

Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria

Iconic medieval characters, multiperspective and gender in primary school textbooks

Nayra Llonch-Molina
Universitat de Lleida
nayra.llonch@udl.cat
0000-0002-3145-684X

M.ª Teresa Carril-Merino
Universidad de Valladolid
mteresa.carril@uva.es
000-0001-8296-6922

José Ignacio Ortega-Cervigón
Universidad Complutense de Madrid
joseignacio.ortega@edu.ucm.es
0000-0002-2520-7329

Mercedes de la Calle-Carracedo
Universidad de Valladolid
mercedes.calle@uva.es
0000-0002-4039-6893

Recibido: 10/02/2025

Aceptado: 26/06/2025

Resumen

El objetivo del artículo es analizar la representación de los personajes de la Edad Media que aparecen en los libros escolares de la LOMLOE para determinar qué valores transmiten. Se ha analizado comparativamente los manuales de 5.º curso de tres editoriales de Castilla y León, Cataluña y Madrid. La metodología es de tipo mixto explicativo secuencial. Se ha empleado ATLAS.ti como software para la codificación y sistematización de los datos. Los resultados presentan un variado tapiz social y cultural integrando los grupos sociales tanto de la cultura cristiana como musulmana y judía, con una dinámica de personajes individuales marcada por las peculiaridades regionales según comunidades, por la diversidad según editoriales y por la disparidad de menciones entre personajes masculinos y femeninos. Se evidencian avances en la incursión de la multiperspectiva y la perspectiva de género, si bien todavía queda margen de mejora.

Palabras clave

Periodos históricos, Libros de texto, Edad Media, Educación Primaria, Enseñanza de la historia.

Abstract

The aim of this article is to analyse the representation of characters from the Middle Ages that appear in LOMLOE school books to determine what values they convey. The 5th grade textbooks from three publishers from Castilla y León, Catalonia and Madrid have been comparatively analysed. The methodology is of a mixed explanatory sequential type. The ATLAS.ti software has been used for coding and systematising the data. The results present a varied social and cultural tapestry, integrating the social groups of Christian, Muslim and Jewish cultures, with a dynamic of individual characters marked by regional peculiarities according to communities, by diversity according to publishers and by the disparity of mentions between male and female characters. Progress is evident in the incursion of multi-perspective and gender perspective, although there is still room for improvement.

Keywords

Historical periods, textbooks, Middle Ages, Primary education, history education.

Para citar este artículo: Llonch-Molina, Nayra; Carril-Merino, M.^ª Teresa; Ortega-Cervigón, José Ignacio; De La Calle-Carracedo, Mercedes (2025). Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19, online-first. DOI: 10.6018/pantarei.648621

1. Introducción

La “lista de los reyes godos” como tópico de la enseñanza de la historia de España está todavía presente en la memoria vivida o en la memoria transmitida, y suele ser empleada como ejemplo de enseñanza memorística. Una memorización de personajes y fechas que se vincula a conceptos de primer orden, pero sin conexión profunda con los de segundo orden, reivindicados en las investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje de la historia del siglo XXI (Arias y Egea, 2022; Domínguez, 2015; Gómez et al., 2014; Lévesque, 2008; Seixas, 2006).

En investigaciones anteriores sobre iconos culturales medievales en los libros de texto de la LOMLOE de 5.º de primaria (Carril-Merino et al., 2024), se establecieron tres categorías de análisis: elementos, eventos y personajes. La categoría personajes representó más de un tercio de los códigos y frecuencias, de manera que sigue siendo un referente en la enseñanza de la Historia. En primer lugar, se detectó que los personajes colectivos aparecían con mayor frecuencia que los individuales, reflejando un cambio de enfoque, de uno político a otro más social, en el que pueblos, estamentos y profesiones predominan sobre personajes individuales, presentes en alguna editorial y comunidad autónoma. En segundo lugar, se corroboró un cambio en cuanto a la multiperspectiva histórica (Stradling, 2003), lejos de una visión cristiana monolítica (Quinteros, 2011), ya que los manuales destacan la diversidad cultural y religiosa de la Edad Media con un notable protagonismo de personajes vinculados a la Península Ibérica musulmana. Otro elemento interesante que muestran hace referencia a la perspectiva de género, cuya presencia es todavía muy insuficiente, con la ausencia de personajes femeninos en algunas editoriales (Carril-Merino et al., 2024; López-Navajas, 2014; Muñoz y Jiménez, 2022; San Martín y Castrillo, 2024). El objetivo principal de la investigación es analizar qué personajes individuales y colectivos destacan como iconos históricos y culturales de la Edad Media en los libros escolares de Castilla y León, Cataluña y Madrid y cómo se presentan y contextualizan para determinar qué valores o enseñanzas se transmiten a través de esta representación. Se analizan 9 unidades didácticas de libros de 5.º de primaria (curso en que la LOMLOE aborda la Edad Media) de 3 comunidades autónomas. (Castilla y León, Cataluña y Madrid) y tres editoriales destacadas en estudios previos (Carril-Merino et al., 2024): Anaya, Santillana y Vicens Vives.

2. Marco teórico

Los iconos culturales pueden ser objetos, instituciones o personajes —ficticios o históricos— que encarnan la identidad de una comunidad o cultura históricamente acotada (Ortuño et al., 2024). Funcionan como símbolos colectivos con un rol capital en la construcción de significados en la sociedad actual (Alexander, 2010). Los iconos históricos, generados como intérpretes del pasado, suelen incluir personajes o eventos seleccionados para su consumo masivo fuera del ámbito académico, acompañados de valores específicos que quienes construyen los discursos históricos desean transmitir (Rüsen, 2005).

El relato histórico se forja a partir de factores culturales, donde grupos sociales valoran positivamente su pasado y presente, generando identificación con acontecimientos y héroes propios (Carretero et al., 2013). La transmisión de la cultura histórica, mediada por iconos culturales, es clave en la construcción de identidades, imponiendo modelos según culturas y contextos (Sant y Pagès, 2015). Estudios previos han evidenciado que la formación del profesorado mantiene una visión estereotipada de la historia, protagonizada por personajes masculinos, principalmente políticos y militares vinculados con los valores de poder y logro (Ortuño et al., 2024), lo que redundará en la persistencia, por parte de los docentes en formación, de una narrativa histórica maestra superficial que perpetúa una imagen distorsionada de la historia con un peso importante de los personajes individuales (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019). Además, las fuentes de información y el acceso a iconos culturales compartidos son clave para la construcción de narrativas históricas (Arias et al., 2024; Martín-Antón et al., 2024), donde la educación formal convive con la influencia de la familia y el entorno social (Miguel-Revilla et al., 2024). Entre el profesorado, predominan personajes históricos conectados con la identidad nacional o regional, utilizados como referentes positivos o negativos de valores democráticos (Martínez-Rodríguez et al., 2024).

Desde el siglo XIX, la escuela y los manuales escolares devienen esenciales para esta transmisión de iconos compartidos, siendo objeto de numerosas investigaciones en Ciencias Sociales (Prats y Valls, 2011). Algunas de estas investigaciones sobre iconos culturales en libros de texto revelan la tendencia a generar identidades eurocéntricas propensas a prejuicios excluyentes en el alumnado (Atienza y Van Dijk, 2010).

Otras investigaciones han analizado la estructura, los contenidos (Bel y Colomer, 2017), las imágenes (Bel, 2017; Bel et al., 2019; Gómez y López, 2014; Luna et al., 2023) y las actividades de los manuales (Bel et al., 2019; Sáiz y Colomer, 2014). Un estudio reciente sobre manuales de Geografía, Historia y Ciencias Sociales Bel (2022) identifica cuatro enfoques principales: estudios críticos, históricos e ideológicos de los contenidos; estudios sobre su adecuación didáctica; estudios sobre las políticas culturales, editoriales y económicas, y estudios sobre el papel de los manuales en la cultura escolar. Estas investigaciones destacan la complejidad de niveles y papeles que tienen los distintos sujetos e imaginarios en el desarrollo de las identidades colectivas y nacionales, evidenciando el importante papel del libro de texto en este proceso (Fabian, 2022; Gómez y López, 2014; Gómez et al., 2019; Gómez et al., 2014; López, 2020; Valls, 2008). Además, evidencian cómo los libros de texto transmiten estereotipos y narrativas que refuerzan identidades nacionales homogéneas. Tanto desde perspectivas críticas como explicativas, estos textos arrojan luz para conocer el tratamiento de ciertos temas dentro de la escuela (Sáez-Rosenkranz y Prats, 2018).

La Edad Media en la Península Ibérica fue crucial para formar identidades territoriales como Andalucía, Aragón, Castilla, Cataluña, León o Navarra (Carril-Merino et al., 2024). Sin embargo, los contenidos históricos propuestos aún priorizan hitos y narrativas clásicas, presentando un relato centrado en la transformación política del territorio peninsular en el que los cristianos consiguieron reconquistar “sus” tierras bajo dominio musulmán y dar paso al nacimiento de unos reinos que acabaron unificándose en el germen de la España actual (López, 2008). Esta visión identitaria con narrativas nacionales sigue presente en los manuales escolares de educación primaria (Rodríguez y Simón, 2014), reforzada por conmemoraciones y tradiciones festivas (Toro-Pérez y Parra, 2022). La importancia del

periodo medieval en la configuración de identidades y de iconos culturales se evidencia en el interés de diversos autores por analizar los contenidos de los libros de texto de este periodo (Ortega, 2014; Sáiz, 2012; San Martín y Castrillo, 2024).

