

Carril-Merino, M.T., Llonch-Molina, N., De la Calle-Carracedo, M., 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.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.601331>

Explorando iconos culturales medievales en Educación Primaria: comparativa en manuales escolares de Cataluña y Castilla y León

M^a Teresa Carril-Merino⁽¹⁾, Nayra Llonch-Molina⁽²⁾, Mercedes de la Calle-Carracedo⁽¹⁾, José Ignacio Ortega-Cervigón⁽³⁾

⁽¹⁾Universidad de Valladolid, ⁽²⁾Universitat de Lleida, ⁽³⁾Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El objetivo del artículo es detectar los iconos culturales vinculados a la Edad Media que se transmiten en los libros de texto de Educación Primaria y establecer una comparativa entre comunidades autónomas. Se han analizado ocho unidades didácticas de cuatro editoriales de dos comunidades autónomas estableciendo un sistema de codificación a través de Atlas.ti. Los resultados manifiestan que existe una preponderancia de los elementos por encima de personajes y eventos; que dentro de los elementos se priorizan instituciones y elementos vinculados con la arquitectura y los monumentos; que entre los eventos se priorizan procesos, y que existe una pugna entre personajes masculinos y políticos y personajes colectivos y pueblos, dependiendo del enfoque historiográfico de las editoriales.

Palabras clave

Iconos culturales; libros de texto; educación primaria; enseñanza de la historia

Contacto: Nayra Llonch-Molina, nayra.llonch@udl.cat, Av. de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida.

* Vinculado al Proyecto de Investigación: "Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)", MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Exploring medieval cultural icons in primary school: a comparison in textbooks from Catalonia and Castilla y León

Abstract

The objective of the article is to detect the cultural icons linked to the Middle Ages that are transmitted in Primary school textbooks and to establish a comparison between Spanish autonomous communities. Eight teaching units from four publishers from two autonomous communities have been analysed, establishing a coding system through Atlas.ti. The results show that there is a preponderance of elements over characters and events; that within the elements, institutions and elements linked to architecture and monuments are prioritized; that processes are prioritized among events, and that there is a struggle between male and political characters and collective characters and peoples, depending on the publisher's historiographical approach.

Key words

Cultural icons; textbooks; primary school; teaching history.

Introducción

La cultura y sus manifestaciones son producto de milenios de evolución y de convivencia dentro de y entre grupos humanos. Es algo adquirido y no innato, y está sujeto a cambios. No existe una sola cultura, sino diversas manifestaciones a pesar de la tendencia a cierta homogeneización, especialmente desde la Edad Moderna (Kang, 2018), intensificada con el impacto de la sociedad de la comunicación (Sparks, 2007). Las formas culturales se transmiten a las nuevas generaciones a través del “proceso de endoculturación” (Harris, 2007).

La construcción del relato histórico depende de diversos factores, siendo uno de los más importantes el cultural. Cada grupo social se manifiesta a través de la evaluación positiva de su pasado y presente, primero a nivel local y posteriormente a nivel nacional, en un ejercicio de identificación con los acontecimientos y héroes propios (Carretero et al., 2013). Entre todos los elementos de transmisión cultural existentes se hallan aquellos vinculados a su historia, que en su narrativa consagra unos determinados elementos; a los elegidos se los considera “iconos culturales” (IC). Su difusión tiende a imponer un modelo de identidad que varía según las culturas (Pagès y Sant, 2015) y ámbitos de transmisión, como la familia, las instituciones político-administrativas, las agrupaciones culturales, los medios de comunicación, etc. Desde el siglo XIX, existe una institución creada *exprofeso* para realizar dicha tarea de transmisión cultural: la escuela, y, con ella, un recurso educativo clave: los manuales escolares o libros de texto (LdT).

Los LdT son un género discursivo con características contextuales especiales. Investigaciones previas sobre IC en los LdT muestran cómo surgen identidades sociales eurocéntricas que pueden conllevar prejuicios excluyentes en el alumnado (Atienza y Van Dijk, 2010). Los IC pueden ser objetivos, instituciones o personajes, ficticios o reales, representando la identidad de una comunidad o cultura histórica y geográficamente acotada. El análisis de IC históricos permite explorar la visión del pasado (simple o compleja) y los valores predominantes, ofreciendo una imagen de la sociedad actual. Asimismo, pueden ser

herramientas significativas para lograr una enseñanza multiperspectiva de cualquier evento y proceso histórico (Molina y Sánchez, 2023).

