



La diversidad cultural en las Ciencias Sociales que enseñamos: un estudio de los manuales de Educación Primaria

Coeducational Cultural diversity in the Social Sciences that we teach: a study of Primary Education manuals

Ismael Piazuelo-Rodríguez¹  0000-0002-0017-9261

José Manuel González-González²  0000-0002-0383-2721

Miguel Ángel Pallarés-Jiménez³  0000-0003-3459-5965

¹ Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

² Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

³ Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

Correspondencia: Correo electrónico: ismaelpiazuelo@unizar.es

Fechas: Recibido: 05/05/2025, Aceptado: 21/10/2025, Publicado: 29/04/2026.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Piazuelo-Rodríguez, I., González-González, J.M. y Pallarés-Jiménez, M.Á. (2026). La diversidad cultural en las Ciencias Sociales que enseñamos: un estudio de los manuales de Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (21), 1-22. <https://doi.org/10.30827/unes.i21.33733>

RESUMEN

Introducción: La creciente diversidad cultural en las aulas españolas, impulsada por la inmigración, plantea el reto de adaptar los contenidos escolares para reflejar esa pluralidad. En un contexto donde la enseñanza de las Ciencias Sociales influye en la construcción de identidades, los manuales escolares deben ir más allá de una visión eurocentrista y ofrecer enfoques inclusivos.

Método: Se analizaron 36 libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria, correspondientes a las leyes LOMCE y LOMLOE, de las editoriales más utilizadas en España. Se creó un instrumento específico para evaluar referencias a la diversidad cultural en función de su relevancia, intencionalidad (segregación, integración, inclusión), tipología (pluricultural, multicultural, intercultural) y nivel competencial (inicial, medio, avanzado). Se aplicó análisis estadístico inferencial.

Resultados: Los manuales LOMLOE contienen más referencias a la diversidad cultural que los LOMCE (374 frente a 168). La mayoría de estas referencias son de baja relevancia (56,3%), con predominio del enfoque multicultural (50%) y nivel competencial inicial (64,6%). Geografía es la disciplina con mayor presencia del tema, mientras que la Educación Cívica muestra un incremento con la nueva ley. La editorial Santillana destaca por un tratamiento algo más profundo.

Conclusiones: Pese a ciertas mejoras, la representación de la diversidad cultural sigue siendo superficial y poco transformadora. Es urgente replantear los enfoques curriculares y didácticos para reflejar mejor la realidad multicultural de las aulas, promoviendo identidades más críticas e inclusivas desde una perspectiva verdaderamente intercultural.

Palabras clave: Diversidad cultural; Libro de texto; Educación; Ciencias Sociales; Currículo.

ABSTRACT

Introduction: The increasing cultural diversity in Spanish classrooms, driven by immigration, highlights the need to adapt school content to reflect this pluralism. In a context where Social Sciences education shapes identity, textbooks must move beyond Eurocentric narratives and adopt inclusive perspectives.

Method: A total of 36 Social Sciences textbooks for Primary Education were analyzed, aligned with the LOMCE and LOMLOE laws, from Spain's most widely used publishers. A specific tool was developed to assess cultural diversity references based on relevance, intent (segregation, integration, inclusion), type (pluricultural, multicultural, intercultural), and competency level (basic, intermediate, advanced). Inferential statistical analysis was applied.

Results: LOMLOE textbooks include more references to cultural diversity than LOMCE ones (374 vs. 168). Most references are of low relevance (56.3%), with a predominance of a multicultural approach (50%) and basic competency level (64.6%). Geography is the subject with the highest presence of cultural diversity, while Civic Education has increased under the new law. Santillana stands out for offering slightly deeper treatments.

Conclusions: Despite some improvements, the representation of cultural diversity remains superficial and lacks transformative depth. Curricular and didactic approaches must be revised to better reflect the multicultural reality of classrooms and foster more critical, inclusive identities through a genuinely intercultural perspective.

Keywords: Cultural diversity; Textbook; Education; Social Sciences; Curriculum.

Introducción

El porcentaje de estudiantes con orígenes diversos aumenta cada año y, dados los datos de natalidad (Marcos, 2023) y de movimientos migratorios que manejamos, tanto en Europa como en España, esta situación no parece que vaya a cambiar. De hecho, según el Instituto Nacional de Estadística, en 2022 había más de un millón de extranjeros en edad escolar en nuestro país (INE, 2022), cifra un tanto engañosa, pues suma únicamente a aquellas personas que no tienen la nacionalidad española, ignorando a los hijos o nietos de inmigrantes que, o bien han nacido aquí, o bien han obtenido la nacionalidad. Y todos los indicadores sociopolíticos y demográficos sugieren que, en los próximos años, la llegada de inmigrantes extraeuropeos, en busca de opciones vitales de las que carecen en su tierra, va a seguir la misma tendencia al alza.