Finalmente, la enseñanza de la perspectiva de género en los libros de texto, iniciada por Fernández (2004), ha ganado protagonismo en la investigación (Castrillo et al., 2021; López-Navajas, 2014; Muñoz y Jiménez, 2022; Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022). El análisis de género en los manuales evidencia un sesgo androcéntrico predominante hasta la LOMLOE (Bel, 2016; Castrillo et al., 2023; Subirats, 2022), reflejado en imágenes y contenidos con una infrarrepresentación femenina y estereotipos erróneos (San Martín y Castrillo, 2024). Otros estudios vindican la necesidad de ofrecer una pluralidad de los sujetos que han sido parte de la historia en los manuales, incorporando la dimensión de género, la vida cotidiana o el patrimonio material e inmaterial (Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022). Esto parece estar cambiando en los libros de primaria de la LOMLOE, donde los iconos culturales se centran más en el patrimonio que en personajes y eventos, con énfasis en la vida cotidiana (Carril-Merino et al., 2024).

3. Metodología

3.1. Objetivos

Partiendo de investigaciones previas, nos planteamos profundizar en el análisis de la representación de la categoría “personajes” como iconos culturales de la Edad Media en los libros de texto de educación primaria de la LOMLOE. El objetivo general es analizar qué personajes individuales y colectivos destacan como iconos históricos y culturales de la Edad Media en los libros escolares de Castilla y León, Cataluña y Madrid y cómo se presentan y contextualizan para determinar qué valores o enseñanzas se transmiten a través de esta representación. Se han concretado dos objetivos específicos: 1) comparar la representación y enfoque de los personajes de la Edad Media en los libros de texto de las tres comunidades autónomas y de las editoriales objeto de estudio para determinar hasta qué punto reflejan una narrativa histórica y cultural compartida o diversa, y 2) analizar la representación y el rol atribuido a las mujeres en la sociedad medieval según los libros de texto estudiados.

3.2. Contexto y muestra

Este estudio se basa en investigaciones previas sobre iconos culturales de la Edad Media en los libros de texto de primaria bajo la LOMLOE. Tras analizar 8 unidades didácticas de cuatro editoriales de dos comunidades autónomas, se demostró una priorización de elementos materiales (“monumentos”, “obras de arte”, “objetos” ...) sobre personajes (“individuales” o “colectivos”) y eventos históricos (“acontecimientos”, “batallas” y “procesos”) (Carril-Merino et al., 2024). Sin embargo, la relevancia de los personajes en la enseñanza de la historia y el acento de otras investigaciones en este aspecto (Martínez-Rodríguez et al., 2024; Ortuño et al., 2024) nos ha llevado a ahondar en el análisis de los personajes medievales como iconos culturales en los manuales escolares. Enfoque pertinente, pues dicho periodo ha sido clave en la configuración de identidades culturales, políticas y territoriales en la Península Ibérica. En línea con el Real Decreto 157/2022, se seleccionaron manuales de 5.º curso de Conocimiento del medio o de Ciencias Sociales de tres editoriales relevantes en España y ampliamente analizadas en investigaciones precedentes (Atienza y Van Dijk, 2010; Carril-Merino et al., 2024; Bel, 2016, 2017; López y Cuenca, 2011;

Ortega, 2015; Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 202) como son Anaya, Santillana y Vicens Vives.

La técnica de muestreo utilizada en esta investigación es de tipo no probabilístico, seleccionada intencionalmente en función de criterios predefinidos. Estos criterios se establecieron con base en las características del estudio y guiaron la elección de las comunidades autónomas y editoriales objeto de análisis (Bisquerra, 2004; Creswell, 2014). Para enriquecer el análisis, se realizó una doble comparativa (editoriales/comunidades autónomas) entre tres comunidades autónomas — Castilla y León, Cataluña y Madrid— siguiendo el enfoque de investigaciones previas (Atienza y Van Dijk, 2010; Carril-Merino et al., 2024; López y Cuenca, 2011; Ortega, 2015). Esta selección permite comparar territorios con características similares durante la Edad Media (Castilla y León y Cataluña, con identidades territoriales definidas y en expansión) con territorios con una identidad menos definida en ese período (Madrid), y examinar, al mismo tiempo, las actuales diferencias culturales e identitarias (Castilla y León/Madrid y Cataluña con territorios más homogéneos en estas cuestiones (Castilla y León y Madrid).

La muestra final abarca 9 unidades didácticas de las editoriales mencionadas. A diferencia de otros trabajos, se analizaron y compararon las mismas editoriales en distintas comunidades autónomas para identificar similitudes y diferencias. Ello ha puesto de manifiesto, en algunos casos, versiones casi idénticas entre Castilla y León y Madrid, mientras que las versiones de Cataluña mostraban variaciones, especialmente en el idioma, al estar en catalán.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación sigue un enfoque explicativo secuencial, característico de los métodos mixtos, que combinan procesos sistemáticos, empíricos y críticos de recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos para una interpretación más profunda del fenómeno estudiado. En una primera fase, se recopilan datos cuantitativos para examinar los libros de texto y determinar los personajes más relevantes de la Edad Media según la frecuencia de sus menciones en la muestra seleccionada. Se realiza una segunda fase cualitativa destinada a interpretar estos resultados numéricos. De esta manera, los datos cuantitativos proporcionan una imagen general de lo que se quiere investigar que se complementa y refina en una segunda fase a través de la exploración cualitativa (Creswell, 2014; Hernández-Sampieri, 2014).

3.4. Procedimiento y categorías de análisis

El sistema de categorías en esta investigación distingue entre personajes individuales y colectivos, con subcategorías que facilitan su clasificación, siguiendo estudios previos (Carril-Merino et al., 2024). Por un lado, los personajes individuales se clasifican según su género (masculinos, femeninos o ambos, cuando se menciona de manera conjunta a dos personajes) y función social (política, religiosa o cultural). Para identificarlos se estableció un sistema de categorías emergentes que ha permitido detallar a todos los personajes mencionados en los manuales. Por otro lado, los personajes colectivos se agrupan en pueblos (visigodos, musulmanes, etc.) y en estamentos o profesiones (nobles, campesinos, etc.). También aquí se ha tenido en cuenta la perspectiva de género, ya que se han utilizado las categorías de masculino, femenino o ambos cuando se percibió una intención inclusiva, como, por ejemplo, “campesinos y campesinas” o “personas nobles”.

El procedimiento de codificación se ha realizado tras la digitalización de las unidades didácticas seleccionadas, utilizando el software ATLAS.ti para sistematizar los datos y analizar con rigor las semejanzas y diferencias entre manuales (Pérez, 2023). La codificación del texto de las unidades se ha llevado a cabo por los autores del estudio de manera conjunta, lo que ha permitido unificar criterios de análisis aportando consistencia al proceso (Creswell y Guetterman, 2021) y reducir posibles sesgos en la interpretación de las categorías aplicadas (Flick, 2014). El análisis de datos resultante fortaleció la fiabilidad del estudio, minimizando omisiones y asegurando la coherencia del proceso (Gibbs, 2012).

4. Resultados

En este apartado exponemos, primero, los resultados generales de corte cuantitativo respecto a la distribución de categorías y subcategorías de los personajes del periodo medieval recogidos en los manuales analizados. En segundo lugar, se presentan los resultados específicos, con un enfoque mixto, de la comparativa entre comunidades autónomas y editoriales. Por último, se pone el foco en la representación y el papel atribuido a las mujeres en la sociedad medieval según los libros de texto estudiados.

4.1. Perspectiva general

Con la finalidad de obtener una fotografía general antes de entrar a analizar cada categoría de manera pormenorizada, la tabla 1 presenta los resultados cuantitativos globales.

Tabla 1

Distribución del icono personajes en categorías y subcategorías

Categoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	Subcategoría nivel 3	Códigos	%	Freq.	%	
Individuales	Género	Masculino	44	38,6	200	17,3	
		Femenino	9	7,9	26	22,3	
		Ambos	1	0,9	13	1,1	
		Subtotal género		54	47,4	239	20,7
	Función	Religiosa	10	8,8	73	6,3	
		Política	37	32,5	151	13,1	
		Cultural	7	6,1	15	1,3	
	Subtotal función		54	47,4	239	20,7	
Subtotal	Individuales*		54	47,4	239	20,7	
Colectivos	Pueblos		24	21	375	32,4	
	Estamentos/ profesiones		36	31,6	543	46,9	
Subtotal	Colectivos		60	52,6	918	79,3	
Total			114	100	1157	100	

Nota: *La suma de cifras de la subcategoría “género” es igual a la suma de la categoría “función” y es la misma que la del “subtotal individuales”.

Fuente: elaboración propia.

Los personajes se clasifican en dos categorías principales: “individuales” y “colectivos”. Los primeros se subdividen en subcategorías por género y función, mientras que los segundos se agrupan según pueblos y estamentos/profesiones. Los datos que se recogen incluyen el número de códigos (con un total de 114) y frecuencia de sus menciones (con un total de

1157) para cada categoría y subcategoría (Tabla 1). En relación con las dos categorías, los personajes “colectivos” son los que tienen un mayor número de códigos (60) y una mayor frecuencia (918), frente a los 54 códigos de la categoría “individuales”, con un valor de frecuencia de 239. Mientras que el porcentaje del número de códigos es prácticamente similar (47,4% “individuales” y 52,6% “colectivos”), la frecuencia de menciones es notablemente mayor en los colectivos (79,3%), respecto a los individuales (20,7%).