Este estudio pretende conocer qué IC de tres tipologías establecidas (eventos, elementos y personajes) vinculados a la Edad Media (EM) se transmiten en los LdT de Educación Primaria (EP). Para ello, examinamos comparativamente los manuales de 5º curso conforme a la LOMLOE de cuatro editoriales (Anaya, Edebé, Santillana y Vicens Vives -VV-) de dos Comunidades Autónomas (CCAA): Castilla y León (CyL) y Cataluña (CAT).

La investigación sobre el análisis de los contenidos de historia en los libros de texto

En el siglo XXI se han realizado investigaciones sobre la idoneidad de los contenidos en los LdT de Ciencias Sociales de EP y Secundaria al vaivén de los distintos currículos españoles, siendo una línea de investigación consolidada en el área (Prats y Valls, 2011). Además, se han diseñado instrumentos de observación sistemática para evaluar los LdT (Sánchez et al., 2018). Se destacan monografías sobre LdT y didáctica de las ciencias sociales en revistas científicas del área: *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*; *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*; *Didacticae*.

Los LdT contribuyen a construir la memoria colectiva desde el ámbito escolar, posibilitando la conformación y mantenimiento de identidades homogéneas en grupos heterogéneos. Diversos estudios acometen análisis críticos, históricos e identitarios sobre los contenidos, especialmente las narrativas nacionales (Fabian, 2022; Gómez et al., 2019; López Facal, 2010; Ortega y Rodríguez, 2017; Rodríguez y Simón, 2014; Rodríguez y Solé, 2018; Valls, 2008). Otros trabajos han profundizado en los contenidos curriculares y las competencias básicas que muestran los LdT de Educación Secundaria, examinando las actividades y el nivel cognitivo que desprenden (Gómez et al., 2012; Sáiz, 2011 y 2013), enfatizando la inserción de fuentes para fomentar el pensamiento histórico en el alumnado (Sáiz, 2014).

La relación del pensamiento histórico y la alfabetización visual a través del análisis de las imágenes de las actividades permite obtener diversas categorías conceptuales en los manuales de EP (Bel, 2017; Bel et al., 2019; Gámez, 2018; Gámez y Sáez, 2017; González y Martínez, 2011; Luna et al., 2023; Sáiz y Colomer, 2014) y de Secundaria (Gómez y López, 2014). El análisis de los contenidos históricos, su papel en la construcción de identidades sociales y culturales, y el desarrollo de competencias constituyen algunas de las líneas de investigación destacadas (Bernhard, 2018; Gómez et al., 2014). La reflexión sobre las ventajas e inconvenientes del uso del LdT en el aula de EP es una preocupación de la comunidad científica (Molina y Alfaro, 2019).

Otras clasificaciones temáticas en el análisis de LdT, incluyen la presencia o ausencia de mujeres en sus contenidos políticos, sociales, económicos o culturales (López-Navajas, 2014; Muñoz y Jiménez, 2022) o la diversidad de géneros en los LdT del tercer ciclo de EP (De la Cruz et al., 2019).

Algunos de estos trabajos realizan estudios comparados: entre países (Rojo, 2023; Shinabe, 2017); CCAA (Magaldi, 2023); editoriales (Bel y Colomer, 2017; Burguera, 2002) o marcos legislativos. En muchos casos, las comparativas son combinadas, siendo común comparar dos o tres CCAA y diversas editoriales (Atienza y Van Dijk, 2010; López y Cuenca, 2011; Ortega, 2015), o editoriales y marcos legislativos (Bel, 2017; Ciscar et al., 2012).

El planteamiento curricular sobre Edad Media

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que regula la EP, incorpora contenidos curriculares relacionados con la EM en el tercer ciclo. Estos abordan temas como los procesos de formación e integración política de España en la EM o el arte y la cultura de los reinos

cristianos y del Al-Ándalus, lo que se refleja en las publicaciones para estudiantes de 5.º y 6.º cursos con variedad de matices.

Existen trabajos sobre el análisis de los contenidos medievales en los LdT de Educación Secundaria que resaltan la pervivencia de un discurso de identidad nacional y evalúan críticamente sus contenidos y actividades (Sáiz, 2010, 2012) o artículos sobre un periodo concreto de la EM (Olmos, 2002), pero pocos se centran en la EP. Algún artículo plantea incluir nociones de identidad con cierta distancia crítica y detecta la disparidad de contenidos en distintos manuales del área respecto a la atención histórica otorgada a Al-Ándalus frente al mayor tratamiento generalizado de los reinos cristianos peninsulares (Quinteros, 2011). Si bien, trabajos como el de Sáiz (2012), muestran que los autores de los LdT atienden los fenómenos sociales, económicos y culturales, incluyendo la vida cotidiana en las ciudades cristianas y musulmanes, reflejando una actualización historiográfica en los LdT, que rehuye paulatinamente conceptos como el de “Reconquista”.

