios «maestros»”.

Esta formación, tanto de alumnos como de maestros, no es un proceso fácil, y mucho menos un proceso que se pueda llevar a cabo en un corto periodo de tiempo, ya que la formación de los maestros debe ser un proceso largo en el que se adopten unos conocimientos y una forma de trabajar que en la actualidad no se tiene. Pero sí creemos, leyendo los artículos e investigaciones a las que hemos tenido acceso, que el uso de las imágenes es cada vez mayor pero que necesita de un proceso de cambio en el que la parte fundamental es la adquisición de conocimientos y de formación para saber interpretar dichas imágenes por parte tanto de los alumnos como de los maestros.

5. METODOLOGÍA

5. 1. FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Vamos a llevar a cabo una investigación mixta con carácter descriptivo. Con esta investigación trataremos de medir la tendencia ciertos datos cuantitativos y a realizar comparaciones cualitativas, en nuestro caso, entre las diferentes imágenes que aparecen en diferentes manuales escolares de Ciencias Sociales.

Creemos que la investigación mixta es la más adecuada para el tipo de investigación que queremos llevar a cabo, debido a que queremos hacer un análisis tanto del número, tamaño y repetición de imágenes (análisis cuantitativo), como de la relación de las imágenes con el texto o las características de la selección que hemos llevado a cabo (análisis cualitativo). Este análisis mixto lo realizaremos a través de una tabla de investigación para la extracción de datos, que más adelante analizaremos.

5. 2. MUESTRA

CÓDIGO LIBRO	EDITORIAL	AÑO
1	SM	2015
2	OXFORD UNIVERSITY PRESS	2019
3	SANTILLANA	2019
4	ANAYA ENGLISH	2019

Tabla 1. Elaboración propia.

A continuación, vamos a mostrar los apartados o temas que vamos a analizar de cada uno de los manuales.

Comenzaremos por el manual escolar de la editorial de SM, en el cual, la parte que vamos a analizar se encuentra englobada en el tema 4 del libro, y el título de este tema es “El conflictivo siglo XX”. A su vez, este cuarto tema del manual escolar se encuentra englobado, junto con el tema 3 “Los inicios de la Edad Contemporánea”, en un tema más global llamado “Las huellas del tiempo”. Siendo más específicos, y adentrándonos en el tema 4 donde se encuentran las partes que queremos analizar, podemos ver que son los ítems 3 (“Años de guerra y dictadura”) y 4 (“La sociedad y la cultura”) los que van a ser de nuestro interés para nuestro análisis. Por último, diremos que las páginas que vamos a analizar serán desde la 76 hasta la 79, ambas incluidas.

Si continuamos con el manual escolar de la editorial Oxford University Press, veremos que la parte que queremos analizar se encuentra también en el tema 4 del libro. En este caso, el título de la unidad didáctica que vamos a analizar es “Modern Spain: the 20th century”, y si nos fijamos en las páginas del libro que van a ser objeto de nuestro análisis, podemos decir que será desde la página 68 hasta la página 71. En este libro tenemos que destacar que la primera página del tema, la número 64, es un pequeño resumen de todo el tema, con imágenes de todas las partes que posteriormente se van a tratar, por lo que esta página en particular también nos va a interesar para analizar las imágenes que entrarán dentro de nuestro estudio. Dentro de estas páginas, esta editorial divide el tema 4 en varios ítems, que destacando los que nos interesan son “The Spanish Civil War” y “Spain during Franco’s dictatorship”.

Si nos centramos ahora en el manual escolar de la editorial de Santillana, vamos a comprobar que es el tema 7 el que trata los contenidos que queremos analizar. Este tema se llama “La Edad Contemporánea: España en los siglos XX y XXI”. Dentro de este tema, los ítems que nos interesan en nuestros análisis son “La Segunda República y la Guerra Civil” y “La época franquista”. Todos estos ítems y temas que vamos a analizar están encuadrados entre las páginas 111 y 113, ambas incluidas.

Por último, en el manual de Anaya English, veremos que los contenidos con los que vamos a trabajar están encuadrados en el tema 9, y su título es “Spain in the 20th and 21st century”. Dentro de este tema, podemos ver que los ítems que nos van a interesar para llevar a cabo nuestro análisis serán “The Civil War (1936 – 1939)” y “Franco’s dictatorship (1939 – 1975)”. Estos dos ítems están encuadrados únicamente en dos páginas, que serán la 120 y la 121.

5. 3. UNIDADES Y TABLA DE ANÁLISIS

En este apartado mostramos la elaboración secuenciada de unidades de análisis, a partir de los objetivos del estudio.

OBJETIVO ESPECÍFICO	UNIDAD DE ANÁLISIS
Estudiar la correspondencia didáctica entre las imágenes, el texto y las actividades en los	Relación didáctica de las imágenes con el texto.
	Relación didáctica de las imágenes con las actividades propuestas en los manuales escolares

manuales escolares de Ciencias Sociales.	Tipo de imágenes que se incluyen en los manuales escolares
	Valor didáctico de imágenes que se incluyen en los manuales escolares
	Contenido y carácter de las imágenes
Analizar la existencia o no, de repetición de imágenes entre diferentes editoriales de los manuales escolares y su razón de ser.	Temas más repetidos en las imágenes
	Posibles razones de la repetición de imágenes entre diferentes editoriales
Evaluar la importancia de las imágenes en los manuales escolares de Ciencias Sociales, atendiendo al lugar que ocupan, su tamaño y proporción	Tamaño de las imágenes en relación con el texto.
	Lugar que ocupan la imagen dentro de la página en la que se está desarrollando el tema.

Tabla 2. Elaboración propia.

A partir de estas unidades, se ha elaborado la tabla de análisis que se muestra a continuación.

UNIDAD DE ANÁLISIS	ÍTEMS
Relación didáctica de las imágenes con el texto.	Número de imágenes que representan lo que dice el texto
	Número de imágenes que no guardan relación con lo que dice el texto
	Importancia de la imagen para comprender el texto.
Relación didáctica de las imágenes con las actividades propuestas en los manuales escolares	Número de imágenes que se corresponden con las actividades propuestas en los manuales escolares
	Número de imágenes que no guardan relación con las actividades propuestas en los manuales escolares
	Utilidad de la imagen en la actividad.
Tipo de imágenes que se incluyen en los manuales escolares	Número de fotografías
	Número de dibujos
	Número de tablas o gráficas
Valor didáctico de imágenes que se incluyen en los manuales escolares	Número de imágenes con pie de foto explicativo
	Número de imágenes sin pie de foto explicativo
	Número de imágenes en color
	Número de imágenes en blanco y negro
	Por su carácter motivador o no
Por su enfoque crítico o tradicional	

	Por su valor en la explicación/aclaración del hecho histórico o no
Contenido y carácter de las imágenes	Carácter bélico
	Carácter pacífico
	Personajes históricos
	Imágenes que muestran la sociedad
Temas más repetidos en las imágenes	Temas más repetidos en las imágenes
Posibles razones de la repetición de imágenes entre las diferentes editoriales	Razones históricas (por su sentido histórico, ideológico o identitario)
	Razones didácticas (por su valor para la enseñanza/aprendizaje)
Tamaño de las imágenes en relación con el texto	Número de imágenes pequeñas
	Número de imágenes medianas
	Número de imágenes grandes
Lugar que ocupan las imágenes dentro de la página en la que se está desarrollando el tema	Número de imágenes que están en el centro de la página
	Número de imágenes que están en la parte superior de las páginas
	Número de imágenes que están en la parte inferior de las páginas

Tabla 3. Elaboración propia

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado vamos a tratar de mostrar los resultados que hemos obtenido, en base a los ítems que anteriormente hemos mostrado, así como tratar de darles una explicación de por qué se han dado este tipo de resultados, y las diferencias o semejanzas que más adelante veremos.

Vamos a dividir nuestro análisis de resultados en un análisis cuantitativo y en un análisis cualitativo de las imágenes en los manuales escolares.

La estructura que vamos a llevar a cabo será muy parecida en ambos análisis. Primero presentaremos los datos que hemos obtenido expuestos en una tabla, para que podamos así, a simple vista, hacer una comparación entre las diferentes editoriales en los ítems que nos resulten más interesantes. Posteriormente, redactaremos un análisis más profundo, en el que nos centraremos en buscarle un significado a esos resultados, así como las semejanzas y las diferencias que hayamos encontrado entre las diferentes editoriales para los mismos ítems.

6. 1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

En este primer análisis, expondremos en una tabla los resultados del análisis cuantitativo, en base a las cuatro editoriales con las que vamos a trabajar. Agruparemos los ítems en diferentes categorías, como son el análisis formal, análisis didáctico y análisis de contenidos, para tratar de buscarles un significado y un sentido lógico a los mismos. En esta fase, haremos una exposición de los resultados, con lo que nos ha llamado la atención, lo que hemos visto más propio de una u otra editorial, y trataremos de buscar una razón o un por qué, de la manera de actuar de las diferentes editoriales. En muchos casos, expondremos incluso, la manera que, a nuestro parecer, sería más conveniente la utilización de imágenes en los manuales escolares.

6. 1.1 ANÁLISIS FORMAL DE LAS IMÁGENES

Número de imágenes

En primer lugar, vamos a fijarnos en el ítem que habla del “número total de imágenes”. En este ítem principal, vamos a ver cómo podríamos hacer una semejanza juntándolos en dos grupos, ya que hay datos parecidos por parejas. Tanto la editorial de SM como la de Oxford University Press tienen un número de imágenes parecido: doce imágenes en la primera editorial mencionada y once para la segunda. En el lado opuesto están las editoriales de Santillana y de Anaya English, con seis imágenes de cada editorial dedicadas a los apartados que están siendo objeto de nuestro análisis.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número total de imágenes	12	11	6	6

Tabla 4. Número total de imágenes. Elaboración propia.