La categoría de personajes “individuales” se ha analizado según las subcategorías de género y función (Tabla 2). En cuanto al género, el 81,5% de los códigos están asociados al masculino, solo el 16,7% están relacionados con el femenino y el 1,8% a ambos géneros. Los porcentajes de frecuencia incrementan todavía más la desproporción entre género masculino (83,7%) y femenino (10,9%), si bien el único código que se aplica a ambos géneros recibe hasta un 5,4% de menciones. Al analizar la subcategoría función de personajes “individuales”, la política tiene el mayor porcentaje de códigos (68,5%) y citas (63,2%), seguida de la función religiosa, con un 18,5% en códigos y un 30,5% en menciones, y la función cultural con un 13% de códigos y un 6,3% de menciones.

Tabla 2

Distribución de la subcategoría género y función de la categoría “individuales”

Categoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	Subcategoría nivel 3	N.º de códigos	%	Freq.	%
Individuales	Género	Masculino	44	81,5	200	83,7
		Femenino	9	16,7	26	10,9
		Ambos	1	1,8	13	5,4
Total			54	100	239	100
Categoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	Subcategoría nivel 3	N.º de códigos	%	Freq.	%
Individuales	Función	Religiosa	10	18,5	73	30,5
		Política	37	68,5	151	63,2
		Cultural	7	13	15	6,3
Total			54	100	239	100

El análisis se realiza considerando cada una de las dos subcategorías (género y función) como un conjunto completo en sí mismo, es decir, tomando sus componentes como si representaran el 100%. Fuente: elaboración propia.

Por último, los códigos de la categoría “colectivos” (Tabla 3) se dividen en pueblos (40%) y estamentos/profesiones (60%), siendo prácticamente idénticos a los porcentajes de frecuencia. Se observa, por tanto, mayor presencia de personajes “colectivos” vinculados a estamentos/profesiones que los asociados a pueblos.

Tabla 3

Distribución de la categoría “colectivos”

Categoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	N.º de códigos	%	Freq.	%
Colectivos	Pueblos	24	40,0	375	40,8
	Estamentos/ profesiones	36	60,0	543	59,2
Total		60	100	918	100

Fuente: elaboración propia.

4.2. Análisis comparado por comunidades autónomas y editoriales

Basándonos en los datos cuantitativos obtenidos, se procede a realizar un análisis mixto de los mismos teniendo en cuenta las principales variables de estudio de esta investigación: las comunidades autónomas y las editoriales, permitiendo una visión integral de cómo se representan y valoran las figuras históricas en distintos contextos y territorios. Se han organizado los resultados en cuatro ámbitos, que responden a las cuatro subcategorías de nivel 2: a) Personajes “colectivos” vinculados a estamentos/profesiones; b) Personajes “colectivos” vinculados a pueblos; c) Personajes “individuales” según función, y d) Personajes “individuales” según género.

a. Personajes “colectivos” vinculados a estamentos/profesiones

Iniciamos el análisis con los personajes “colectivos”, los más numerosos tanto en códigos como en menciones (tabla 1), y, en concreto, con la subcategoría estamentos/profesiones. Los resultados muestran la división en tres estamentos que configuraban la sociedad feudal: nobiliario, religioso y pueblo llano. Según orden de menciones, los códigos más numerosos son los que hacen referencia al pueblo llano (262), seguidos de cerca por los vinculados a la nobleza (235), en último lugar, a mucha distancia, está el clero (47 citas) (Figura 1). La comunidad autónoma con más referencias a personajes estamentos/profesiones es Madrid (262), seguida por Castilla y León (234), mientras Cataluña contiene muchas menos referencias (47) (Figura 1, izquierda). Por editoriales, Santillana es la que presenta más menciones (240), a poca distancia está Vicens Vives (223); Anaya se descuelga, con 80 menciones (Figura 1, derecha).

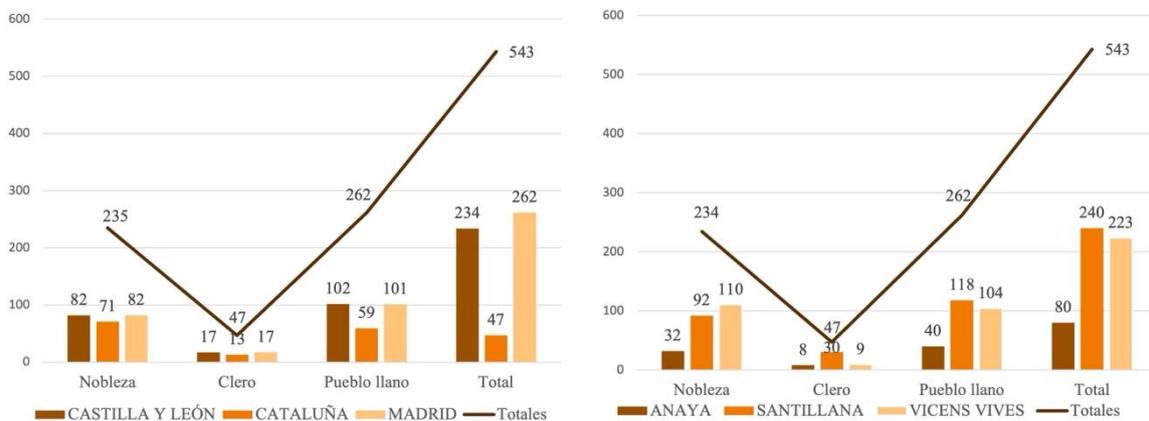


Figura 1. Distribución de personajes “colectivos” vinculados a estamentos/profesiones por comunidades y editoriales. A la izquierda, los estamentos/profesiones por comunidad autónoma. Fuente: elaboración propia. A la derecha, los estamentos/profesiones por editoriales. Fuente: elaboración propia. Montaje: elaboración propia.

Analizando con detalle el estamento nobiliario, comenzando por la cúspide de la pirámide estamental: de los *gobernantes cristianos* y *musulmanes* de reinos, califatos y emiratos que coexistieron en la Península Ibérica, las menciones a los *monarcas cristianos* superan en 17 a las de *reyes nazaríes*, *califas* y *emires*. La disparidad en la representación de las máximas autoridades de ambas culturas es notable: los *gobernantes cristianos* suman el 61% de códigos (46 menciones) y los *líderes musulmanes* el 39% (29 menciones).

Atendiendo a su distribución por editoriales, en los libros de texto de Santillana, destaca una mayor presencia —en ocasiones única en esta editorial— de los códigos *reyes cristianos*, *reyes nazaríes*, *califa* y *emir*. Y, por comunidades, un dato que llama la atención

es la mención a los *reyes de Aragón*, únicamente en los manuales catalanes, resaltando así una peculiaridad regional en la representación histórica de las autoridades.

Tras la élite gobernante, el grupo predominante en las unidades didácticas de la Edad Media es el resto de la *nobleza feudal* (*nobles, condes, señores feudales, caballeros y damas*). Llama la atención la ausencia de la *nobleza árabe*. Entre los personajes de la *nobleza cristiana*, las 4 menciones del código *condes* se encuentran exclusivamente en los manuales catalanes, realzando la historia e identidad de la región en relación con condados emblemáticos como el de Barcelona. La importancia histórica de estas figuras y su presencia en este nivel académico refuerza su estatus de icono cultural en esta región.

Avanzando en la jerarquía social, se identifican los códigos relacionados con el estamento religioso: *clero, obispo, abad, sacerdote y monje*. Al igual que con la nobleza, se observa que las referencias a personajes religiosos “colectivos” se limitan exclusivamente a los pertenecientes a la comunidad cristiana, no a la musulmana.

En nuestro análisis, destacan los siguientes personajes religiosos “colectivos”: en primer lugar, el *clero*, como categoría que abarca diferentes roles y funciones, con el mayor número de menciones (11 en Castilla y León y 11 en Madrid, y 9 en Cataluña); los códigos relativos a miembros del clero secular, como *obispo* y *sacerdote*, se mencionan una sola vez en cada una de las tres comunidades autónomas objeto de estudio; y, por último, lo mismo sucede con el clero regular o monástico, donde *abad* recibe una sola cita en cada una de las comunidades y *monje* tres menciones en Castilla y León y Madrid y una en Cataluña.

Se observa el uso de un personaje religioso general, *clero*, que ayuda a simplificar conceptos en una etapa educativa en la que los estudiantes están construyendo la base de su conocimiento. Mencionar *clero* con mayor frecuencia permite abarcar todos los aspectos de la vida religiosa de la época sin entrar en detalles específicos que serán tratados en niveles educativos superiores: “El clero se ocupaba del culto a Dios y de la vida espiritual de los feligreses”. [Vicens Vives: Castilla y León y Madrid] También, y como parte de esa visión general de la historia que tienen que construir, se recogen menciones de esta categoría religiosa que reflejan el poder de la Iglesia en la Edad Media, como es el caso de la siguiente cita: “El rey entregaba a nobles y clérigos grandes extensiones de tierra que constituían un feudo”. [Vicens Vives: Castilla y León y Madrid]

Finalmente, en la base social, se recogen códigos de personajes “colectivos”, tanto de la comunidad musulmana como de la cristiana: *pueblo llano, burgués, artesano, mercader, maestro, campesino, vasallo, siervo, esclavo o mendigo*... La distribución de estos códigos por comunidad autónoma es similar, destacando con un mayor número de citas *artesano, mercader* y *campesino* (23, 28 y 55, respectivamente). Si bien es cierto, hay personajes que tienen presencia en algunas comunidades, como Castilla y León y Madrid, pero están ausentes en Cataluña, como *juglares* y *trovadores*. Si atendemos a su reparto por editoriales, destaca un mayor número de menciones de los códigos *burgués* y *campesino* en la editorial Vicens Vives: 9 menciones a *burgués* frente a las 3 de Anaya y Santillana, y 33 menciones a *campesino* frente a las 7 y 15 de Anaya y Santillana, respectivamente.