El análisis de los conceptos y tópicos medievales en el currículo de EP muestra cuestiones didácticas interesantes, como la aparición de algunas organizaciones precursoras de otras contemporáneas, aunque con desiguales funciones, organización y objetivos: concejos, cortes o universidades (Ortega, 2014). Otro tópico responde al nexo que supuso la Península Ibérica (PI) entre Oriente y Occidente, así como el esplendor de la España de las tres culturas y la tolerancia entre las tres religiones monoteístas, desde la Córdoba califal al Toledo del siglo XIII.

Metodología

Muestra

La EM en la PI fue crucial para la formación de identidades territoriales que perduran en la actualidad. Son ejemplos la nomenclatura de Andalucía y la creación de reinos como Aragón, Castilla, Cataluña, Navarra y León, así como en el desarrollo de las lenguas romances. En este sentido, el interés por comprender los IC transmitidos en los LdT de esta época motivó nuestro análisis centrado en diversas identidades culturales.

La selección del curso (5º de EP) se justifica conforme al Real Decreto 157/2022, que establece la enseñanza de la EM en dicho ciclo. Se eligieron dos comunidades, CyL y CAT, cuyos territorios compartían características similares durante la EM: ambos presentaban una identidad territorial definida en expansión.

El foco se dirigió a los LdT de Ciencias Sociales de la nueva Ley de Educación (LOMLOE) de las editoriales Anaya, Edebé, Santillana y Vicens Vives (VV). La elección se ajustó a su reconocida importancia a nivel estatal y a la disponibilidad, desde finales de 2022, de LdT para 5º adaptados al nuevo currículo. Además de Anaya, Santillana y VV ya analizadas por autores mencionados en el marco teórico, se incorporó la editorial Edebé para introducir un elemento innovador en la investigación por haber recibido menos atención en investigaciones previas.

Diseño y procedimiento

Uno de los hitos del estudio es la identificación y el análisis de los IC que se manejan en los LdT de EP. El equipo de investigación estableció tres tipologías de IC: *elementos* (“monumentos”, “obras de arte”, “lugares”, “objetos”, ...) *eventos* (“acontecimientos”, “batallas”, “procesos”) y *personajes* (de tipo “individual” y “colectivo”).

La metodología seleccionada sigue un enfoque prioritariamente cuantitativo y descriptivo (Hernández-Sampieri, 2014), con el fin de determinar el peso de las tres categorías de IC y

ponerlas en relación con las cuatro editoriales y las dos CCAA seleccionadas. El software utilizado fue Atlas.Ti.

El estudio se estructuró en cuatro fases. 1) Profesores expertos en la temática y los autores del trabajo se reunieron para analizar una unidad didáctica (UD) de EP de la legislación anterior, extrayendo un primer listado de códigos. 2) El equipo seleccionó las editoriales, la temática y el curso a analizar, decidiendo limitar el análisis a los contenidos de los LdT, y excluyendo las actividades. Se realizó un análisis piloto aplicando el listado de códigos elaborado en una UD sobre la EM de un libro LOMLOE, revisando la codificación y su aplicabilidad. Se acordaron las categorías y subcategorías del análisis, reservando un nivel para categorías emergentes. 3) Se codificaron las 8 UD (cuatro de CAT y cuatro de CyL). Se realizaron reuniones para aplicar la codificación, coordinar el análisis y consensuar las categorías y códigos, asegurando la consistencia del proceso (Creswell y Guetterman, 2021). Esto permitió abordar discrepancias interpretativas en la vinculación de categorías emergentes con las categorías previamente establecidas (Flick, 2014). 4) Se procedió a la reorganización de las categorías emergentes y registro y análisis de los datos recopilados, contando con la revisión de un experto externo para fortalecer la fiabilidad (Gibbs, 2012) y reducir posibles sesgos de los investigadores.

Resultados

Se presentan en dos apartados: los resultados generales y globales del estudio y los resultados comparativos por editoriales y comunidades.

Resultados generales

Las 8 UD analizadas arrojan un total de 332 códigos vinculados a IC con una frecuencia de 1818 (Tabla 1). Los más numerosos son *elementos*, seguidos de *personajes* y los menos numerosos son *eventos*).

Tabla 1.