Como vemos, la diferencia entre estos dos pequeños subgrupos que acabamos de formar es bastante grande, llegando a ser prácticamente el doble el número de imágenes utilizadas entre las editoriales. Intentaremos analizar más adelante si el número de imágenes total influye o no, en las características y en la variedad de imágenes que muestran cada una de las editoriales. La pregunta que nos surge a través de este análisis es la razón por la cual hay editoriales que dedican más espacio a la inclusión de imágenes que otras. En base al número de páginas totales de las editoriales que estamos analizando, hemos de decir que no hay grandes diferencias entre ellas, estando todas las editoriales entre 135 y 145 páginas totales. Por lo tanto, y tras estos datos, vemos que la diferencia entre el número total de imágenes entre editoriales sí es significativo, y es un espacio que SM y Oxford han querido dedicar a imágenes mientras que Santillana y Anaya no lo han querido dedicar a ello.

Bajo mi punto de vista, cuantas más imágenes tengan los alumnos para orientarse en estos temas, les será más fácil su comprensión. Por lo tanto, en este sentido SM y Oxford ofrecen a primera vista un material más didáctico ya que tienen muchas y variadas imágenes en sus páginas.

Tipos de imágenes

Para los siguientes ítems, analizaremos tres de manera conjunta, ya que creemos que tienen sentido analizarlos de dicha manera. Los ítems para analizar son el “número de fotografías”, “número de dibujos” y “número de tablas o gráficas”.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de fotografías	7	8	6	2
Número de dibujos	1	2	0	3
Número de tablas o gráficas	4	1	0	1

Tabla 5. Tipos de imágenes. Elaboración propia.

Aquí, debemos destacar en primer lugar la editorial Santillana, ya que destina las seis imágenes a fotografías, dejando este apartado sin dibujos, gráficas o tablas.

Dejando a un lado esta anomalía en la media de la distribución de las imágenes, entre todas las editoriales que estamos analizando, podemos ver que las fotografías son el principal tipo de imágenes que aparecen en las editoriales, con la excepción de Anaya, que sólo destina dos de sus seis imágenes a fotografías, siendo la excepción a esta tendencia. SM destina siete de sus doce imágenes a fotografías, por las ocho de once que destina Oxford. Como vemos, y sumando el total de fotografías de Santillana, las fotografías son el principal tipo de imágenes que aparecen en los manuales escolares que estamos analizando.

Si nos centramos en los dibujos que aparecen, y dejando de nuevo de lado la editorial de Santillana, que ya sabemos que no tiene ninguno en su manual, veremos que el número de dibujos en los manuales es bajo. La única editorial que tiene más dibujos es Anaya, y es debido a que incluye dos posters de la época, que se podía ver en las calles de España durante la Guerra Civil. Esta pequeña particularidad de esta editorial hace que suba el número de dibujos, pero viendo la tendencia general, veremos que las editoriales destinan por norma general pocos dibujos. SM destina una de sus doce imágenes, por las dos de sus once imágenes que destina Oxford. Estos dibujos, en muchos casos (uno de Anaya y los dos dibujos de Oxford), son dibujos de muñecos que aparecen en las diferentes editoriales como complemento para el aprendizaje de contenidos. Estos muñecos van apareciendo a lo largo de todas las páginas, aclarando determinados conceptos más específicos, haciendo más ameno el aprendizaje de los alumnos.

Por último, dentro de estos ítems que estamos analizando, vamos a ver el número de tablas o gráficas que aparecen.

Por norma general este tipo de imágenes es escasa en las editoriales, siendo de una imagen en las editoriales de Oxford y de Anaya, y de cero imágenes, como ya hemos mencionado anteriormente, en la editorial de Santillana. La excepción a esta tendencia es la editorial de SM, que destina cuatro imágenes a tablas o gráficas. Esta excepción podemos verla clara en que la mayoría de las editoriales, en esta etapa concreta de nuestra historia que estamos analizando, adjuntan un mapa explicativo de la división de España entre bando republicano y bando nacionalista, mientras que en SM adjuntan tres mapas en los que se va viendo la evolución de ese mapa, y la tendencia del crecimiento del bando nacionalista con respecto al bando republicano.

Si tenemos que dar una razón por la cual las fotografías son las principales imágenes que aparecen en las editoriales, podríamos decir que esa razón principal estará dada porque a través de las imágenes es donde mejor se va a representar lo que se vivía en la época y el concepto claro que cada editorial quiera mostrar. Por lo tanto, cuando se quiere explicar el éxodo rural de la época, por poner un ejemplo, no tiene el mismo efecto sólo contarle que añadirle un dibujo, o poner una fotografía en la que se vea cómo una familia carga con todas sus pertenencias para irse a vivir a otro lugar. En mi opinión, las fotografías son la mejor manera de mostrar una sociedad o aspectos concretos que se vivieron en una época, por lo que estoy de acuerdo con la manera de elegir sus imágenes de la mayoría de las editoriales.

Comparando nuestro trabajo con el de Bel, Colomer y Valls, (2019, p. 362-363), ellos afirmaban que en la LOE se recurrían más a obras pictóricas, dibujos realistas o infantilizados y a imágenes de patrimonio arquitectónico, mientras que en la LOMCE aumentaba el uso de obras pictóricas, reduciéndose los dibujos realistas e infantilizados. Como vemos en nuestro estudio, en la actualidad lo más utilizado son las fotografías, dejando los dibujos a un lugar, prácticamente residual. Por lo tanto, vemos que con el paso de los años la manera de ilustrar los manuales escolares ha cambiado, pasando, como afirmaba el estudio mencionado, de imágenes más infantiles, con más dibujos, a fotografías que acercan más la realidad a los alumnos.

Color de las imágenes

Los siguientes ítems para analizar serán el “número de imágenes en color” y el “número de imágenes en blanco y negro” de las diferentes editoriales.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes en color	6	5	0	5
Número de imágenes en blanco y negro	6	6	6	1

Tabla 6. Número de imágenes a color o en blanco y negro. Elaboración propia.

Analizaremos en primer lugar las editoriales más dispares. Como estamos viendo la tendencia en ítems anteriores, Santillana es la más dispar de todas. En esta editorial sus seis imágenes serán en blanco y negro, teniendo por tanto cero imágenes en color. Este dato, como vamos a ver a continuación, es totalmente distinto a la tendencia del resto de editoriales. En el lado totalmente contrario nos encontraremos con Anaya, que de sus seis fotografías incluye cinco en color, por una en blanco y negro.

En términos cercanos al 50% nos encontraremos con las editoriales de SM y de Oxford.

La distribución de imágenes entre blanco y negro y en color tiene una primera razón evidente, y es la época de las que son las fotografías. Durante toda la época de la que es objeto nuestro estudio no existió la fotografía en color, para que nos hagamos una idea la primera fotografía a color llega a España en 1960, y aunque esta fotografía llegase a España, no quiere decir que todos los fotógrafos tuviesen acceso a realizar dichas fotografías. Por tanto, la mayoría de dichas fotografías están hechas en blanco y negro, y para que



Ilustración 1. Extraída de SM (2015, 77)

podamos verlas en color deben pasar por un proceso para darles color, con que lo normal es que las fotografías salgan en blanco y negro. Es por ello que la mayoría de las imágenes que aparecen en color son los mapas interactivos o los dibujos, mientras que las fotografías aparecen en blanco y negro. Podemos observar, que las fotografías que aparecen en color en las diferentes editoriales son imágenes hechas posteriormente a esta época. Por colocar dos ejemplos, vemos en la editorial de Oxford University Press, en su página sesenta y nueve aparece una imagen a color, que muestra las consecuencias de la guerra, con un edificio medio destruido como consecuencia de la guerra. El otro ejemplo que encontramos de imagen a color es en la editorial Anaya English, en la que aparecen los boletines de racionamiento que daban a la población, pero como podemos observar en su página cientoveintiuno, esta fotografía también está hecha después de la época que es objeto de nuestro estudio, por lo que ya está incluida a color. La única fotografía, que podemos observar en las diferentes editoriales, que estuviese hecha en la época, y que haya tenido que pasar un proceso para que se vea en color ha sido extraída de SM (2015, 77), donde aparece una foto representando el desarrollo industrial, y se ve una producción de coches de la época.

Bajo mi punto de vista, la fotografía a color sería la idónea para ilustrar los manuales escolares, pero debido a lo explicado antes, seguramente no nos encontremos ante un proceso fácil para que fotografías de la época, hechas en su mayoría en blanco y negro, se pasen a color para poder ilustrar dichos manuales.

Tamaño de las imágenes

Vamos a proseguir con los ítems que nos hablan del tamaño de las imágenes, si estas son pequeñas, medianas o grandes. En primer lugar, vamos a explicar las consideraciones que hemos tenido en cuenta para dividir las propias imágenes por tamaños. Para considerar que una imagen era grande, tenía que ocupar prácticamente la mitad de una página. Con esta consideración, entre las cuatro editoriales analizadas, sólo hemos encontrado una imagen grande en Oxford. Esta imagen era un mapa representativo, y ocupaba la mitad inferior de una página entera.

La división entre las imágenes pequeñas y medianas nos ha resultado más dificultosa, pero, finalmente, consideramos como imágenes medianas todas aquellas que ocupan un cuarto de la página, y como pequeñas todas las que estuvieran por debajo de esta medida.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes pequeñas	11	10	6	5
Número de imágenes medianas	1	0	0	1
Número de imágenes grandes	0	1	0	0

Tabla 7. Tamaño de las imágenes. Elaboración propia.

Una vez hecha la división, y comenzando por las imágenes pequeñas, comprobamos que estas son las más utilizadas dentro de los manuales escolares. Vemos que en SM once de sus doce imágenes totales son pequeñas, en Oxford diez de sus once totales, en Anaya cinco de sus seis imágenes totales, mientras que Santillana tiene la particularidad de que sus seis imágenes totales, es decir, todas sus imágenes son pequeñas.