Los resultados de este apartado indican que el segundo personaje “colectivo” de la subcategoría estamentos/profesiones con más menciones (55) son los *campesinos* o *campesinas*, superando al *rey* (41 menciones); si bien es cierto que el más mencionado es el de *nobles* (75), un estamento que ha protagonizado tradicionalmente,

junto con el de rey, la enseñanza-aprendizaje de este período histórico. Las clases populares destacan con 19 códigos, en contraste con los otros estamentos (gobernantes, nobleza y clero) que suman entre 5 o 6 cada uno. Además, concentran la mitad de las menciones (252) frente a la suma de los otros 3 grupos (272). Ello, pone de manifiesto la voluntad de representar esta masa social, cultural y económica habitualmente infrarrepresentada.

b. Personajes “colectivos” vinculados a pueblos

La segunda categoría de personajes “colectivos”, los pueblos, se presenta en los libros de texto como grupos que comparten características culturales, religiosas o sociales. Por esta razón, los hemos categorizado como personajes “colectivos”, cuyo papel es fundamental y recurrente en la narrativa de estos manuales. Se han identificado 24 códigos asociados a esta categoría, con un total de 375 citas (tabla 3). Para el análisis se seleccionaron aquellos con más de 30 menciones en las 9 unidades didácticas analizadas. Siguiendo un orden cuantitativo de menor a mayor, los pueblos identificados son: el pueblo judío, el pueblo cristiano, el pueblo germánico, el pueblo visigodo y el pueblo musulmán.

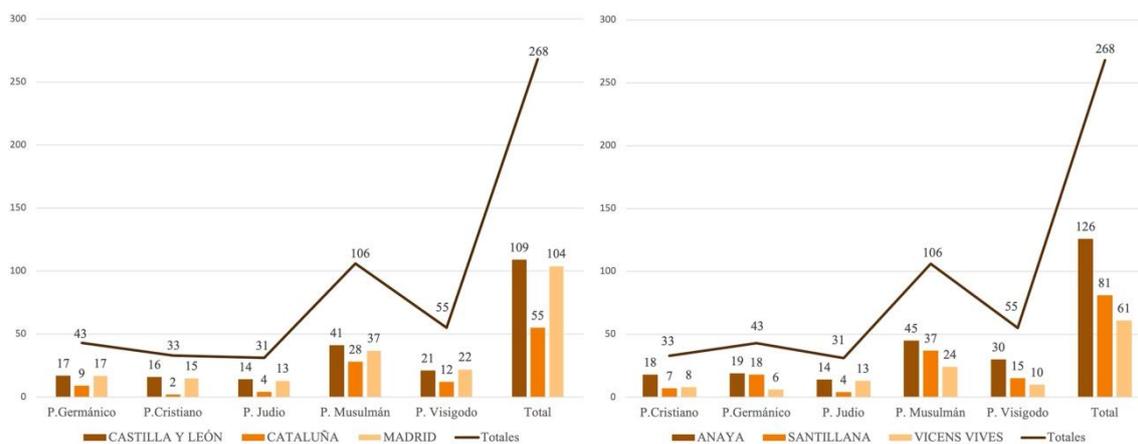


Figura 2. Distribución de pueblos por comunidades y editoriales. A la izquierda, los pueblos por comunidades. Fuente: elaboración propia. A la derecha, los pueblos por editoriales. Fuente: elaboración propia. Montaje: elaboración propia.

En la distribución de esta categoría por editoriales (Figura 2, derecha), Anaya supera en citas a Vicens-Vives y Santillana, algo sorprendente, puesto que esta editorial, en Cataluña, limita los contenidos sobre Edad Media a dos páginas. Esta abundancia de citas a pueblos podría indicar un enfoque específico de Anaya hacia la diversidad cultural. Con 106 menciones, el pueblo musulmán es el más referenciado en los libros de texto, reflejando la importancia de Al-Ándalus en la historia medieval de la Península Ibérica con un impacto histórico significativo. Por comunidades, Castilla y León y Madrid (Figura 2, izquierda) muestran una tendencia a mencionar con mayor frecuencia todos los pueblos, mientras que Cataluña presenta cifras menores en algunas categorías.

c. Personajes “individuales” según función

En este apartado se analizan los personajes políticos “individuales” según su función, estructurada en tres subcategorías de nivel 3: religiosa, política y cultural. La más numerosa, tanto en códigos como en frecuencias, es la función política (tablas 1 y 2), seguida de la religiosa y, por último, de la cultural, por lo que comenzamos el análisis por la primera. En cuanto a los personajes “individuales” políticos, los resultados revelan diferencias en su mención por editoriales y comunidades. Analizados por editoriales se percibe una

disparidad que se refleja en la Figura 3, donde hemos cruzado los datos de editoriales con los de las comunidades autónomas. Anaya tiene la mayor cantidad de menciones (85), seguida de Santillana (36) y Vicens Vives (30). Estas menciones varían según la comunidad autónoma. Así, por ejemplo, se observa en la editorial Anaya un mayor número de citas en Castilla y León (36) y Madrid (35) en comparación con las 14 de Cataluña. Esto se debe, como se ha comentado, a que el proyecto de Cataluña solo incluye dos hojas de contenido textual sobre la Edad Media. En la de Santillana, el número de menciones a personajes políticos es el mismo en todas las comunidades. Sin embargo, en Vicens Vives destaca la ausencia total de citas a personajes políticos en los proyectos de Castilla y León y Madrid, frente a las 30 menciones a estos personajes en Cataluña.

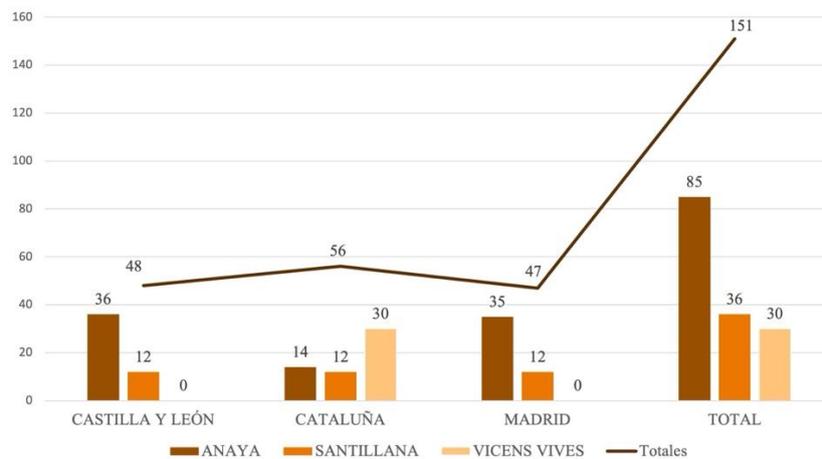


Figura 3. Distribución de los personajes políticos por editorial y comunidad autónoma. Fuente: elaboración propia.

Ello pone de manifiesto la peculiaridad regional en la elección de personajes políticos medievales en el contexto de los libros de texto de educación primaria, entendiendo como “peculiaridad regional” la forma en que cada región destaca sus propias figuras históricas para reflejar su identidad y patrimonio cultural. Y, efectivamente, estas particularidades distintivas son claramente evidentes en nuestro análisis. Así, por ejemplo, encontramos citas a personajes políticos en los libros de texto catalanes que no tienen ninguna mención ni en Castilla y León ni en Madrid. Es el caso de Guifré el Pilós (7 menciones) y Borrel II (2 menciones), figuras emblemáticas en la historia de Cataluña que serán recordadas por sus esfuerzos para consolidar y defender los territorios catalanes de los ataques musulmanes y la independencia de estos respecto al control franco. Algo parecido sucede con Ramón Berenguer IV, su esposa, Petronila, y el hijo de ambos, Alfonso I, con 8, 6 y 1 mención, respectivamente. En Cataluña estos personajes son clave para la comprensión de su historia y, por ello, refuerzan la identidad de la región, lo que se recoge muy bien en las siguientes citas:

A començament del segle XII, el comte de Barcelona Ramon Berenguer IV va contraure matrimoni amb Peronella, hereva del regne d'Aragó. Aquesta unió matrimonial va ser l'origen d'un nou regne: la Corona d'Aragó. Alfons I, fill de Ramon Berenguer IV i Peronella, en va ser el primer rei i va inaugurar la dinastia catalanoaragonesa. [...] [Vicens Vives: Cataluña]

Tot i que tots dos estats van conservar les llengües, les lleis i les institucions pròpies, els descendents de Peronella i Ramon Berenguer van ser alhora comtes de Barcelona i reis d'Aragó [Anaya: Cataluña].

Se presentan, pues, en el libro de texto, como figuras políticas destacadas que no solo representan una unión dinástica, sino también una consolidación político-militar que fortaleció la posición de Cataluña en la Edad Media.