Distribución de las tres tipologías de IC

Tipo de icono	Nº de códigos	%	Frecuencia	%
Elementos	164	49.4	891	49
Eventos	60	18.1	323	17.8
Personajes	108	32.5	604	33.2
TOTAL	332	100	1818	100

La categoría más extensa, *elementos*, cuenta con 164 códigos y 891 citas, distribuidos en 9 subcategorías (Tabla 2), siendo la más prolífica “instituciones” (45 códigos), seguida de “lugares” (28), “construcciones” (27), y “monumentos y patrimonio artístico” (25). Solo las tres primeras presentan mayor porcentaje de frecuencia que de códigos. A partir de la cuarta subcategoría, el porcentaje de códigos pasa a ser mayor que el de frecuencia, siendo esta subcategoría la que presenta más variación, principalmente vinculada a *elementos* concretos: Mezquita de Córdoba (6 citas), la Alhambra de Granada (5), la Catedral de León (2) y la Iglesia de San Juan de Baños (2), entre otros. Destacan elementos con mayor número de citas, como Al-Ándalus (80) subcategoría de “lugar”; reinos cristianos (51) en “instituciones”; y castillo (22) y monasterio (21) como “construcciones”.

Tabla 2.

Distribución de las subcategorías del icono elementos

Elementos	Nº de códigos	%	Frecuencia	%
Arquitectónicos	13	7.9	45	5.1
Ciencia/ tecnología	6	3.7	19	2.1
Construcciones	27	16.5	172	19.3
Inmateriales	10	6.1	44	4.9
Instituciones	45	27.4	306	34.3
Lenguas	4	2.4	12	1.3
Lugares	28	17.1	222	24.9
Monumentos y patrimonio artístico	25	15.2	58	6.5
Objetos	6	3.7	13	1.5
TOTAL	164	100	891	100

Respecto a los 60 eventos detectados, se han clasificado en tres tipologías (Tabla 3). La preponderancia de “procesos” sobre “acontecimientos” y “batallas” se refleja en su frecuencia, superando el 75%. El más recurrente es la conquista de la PI (51 menciones), resultando la cristiana más frecuente (38), que la musulmana (13). Le sigue la religión (51), siendo la musulmana la que impera (25). En el ámbito artístico, se registran 40 menciones, con predominio del gótico (17) y el románico (16). Seguidamente, se destaca la convivencia entre culturas (16), la caída-división del imperio romano (15), las invasiones germánicas (13), el califato de Córdoba y las Navas de Tolosa (ambos con 11). Todos son “procesos”, excepto la caída-división del imperio romano (acontecimiento) y las Navas de Tolosa (batalla).

Tabla 3.

Distribución de las subcategorías del icono eventos

Eventos	Nº de códigos	%	Frecuencia	%
Batalla	3	5	19	5.9
Acontecimiento	19	31.7	56	17.3
Proceso	38	63.3	248	76.8
TOTAL	60	100	323	100

En la categoría *personajes* se han identificado 108 y se han dividido en dos subcategorías: “individuales” y “colectivos” (Tabla 4), con una representación similar en cuanto a códigos 49,07% y 50,93% (respectivamente); en cambio, la distribución es desigual en cuanto a frecuencia, con preponderancia de los “colectivos” (74.1%). Estos, se han dividido en dos: “pueblos” (25 códigos) y “estamentos/profesiones” (30 códigos); mientras que los 53 “individuales” ofrecen una doble clasificación: división por género, siendo el “masculino” el imperante (44), y por función, siendo la “política” la principal (39). Los códigos con más frecuencia son de *personajes* “colectivos”: musulmanes (52), nobles (42), visigodos (32), pueblos germánicos (29), campesinos y rey (21 cada uno). El *personaje* “individual” con más citas es masculino y religioso: Mahoma (17); mientras que el personaje político más citado queda por debajo y es el único considerado como género “ambos”: los Reyes Católicos (11).

Tabla 4.
Distribución de las subcategorías del icono personajes

Subcategoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	Subcategoría nivel 3	Nº de códigos	%	Frecuencia	%
Individuales	Género	Masculino	44	40.7	130	21.5
		Femenino	8	7.4	16	2.6
		Ambos	1	0.9	11	1.8
	Función	Religiosa	8	7.4	43	7.1
		Política	39	36.1	95	15.7
		Cultural	6	5.5	8	1.3
SUBTOTAL individuales*			53	49.07	157	25.9
Colectivos	Pueblos		25	23.15	226	37.4
	Estamentos/profesiones		30	27.78	221	36.6
SUBTOTAL colectivos			55	50.93	447	74.1
TOTAL			108	100	604	100

* 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”.