Por último, analizaremos las imágenes medianas, que cabe destacar que son las utilizadas para resaltar determinadas figuras, aunque son poco utilizadas. En Santillana y en Oxford no nos encontramos ninguna imagen con estas características, mientras que en SM y en Anaya nos encontramos una única imagen mediana. La imagen que destaca Anaya haciéndola mediana es un mapa interactivo, de los que hemos mencionado en apartados anteriores, mientras que SM utiliza esta imagen para destacar una fotografía de Dalí y Lorca juntos.

La razón por la que creemos que las imágenes pequeñas son las más utilizadas es por un tema de espacio en primer lugar, y por un tema de la utilización que se le da a la imagen como razón principal. Para explicar la razón del tema de espacio podríamos decir que, si utilizamos imágenes grandes, o muchas imágenes medianas, nos quedaríamos sin espacio para incluir prácticamente texto. Esto muestra que, a día de hoy, sigue primando la información textual para la enseñanza de la historia.

Las imágenes que aparecen con un mayor tamaño (en la mayoría de los casos imágenes medianas) son las que las diferentes editoriales quieren destacar. Si observamos la imagen que ha destacado cada editorial veremos que, mientras SM destaca una imagen mediana conjunta de Dalí y García Lorca, Oxford resalta una imagen grande de un mapa con la distribución del bando republicano y el bando nacional durante el transcurso de la guerra, y por último Anaya también destaca, pero con una imagen mediana, un mapa similar al de Oxford. Como bien hemos comentado, Santillana tiene todas sus imágenes pequeñas, por lo que no destaca ninguna respecto a la otra.

Distribución de las imágenes

Los siguientes ítems para analizar serán la distribución de las imágenes dentro de los manuales, es decir, si estas imágenes están en la parte superior de la página, en la parte inferior de la misma, o en el centro.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes que están en el centro de la página	6	3	3	2
Número de imágenes que están en la parte superior de la página	3	7	3	2
Número de imágenes que están en la parte inferior de la página	3	1	0	2

Tabla 8. Distribución de las imágenes. Elaboración propia.

Comenzando por la parte superior de la imagen la más destacada es la editorial de Oxford, que distribuye siete de sus once imágenes totales en esta parte de las páginas. El resto de los manuales, como podemos ver en el cuadro tienen un número de imágenes bastante parejo en esta parte.

Si continuamos con el centro de la página, vamos a comprobar que también es un lugar muy utilizado por los manuales escolares para incluir sus imágenes. Comenzando por la editorial que más va a destacar en este apartado, vemos que SM destina seis de sus doce imágenes totales a esta parte de sus páginas, por lo que la mitad de sus imágenes están en el centro de la página. Las siguientes a destacar son Oxford y Santillana, que destinan tres imágenes cada una. Hay que destacar que mientras que en Oxford es un porcentaje pequeño, ya que son tres imágenes de sus once totales, vemos que en Santillana son la mitad de sus imágenes las destinadas al centro de la página, siendo tres de sus seis totales. La editorial con menos imágenes en esta franja de las páginas es Anaya con dos imágenes, aunque mirándolo en términos porcentuales destina un tercio de sus imágenes a la parte central de las páginas.

Finalmente, por lo que respecta a la posición inferior, esta es a menos utilizada para las imágenes, tal como se puede comprobar en la Tabla 8.

La razón por la que esto ocurre puede tener su explicación en que en la parte inferior de la mayoría de las editoriales se encuentran las actividades correspondientes a cada tema que están tratando, y si bien es cierto que las actividades no están en todas las páginas destinadas a nuestro objeto de estudio, sí que están en una o dos páginas de estas, lo que repercute directamente en poder incluir menos imágenes en dicha franja inferior, que en las otras dos. En nuestra opinión, la distribución de las imágenes influye menos que el tamaño que hemos mencionado anteriormente, y es por ello que en la mayoría de las editoriales la distribución es equitativa.

6. 1.2 ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS IMÁGENES

Relación didáctica con el texto

Los siguientes dos ítems nos hablan del “número de imágenes que representan o no lo que dice el texto”.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes que representan lo que dice el texto	12	11	6	6
Número de imágenes que no representan lo que dice el texto	0	0	0	0

Tabla 9. Relación didáctica de las imágenes con el texto. Elaboración propia.

Podemos ver en estos dos ítems, cómo todas las editoriales han puesto imágenes en sus manuales escolares que representan lo que dice el texto. Aunque también hay casos en que esta relación es de una manera indirecta. Por colocar un ejemplo de este segundo tipo de relación, podemos ver cómo en la editorial de Santillana, en su página 113, nos habla de las manifestaciones de los estudiantes en el final de la época franquista, reclamando un sistema democrático, y la imagen para reflejar dicho acontecimiento es un concierto en el que aparecen una mayoría de jóvenes, y explican en el pie de foto como los conciertos eran utilizados para dichas reivindicaciones.

Las imágenes están para dar “apoyo” al texto, y que los contenidos que aparecen escritos queden completamente claros a los alumnos, por lo que, si apareciesen imágenes que nada tienen que ver con ellos, estaríamos perdiendo un espacio para ser utilizado de una manera mucho más productiva.

No obstante, no todas las imágenes son utilizadas de la misma manera y con la misma intención. Como bien hemos destacado en apartados anteriores, dependiendo la utilidad que se les quiera dar, las editoriales cambian el tamaño de sus imágenes para darles un mayor o menos valor, por lo que ahí podemos ver que no todas las imágenes, pese a ser de “apoyo” al texto, tienen el mismo valor. Dentro de las propias imágenes pequeñas, podemos destacar en todas las editoriales imágenes que son más de acompañamiento, casi de adorno, que un “apoyo” real al texto. Esto lo podemos ver claramente en las editoriales que tienen unos dibujos que van acompañando en los diferentes temas, a lo largo de todo el manual escolares. Estas editoriales, como hemos dicho en apartados anteriores, son Anaya y Oxford, y los dibujos mencionados, no tienen el mismo valor didáctico, que puede tener un mapa con la distribución de los distintos bandos durante la guerra, por poner un ejemplo. Por lo tanto, podemos ver claramente, que no todas las imágenes de “apoyo”, tienen el mismo peso.

Por otro lado, podemos destacar las imágenes que acompañan al texto para mejorar el entendimiento de los alumnos de lo que se está explicando en los manuales escolares,

como puede ser la imagen adjuntada en el apartado de la imágenes a color o en blanco y negro, del desarrollo industrial, en la que se ve a personas trabajando en una fábrica de coches, y las podemos comparar con imágenes que aporten nueva información a los alumnos, como pueden ser estos mapas mencionados con anterioridad, en los que se ve la división de los distintos bandos por el territorio español durante la guerra.



Ilustración 2. Extraída de Oxford University Press (2019, 68)

Como hemos visto en nuestro análisis, coincidimos con el estudio de Valls (2007), en el que afirma que la mayoría de las imágenes tienen un papel más estética y motivadora que de apoyo real al texto. Sí que nos gustaría incluir algún matiz en sus afirmaciones, ya que sí creemos que las imágenes apoyan al texto, pero no creemos que ese apoyo sea suficiente con respecto a que no aportan información nueva en la mayoría de los casos, y si creemos, como Valls, que este apoyo es más estético y motivador, que de aportación real de información al alumno en la mayoría de los casos.

Tampoco se hace un uso analítico de las imágenes, no se da pie a que se interroge su contenido o se extraiga información de ellas. Si no que, como decimos, solamente ilustra y acompaña la explicación.

Relación con las actividades

Los siguientes ítems que vamos a analizar son sobre “el número de imágenes que se corresponden o no con las actividades propuestas en los manuales escolares”.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes que se corresponden con las actividades propuestas en los manuales escolares	3	4	2	1
Número de imágenes que no guardan relación con las actividades propuestas en los manuales escolares	9	7	4	5

Tabla 10. Relación didáctica de las imágenes con las actividades. Elaboración propia.

Como vemos en estos apartados, el número de imágenes que se corresponden con las actividades son, por norma general pocas. En los manuales que más imágenes se corresponden con las actividades son en los que más imágenes en total tienen, por lo que es más fácil incluir estas imágenes acordes con las actividades. En el caso de la editorial SM son tres imágenes las que se corresponden, mientras que en Oxford son cuatro. En el

lado opuesto tenemos a las editoriales de Santillana y de Anaya, que únicamente corresponden las imágenes con sus actividades en dos y una imagen respectivamente. Como vemos, son las editoriales con menos número de imágenes totales, con seis cada editorial. Este dato puede ser importante a la hora de analizar el porqué de esta diferencia, ya que podemos ver un pequeño patrón en el que cuantas más imágenes totales, más se pueden dedicar a que tengan correspondencia con las actividades planteadas.

Al no tener ligadas actividades, podemos ver que estas imágenes no requieren a los alumnos un análisis de ellas, un trabajo sobre las imágenes, y si esto no ocurre, podemos resaltar que entonces las imágenes son un complemento, ya que no incitan a los alumnos a la reflexión ni al análisis. Vemos que no se plantean actividades ligadas a las imágenes, por lo que podemos decir, que no estamos ante un material didáctico en sí, sino ante un complemento más que dan las editoriales.

Tratando de comparar de nuevo nuestro trabajo con el mencionado en el marco teórico, esta vez Bel, Colomer y Valls, (2019, p. 362-363) coinciden con nuestro estudio, al afirmar que el número de imágenes que no tienen relación con la actividad es superior a las que sí que lo tienen.

Pies de foto

Centrándonos ahora en el ítem que habla del “número de imágenes con o sin pie de foto explicativo”, comprobamos que en la mayoría de las editoriales el resultado sea cercano a mitad y mitad.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes con pie de foto explicativo	6	4	6	4
Número de imágenes sin pie de foto explicativo	6	7	0	2

Tabla 11. Número de imágenes con o sin pie de foto explicativo. Elaboración propia.