En los libros de texto de Castilla y León y Madrid la situación es similar en lo que se refiere a la mención y tratamiento de figuras políticas con entidad nacional. Al igual que ocurre con algunos personajes catalanes, estos solo son mencionados en los libros de texto de sus respectivas comunidades, sin ninguna referencia en los manuales catalanes, es el caso de Fernando I de León, Sancho I, Alfonso VI, Urraca I de León o el Cid. Así, Fernando I de León (con 1 mención en cada comunidad autónoma) unificó León y Castilla y consolidó el poder cristiano en el noroeste de la Península Ibérica, marcando el inicio de la hegemonía de León y Castilla en la Reconquista. Sus hijos también aparecen mencionados: Sancho I (2 menciones por comunidad autónoma) y Alfonso VI (4 citas en Castilla y León y 6 en Madrid), este último expandió las fronteras cristianas hacia el sur, logrando la conquista de Toledo. Continuaría su hija, Urraca I de León (con 2 menciones en cada comunidad autónoma), con un reinado marcado por conflictos internos y externos y por tensiones con su esposo, Alfonso I de Aragón, el cual, y siguiendo la orientación de estos manuales, recibe una cita en un libro de texto catalán y ninguna en los de Castilla y León y Madrid.

Cabe mencionar que, de 37 códigos identificados vinculados a personajes "individuales" de carácter político, solo 3 son musulmanes (Abderramán I, Abderramán III y Almanzor).

En cuanto a los personajes "individuales" religiosos, a diferencia de lo que ocurría con los personajes "colectivos" vinculados al clero (apartado 4.2.a), el mayor número de citas lo reciben protagonistas del mundo musulmán. Un claro ejemplo es la frecuencia con la que se mencionan figuras del islam, como Mahoma y Alá, con 24 y 17 citas respectivamente, en relación con Dios y Jesucristo, en el cristianismo, con 11 y 10 menciones en la misma secuencia. La importancia de la Edad Media peninsular como una sociedad plural a nivel cultural y religioso también se evidencia con la mención a Yahvé (2 citas de Vicens Vives, una en Castilla y León, la otra en Madrid).

Si realizamos una comparación de estas figuras principales según su pertenencia al islam o al cristianismo por editoriales y comunidades, se observa que por comunidad autónoma (Figura 4, izquierda), Castilla y León y Madrid arrojan un resultado similar, mientras que Cataluña reduce sus menciones a la mitad. Esto se debe al diferente formato del proyecto Barcanova de Anaya en Cataluña, con tan solo dos hojas de contenido para analizar. En cuanto a la comparativa por editoriales (Figura 4, derecha), Vicens Vives incluye 14 citas de figuras cristianas frente a 5 del islam, mientras que Anaya y Santillana registran 18 figuras del islam cada una, frente a 7 citas de figuras cristianas en Anaya y ninguna en Santillana.

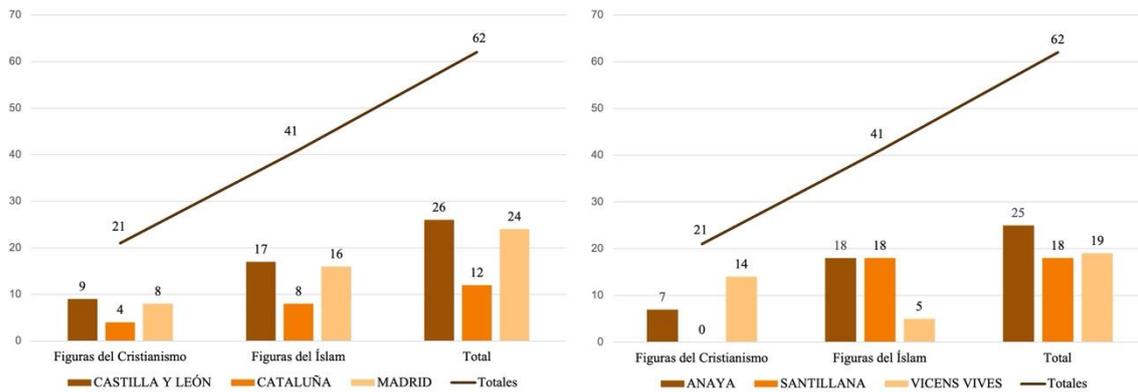


Figura 4. Distribución de las figuras centrales del islam y el cristianismo por comunidades y editoriales. A la izquierda, las figuras centrales del islam y el cristianismo por comunidades. Fuente: elaboración propia. A la derecha, las figuras centrales del islam y el cristianismo por editoriales. Fuente: elaboración propia. Montaje: elaboración propia.

En cuanto a los personajes “individuales” culturales (la categoría menos representada, con solo 7 personajes), los dos más mencionados son Averroes y Maimónides: con 3 citas cada uno concentradas en los manuales de Santillana de las 3 comunidades autónomas. El mundo cultural musulmán está representado por Averroes y Aixa Bint Ahmed. La cultura judía lo está por Maimónides y el mundo cultural cristiano está representado por Hildegarda von Bingen, Leonor López de Córdoba, Tirant Lo Blanch y Jaume Huguet, estos dos últimos presentes solo en los manuales de Cataluña y en concreto de la editorial Vicens Vives.

d. Personajes “individuales” según género

Respecto al análisis de personajes “individuales” según género, el principal resultado es la disparidad de menciones entre personajes masculinos y femeninos, tanto en la distribución por comunidad autónoma como a la realizada por editoriales (Figura 5). Predominan los personajes “masculinos” con un total de 200 menciones, sumando tan solo 26 menciones los “femeninos”. Los personajes clasificados como “ambos” están representados exclusivamente por los Reyes Católicos, con 13 menciones, siendo Cataluña la comunidad con menos menciones y Vicens Vives la editorial que menos los cita.

En la distribución por comunidad autónoma, las 3 comunidades autónomas tienen un número similar de personajes masculinos (entre 65 y 69). Si nos referimos a los personajes femeninos, los resultados son similares: Castilla y León y Madrid 6 menciones cada una, Cataluña 7 referencias. Por editoriales, Anaya anota un mayor número de personajes, tanto masculinos (65), como femeninos (14). Santillana y Vicens Vives tienen un número menor en figuras masculinas (30 y 24, respectivamente); en femeninas, Santillana no refleja ninguna mención y Vicens Vives 5 citas.

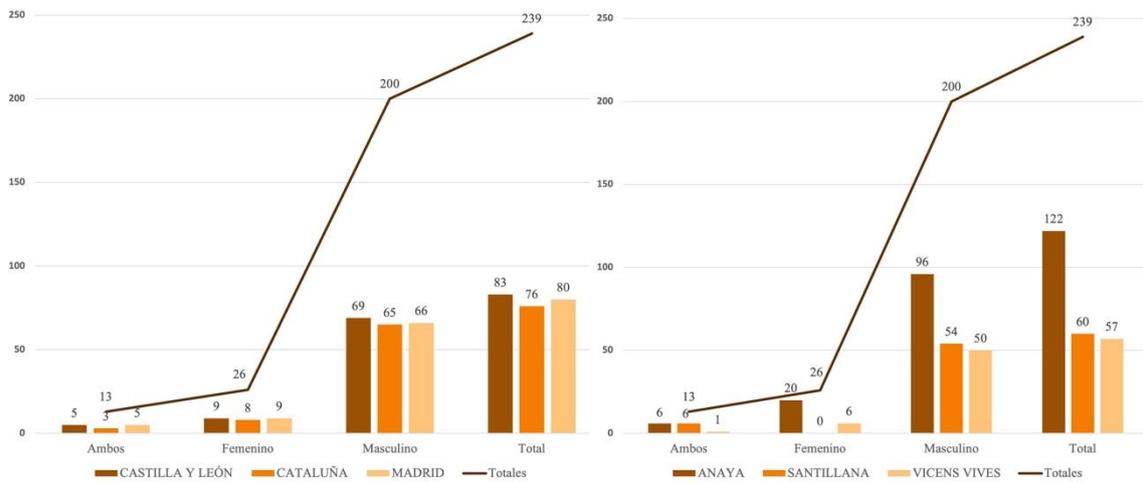


Figura 5. Distribución de los personajes por género, comunidad y editoriales. A la izquierda, los personajes por género y comunidad. Fuente: elaboración propia. A la derecha, los personajes por género y editorial. Fuente: elaboración propia. Montaje: elaboración propia.

4.3. El rol de las mujeres

Dado el especial énfasis que tiene para nuestro estudio analizar la representación y el rol atribuido a las mujeres en la Edad Media según los manuales estudiados, en este apartado se ahonda en el análisis comparativo de las comunidades autónomas y de las editoriales con clave de género.

Así, pues, profundizando en los personajes “individuales”, y ampliando el apartado 4.2.d., como ya se ha dicho, la representación femenina es realmente escasa en comparación con la masculina, reflejando una falta de equidad en la representación de personajes “individuales” en relación con el género en los libros de texto de educación primaria. En el aspecto político, aparecen algunas mujeres cuya influencia y contribución fue significativa en la historia de la Península Ibérica, como la ya mencionada anteriormente reina Petronila de Aragón, y otras como Urraca I de León y Castilla, la reina Baddo, esposa del rey Recaredo, Berenguela de Barcelona, Isabel I de Castilla o bien su hija, Juana I de Castilla. Sin embargo, las menciones que se realizan en el texto de Isabel I de Castilla se suelen hacer junto a Fernando de Aragón con la denominación de los Reyes Católicos: “Solo permaneció durante doscientos años, el reino nazarí de Granada, que fue conquistado por los Reyes Católicos en 1492” [Anaya: Castilla y León y Madrid]. Y, cuando se trata de referencias individuales, principalmente de la editorial Anaya en Castilla y León y Madrid, se ubican en bocadillos o viñetas a la derecha del texto con la indicación de “Toma nota”, sin estar plenamente incorporadas en la narrativa histórica de la unidad didáctica.