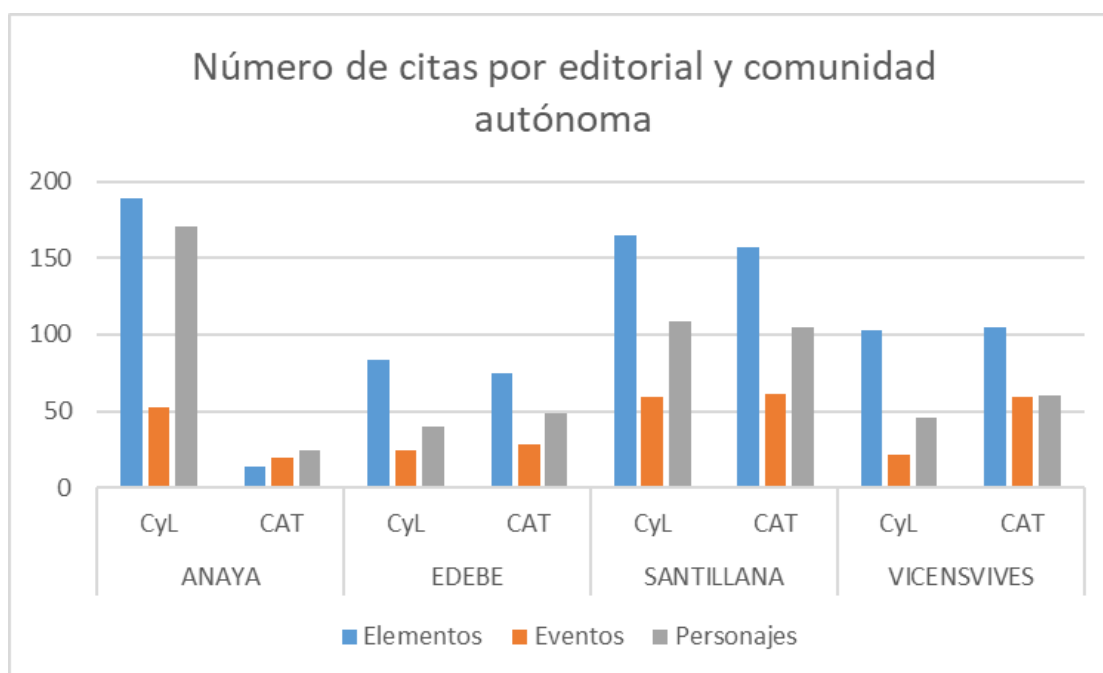
Resultados comparativos por comunidades y editoriales

La comparación entre las comunidades y las editoriales seleccionadas revela que el número total de citas en CyL (1048) supera al de CAT (749) (Figura 1).

Los valores de IC en Edebé y Santillana son similares en ambas comunidades. Sin embargo, se observa una disparidad en Anaya, con una diferencia de frecuencia en IC: CAT.57 y CyL.410, debido a diferencias en los proyectos editoriales: CAT presenta 2 páginas de contenidos frente a 18 en CyL. VV muestra desproporción importante en eventos (CyL.21 y CAT.59); además, en la categoría *personajes*, CyL carece de “individuales”, en contraste con el gran número en CAT (Guifré el Pilós, Ramon Berenguer IV, Borrell II o Jaume I).

Figura 1.

Número de citas por categorías en editoriales y CCAA



La Tabla 6 compara la categoría *elementos* y sus subcategorías, en las comunidades y editoriales, destacando la predominancia de la subcategoría “instituciones” en todas ellas (CyL.189 y CAT.117). Su número contribuye a comprender la importancia que tenían en la EM las denominaciones de los distintos reinos, destacando subcategorías emergentes como Reinos cristianos (CyL.33 y CAT.18), Reino de Aragón (CyL.10 y CAT.10), Reino de Castilla (CyL.12 y CAT.5), Reinos de Taifas (CyL.7 y CAT.6), y Reino de Granada (CyL.8 y CAT.6).

Es relevante señalar la presencia de “instituciones” propias de cada comunidad, como la Generalitat (1 cita) o las Corts (1 cita) en CAT, que carecen de menciones en CyL.

También se detectan divergencias conceptuales y cualitativas, como la presencia de “lugares” diferentes en una y otra comunidad, o la inclusión de elementos geográficos en una y su ausencia en la otra. Así, el Mar Mediterráneo con numerosas citas en los LdT catalanes, está, prácticamente, ausente en los LdT de CyL.

Las “construcciones” es una subcategoría equilibrada en ambas comunidades y editoriales con menciones a estructuras vinculadas a la cultura cristiana: catedrales (24), castillos (22),

monasterios (21), torres del homenaje (4), claustros e iglesias (7); a la cultura musulmana: mezquitas (17), alcázares (7), baños (7), alcazaba (2), acequias (8), norias (8); y otras construcciones como murallas (18), o palacios (8).

Tabla 5.