En primer lugar, vamos a ir con Santillana, que como en casi todos los apartados que estamos analizando, sigue siendo la excepción. Sus seis fotografías podemos ver que tienen todas, un pie de foto explicativo. Si analizamos la editorial SM, sin embargo, vamos a ver que está en un 50% de imágenes con pie de foto explicativo. Con las dos editoriales que nos quedan por analizar en estos ítems, vemos que Oxford se quedaría por debajo del 50%, teniendo cuatro imágenes con pie de foto, por siete imágenes que no tienen pie de foto explicativo. La última que nos queda por analizar con estos ítems será Anaya, y en este caso el número de imágenes con pie de foto explicativo superará el 50%, siendo estas imágenes con pie de foto cuatro, por dos imágenes sin pie de foto explicativo.

La razón por la que muchas imágenes aparecen sin pie de foto explicativo en las diferentes editoriales puede ser la ubicación de estas. En la mayoría de las fotografías sin pie de foto explicativo, vemos que están encuadradas al lado de la parte del texto que habla de lo que posteriormente va a representar dicha fotografía. Por lo tanto, el pie de foto quedaría repetitivo, y no es necesario que sea utilizado.

Dentro de las imágenes que sí tienen un pie de foto explicativo, podemos ver que hay diferentes tipos. Hay algunos pies de foto explicativos (como la imagen adjunta del desarrollo industrial) en la que únicamente ponen lo que está representando (en el caso de la imagen mencionada, “desarrollo industrial”), pero no dan ninguna explicación mayor ni interrogan de ninguna manera la imagen. Estas imágenes están dando apoyo al texto a través de la imagen, se colocan cercanas a la parte del texto donde hablan del tema que va a mencionar la foto y no se da ninguna explicación más, sin embargo, hay otras imágenes con pie de foto, en las cuales este pie de foto es mucho más extenso, y sí da una explicación de lo que están mostrando esas imágenes.



El cantante Raimon en la Universidad Complutense. Durante los últimos años del franquismo, en los conciertos de algunos cantantes, los estudiantes protestaban por la falta de libertad.

Ilustración 3. Extraída de Santillana (2019, 113)

Como vemos en la imagen adjunta (Ilustración 3), esta explicación es mucho más extensa, y vemos que este pie de foto sí aporta información nueva. En el otro pie de foto se encuadra la imagen para que la relaciones con el texto, mientras que en esta imagen te está aportando información nueva, como es: el lugar, el acto, quien lo está llevando a cabo, y una explicación posterior de para qué se utilizaban ese tipo de actos en los últimos años de la dictadura. En estos casos, la información aportada también genera nuevas inquietudes para comprender y analizar la imagen.

En nuestra opinión, el pie de foto es fundamental para la explicación de la imagen a los alumnos. Creemos que es así debido a que estos pies de foto explicativos tienen el valor de dar distintos enfoques a una misma imagen, así como de dar sentido a una imagen que a lo mejor por sí misma no lo tendría. Esta última imagen del concierto que acabamos de adjuntar, por sí misma, sin pie de foto, podría dar a engaño, y representar a una sociedad libre (ya que acudir a un acto multitudinario, como es un concierto, puede ser interpretado como un acto de libertad), cuando en realidad está representando todo lo contrario, y es una protesta por la falta de libertad de la época. Esta imagen sin el pie de foto no tendría sentido en el manual escolar, porque daría una imagen que no se corresponde con lo que está explicando el texto.

Creemos que estos pies de foto deberían ser más extensos en la mayoría de los casos, y explicar bien las imágenes o, de otro modo, plantear preguntas o pautas para su análisis y comprensión.

6. 1.3 ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

El siguiente ítem para analizar es el de “temas más repetidos en las imágenes”, en el que luego subdividimos con temas, en los que se encuentran Franco, el éxodo rural, el desarrollo industrial, desfiles militares o mapas. Vamos a tratar de analizarlos uno a uno fijándonos en las diferentes editoriales.

Imágenes de Franco

Para comenzar, analizaremos el tema de Franco, que es la imagen más repetida en general en todos los manuales.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes de Franco	1	5	1	0

Tabla 12. Número de imágenes de Franco. Elaboración propia.

Vemos que la única editorial que no incluye ninguna imagen de Franco en sus manuales es Anaya, lo que nos parece una reseña bastante considerable, debido a la importancia de este personaje histórico para que los alumnos entiendan cómo fue la época que es objeto de nuestro estudio. En el resto de los manuales escolares vamos a comprobar que hay imágenes de Franco, habiendo una única imagen en las editoriales de SM y Santillana. En el lado opuesto a Anaya se encuentra Oxford University Press, que es la editorial con más imágenes de Franco, llegando a contabilizar hasta cinco.

Una de las razones por las que puede que haya tantas imágenes, puede ser, que al representar los diferentes poderes que acumulaba Franco y que eran, según esta editorial, los pilares de su mandato (el poder militar, la iglesia católica y la Falange) todos en la explicación van representados por una fotografía que los representa, y es posible que por ello aparezcan tantas imágenes de este personaje en comparación con otros manuales.

Analizando un poco más en profundidad las imágenes de Franco, podemos comprobar que en todas ellas se muestra un Franco “autoritario”, con poder, ya que en la mayoría de ellas aparece como si estuviera “elevado”, o en un estrado, dando un discurso. Todo esto da una sensación de autoridad, de poder. Queremos destacar también que en todas las imágenes en las que aparece franco, sean de la editorial que sean, aparece vestido con trajes militares, no existe ninguna imagen en la que aparezca vestido con ropa que no estén representando ropajes militares.

Si tratamos de buscar alguna imagen que sea más afable del dictador, en la que pueda parecer menos autoritario, o con menos poder, podría ser en una imagen extraída de Oxford University Press (2019, 71), en la que aparece junto a Juan Carlos de Borbón.

Como vemos en esta imagen, sigue apareciendo con su vestimenta militar, y subido en una especie de estrado en la que aparece por encima del resto. Pero ya en esta imagen, podemos ver a un Franco envejecido, que no tiene gestos o poses que indiquen poder (como sí vamos a comprobar en la siguiente imagen que analicemos). Y también queremos destacar que, a su misma altura, aparece otro personaje, Juan Carlos de Borbón, que da una imagen como de que ya Franco no es el único “poder” existente, se puede estar representando en esta imagen una



Ilustración 4. Extraída de Oxford University Press (2019, 71)

“transición”, por las características ya mencionadas, un franco envejecido, ausencia de gestos autoritarios y otro personaje a su mismo “nivel”.

Como contraposición, vamos a analizar una imagen que representa un Franco más dictatorial. Este tipo de imagen es la que aparece en todas las editoriales con fotografías del dictador.



1 Después de la Guerra Civil, Francisco Franco impuso en España una dictadura.

Ilustración 5. Extraída de Santillana (2019, 112)

Como vemos en esta imagen aparece un Franco mucho más joven, en la que está solo, con una actitud que denota poder y autoridad, con vestimenta militar, con el brazo en alto (imagen representativa del régimen franquista), aparece como en una especie de estrado, haciéndole la foto desde la parte de abajo (lo que puede dar una impresión de autoridad del personaje, de incluso exaltación del mismo), y parece que se está dirigiendo a una multitud de gente

Como vemos en la comparación de las imágenes, pese a tener aspectos comunes (vestimenta militar, subido a un estrado ante una multitud), no están representando una misma época de la dictadura. En la primera imagen vemos una representación mucho más envejecida, con menos poder y en la que se ve cómo una especie de transición hacia la división o el traspaso del poder, mientras que en la segunda imagen se ve un personaje “fuerte”, en su máxima expresión y con la concentración del poder en una única persona.

Éxodo rural

El siguiente punto para analizar es el del éxodo rural, que como vamos a comprobar a continuación es la imagen más lineal de los que vamos a analizar en este tema.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes que representan el éxodo rural	1	1	1	1

Tabla 13. Número de imágenes que representan el éxodo rural. Elaboración propia.

Decimos que es la imagen más lineal porque todas las editoriales que estamos analizando tienen una imagen que representa el éxodo rural que se vivió en la época analizada. Por otro lado, también hay que destacar, que ninguna de las cuatro editoriales analizadas utiliza las mismas imágenes, sino siempre imágenes parecidas, pero que no son las mismas. Creemos que la razón por la que el éxodo rural aparece en imágenes en todas las editoriales analizadas es porque es una de las consecuencias más representativas de lo que fue la época franquista. La escasez de trabajo en el campo condujo a las familias a ir a buscar trabajo fuera del entorno rural. Por otro lado, es un suceso histórico que, a diferencia de otros, puede quedar representado a través de una imagen.

Pese a ser imágenes muy parecidas en la mayoría de los casos, sí nos ha llamado la atención la editorial de Anaya English y de Oxford University Press. Si vemos de forma general las otras dos editoriales, vemos que representan el éxodo rural con familias con todas sus pertenencias a cuestas, andando, en unas imágenes duras, en las que se puede

apreciar el sufrimiento de esas familias teniéndolo que dejar todo. Si nos fijamos como contrapunto, en las editoriales de habla inglesa, parece como que no quisieran representar el dolor de manera tan explícita, o al menos no mostrar unas imágenes tan duras. En la editorial de Oxford se puede ver a la gente bajando de un medio de transporte (parece un barco o un tren), apelotonados, y también con sus pertenencias a cuestas. Esta imagen sigue siendo dura, por el apelotonamiento de la gente, y la imagen de llevar sus pertenencias encima, pero no tienen tanto impacto como las de las editoriales de SM y de Santillana. Y en el extremo opuesto a estas dos, está Anaya English, que representa el éxodo rural con la imagen de un coche con una maleta encima. Esta imagen no representa para nada la dureza de las imágenes de las otras editoriales, en las que incluso se pueden apreciar las caras de las personas que aparecen en la imagen. Volviendo a Anaya, vemos que no representa la dureza, como ya hemos mencionado, y que, si no es por el pie de foto explicativo, no sería una imagen que por sí sola representase lo que se quiere representar, el éxodo rural.

Mapas

El siguiente tema que hemos destacado es el de los mapas que aparecen en los manuales escolares. Vamos a comprobar que es un tema muy recurrente entre las distintas editoriales.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes en las que aparecen mapas	3	1	0	1

Tabla 14. Número de imágenes en las que aparecen mapas. Elaboración propia.