En el campo cultural, los personajes “individuales” son escasos en general: 6 menciones a figuras femeninas y 9 a figuras masculinas, por lo que hay cierta equiparación. De las primeras, Aixa Bint Ahmed, Hildegarda von Bingen y Leonor López de Córdoba tienen dos menciones cada una repartidas entre Castilla y León y Madrid, sin ninguna cita en los libros de Cataluña. Por editoriales, Anaya es la única que incluye personajes femeninos culturales, con dos menciones para cada una de las tres figuras femeninas mencionadas. Además, mientras que Santillana presenta la mayor cantidad de personajes masculinos individuales con 3 menciones a Averroes, Maimónides y Tirant Lo Blanch, Anaya no registra ninguno. Esto sugiere un enfoque más inclusivo hacia la representación de mujeres en comparación con Vicens-Vives y Santillana, que no mencionan a ninguna fémina.

También en el ámbito religioso las figuras femeninas son anecdóticas, con una única mención (Vicens Vives, en Cataluña), a la Virgen María, como personaje femenino individual, frente a los 9 códigos masculinos identificados. Igualmente, si analizamos los personajes “colectivos” femeninos relacionados con estamentos/profesiones vinculados a la religión, en este caso al estamento clero, las menciones son escasas, con una mención a *abadesas* y *monjas*, en Santillana, como se ejemplifica en la siguiente cita: “El clero estaba formado por obispos, sacerdotes, abades y abadesas, monjes y monjas [...]” [Santillana: Castilla y León, Cataluña y Madrid].

Continuando con la representación de las mujeres como personajes “colectivos”, si nos centramos en los estamentos/profesiones de la nobleza, en concreto de la élite, son pocas las menciones a *reinas*. Un ejemplo interesante para destacar, a pesar de no haber codificado imágenes, es una de Anaya, tanto en Madrid como en Castilla y León, que presenta una pirámide social con personajes masculinos y femeninos, algunos de los cuales “hablan” a través del recurso de bocadillos. En la cúspide se encuentran entronizados el rey y la reina, destacando la figura de la reina, de la que emana el único bocadillo de este estamento: “Soy dueña de todo, hasta de la vida de mis súbditos”. Se trata de un ejemplo bastante anecdótico, dado que, al proseguir con los códigos de estamentos/profesiones, predominan las referencias en masculino (*condes*, *señor feudal* y *caballero*), si bien con un uso genérico del término *nobles*. En cambio, las menciones específicas al género femenino se limitan a las referencias a *damas*, con 6 citas en Vicens Vives y 6 en Santillana en las tres comunidades autónomas.

Continuando con la manera en que se aborda el género en este nivel de la pirámide social, resulta interesante la atención prestada a dar visibilidad a las mujeres, sobre todo desde un punto de vista social, en la editorial Santillana en las tres comunidades autónomas. Se observa un desdoblamiento de género en términos como *campesinos* y *campesinas*, *siervos* y *siervas*, *burgués* y *burguesa* o *artesanos* y *artesananas*. En esta línea, se utiliza en numerosas ocasiones el concepto “*personas*” para referirse a quienes cultivan, trabajan o son esclavos, abarcando a ambos, hombres y mujeres. Además, se describe específicamente el trabajo que realizaban las mujeres campesinas y artesanas: “En el campo, las mujeres labraban la tierra igual que los hombres. En las ciudades, algunas trabajaban en los talleres de sus padres o maridos” [Santillana: Castilla y León, Cataluña y Madrid].

La editorial Vicens Vives, en general, utiliza el masculino genérico en sus textos, como en la expresión “*campesinos andalusíes*” [Vicens Vives: Castilla y León]. En contraste con la editorial Santillana, la voluntad de visibilizar a las mujeres es menos cuidada, ya que no se menciona de manera específica a hombres y mujeres. Aun así, la editorial utiliza términos genéricos como *burguesía*, referido a toda la clase social, o bien expresiones como *población campesina*, que abarca tanto a los hombres como a las mujeres que trabajan en actividades agrícolas y que residen en zonas rurales. No obstante, esta editorial emplea personajes individuales, masculinos y femeninos, cotidianos en la descripción de la vida en las ciudades cristianas y musulmanas de la Edad Media, como recurso didáctico para fomentar la empatía del alumnado hacia las personas y sus roles en dichas ciudades: “Yasira y Abdul son dos jóvenes campesinos andalusíes. Hoy nos reciben en su alquería, la casa de campo donde viven.” [Vicens Vives: Castilla y León y Madrid] o “La Beatriu i en Ramon són dos joves que viuen al feu. En Ramon és un noble al servei del comte Ramir, el senyor del castell.” [Vicens Vives: Cataluña]

5. Discusión

En este apartado se interpretan los resultados en relación con los objetivos del trabajo. En cuanto al objetivo general sobre identificar qué personajes individuales y colectivos destacan como iconos históricos y culturales de la Edad Media en los libros escolares de Castilla y León, Cataluña y Madrid y cómo se presentan y contextualizan para determinar qué valores o enseñanzas se transmiten a través de esta representación, como ya se avanzaba en trabajos previos (Carril-Merino et al., 2024), predominan las menciones a personajes “colectivos” (casi 80%) sobre las menciones a “individuales”. De este modo, parece que de manera tímida se van superando enfoques tradicionales basados en listados de figuras históricas. Los libros de texto van virando hacia un enfoque más social de la historia, existente pero todavía muy residual en los manuales de leyes educativas precedentes (LOE y LOMCE) (Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022), lo que está en sintonía con algunas tendencias recientes hacia una didáctica basada en la historia social y cultural centrada en las mentalidades y representaciones de las personas comunes como sujetos históricos (Bassanezi et al. citado por Chaparro et al., 2020).

Esta mayor apertura desde el punto de la multiperspectiva histórica se detecta también en cuanto a la representatividad de otras culturas distintas a la cristiana, si bien todavía presenta matices y posibilidades de mejora y ampliación en algunas tipologías de personajes. Así, en la subcategoría de pueblos dentro de los personajes “colectivos”, el icono cultural por antonomasia es el pueblo musulmán, de manera que se reconoce el impacto significativo de la Península Ibérica musulmana y se superan, en parte, discursos monolíticos en pro de una apertura a la multiperspectiva histórica y al reconocimiento de la diversidad religiosa y cultural, lo que corrobora resultados alcanzados previamente (Carril-Merino et al., 2024). Esto viene corroborado también, en las figuras “individuales”, puesto que los personajes más icónicos son representativos de las tres culturas de la Península Ibérica medieval, con igualdad de personajes musulmanes y católicos (y un personaje judío), pero con superioridad de citas para los personajes musulmanes. En cambio, existe una ausencia de iconos asociados a estamentos religiosos islámicos, a la nobleza islámica y a personajes “individuales” políticos islámicos. Esta ausencia es reminiscencia, en aras de ser superada, de una omisión del mundo islámico medieval por parte de la historiografía, que durante mucho tiempo consideró extranjeros a los hispanomusulmanes practicantes del islam en los libros de historia del periodo que va de 711 a 1614 (Chalmeta, 1982); una omisión reproducida en los manuales escolares (Quinteros, 2011). La presente investigación muestra un punto de inflexión paulatino apuntado ya en trabajos previos (Carril-Merino et al., 2024; Sáiz, 2012).

Así, pues, los personajes identificados como icónicos en los manuales analizados presentan, en diversos aspectos, un cierto viraje respecto a investigaciones recientes en las que se detecta una pervivencia de las narrativas nacionales tradicionales en la transmisión y comprensión del pasado (López, 2020), si bien en otros aspectos perviven estos discursos, como lo demuestra el hecho que existe una distinción entre comunidades autónomas a la hora de destacar unos u otros personajes, como se ha mencionado en los resultados y se indicará más adelante.

Por último, cabe mencionar que, de las figuras individuales con mayor número de citas, que ya indicamos que eran personajes masculinos, hay una excepción: los Reyes Católicos, único código de la subcategoría “ambos”. Y solo estos, los Reyes Católicos, o de manera

individualizada, la reina Isabel I de Castilla, coinciden con los personajes identificados como iconos culturales por parte del profesorado en activo (Martínez-Rodríguez et al., 2024; Ortuño-Molina et al., 2024).

En cuanto al primer objetivo específico, analizar posibles diferencias y similitudes en la representación y enfoque de los personajes de la Edad Media en los libros de texto de las tres comunidades autónomas para determinar hasta qué punto reflejan una narrativa histórica y cultural compartida o diversa, las diferencias entre comunidades autónomas reflejan un enfoque adaptado a cada contexto regional.