Número de citas de elementos por editoriales y CCAA

Editorial	Anaya		Edebé		Santillana		VV		Total		TOTALES
	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	
Elementos	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	TOTALES
Arquitectónicos	8	0	6	5	7	7	6	6	27	18	45
Ciencia	5	0	5	5	1	1	2	0	13	6	19
Construcciones	20	1	19	20	34	32	30	16	103	69	172
Inmateriales	14	0	4	3	7	6	5	5	30	14	44
Instituciones	89	7	21	20	57	51	22	39	189	117	306
Lenguas	2	0	0	0	5	4	0	1	7	5	12
Lugares	32	6	16	17	45	46	32	28	125	97	222
Monumentos	18	0	5	5	8	9	5	8	36	22	58
Objetos	1	0	7	0	1	1	1	2	10	3	13
TOTAL	189	14	83	75	165	157	103	105	540	351	891

La Tabla 6 indica que se explica la época a través de “procesos” por encima de la utilización de “acontecimientos” puntuales y de “batallas”. Estas tres subcategorías presentan una gran similitud en el número de citas entre las editoriales y autonomías. Sin embargo, al entrar en las subcategorías emergentes se aprecian diferencias, como en el caso de la Conquista cristiana de la PI (CyL.7 citas. CAT.31), o la convivencia entre culturas (CyL.13 citas. CAT.3).

Al analizar las editoriales destaca que VV en CyL aporta una visión centrada en aspectos sociales, omitiendo batallas y enfocándose en procesos de índole fundamentalmente cultural para explicar la EM. Sobresale su énfasis en el legado de la España cristiana y musulmana en la actualidad. Sin embargo, esta misma editorial en CAT refleja los conflictos bélicos, y señala las batallas de Guadalete, Covadonga y Navas de Tolosa (las únicas mencionadas en todos los manuales). Además, presenta un enfoque más detallado de los “procesos” de tipo político desde CAT, como la expansión mediterránea.

Tabla 6.

Número de citas de eventos por editoriales y CCAA

Editorial	Anaya		Edebé		Santillana		VV		Total		TOTALES
	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	
Eventos											
Acontecimientos	3	5	7	8	11	16	2	4	23	33	56
Batallas	4	0	2	2	3	5	0	3	9	10	19
Procesos	45	14	15	18	45	40	19	52	124	124	248
TOTAL	52	19	24	28	59	61	21	59	156	167	323

En cuanto a los *personajes* (Tabla 8), hay variaciones significativas entre las editoriales y las comunidades. En CyL, esta categoría se emplea con mayor frecuencia (366 citas) que en CAT (238).

Se observan diferencias notables en los *personajes* “individuales” en VV (CyL.4 y CAT.26). Las cuatro menciones de CyL son de figuras religiosas (Dios, Mahoma y Yahvé), mientras que CAT tiene 26 menciones incluyendo personajes religiosos, culturales y políticos. Edebé refleja escasas menciones en ambas comunidades (CyL.4 y CAT.6). En Santillana, las menciones a personajes individuales son más numerosas y similares en ambas comunidades (CyL.18 y CAT.17), mientras que Anaya en CyL destaca con el mayor número de menciones (55): Abderramán III, Alfonso VI, además de los religiosos.

Desde una perspectiva de género, los personajes femeninos, en CyL.9 y CAT.7, contrastan con las figuras masculinas CyL.72 y CAT.59. Destaca Anaya en CyL con 8 de las 9 citas a personajes femeninos, como Leonor López de Córdoba, Isabel de Castilla, Leonor de Aquitania o Urraca de León. Sobresale la reina Isabel la Católica con el mayor número de menciones (5), a menudo citada junto al rey Fernando, como los Reyes Católicos (CyL.6 y CAT.5). En CAT el personaje femenino más citado es la reina Petronila (4), en VV y en Anaya.

Los *personajes* “colectivos” se dividen en “pueblos” y en “estamentos/profesiones”. De los “pueblos”, Anaya en CyL lidera con 83 citas, seguida de Santillana en la misma comunidad (36) y Santillana en CAT (29). VV y Edebé tienen números similares en ambas comunidades (CyL.10 y CAT.13; CyL.20 y CAT.25, respectivamente). De entre todos los grupos étnicos/culturales mencionados, preponderan el pueblo musulmán (CyL.36 y CAT.10), el visigodo (CyL.21 y CAT.11) y el germánico (CyL.19 y CAT.10).

En cuanto a “estamentos/profesiones”, los más citados son nobles (CyL.27 y CAT.15), campesinos (CyL.12 y CAT.9), rey (CyL.12 y CAT.9) y clero (CyL.11 y CAT.7). Santillana es la editorial con más citas (CyL.54 y CAT.50), seguida por VV en CyL (32) y Anaya en la misma comunidad (30). Edebé arroja resultados inferiores y parecidos en ambos territorios.

Tabla 7.