En primer lugar, hay que destacar la editorial de Santillana, que es la única que no incluye ningún tipo de mapa entre sus imágenes. Fuera de la excepción que acabamos de mencionar, las tres editoriales restantes sí presentan mapas, y en todos se representa lo mismo, y es la división que sufría el País durante la Guerra Civil entre el bando republicano y el bando nacionalista.

Los mapas son una manera clara de representar la división que sufrió España durante la época, y cómo dependiendo la región en la que se encontrasen, estaba dominada por uno u otro bando. Estos mapas nos parecen fundamentales para que los alumnos puedan comprender la situación vivida durante la guerra.

Podemos observar, pese a ser mapas muy parecidos, que la elección de fechas para el mapa que incluyen, varía un poco. La menor de las diferencias se produce entre las editoriales de Anaya English y de Oxford University Press. Estas dos editoriales eligen el principio de la guerra, en el año mil novecientos treinta y seis, pero mientras la primera elige el mes de julio, en la segunda se elige el mes de noviembre. La diferencia es cuatro meses, pero sí podemos ver que en Oxford el mapa es más claramente ocupado por el bando nacional, ocupando zonas de Andalucía y Extremadura, que en el mapa de Anaya todavía están ocupadas por el bando republicano.

La diferencia más grande es de estas dos editoriales con SM, que adjunta tres mapas, uno por cada año de guerra. El primer mapa es del año mil novecientos treinta y seis, mientras que el segundo es del treinta y siete, y el tercero y último del año mil novecientos treinta

y ocho. Podemos decir que en SM la evolución de la guerra se ve de manera mucho más exacta, y que seguramente a los alumnos les ayude en mayor medida esta inclusión de tres mapas, en lugar de uno solo.

Desfiles militares

El último tema que hemos destacado es el de los desfiles militares.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes en las que aparecen desfiles militares	1	2	1	0

Tabla 15. Número de imágenes en las que aparecen desfiles militares. Elaboración propia.

Vemos que aparecen imágenes de estos en todas las editoriales menos en la de Anaya. En el resto de las editoriales vemos que los valores son bastante parecidos, habiendo una imagen de desfiles militares en las editoriales de SM y Santillana, por dos imágenes del tema mencionado en Oxford.

Nos gustaría destacar que en la editorial de SM es en la única que el desfile que aparece es de tropas venidas de otros países a participar en la Guerra Civil, ya que nos muestran esta imagen en el apartado en el que hablan de las ayudas extranjeras que recibieron ambos bandos. Esta imagen en concreto está representando a tropas alemanas, ya que se puede apreciar simbología nazi entre sus banderas. La elección de la imagen creemos que no tiene nada de casual, y que se busca un cierto impacto en el alumno. Creemos esto porque en la imagen se ve perfectamente la simbología nazi de las tropas alemanas, con lo que se crea un impacto en el alumno, se busca llamar la atención. Bajo nuestro punto de vista, si se hubiera puesto una imagen de cualquiera de los otros tres bandos mencionados, no llamaría tanto la atención como si lo llama esta imagen. La simbología de estas tropas suele ser conocida por todos los alumnos, y más en estas edades en las que ya han estudiado la segunda guerra mundial.

También creemos que se quiere representar la ayuda que recibió el bando nacionalista para ganar la guerra, aportando la simbología de las tropas alemanas, y que así los alumnos puedan asociar al bando nacionalista, con los ideales nazis alemanes.

Carácter bélico o pacífico

Vamos a proseguir con el análisis de las imágenes de los manuales escolares, destacando si estas imágenes tienen un carácter bélico o pacífico.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes de carácter bélico	2	3	2	1
Número de imágenes de carácter pacífico	10	8	4	5

Tabla 16. Carácter de las imágenes. Elaboración propia.

Dentro de que estamos analizando un período de guerra y de posguerra, hemos querido destacar como imágenes bélicas todas aquellas en las que salgan uniformes militares, armas o características propias de militares.

Sin embargo, todas las editoriales utilizan en un porcentaje más alto las imágenes pacíficas que las imágenes bélicas. La editorial con más imágenes bélicas es Oxford, con tres de sus once imágenes. Como vemos, pese a ser la editorial que más imágenes bélicas contiene, el porcentaje de imágenes bélicas en el periodo que estamos analizando es muy pequeño, no llegando a un treinta por ciento de las imágenes.

El hecho de que la mayoría de las imágenes tenga un carácter pacífico, puede tener su razón en que los manuales busquen la conciliación al tratar unos temas muy controvertidos en nuestro país.

Bajo nuestro punto de vista, esta situación no es del todo idónea, ya que creemos que, pese a que pueda haber imágenes duras, hay que mostrar los períodos históricos tal y como han sido, no hay que “edulcorar” las imágenes. Creemos, que, si nos encontramos ante un periodo bélico, en el que ha existido una guerra y una dictadura posterior, los alumnos deben tener claro en qué ha consistido dicho periodo, y cual ha sido la manera de vivir que ha tenido la gente. Tienen que ser conscientes de por lo que ha pasado la población, principalmente para que estos comportamientos no se repitan en el futuro, y para poder desarrollar la empatía histórica.

Carácter social de las imágenes

El último ítem por analizar ha sido el “número de imágenes que muestran la sociedad”, donde vamos a comprobar que son imágenes muy recurrentes.

Ítems	SM	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Número de imágenes que muestran la sociedad	5	3	4	1

Tabla 17. Número de imágenes que muestran la sociedad. Elaboración propia.

Anaya destaca de nuevo por su escasez de imágenes en este tema, siendo una única imagen la que destinan a este apartado. En el lado opuesto se encuentran las otras tres editoriales, destacando a SM con cinco imágenes como la que más imágenes destina a mostrar la sociedad. Santillana destacará con cuatro imágenes y Oxford con tres.

En este apartado, echamos en falta más imágenes que muestren la sociedad, ya que nos parece una muestra esencial para el entendimiento del tema por parte de los alumnos. Es verdad que aparecen imágenes de este hecho en prácticamente todas las editoriales, pero creemos que el número debería ser mucho mayor, para hacer el entendimiento del tema de estudio mucho más fácil.

Para hacer un análisis más exhaustivo hemos seleccionado dos imágenes, de Santillana y de Oxford University Press, para realizar una comparativa entre ellas.

Esta primera imagen observamos que muestra a personas haciendo cola para conseguir alimentos, como bien nos muestra el pie de foto explicativo. Vemos que es una imagen que está representando un aspecto duro que se vivió en la sociedad de la época, donde no era fácil obtener alimentos básicos.



2 Después de la guerra las personas tenían que hacer largas colas para obtener productos básicos.

Ilustración 6. Extraída de Santillana (2019, 112)

Por otro lado, en esta segunda imagen, se ve una reunión alrededor de una hoguera, sin asiento para todos, y sin siquiera una mesa. Esta imagen trata de representar la austeridad de la época, en las que no había utensilios ni lujos en la sociedad. En la que las reuniones se hacían a escondidas. Está representando una época oscura, en la que se vivía en austeridad, y en la que el progreso no había llegado a España. Por tanto, en esta imagen se muestra pobreza, gente triste (no se ven sonrisas, ni aspectos que hagan indicar felicidad o fiesta).

Como vemos a través de las dos imágenes, y pese a ser diferentes y estar representando situaciones completamente distintas, vemos que tienen un patrón general, como es representar las duras condiciones de vida de la época, en las que era muy difícil conseguir alimentos, y en las que no estaba permitida la reunión de personas, por lo que se tenía que hacer a escondidas. Se representa también en ambas imágenes la falta de víveres y de mobiliario.

Para concluir con este apartado, queremos hacer mención, para compararlo con nuestro estudio, el estudio de Valls (2007). En dicho estudio Valls afirma que han aumentado el número de imágenes que muestran la vida cotidiana, así como que la aparición de las mujeres en las imágenes es más consistente. Respecto al aumento del número de imágenes que muestran la vida cotidiana, en nuestro estudio hemos comprobado que aumentan el número de imágenes que muestran la sociedad, por lo que coincidimos con Valls.

Por otro lado, con respecto al punto en que afirma que la aparición de las mujeres en las fotografías es más consistente, decir también que coincidimos con el estudio de Valls, ya

que, como podemos ver, por ejemplo, en las dos imágenes extraídas de muestra en este apartado, la aparición de la mujer es clara, ocupando un plano principal en alguna de ellas.



Ilustración 7. Extraída de Oxford University Press (2019, 71)

Si que nos gustaría mencionar, no obstante, que el reparto en las fotografías entre hombres y mujeres no es equitativo, pero seguramente sea una triste muestra de la sociedad de la época, en la que la mujer ocupaba un papel menos protagonista que el hombre.

6. 1.4 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE MANUALES EN INGLÉS Y EN CASTELLANO

Hemos tratado de encontrar diferencias para hacer un análisis entre las editoriales en castellano y las editoriales en inglés, y la realidad es que no hemos encontrado grandes diferencias entre las editoriales con lenguas distintas. Destacaríamos a Anaya con respecto de las otras editoriales, pero de manera individual, no juntamente con Oxford por compartir lengua, y sería sobre todo por el hecho de la nula importancia que les dan a los personajes históricos, no destacando ninguno, y por la poca inclusión de los temas más repetidos en las otras editoriales, en sus propias páginas (únicamente aporta imágenes del éxodo rural y de mapas, ninguna de Franco, el desarrollo industrial o de desfiles militares).

Entre las pocas diferencias que hemos encontrado entre editoriales de una lengua u otra, es, como hemos explicado anteriormente, las imágenes que muestran el éxodo rural. En este apartado sí hemos encontrado que las editoriales en castellano mostraban imágenes más duras que las que mostraban las editoriales en inglés, que parecían querer rebajar la dureza de las imágenes.