Los manuales de Cataluña presentan más menciones a personajes individuales que el resto de comunidades autónomas, además las referencias a personajes colectivos son menores, lo que situaría los libros catalanes en una cierta línea continuista de reproducción de narrativas nacionales y exaltación de personajes individuales. Así, pues, la investigación pone de manifiesto que existen importantes similitudes entre los libros de texto de Castilla y León y Madrid, con proyectos prácticamente idénticos en la mayoría de las editoriales, mientras que los manuales de Cataluña presentan diferencias significativas respecto a las otras dos comunidades autónomas. Esta distribución desigual entre comunidades destaca tanto las variaciones regionales como los enfoques editoriales particulares, subrayando una vez más el papel clave de los libros de texto en la construcción de una memoria educativa diversa, pero aún con claros retos en términos de equidad de género y representación cultural inclusiva.

Así, en los manuales catalanes se incluyen diferencias regionales que se ponen de manifiesto en las menciones al personaje colectivo *condes* en libros de Cataluña, puesto que hace referencia a la institución emblemática del Condado de Barcelona, un icono histórico de esta región.

Igualmente, la convivencia entre cristianos, musulmanes y judíos en la Península Ibérica se refleja de manera desigual en las comunidades autónomas. Mientras que en Castilla y León y Madrid se registra una representación más equilibrada de colectivos estamentos/profesiones como artesanos, filósofos-pensadores, juglares y trovadores, en Cataluña se observa una representación menor, con especial ausencia de juglares y trovadores.

Ello se refleja también en la aparición en los libros catalanes de personajes históricos regionales de tipo individual como Ramón Berenguer IV y Petronila, o cuando se menciona a los *reyes de Aragón*, mientras que Castilla y León y Madrid presentan figuras más asociadas a la narrativa nacional, como Fernando I de León y Alfonso VI. Estas variaciones sugieren una construcción de identidad histórica que responde tanto a las particularidades regionales como a las decisiones editoriales, que se plasma sobre todo en los personajes políticos. Asimismo, si bien algunas figuras individuales se mencionan en todas las comunidades autónomas, hay otras de marcado corte regional que solo se mencionan en Cataluña, como Tirant lo Blanch o Jaume Huguet.

Finalmente, respecto a los personajes individuales con función religiosa, las diferencias entre comunidades y editoriales son notorias, con más presencia islámica en Castilla y León y Madrid, mientras que en Cataluña las menciones son menores, posiblemente por el enfoque del proyecto Barcanova de Anaya.

El segundo objetivo específico pretendía analizar la representación y el rol atribuido a las mujeres en la sociedad medieval según los libros de texto estudiados, con el fin de identificar avances y limitaciones en la construcción de una narrativa histórica inclusiva.

Por un lado, en cuanto a los personajes colectivos, se observa un esfuerzo por emplear términos—como “*campesinos y campesinas*”, “*siervos y siervas*”, “*burgués y burguesa*” o el término *personas*— para visibilizar el rol de las mujeres en la sociedad, superando paulatinamente limitaciones detectadas en estudios previos (Castrillo et al., 2021). Esta representación equilibrada en los roles colectivos sugiere un enfoque que intenta reflejar una igualdad de género en los grupos sociales de base, aunque esta paridad es menos frecuente en los niveles sociales superiores. Por lo tanto, aunque la narrativa histórica sigue estando mayormente centrada en figuras masculinas, las editoriales muestran una cierta preocupación por ofrecer una perspectiva que incluya el aporte femenino, contribuyendo a una representación más completa de la sociedad medieval, si bien todavía están lejos de presentar un enfoque claro e inequívocamente inclusivo.

A pesar de este tímido intento de dar visibilidad a las mujeres en el ámbito colectivo, en los libros de texto de 5.º de primaria de Castilla y León, Cataluña y Madrid, las mujeres como personajes individuales tienen una presencia reducida, especialmente en el ámbito del poder, con solo 9 códigos frente a 44 masculinos, reflejando una desigualdad más que una omisión intencionada, pero sumamente significativa, dado que, es un indicador de la falta de atención que se ha dado tradicionalmente al género femenino y a sus contribuciones en los libros de texto, frente a una mayor presencia de los logros del hombre en el poder. Así, su inclusión en los libros de texto es todavía muy anecdótica.

En todo caso, el hecho que aparezcan figuras femeninas, diversas de aquellas asociadas al poder, supone una mejora respecto a los resultados obtenidos por San Martín y Castrillo (2024) y Castrillo et al. (2021). Las editoriales intentan compensar esta desigualdad mediante recursos pedagógicos que promueven la visibilidad femenina. Por ejemplo, en el ejercicio “¿Quién es quién?” de Anaya, se presenta a mujeres relevantes de la época, como Urraca I de León, Aixa Bint Ahmed y Leonor López de Córdoba junto a figuras masculinas como Abderramán III, el Cid y la figura mixta Reyes Católicos, lo que contribuye a un intento por incluir a figuras femeninas, si bien todavía está alejado de una verdadera comprensión más inclusiva de la historia. Sin embargo, en otras investigaciones que analizan los iconos del imaginario de los docentes en ejercicio y en formación (Martínez-Rodríguez et al., 2024; Ortuño et al., 2024) la figura de los Reyes Católicos quedaba diluida y superada por la importancia dada a la de la reina Isabel I de Castilla o Isabel la Católica.

Así, pues, pese a que, como se ha mencionado, la inclusión de personajes cristianos y musulmanes refleja una apertura hacia la diversidad en los libros de texto, la escasa representación de mujeres en estos iconos históricos, especialmente en los de corte religioso, evidencia un enfoque eurocéntrico y masculino, predominante en la narrativa histórica de la Edad Media, con una representación limitada a la Virgen María en Vicens Vives y a algunas menciones colectivas a abadesas y monjas.

Finalmente, si analizamos la perspectiva de género según editoriales, Anaya destaca por incluir personajes femeninos, especialmente individuales y vinculados al poder y las élites. Santillana, por su parte, enfatiza la representación social de la mujer mediante el desdoblamiento de género en sus descripciones, mientras que Vicens Vives muestra menor sensibilidad en este aspecto.

Por último, cabe mencionar que se identifican algunas mejoras respecto a los resultados del trabajo de San Martín y Castrillo (2024), quienes detectan algunas funciones estereotipo reflejadas en los libros, ya que en los manuales analizados en el presente trabajo se intuye una cierta voluntad por ampliar la presencia de las mujeres, especialmente relacionadas con la política y el liderazgo; algunos incluyen personajes culturales femeninos; no se ha detectado asociación clara entre ámbito doméstico-labor reproductiva y mujeres, y no aparecen estas de manera especialmente pasiva. Ahora bien, los manuales tienden a dejar de lado temáticas emanadas de la historia de las mujeres del periodo que podrían incluirse como contenidos escolares. Por lo tanto, podemos hablar de intentos de mejora, pero los sesgos de género siguen presentes, sobre todo a nivel de elección temática por parte de los manuales escolares.

6. Reflexiones finales

Este trabajo ofrece una visión crítica sobre la construcción de la identidad histórica en educación primaria, destacando los valores y enseñanzas transmitidas a través de los libros de texto. La investigación sobre los manuales de tres comunidades autónomas evidencia un enfoque pedagógico más social de la Edad Media, presente en anteriores estudios (Carril-Merino et al., 2024), centrado en colectivos como pueblos y estamentos, en lugar de enfocarse en figuras individuales, lo cual enriquece la enseñanza al fomentar la comprensión de valores sociales y culturales. Además, la multiperspectiva se evidencia también en la inclusión como iconos históricos de personajes tanto individuales como colectivos representativos del mundo islámico y judío de la Península Ibérica medieval, corroborando trabajos previos (Carril-Merino et al., 2024), e indica que los manuales de estas comunidades buscan equilibrar la transmisión de valores e identidad histórica con una mayor inclusión de la diversidad cultural y religiosa.

No obstante, persisten limitaciones en cuanto a la perspectiva de género, con una representación femenina significativamente menor que la masculina, lo cual destaca en las figuras históricas individualizadas, si bien es superior a la detectada en estudios previos (Bel, 2016; Castrillo et al., 2021; López-Navajas, 2014; San Martín y Castrillo, 2024; Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022; Subirats, 2022). En este sentido, resulta fundamental ampliar todavía más la representación de personajes históricos diversos, especialmente mujeres, para proporcionar una visión más equilibrada de la Edad Media que contribuya a una comprensión más profunda y matizada del pasado. Los libros de texto desempeñan un rol importante en la formación de identidades culturales, y una narrativa inclusiva y diversa es clave para que los estudiantes capten la complejidad histórica en su totalidad y se desarrolle en ellos una identidad cultural más abierta y diversa. Por ello, la investigación resalta la importancia de mejorar la representación de las mujeres en los textos escolares, no solo para visibilizar sus contribuciones históricas, sino también para promover una educación más igualitaria que valore el rol de las mujeres en la historia. En este sentido, parece que los libros de la LOMLOE incluyen algunos de los aspectos de mejora sugeridos por San Martín y Castrillo (2024) y Castrillo et al. (2021), como, por ejemplo, la inclusión de más mujeres con poder o a mujeres como creadoras de cultura. Si bien todavía hay poca representación de los oficios propiamente femeninos o de las funciones sociales específicas que ejercían las mujeres, además de temáticas vinculadas a la historia de las mujeres de la Edad Media que rehúyan o presenten una alternativa o contrapunto a las temáticas tradicionales que exacerban el papel de las figuras masculinas.

Desde el punto de vista de las editoriales, el trabajo pone de manifiesto algo ya detectado por Rosenkranz y Martínez (2022): la importancia en su elección. De las editoriales estudiadas, Anaya es la que presenta más oportunidades para los docentes interesados en trabajar el vector de la perspectiva de género.