Número de citas de personajes por editoriales y CCAA

Editorial	Anaya		Edebé		Santillana		VV		Total		TOTALES
	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	CyL	CAT	
Personajes											
Individual											
Masculino	47	13	3	3	17	17	4	26	71	59	130
Individual											
Femenino	8	2	1	1	0	0	0	4	9	7	16
Ambos	3	0	1	1	2	2	0	2	6	5	11
Colectivos											
pueblos	83	4	20	25	36	35	10	13	149	77	226
Colectivos											
Estamentos- profesiones	30	5	15	19	54	51	32	15	131	90	221
TOTAL	171	24	40	49	109	105	46	60	366	238	604

Discusión y conclusiones

Este trabajo se enmarca en la línea de estudios que analizan los LdT en diversas editoriales y territorios y pone el foco en la EP, menos estudiada que la Secundaria. La exploración y detección de IC en las 8 UD centradas en la EM de las dos comunidades analizadas ha identificado 332 códigos asociados a IC, con un total de 1818 menciones. Los códigos más frecuentes son aquellos relacionados con *elementos*, seguidos de *personajes* y, finalmente, *eventos*.

Destaca la representación de numerosos *elementos*, como “instituciones”, “lugares”, “construcciones” y “monumentos”, lo que ratifica la competencia específica de la normativa (RD 157/2022) para analizar las relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión de diferentes elementos sociales y culturales. Además, algunos de estos conceptos medievales en el currículo de EP muestran cuestiones didácticas interesantes, como la aparición de organizaciones precursoras de otras contemporáneas, como ya observó Ortega (2014). Es una oportunidad para vincular pasado y presente, explorando organizaciones, “monumentos” y *elementos* patrimoniales inmateriales (como el Camino de Santiago o la gastronomía) que perviven en la actualidad, resaltados por los LdT como el rico legado cultural de este período histórico a preservar.

Se revela la presencia del Mar Mediterráneo, como “lugar”, en los LdT catalanes y su ausencia en CyL., evidenciando así, el papel que desempeñó el Mediterráneo en la conformación de la identidad cultural, económica y política de Cataluña durante la EM.

En general, los documentos examinados proporcionan información detallada sobre la vida en la época, tanto de grupos sociales humildes como privilegiados. Se hace especial énfasis en los espacios ocupados, como los castillos, mezquitas, monasterios o fortalezas califales.

En cuanto a la categoría *eventos*, se observa una mayor preocupación por los “procesos” históricos. Los LdT analizados transmiten la evolución política de los territorios medievales peninsulares alejados de la historia narrativa y episódica, como ya detectaron Gómez et al. (2019). Este énfasis en los “procesos” se percibe como una estrategia significativa por su utilidad como herramienta clave para obtener una comprensión más amplia del pasado desde las diversas perspectivas que integran cualquier evento y proceso histórico (Molina y Sánchez, 2023).

La mayoría de LdT analizados siguen las tendencias identificadas por autores como Sáiz (2012), al equiparar el contenido sobre la PI musulmana y sus IC con el contenido sobre la PI cristiana, alejándose así de las observaciones de otros autores (Quinteros, 2011). Así, si bien el evento más recurrente, la conquista de la PI, menciona más las conquistas cristianas que las musulmanas y el arte cristiano sobresale por encima del musulmán; las menciones a la religión musulmana son superiores como lo son las de personajes musulmanes.

En relación con la categoría *personajes* se aprecia una proporción equitativa en los códigos asignados a las dos subcategorías: “individuales” y “colectivos”. No obstante, al examinar su distribución según el número de frecuencias de citas, se revela una divergencia significativa: los “colectivos” tienen un claro predominio (74% de las citas), lo que evidencia un cambio hacia un enfoque más social de los LdT, sobre todo VV en CyL y Edebé en ambas regiones.

Los *personajes* siguen siendo un referente en la enseñanza de la Historia. Con estos actores, los LdT resaltan la vida de las personas de la época a través de sus roles en distintos estamentos o por sus profesiones (caballeros, monjes, artesanos, entre otros). Los personajes más citados guardan relación con el mundo musulmán, lo que corrobora la tendencia de las editoriales a destacar la diversidad cultural y religiosa de la EM promoviendo una visión más completa de la historia.

La perspectiva de género está presente en los manuales, pero todavía de manera insuficiente. Los personajes femeninos están ausentes en algunas editoriales, como ya avanzaban López-Navajas (2014) y Muñoz y Jiménez (2022). En nuestro estudio, destaca en ambas comunidades la reina Isabel la Católica, referente femenino consolidado.