Hemos tratado de encontrar diferencias entre el número de páginas empleadas por las editoriales en un idioma o en otro, por si hubiera diferencias, pero tampoco las hemos encontrado. Mientras las editoriales en castellano dedican tres (Santillana) y cuatro (SM) páginas al tema objeto de nuestro estudio, las editoriales en inglés usan dos (Anaya English) y cuatro (Oxford University Press) páginas.

Por último, tratamos de encontrar diferencias entre el espacio destinado por las distintas editoriales al texto, y hemos podido comprobar que no hay diferencia entre manuales dependiendo de su lengua. Las editoriales que más parte de sus hojas destinan al texto son Anaya y Santillana, que dedican más de la mitad de sus hojas a texto escrito. Posteriormente vemos a SM, que es un poco menos homogénea, y que tiene dos páginas con menos de la mitad de la hoja dedicada al texto, y con otras dos páginas en las que dedican al texto la mitad de sus páginas. Y por último vemos a Oxford, que es la que menos texto tiene, con menos de la mitad de sus páginas dedicadas al texto. Por tanto, y como podemos comprobar, en este apartado tampoco hay diferencias entre editoriales de distinta lengua, ya que en polos opuestos encontramos, por poner el ejemplo, las editoriales en inglés, Anaya English y Oxford University Press.

6. 2 ANÁLISIS CUALITATIVO

Hemos decidido elegir dos imágenes de cada una de ellas para llevar a cabo un análisis más profundo de tipo cualitativo. La elección de dichas imágenes ha venido dada por un patrón concreto, y ha sido el de elegir fotos de un mismo tema, para poder hacer una comparación entre ellas, y ver como tratan ese mismo tema.

Para la elección del tema del que extraer las imágenes hemos tenido en cuenta dos aspectos fundamentales, como son que las imágenes se repitan en todas las editoriales, y que sea un tema relevante de la época a la que estamos haciendo referencia con nuestro estudio. Con estas premisas nos han salido dos temas muy concretos, por un lado, el éxodo

rural, ya que es el único tipo de imagen que se repite en todas las editoriales, así como el tema de Franco, que pese a no incluir ninguna imagen suya en una de las editoriales (Anaya English), es el tema que más representación tiene en número total de imágenes entre todas las editoriales.

Para el análisis, hemos recurrido a una tabla que se puede consultar en Anexos.

6. 2.1 ANÁLISIS CUALITATIVO IMÁGENES DE FRANCO

Como hemos comentado con anterioridad, la única editorial que no contiene ninguna imagen de Franco es Anaya English, por lo que las imágenes a analizar serán tres. Tanto en las editoriales de SM y Santillana, sólo aparece una imagen del dictador en el manual, por lo que no hemos tenido que hacer ninguna selección, mientras que en Oxford University Press aparecen cinco imágenes, con lo que aquí sí hemos tenido que realizar una selección. La elección ha venido dada porque la imagen que hemos elegido es en la única de las cinco de la editorial mencionada en la que aparece la figura de Franco sin estar acompañado, y porque creemos que es la que más se parece de las cinco que teníamos, al tipo de imágenes de Franco que aparecen en las otras dos editoriales, con lo que esto creemos que puede favorecernos el análisis.

Para comenzar analizando estas imágenes de Franco, comenzaremos con la descripción de las imágenes. Vemos que las imágenes tienen un patrón común, ya que en todas ellas se ve al dictador en un lugar elevado y mirando desde arriba a lo que se intuye que es una multitud. En las editoriales de SM y de Oxford se intuye que está dando un discurso, haciendo el gesto fascista, y con pose autoritaria, como se ve por la posición de su brazo izquierdo, en la imagen de Oxford. Sin embargo, en la imagen de Santillana no parece estar ya dando un discurso, sino que parece como el final de este, o incluso que ha salido únicamente a dejarse ver o a saludar. Sí podemos apreciar el mismo saludo fascista que SM. Vemos que en todas las imágenes tiene ropaje militar, y está, en todas menos en una, acompañado de militares, siempre en un segundo plano y por detrás de él. La excepción la encontramos en la imagen de Oxford, que es muy cercana y no se pueden apreciar cosas del entorno.



Ilustración 8. Extraída de SM (2015, 77)

Uno de los aspectos que queremos destacar tiene que ver con la perspectiva de la fotografía, donde si hemos encontrado diferencias en todas las editoriales. En SM la imagen está enfocada desde arriba, lo que, en parte, empequeñece la figura del dictador. El caso totalmente opuesto es el de Oxford, que muestra una imagen con un enfoque desde abajo, lo que representa la figura de Franco más grande. La editorial más neutral en este sentido ha sido Santillana, con un enfoque a la misma altura que Franco.



Ilustración 9. Extraída de Oxford University Press (2019, 64)

podemos ver cómo la imagen es de acompañamiento, sin aportar ninguna información nueva. En el caso de la imagen de Santillana, vemos que es un poco diferente. Hablan en el texto de la dictadura franquista, y resaltan características de la época como la supresión de la Constitución, la concentración del poder en una única persona o la prohibición de partidos políticos o sindicatos, pero donde vemos un pequeño aporte es en el pie de página de la fotografía, que también hemos adjuntado. En él se hace referencia a que Franco impuso una dictadura en España. Por tanto, esta imagen ayuda un poco más a los alumnos a comprender el texto.

Por otro lado, tratando de ver la utilidad que tienen las imágenes, vemos que ninguna tiene relación con las actividades. En el caso de SM hay cinco actividades en la misma página que no tienen relación ninguna con la imagen. Y en el caso de Santillana vemos que hay cuatro actividades, y todas ellas están relacionadas con la otra imagen que aparece en la misma página (personas haciendo cola para conseguir alimentos), y ninguna está relacionada directamente con la imagen de Franco que estamos analizando.

A continuación, vamos a analizar el valor histórico (por su sentido histórico, ideológico, identitario, didáctico) de las imágenes.

En las tres imágenes podemos observar un valor histórico alto. Creemos que las tres imágenes son representativas de la época que es objeto de nuestro estudio. En primer lugar, creemos que tienen un sentido histórico alto porque muestran al personaje más influyente de la época, como es Franco. Otra característica para justificar el sentido histórico es porque en todas las imágenes, como hemos mencionado anteriormente, aparece en un lugar elevado, dando un discurso (normalmente eran de contenido bélico, militar y de identidad), o saliendo a saludar a una multitud, lo que era una imagen característica y habitual de la época. También influyen los ropajes del dictador, apareciendo siempre con ropajes militares, y por los militares que se ven detrás de él en todas las imágenes a excepción de la imagen de Oxford.

Por otro lado, con respecto al sentido ideológico alto, lo vemos claramente representado en el saludo con el brazo en alto, gesto fascista propio de la época, con el que aparecen Franco y los militares que tiene por detrás en las imágenes de SM y de Santillana. Sin embargo, el sentido ideológico es más bajo en la editorial de Oxford. Esto se debe a que no aparece ningún gesto o símbolo característico de la época (saludo fascista, banderas o desfiles militares), aunque se pudiesen ver como tal las características anteriormente



1 Después de la Guerra Civil, Francisco Franco impuso en España una dictadura.

Ilustración 10. Extraída de Santillana (2019, 112)

mencionadas (uniforme militar y gestos aparentemente autoritarios del dictador). Si podemos decir que el propio Franco representa por sí mismo un sentido ideológico e identitario, pero al ser el tipo de imágenes a analizar, no lo destacaremos ya que aparecerá en todas las imágenes de este apartado.

Por último, si valoramos las imágenes por su sentido didáctico, tenemos que decir que las tres imágenes tienen un gran valor para la enseñanza aprendizaje del alumno que, sin embargo, no se aprovecha.

Como hemos comentado en el apartado anterior, estamos ante imágenes representativas de la época franquista por razones históricas, ideológicas e identitarias, con lo que estamos ante imágenes idóneas para ser utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, esta idoneidad didáctica no es aprovechada, pues ni hay actividades asociadas ni se potencia su análisis.

A través de las tres imágenes los alumnos podrían analizar el tipo de poder que se ejercía en la época, debido a la autoridad que desprenden las imágenes, así como para que los alumnos se hicieran una mejor idea del concepto de dictadura. Pero para esto, sería necesario un análisis, interrogar la imagen, plantear preguntas o pautas que sirvan para que el alumno extraiga la información.

6. 2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO IMÁGENES DEL ÉXODO RURAL

Por último, vamos a llevar a cabo el análisis cualitativo de las imágenes que representan el éxodo rural al que se tuvo que ver sometida la población durante parte de la etapa franquista. La elección de las imágenes en esta parte ha sido más sencilla que en el apartado anterior, ya que todas las editoriales tienen una foto que represente este hecho, por lo que hemos cogido esa imagen de cada editorial para analizarla.

Comenzaremos el análisis con la descripción de las cuatro imágenes, viendo si son similares o tienen muchas diferencias. La primera similitud que encontramos entre ellas es que, en todas las imágenes, a excepción de la extraída de Anaya, vemos un grupo de personas con sus enseres a cuestas, y aparecen niños en todas ellas. En este último punto quiero destacar la fotografía de Oxford, en la que prácticamente todas las personas que aparecen son niños, por lo que es un aspecto que quieren destacar. En la imagen de Anaya vemos que no se pueden ver personas en ella, sino que aparece un coche con maletas en la parte superior.

Otro de los puntos en común que observamos en estas fotografías son los medios de transporte, ya que en todas las imágenes a excepción de en Santillana, aparecen o se



Ilustración 11. Extraída de SM (2015, 77)

ningún medio de transporte, viéndose únicamente a una familia transportando sus enseres caminando. Nos gustaría destacar también cómo transportan sus enseres, ya que, en la mayoría de las fotografías, las personas que aparecen no tienen siquiera maletas, sino que transportan sus enseres en bolsas de tela, lo que nos puede dar una idea de la situación económica en la que estaba sumida el país.

Para finalizar con la descripción de las imágenes, resaltar que, tres de las cuatro tienen un texto o pie de foto explicativo (Todas excepto Oxford).