Esta situación hace que la realidad de los centros educativos en España sea significativamente distinta a la de décadas anteriores. Autores como Barton y Levstik (2004), Delgado y López-Facal (2021) o Parra et al. (2021), señalaron la vital importancia de la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte en la edad escolar para la construcción de la identidad; además, Piazuero-Rodríguez (2024) ha destacado la necesidad de cambiar el enfoque curricular en estas disciplinas, ante un alumnado necesitado de una educación a su medida que ya es el presente de nuestra sociedad.

Marco teórico

Según Rösen (2022), para una formación de la conciencia histórica, categoría básica para aprender Historia, se han de tener en cuenta los desafíos nuevos y crecientes, como la diversidad cultural en el aula y la reacción ante contenidos curriculares tradicionales, por lo que la didáctica de la Historia debe encaminarse hacia una nueva concepción intercultural que tenga en cuenta una base común humanista. Quizás en Europa, y en concreto en España, deberíamos tomar en consideración las experiencias docentes de los países iberoamericanos multiétnicos respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde el fenómeno de la diversidad en las aulas no es ninguna novedad; y se trata la enseñanza desde perspectivas humanizadoras, transculturales y críticas para profundizar en el diálogo pluricultural (Meneses, 2024), con propuestas que desarrollen en el alumnado una actitud crítica frente a acciones y discursos que sostienen las desigualdades (Maya, 2024) o la práctica de evaluación comunicativa en ámbitos de diversidad cultural (Sanhueza y Rebolledo, 2024), para evitar la negación de la diversidad histórica y cultural (Carretero y Barreiro, 2024).

Se habla de humanizar las Ciencias Sociales, y se orienta al profesorado para que humanice a las personas protagonistas y las temáticas, ya que las personas son agentes sociohistóricos y, por tanto, son protagonistas de los procesos y los cambios (Massip, 2023). En estos tiempos, en los que están reviviendo en Europa posturas sociopolíticas radicales o

supremacistas, que con discursos de odio amplificados en el mundo digital se enfrentan a problemas complejos, como el de la emigración y la diversidad, la construcción de relatos alternativos para incorporar este tipo de discursos en el aula de Ciencias Sociales es un esfuerzo necesario que se ha de hacer desde las aulas (Izquierdo, 2023).

Los manuales de Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del Arte)

Los manuales escolares continúan siendo el recurso más utilizado en la escolarización obligatoria (Martínez et al., 2009; Vera et al., 2014; Moreno-Vera et al., 2021).

La investigación sobre los manuales utilizados en las aulas ha evolucionado durante los últimos años; diferentes investigadores se han interesado en analizar la selección de contenidos, el discurso, las presencias o ausencias, e incluso las ventajas y desventajas de su uso. Así, algunos autores han trabajado sobre el papel de los libros de texto en la construcción de la identidad del estudiantado en general (Císcar et al., 2012) y de la identidad nacional en particular (López-Rodríguez, 2020); otros han señalado la perpetuación de arquetipos de género (García-Luque y De la Cruz, 2019), y la imagen o la proyección del papel de la mujer (Llorent y Cobano, 2014; Sáenz del Castillo, 2015).

Parece claro que las investigaciones coinciden en conceder a los libros de texto de las materias del área de Ciencias Sociales una importancia capital en la formación del estudiantado y también en su perfil de salida a la finalización de sus estudios (Foster, 2012; Simon y Budke, 2020).

Sobre la representación de otras culturas en los manuales, destaca el texto de Atienza y Van Dijk (2010), que ya hace unos años advertía sobre el sesgo ideológico sistemático que favorece a los endogrupos españoles y europeos, frente a inmigrantes y otros exogrupos no europeos. Esta práctica contradecía entonces, y también ahora, a los objetivos de un currículo democrático e intercultural, e introducía un sesgo que promueve las ideologías eurocéntricas entre el estudiantado, afectando a la formación de su identidad. Estudios posteriores, como el de Enervan y Da Silva (2019) o el de Durna (2024), confirman que este modelo se ha perpetuado en España y que, por lo tanto, se siguen sin cumplir algunas de las premisas de los currículos de las últimas leyes educativas en materia de inclusión, y se continúa en la línea del uso nacionalista de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Ordóñez-Cuevas, 2021; Ibagón et al., 2021).

Recientemente se publicó un estudio cualitativo acerca de la presencia de textos, fotografías o ilustraciones con carácter racista, así como las exclusiones o ausencias de personas racializadas en los libros de texto de la materia de Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria de dos de las principales editoriales españolas; en él se concluye que este tipo de contenidos en los manuales perpetúan el mismo racismo estructural con el que las sucesivas leyes educativas han pretendido acabar (Zúñiga, 2023). Estudios realizados en otros países, constatan que este tipo de discursos son una realidad que ocurre en todo

Occidente, donde no solo se da la falta de representatividad de personas no blancas (Jacob et al., 2022), sino que incluso aparecen o persisten elementos racistas (Joyce y Abdou, 2023), islamofobia o viejos prejuicios hacia otras culturas (Haq, 2022). También, en el contexto iberoamericano, es frecuente encontrar estudios que ponen de manifiesto la persistencia de estereotipos y de discursos eurocentristas tanto en los libros como en las clases de Geografía e Historia, que ofrecen una versión de los eventos y de la sociedad del pasado carente de diversidad de perspectivas (Morales, 2017; Ortiz-Ocaña et al., 2018; Gómez-Carrasco et al., 2019).