Los IC que surgen del análisis textual de los LdT para esta etapa reflejan un enfoque predominantemente sociocultural sobre el político-militar. Las diferencias entre las dos comunidades examinadas se manifiestan a través de referencias a elementos cercanos y locales. Aunque nuestra investigación se ha limitado a dos comunidades autónomas, sería enriquecedor ampliar la muestra a otros territorios. Como línea de investigación futura resultaría interesante incorporar el análisis de las propuestas de actividades y material multimedia que presentan los LdT y su ampliación a otras épocas históricas.

Referencias

- 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>
- 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., y Colomer, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabàs*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2017.18.57.001>
- 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>
- Bernhard, R. (2018). Enseñar a pensar históricamente mediante los libros de texto. Implicaciones para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 41-58. <https://doi.org/10.6018/j/324161Cr>
- Burguera, J. (2002). Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 33, 95-108.
- 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.
- Ciscar, J., Santiago, J.A., y Souto, X.M. (2012). Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16. <https://raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/263189>
- Creswell, J. W., y Guetterman, T. C. (2021). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Limited.
- De la Cruz, A., Díez, M. C., y García, A. (2019). Formación inicial del profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En M. J. Hortas, A. Días, y N. de Alba (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva socio-crítica* (pp. 273-287). Ediciones Escola Superior de Educação.
- 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>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Gámez, V. (2018). Análisis de la textualidad verbo-icónica de la imagen en los libros de texto de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria. *Didacticae. Revista de investigación en Didácticas Específicas*, 4, 9-24. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.9-24>
- Gámez-Ceruelo, V., y Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127-142. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284781>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, C. J., Molina, S., y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.239>
- 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, Cózar, R., y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 11-25. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.532>
- 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>
- González, I., y Martínez, R. (2011). Proyecto TRADDEC. Imágenes en los manuales de ciudadanía. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 47-55.
- Harris, M. (2007). *Introducción a la antropología general* (7a edición). Alianza Editorial.
- Hernández-Sampieri, R. (2024). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kang, J. (2018). The modern mechanism of cultural globalization. En *International Conference on Education, Psychology, and Management Science (ICEPMS 2018)*, 1011-1014. <https://doi.org/10.25236/icepms.2018.214>
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados*, 14, 3-9. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- 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>
- 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). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Luna, U., Gillate, I., Castrillo, J., e Ibáñez Etxeberria, Á. (2023). Patrimonio y enseñanza de la historia: análisis de las imágenes de libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 71-84. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26446>
- Magaldi, A. (2023). La Transición Española en 2º de Bachillerato: una comparativa entre manuales nacionales y catalanes. *REIDICS*, 12, 180-197. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.11>
- Molina, S., y Alfaro, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021>
- Molina, S., y Sánchez, M. (2023). Diseño y presentación de un proyecto de investigación sobre el análisis de iconos culturales en Educación Primaria. En M. E. Cambil Hernández, A. R. Fernández Paradas, y N. de Alba Fernández (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 717-725). Narcea.
- 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 Martínez, J. C. Colomer Rubio, y N. de Alba Fernández (eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (Tomo 1) (pp. 573-580.). Tirant lo Blanch.

- Olmos, E. (2002). La crisis del siglo XIV en los libros de texto de educación secundaria obligatoria. En C. M. Reglero (coord.), *Poder y sociedad en la Baja Edad Media hispánica: estudios en homenaje al profesor Luis Vicente Díaz Martín* (pp. 1051-1064). Valladolid.
- 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, J. I., y Rodríguez, J. E. (2017). Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la Guerra de la Independencia en las últimas décadas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 203-240. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17144>
- 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. <http://hdl.handle.net/10259/3746>
- Pagès, J., y Sant, E. (2015). *L'Escola i la Nació*. Servei de Publicacions.
- Prats, J., y Valls, R. (2011). La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2360/1916>
- Quinteros, J. (2011). De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5º 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). Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rodríguez, R., y Simón, M. 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://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.502>
- Rodríguez, R. A., y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, 194(788), a444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Rojo, M. E. (2023). El tratamiento de temas históricos comunes en los libros de texto de educación secundaria en España y Venezuela. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 453-468. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.32710>
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria? *Imago temporis. Medium Aevum*, 4, 594-607. <https://doi.org/10.21001/imagotemporis.vi4.256930>
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación. Análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361>

- 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. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2648>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-17. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- 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>
- Shinabe, N. (2017). Cómo se construye una imagen estereotipada de Europa, Asia y nuestro país en los libros de texto de España y Japón. *Mediaciones Sociales*, 16, 97-114. <http://dx.doi.org/10.5209/MESO.58111>
- Sparks, C. (2007). *Globalization, development and the mass media*. SAGE Publications Inc.
- Valls, R. (2008). *Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Libros del Zorzal.
- Valls, R., Martínez, N., y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto en Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio (1993-2003) y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2405>