Vamos a proseguir con la importancia de las distintas imágenes para comprender el texto, y podemos ver como todas son imágenes de acompañamiento de texto. En SM el texto al que acompaña la imagen habla de la emigración a partir de 1950 a ciudades como Madrid o Barcelona en busca de empleo (acompañando el texto también con una imagen de una fábrica), por lo que ilustra el acontecimiento narrado en el texto, pero no aporta conocimientos nuevos. En Oxford por su parte, se centran en la emigración sufrida por los niños (por ello en la fotografía aparecen prácticamente en exclusiva los niños), acentuando que muchos no volvieron a ver a sus familias más. Por lo que la imagen, bajo nuestro punto de vista, aporta una “fuerza” al texto de la que carecería de no tenerla. Por su parte en Santillana, hablan del abandono de los hogares de las familias por temores a nuevos bombardeos, mientras que en el propio pie de foto hablan de manera mucho más genérica, únicamente apuntando que muchas familias tuvieron que abandonar sus hogares. Por lo que no aporta información nueva, sino que ayuda a los alumnos a tener una imagen de la manera en que las familias tenían que abandonar sus hogares. Por último, Anaya, habla del abandono de los hogares de las familias por los problemas económicos derivados de la Guerra Civil. Queremos destacar en este caso, que la imagen por sí sola no tendría mucho sentido ya que es muy genérica, por lo que, si no tuviera un pie de foto explicativo, no quedaría claro para los alumnos lo que está representando, ni a la parte del texto a la que está acompañando.

Queremos seguir con la utilidad de las imágenes en la actividad, y hemos comprobado como ninguna de las imágenes de las distintas editoriales tiene relación alguna con las actividades que plantean en esas páginas. En la única que podrían guardar relación es en SM, que cuenta con dos actividades que hablan del éxodo rural y de la emigración, pero ninguna de las dos actividades mencionadas hace referencia a que los alumnos se fijen en la imagen, ni que la utilicen como apoyo de la actividad, por lo que la fotografía no tiene utilidad en las actividades.



Ilustración 12. Extraída de Oxford University Press (2019, 69)

que se quiere mostrar, y no es otra que representar a gente teniendo que desplazarse de su residencia habitual en busca de trabajo. La manera de mostrarlo sí que la hemos encontrado diferente, sobre todo en lo que respecta a Anaya con el resto, ya que, la imagen es muy genérica, por lo que sin pie de foto explicativo sería muy difícil relacionarla directamente con este hecho histórico del que estamos hablando. Sí está representando un viaje por un largo periodo de tiempo, con las maletas encima del coche, pero sin el mencionado pie de foto, nos costaría relacionarla con el éxodo rural. Sin embargo, en las imágenes de SM y Santillana, sí vemos a personas con maletas o bolsas a cuestas, representando el hecho de realizar un viaje por un largo periodo de tiempo. Por su parte, Oxford, quiere destacar el proceso migratorio desde un punto de vista más global, en el hecho de la migración de niños a otros países, y pese a que la imagen podría representar perfectamente el éxodo rural del que estamos hablando, queremos aclarar que busca este resultado concreto. Este punto de vista más global puede estar debido a ser una editorial de habla inglesa.

Buscando el sentido ideológico o identitario de las imágenes nos resulta más complicado encontrar patrones comunes. Sí los hemos encontrado entre SM y Santillana, sobre todo en el ropaje de las personas que aparecen en dichas imágenes. Todas las personas aparecen con ropa “sencilla”, no se ve a personas vestidas con traje o con ropa que represente un alto nivel económico, por lo que podemos afirmar que este tipo de viajes los realizaban personas con un nivel económico bajo, y que tenían que buscar trabajo en



5 Al final de la guerra, muchas personas tuvieron que abandonar sus hogares.

Ilustración 13. Extraída de Santillana (2019, 111)

En último lugar, analizaremos las razones históricas y didácticas de la aparición de estas imágenes en los manuales escolares de los alumnos.

Para analizar las razones históricas por las que este tipo de imágenes se repiten en todas las editoriales, vamos a basarnos en posibles razones históricas, ideológicas e identitarias. Comenzando por su sentido histórico, vemos que son imágenes que se ciñen perfectamente a la representación histórica de la situación

otro lugar para poderse seguir alimentando. Respecto a Oxford podemos observar que tiene menos valor para la inclusión de esta imagen en los manuales escolares. Y por último con Anaya, vemos que, su imagen desvirtúa un poco el concepto de éxodo rural, ya que no todo el mundo tenía la posibilidad de desplazarse en su propio coche, siendo lo más habitual que las personas tuvieran que desplazarse en medios de transporte públicos, e incluso, por su propio pie. Por lo tanto, creemos que la imagen de Anaya quita en parte la



Ilustración 14. Extraída de Anaya English (2019, 121)

“dureza” del hecho histórico del que estamos hablando, e impide así, relacionarlo y darle un sentido ideológico o identitario.

Por último, buscando las razones didácticas de por qué se repiten este tipo de imágenes en las diferentes editoriales, vamos a analizar el posible valor para el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos a través de dichas imágenes.

Consideramos todas las imágenes representativas de la época que estamos analizando, a excepción de la imagen de Anaya, que nos parece poco representativa de la época. Creemos esto porque, como hemos explicado en el ítem anterior, nos encontramos ante una imagen muy genérica, que, sin pie de foto explicativo,

podría acompañar a cualquier otro hecho, por lo que no creemos que haya muchas razones didácticas para su inclusión. Pensamos que no representa fielmente el modo que tuvo la sociedad de la época de tener que desplazarse a otros lugares, y, por lo tanto, su valor para el proceso de enseñanza aprendizaje es muy bajo, en nuestra opinión.

Creemos que las otras tres imágenes sí son representativas del suceso que estamos mencionando. A través de las imágenes los alumnos pueden representar de manera gráfica la situación que se vivió en la época con el éxodo rural. A través de ellas pueden ser capaces de intuir el tipo de personas que se tuvieron que desplazar de su residencia habitual en busca de trabajo, así como la clase social a la que pertenecían, y todo ello serían capaces de saberlo por el ropaje de las personas que aparecen en las fotografías, y por los pocos enseres que llevaban en sus maletas, por poner dos claros ejemplos. Quiero destacar también cómo se ve a los niños, como si fueran un adulto más, cargando con sus pertenencias. Por lo tanto, son imágenes adecuadas para ser incluidas en los manuales escolares, por su valor histórico. La imagen de Oxford, pese a tener la connotación anteriormente mencionada, sí creemos que puede ayudar a los alumnos, de igual manera, a que se hagan una idea más cercana de lo que supuso esta época en la mayoría de los hogares del país. Pero, como ya hemos mencionado anteriormente, ningún manual realiza este trabajo didáctico, que lleve al alumno a analizar y extraer información de la imagen.

7. CONCLUSIONES

Para llevar a cabo estas conclusiones, nos basaremos en los tres objetivos marcados al principio de este trabajo. Trataremos de comprobar, cuáles de estos objetivos se cumplen, cuáles no, y las posibles razones de que esto pase.

El primer objetivo que nos habíamos marcado, y por el que vamos a comenzar estas conclusiones, era “estudiar la correspondencia didáctica entre las imágenes, el texto y las actividades en los manuales escolares de Ciencias Sociales”.

Comenzando por la relación entre las imágenes y el texto en los manuales escolares, el resultado aquí era contundente, ya que todas las imágenes que hemos analizado de las distintas editoriales guardaban relación directa con lo que decía el texto en esas mismas páginas. Pero sí nos gustaría resaltar que pese a tener correspondencia directa de las imágenes con el texto, no creemos que hagan un uso didáctico de ellos. Las imágenes están acompañando al texto, pero el texto no las menciona y no trabaja con ellas, en definitiva, no les da uso más allá del mencionado acompañamiento de texto. Por lo tanto, lo que nosotros buscábamos, que era más la relación didáctica entre las imágenes y el texto, no se produce en ningún caso.

Analizando la segunda parte del objetivo, en la que habla de la relación entre las actividades y los manuales escolares, vamos a comprobar que estos resultados no son tan contundentes. Cogiendo editorial por editorial, vemos que SM tiene tres imágenes que se corresponden con las actividades de doce totales, Oxford cuatro de once totales, Santillana dos de seis totales y Anaya una de seis totales, por lo que podemos comprobar que ninguna de las editoriales llega a tener ni siquiera la mitad de sus imágenes que se corresponden con las actividades propuestas. Por lo que, en este segundo apartado, podemos concluir que, en las editoriales que hemos analizado, hay poca correspondencia entre las imágenes que aparecen en los manuales escolares, con respecto a las actividades propuestas en los mismos.

Adentrándonos en el segundo objetivo, vemos que era “analizar la existencia o no, de repetición de imágenes entre diferentes editoriales de los manuales escolares y su razón de ser”.

Hemos comprobado en nuestro trabajo que no existían imágenes exactamente iguales entre diferentes editoriales, pero que sí existían temas o personajes, que se repetían en imágenes a través de las editoriales que hemos analizado. Nos han llamado la atención dos casos, como son, por un lado, el número de imágenes que existían en los manuales escolares de Franco, siendo el personaje que aparece en más número de fotografías totales entre todos los manuales, y las fotografías que representaban el éxodo rural sufrido en la época, que es el único tema que, aunque desde diferentes enfoques en las distintas editoriales, aparece en todas las que hemos analizado. También han existido otros temas comunes como han sido los desfiles militares, el desarrollo industrial o los mapas representativos de la época.

Por lo tanto, para este objetivo, podemos concluir que sí existe repetición de imágenes entre las distintas editoriales, y que su razón de ser principal ha sido, o bien mostrar un

personaje histórico imprescindible para conocer la época en la que estamos basando nuestro estudio (Franco), o bien porque son situaciones características de dicha época (éxodo rural, desarrollo industrial, desfiles militares).

Con el tercer y último objetivo que nos habíamos marcado, íbamos a tratar de “evaluar la importancia de las imágenes en los manuales escolares de Ciencias Sociales, atendiendo al lugar que ocupan, su tamaño y proporción”.