En cuanto a la comparativa entre comunidades autónomas, se evidencia una gran similitud entre los resultados de Castilla y León y de Madrid, hasta el punto de presentar proyectos editoriales clónicos que reflejan una narrativa histórica y cultural compartida, que se identifica en parte con la historia de Castilla. Mientras que Cataluña presenta multitud de aspectos diferenciadores, lo que indica una voluntad de destacar sus propias figuras históricas para reflejar su identidad, muy arraigada a sus orígenes medievales, y patrimonio cultural.

Además de todo lo indicado, consideramos como una de las aportaciones más importantes de este trabajo el hecho de contribuir a aumentar el número de investigaciones sobre libros de texto de educación primaria, todavía escasas (González-González et al., 2024), y sumar resultados a otros estudios de manuales focalizados en la Edad Media. Supone, a su vez, uno de los primeros trabajos de análisis libros de la LOMLOE, dado su reciente publicación. Asimismo, ilumina un período histórico cuyos personajes parecen no detectarse como especialmente icónicos para la historia peninsular, según la percepción de estudiantes y profesorado (Martínez-Rodríguez et al., 2024).

En cuanto a las limitaciones del estudio, como suele ocurrir en las investigaciones sobre libros de texto, el no poder analizar todas las editoriales de todas las comunidades autónomas supone que los resultados y conclusiones no son representativos de todas las realidades y territorios. Ello marca, a su vez, posibles líneas de investigaciones futuras sobre el análisis de la multiperspectiva histórica tanto vinculada a personajes como a otros elementos icónicos históricos del mundo medieval o de otros períodos, en otras comunidades autónomas, en otras editoriales, en educación primaria u otros niveles educativos.

Agradecimientos y financiación

El trabajo presenta resultados de una investigación financiada vinculada al proyecto “Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica”, del Ministerio de Ciencia e Innovación. Programa estatal de I+D+i 2020 (PID2020-114434RB.100).

Contribución específica de los autores

El proceso completo ha sido realizado por los cuatro autores, desde el diseño de la investigación, la recolección, categorización y sistematización de datos, hasta la redacción de los apartados del artículo, que se ha llevado a cabo de manera colaborativa.

Bibliografía

- Alexander, J. (2010). The Celebrity Icon. *Cultural Sociology*, 4(3), 323-336.
<https://doi.org/10.1177/1749975510380316>
- Atienza, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
<http://hdl.handle.net/10230/23844>

- Arias, L. y Egea, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Arias, L., Egea, A. e Ibáñez, F. J. (2024). ¿De dónde vienes, Clio? Los futuros docentes y su percepción sobre las fuentes de información de su conocimiento histórico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 67-80. <https://doi.org/10.6018/reifop.599731>
- Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339. <https://doi.org/10.18546/herj.16.2.11>
- Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233. <https://doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354>
- Bel, J. C. (2022). Las investigaciones sobre libros de texto de Geografía e Historia: estado reciente de la cuestión y campos de estudio en España. En A. J. Farrujia (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 33-50). Octaedro.
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20008>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 39(1), 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710003>
- Carril-Merino, M. T., Llonch-Molina, N., De la Calle-Carracedo, M. y Ortega-Cervigón, J. I. (2024). Explorando iconos culturales medievales en Educación Primaria: comparativa en manuales escolares de Cataluña y Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 35-50. <https://doi.org/10.6018/reifop.601331>
- Castrillo, J., Gillate, I. y Apaolaza-Llorente, D. (2023). Otra Edad Media: La Querrela de las Mujeres como recurso para abordar las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia. *Perfiles Educativos*, 45(179), 146–162. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60928>
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N. y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07313. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. Sage.

- Creswell, J. W., y Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Limited.
- Chalmeta, P. (1982). Historiografía hispana y arabismo: biografía de una distorsión. *Revista de información de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO*, 3, 53-62. <http://hdl.handle.net/11162/95638>
- Chaparro, A., Felices, M. M., y Triviño, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 93–147. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445541>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Fabian, J. (2022). Los manuales de Historia como formadores de identidad nacional hasta mediados del siglo XX. El caso de la primera invasión inglesa. *Clio & Asociados*, 34, <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11306>
- Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico; género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24. <https://doi.org/10.7203/dces.2898>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González-González, J. M., Bel, J. C., Colomer, J. C., y Rivero, P. (2024). La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 293-306. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.85747>
- Gómez, C. J., y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972003>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C. J., Vivas, V., y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cad. Pesqui*, 49/172, 210-234. <https://doi.org/10.1590/198053145406>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° Ed.). McGraw-Hill.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- López, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia. 1970-2008. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 27, 171-193. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/2010>
- López Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes.

Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 14(2), 149–166.
<https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>

- López, I., y Cuenca, J. M. (2011). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. II) (pp. 160-168). AUPDCS.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Luna, U., Gillate, I., Castrillo, J., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Patrimonio y enseñanza de la historia: análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 71-84.
<https://doi.org/10.7203/dces.44.26446>
- Martín-Antón, J., Pérez-Fernández, F., Valdés-González, A., y Fernández-Alonso, R. (2024). Ficción y medios tecnológicos en la construcción cultural de personajes históricos. Un estudio con profesores en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 51-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.602061>
- Martínez-Rodríguez, R., López-Torres, E., Sánchez-Agustí, M., y Miguel-Revilla, D. (2024). Personajes históricos en la Educación Primaria: ¿quiénes y para qué? La visión de los profesores en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 19-33. <https://doi.org/10.6018/reifop.604501>
- Miguel-Revilla, D., López-Torres, E., Ortuño-Molina, J., & Molina-Puche, S. (2024). Cultural heritage and iconic elements for history education: a study with primary education prospective teachers in Spain. *Humanit Soc Sci Commun*, 11, 1590.
<https://doi.org/10.1057/s41599-024-04123-w>
- Muñoz, M. G. y Jiménez, E. (2022). Didáctica de la Igualdad: el tratamiento histórico de las mujeres en los libros de texto de ayer y hoy. En J. C. Bel, J. C. Colomer, y N. de Alba (eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (Vol. 1) (pp. 573-580). Tirant lo Blanch.
- Ortega, J. I. (2014). Identidades medievales: conceptos y tópicos en los libros de texto de Educación Primaria. En J. Prats, I. Barca, y R. Facal (orgs.), *Historia e identidades culturales. Atas: V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica* (pp. 363-371). Universidade do Minho.
- Ortega, D. (2015). *Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles* [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]. RIUBU Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.
- Ortuño, J., Molina, S., y Maquilón, J. J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.602091>

- Pérez, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales. Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Quinteros, J. (2011). De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5.º de Primaria: la historia enfrentada. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Vol. II) (pp. 225-232). AUPDCS.
- Rodríguez, R., y Simón, M. del M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1) 101-113. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/502>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghan Books.
- Sáez-Rosenkranz, I., y Prats Cuevas, J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto. *Didacticae*, 4, 2-8. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.2-8>
- Sáez-Rosenkranz, I., y Martínez-Gil, T. (2022). Apéndices de la historia reciente: sujetos, patrimonio y vida cotidiana en libros de texto. En A. J. Farrujia (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 69-87). Octaedro.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77.
- Sáiz, J., y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4927075&orden=1&info=link>
- San Martín, A., y Castrillo, J. (2024). Las mujeres en la Edad Media: análisis comparativo de su representación en los libros de texto y de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 324-342. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.37181>
- Sant, E., y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 88-99. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/340207>
- Seixas, P. (2006). What Is Historical Consciousness? In R.W. Sandwell (ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada* (pp. 11-22). University of Toronto Press.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe. <https://tinyurl.com/57kr7b93>
- Subirats, M. (2022). Libros de texto: una cultura androcéntrica. En A. J. Farrujia (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 17-32). Octaedro.

Toro-Pérez J.J., y Parra D. (2022). Celebrar la identidad: enseñanza de la historia y conmemoraciones en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 511-520. <https://doi.org/10.5209/rced.74524>

Valls, R. (2008). *Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Libros del Zorzal.

Fuentes

García, M., y Gatell, C. (2019). *Projecte Zoom. Medi Social i cultural. 5 educació primària*. Vicens Vives.

Gatell, C., y Cabañero, V.M. (2022). *Ciencias Sociales 5. Comunidad Zoom*. Vicens Vives.

Gatell, C., y Cabañero, V.M. (2022). *Ciencias Sociales 5 Comunidad de Madrid. Comunidad Zoom*. Vicens Vives.

Grupo Promotor. (2022). *Ciencias Sociales 5.º Primaria. Construyendo mundos. Madrid*. Santillana.

Grupo Promotor. (2022). *Coneixement del Medi. 5 primària. Projecte construïnt mons*. Santillana.

Grupo Promotor. (2023). *Ciencias Sociales 5.º Primaria. Construyendo mundos. Castilla y León*. Santillana.

Kelliam, J., Bustos, A., Cáceres, D., Cano, J.A., Fernández, E., García, A., y Portillo, R. (2022). *5 primaria Ciencias Sociales. Operación Mundo. Castilla y León*. Anaya Educación.

Kelliam, J., Bustos, A., Cáceres, D., Cano, J.A., Fernández, E., García, A., y Portillo, R. (2022). *5 primaria Ciencias Sociales. Operación Mundo. Madrid*. Anaya Educación.

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Montero, D., y Reula, J. (2022). *Coneixement del medi. Coneixements 5 educació primària. Programa Experimenta*. Barcanova Innova.