En busca de este objetivo, hemos comprobado como la mayoría de las imágenes que aparecen en los textos se encuentran en la parte superior o en la mitad de la página, dejando la parte inferior con un menor número de imágenes. Llegamos a la conclusión en nuestro estudio, que esto se daba como consecuencia de que, en la mayoría de las editoriales estudiadas, la parte inferior de las páginas correspondían a la propuesta de actividades para los alumnos.

Atendiendo al tamaño y proporción de las imágenes, hemos visto que la mayoría de las imágenes son pequeñas, y en caso de querer destacar una de ellas aparecía en tamaño mediano, con una única excepción en la editorial de Oxford que aparecía una imagen grande. Hemos llegado a la conclusión de que se da así porque si incluyeran un mayor número de imágenes medianas, y sobre todo de imágenes grandes, el espacio que nos quedaría para el texto sería muy reducido, por lo que podrían tener los editoriales problemas para incluir todos los temas a tratar. Esto nos habla del tipo de enseñanza de la historia que prima en los manuales, con un carácter tradicional basado en el aprendizaje memorístico del relato histórico, y pocas veces tendente a la interpretación de la historia, donde las imágenes jugarían un papel mucho más destacado.

Tras ver el cumplimiento o no de los objetivos marcados, quería destacar el aprendizaje que ha supuesto para mí la realización de este trabajo, a través de la bibliografía utilizada y del propio análisis de los manuales escolares. Creo haber comprendido más en profundidad el conflicto histórico de la Guerra Civil, así como la época del franquismo en nuestro país. También creo haber entendido la manera de distribuir los manuales escolares que tienen las distintas editoriales, así como la utilización y la importancia que dan a las imágenes en ellos. Por otro lado, me ha resultado muy útil la bibliografía utilizada para la realización de este trabajo para entender la secuela que ha tenido esta época, en la posterior educación que se le ha dado a los niños y niñas de nuestro país. Hay que destacar en este punto el tratamiento dado al propio conflicto, viendo como en la época franquista se daba una versión acorde al régimen dictatorial instaurado, y como con el paso de los años se ha ido avanzando hacia una versión más realista del mencionado conflicto.

Por último, me gustaría destacar que este trabajo ha supuesto para mí un gran aprendizaje acerca de las imágenes, tanto en los manuales escolares, como las imágenes de manera general, ya que he comprendido el poder que puede tener estas para que la gente (los alumnos en nuestro caso) se hagan una idea lo más realista posible de lo que ocurría en una época concreta. Además, si se diera el análisis adecuado, podrían servir para una enseñanza de la historia más reflexiva y crítica.

También me gustaría abordar, desde mi punto de vista particular, cómo se podrían mejorar el uso de los manuales escolares en las clases de historia. Creemos que la principal mejora

que deberían llevar a cabo las editoriales sería relacionar en mayor medida las imágenes que aparecen en ellos con las actividades propuestas, y proponer ejercicios concretos para la interpretación histórica a través de las imágenes. Como nos hemos encontrado en nuestro análisis, la correspondencia entre las imágenes y las actividades no tiene un porcentaje considerable, y a nuestro modo de ver, nos parece la mejor forma de lograr en los alumnos un aprendizaje más competencial de la historia.

8. LÍMITES DEL ESTUDIO Y POSIBILIDADES DE PROYECCIÓN

En este apartado vamos a exponer los problemas que nos hemos encontrado para llevar a cabo nuestro estudio, y una posible línea futura para complementar este trabajo.

El principal problema que me he encontrado a la hora de realizar el trabajo ha sido a la hora de profundizar en los distintos análisis que hemos ido haciendo a lo largo de nuestra investigación. Este problema, bajo mi punto de vista, viene motivado principalmente por la controversia que genera este tema en nuestra sociedad, lo que ha hecho que sea complicado analizar de forma crítica y profunda, determinados aspectos del trabajo.

También tuve problemas a la hora de conseguir los manuales escolares a analizar, ya que en las bibliotecas a las que acudí estaban todos prestados, y los tuve que conseguir a través de amistades. Esto me llevó a que no pudiese elegir los manuales, sino que tuve que trabajar con los que tuve acceso a conseguir.

Como una línea futura de investigación, que complemente este trabajo, hemos pensado que podría ser muy interesante el análisis de las actividades que aparecen en los manuales escolares. Para llevar a cabo este análisis, podríamos centrarnos en el tipo de actividades que se plantean, los temas que se tratan y a los que no se hace referencia en las actividades, así como el enfoque que se le da a las actividades relacionadas con este tema.

9. ANEXOS

ANEXO 1. TABLA ANÁLISIS CUANTITATIVO.

TABLA DE ANÁLISIS CUANTITATIVO				
ÍTEMS	SM	OXFORD UNIVERSITY PRESS	SANTILLANA	ANAYA ENGLISH
Análisis formal:				
Número total de imágenes	12	11	6	6
Número de fotografías	7	8	6	2
Número de dibujos	1	2	0	3
Número de tablas o gráficas	4	1	0	1
Número de imágenes en color	6	5	0	5
Número de imágenes en blanco y negro	6	6	6	1
Número de imágenes pequeñas	11	10	6	5
Número de imágenes medianas	1	0	0	1
Número de imágenes grandes	0	1	0	0
Número de imágenes que están en el centro de la página	6	3	3	2
Número de imágenes que están en la parte superior de las páginas	3	7	3	2
Número de imágenes que están en la parte inferior de las páginas	3	1	0	2

Análisis didáctico:					
Número de imágenes que representan lo que dice el texto	12	11	6	6	
Número de imágenes que no guardan relación con lo que dice el texto	0	0	0	0	
Número de imágenes que se corresponden con las actividades propuestas en los manuales escolares	3	4	2	1	
Número de imágenes que no guardan relación con las actividades propuestas en los manuales escolares	9	7	4	5	
Número de imágenes con pie de foto explicativo	6	4	6	4	
Número de imágenes sin pie de foto explicativo	6	7	0	2	
Análisis de contenidos:					
Temas más repetidos en las imágenes	Franco	1	5	1	0
	Desarrollo industrial	1	0	1	0
	Éxodo rural	1	1	1	1
	Mapas	3	1	0	1
	Desfiles militares	1	2	1	0
Número de imágenes de carácter bélico	2	3	2	1	
Número de imágenes de carácter pacífico	10	8	4	5	
Número de imágenes que muestran personajes históricos	2	5	1	0	
Número de imágenes que muestran la sociedad	5	3	4	1	

ANEXO 2. TABLA ANÁLISIS CUALITATIVO

TABLA DE ANÁLISIS CUALITATIVO	
Identificación de la imagen a analizar	
Descripción de la imagen	
Importancia de la imagen para comprender el texto.	
Utilidad de la imagen en la actividad.	
Razones históricas (por su sentido histórico, ideológico o identitario)	
Razones didácticas (por su valor para la enseñanza/aprendizaje)	

ANEXO 3. MANUALES ESCOLARES UTILIZADOS

Anaya English. (2019). Social science 6. 120-121.

Oxford University Press. (2019). Social sciences class book. 64; 68-71.

Santillana. (2019). Ciencias sociales 6 primaria. 111-113.

SM. (2015). Ciencias sociales comunidad de Madrid 6 primaria. 76-79.

BIBLIOGRAFÍA

- Avgerinou, M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the «Bain d'Images». *Tech Trends*. (53)2, 28-34.
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*. 22(1), 353-374.
- Candau, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Argentina: El Sol.
- Cappello, M. (2017). Considering Visual Text Complexity: A Guide for Teachers. *The Reading Teacher*. 70(6), 733-739.
- Cuesta, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. *Historia educativa*. 17, 474-476.
- Iglesias, F. M. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*. 17, 79-106.
- Iglesias, M. V. (2010). Sobre los Manuales Escolares. *Escuela Abierta*. 13, 97-114.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y sociedad*. 25(3), 29-52.
- Mancha, J. C. (2019). El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. *Investigación en la Escuela*. (98), 1-15.
- Martínez, R. (2018). La enseñanza de la historia reciente con entornos digitales en el ámbito iberoamericano. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (92), 7-11.
- Mendoza, M. G. (2015). Debates históricos y filosóficos en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos. *Praxis & Saber*. 7(13), 13-44.
- Mérida, J. A. (2011, 15 de Octubre). Intentando no olvidar: Acerca de la didáctica de la dictadura franquista en clases de Cultura y civilización. *Revista de Claseshistoria*. Recuperado de <file:///C:/Users/alipo/Downloads/Dialnet-IntentandoNoOlvidar-5145595.pdf>
- Miralles, P. y Carrasco, G. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. Murcia. *Sociedad Española de Historia de la Educación*.
- Pagés, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Series filosóficas*. 14, 261-288.
- Pagés, J. (2009): Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, *Corporación interuniversitaria de servicios*, 140-154
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (70), 7-13.

- Prats, J. (25 de febrero de 2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Lieratura*. (9), p. 8-18.
- Prats, J y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales. *Enciclopedia general de la educación*, 3.
- Salinas, W y De Volder, C. (2017). La colección Historia de los textos escolares argentinos de la Biblioteca del Docente. *Revista de Educación*. 17, 149-164.
- Universidad de Valladolid. (2019). *Memoria de plan de estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (4)*. Recuperado de [file:///C:/Users/alipo/Downloads/Proyecto %20Docente%20TFG Prima ria %2019 20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/alipo/Downloads/Proyecto%20Docente%20TFG%20Primaria%202019%2020(1).pdf)
- Valls, R. (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria. Valencia. *Gerónimo de Uztariz*.
- Valls, R. (2007). Las Imágenes en los Manuales Escolares de Historia y las Dificultades de su Uso Didáctico. *Clio & asociados*. (11), 11-23.
- Valls, R., Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Memoria Académica compartimos lo que sabemos*. (25), 8-21.

ENLACES PRESENTACIÓN

A continuación, les dejo los enlaces de la presentación. Es la misma presentación, pero en distintos formatos por si hubiese problemas con alguno de ellos.