Identidad e interculturalidad en la enseñanza de Ciencias Sociales

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar juega un papel fundamental en la construcción de identidades, tanto individuales como colectivas, y la formación del concepto de nación. Delgado y López-Facal (2021) y Parra et al. (2021) afirman que disciplinas como la Historia y la Geografía no solo proporcionan conocimientos sobre el pasado y el espacio, sino que también influyen en cómo los estudiantes perciben su lugar en el mundo desde etapas educativas tempranas (Barton y Levstik, 2004). Frente a esta situación, Gómez-Carrasco et al. (2015), Gómez-Carrasco y Miralles (2022) y Miralles (2022) han criticado la tendencia histórica de los currículos escolares de Historia en España y de los libros de texto de fomentar identidades patrióticas. Gómez-Carrasco y Chapman (2017) confirman que este discurso nacionalista y atomizado no es exclusivo de los manuales españoles, sino que está también presente en países como Francia o, muy especialmente, Inglaterra. Estas prácticas, consideran, son ineficaces y anacrónicas en un contexto globalizado y crecientemente multicultural (Gómez-Carrasco y Miralles, 2022; Miralles, 2022), pues esta tradición, que tiende a glorificar ciertos períodos y figuras históricas nacionales, puede resultar poco inclusiva y, en cierto modo, alienante para un alumnado cada vez más diverso.

López-Rodríguez (2020) estableció una relación entre las narrativas nacionales presentes en los libros de texto y la forma romántica e idealizada en el que el estudiantado comprende y narra la historia cuando esta es nacional y la siente como propia. Este estudio cobra mayor relevancia para el tema que nos ocupa cuando se compara con otro anterior de López-Rodríguez et al. (2014), cuyos resultados mostraron que el estudiantado reaccionaba de manera diferente al estudiar la historia de un país ajeno, analizando los hechos que leían o les exponían de forma completamente desvinculada de su identidad nacional.

Las críticas de autores como Massip y Pagès (2016), Sáiz-Serrano y Fuertes-Muñoz (2019) y Molina et al. (2017) inciden en cómo la historia enseñada en las aulas frecuentemente ignora la pluralidad de identidades y experiencias que conforman el tejido social. Para responder a esta problemática, es imprescindible democratizar el acceso al conocimiento histórico y adoptar un enfoque que permita a la totalidad del estudiantado identificarse y

sentirse interpelados por el material estudiado. Esto implica humanizar la historia, relacionarla con la actualidad, tratando los temas con la profundidad que merecen y adoptando un discurso que incluya múltiples perspectivas (Romano et al., 2013). En este sentido, la investigación de Hajisoteriou et al. (2023) aporta luz sobre cómo adaptar la enseñanza de la Historia en contextos multiculturales, sugiriendo la inclusión de conceptos que aborde problemáticas actuales como el racismo y la convivencia intercultural. La propuesta de estos investigadores, que aporta un enfoque transformador y multiperspectivo, se centra en preparar a los estudiantes para un mundo globalizado, donde la comprensión y la convivencia entre diferentes culturas sean prioritarias; se trata de una llamada para revisar y expandir los currículos.

La enseñanza de la Historia no solo debe ser un espejo de la diversidad y la complejidad de las sociedades actuales, sino que también ha de contribuir a una sociedad más informada, empática y cohesionada. Adoptar un enfoque multicultural o intercultural en la enseñanza histórica es un paso hacia la creación de un entorno educativo que respeta y valora las múltiples narrativas y experiencias que componen el mundo actual (Piazuelo-Rodríguez, 2024).

La diversidad cultural es abordada desde el currículo nacional (LOMLOE, 2022) en varias ocasiones y apartados. Así, aparece principalmente en la competencia conciencia y expresiones culturales, y la competencia plurilingüe y en muchas de las materias. Dentro de Ciencias Sociales, se reconoce la diversidad como riqueza pluricultural, y se establece una competencia específica:

Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea” (LOMLOE, 2022, p. 30).

Esta competencia se desglosa en diversos criterios de evaluación y en dos saberes: alfabetización cívica y retos del mundo actual (Tabla 1).

Tabla 1

Ciclo y categorías según LOMLOE

| CICLO | CATEGORÍAS |
|-------------------------------|--|
| Primer (1º y 2º de primaria) | Respeto, Valoración, Convivencia |
| Segundo (3º y 4º de primaria) | Costumbres, Tradiciones |
| Tercer (5º y 6º de primaria) | Migraciones, Lenguas, Minorías étnicas, Aprecio, Empatía |

Nota. Elaboración propia. Basada en el currículo nacional español (LOMLOE, 2022).

Métodos

La investigación partió de la siguiente hipótesis: existe una falta de representatividad de la pluralidad cultural en los libros de texto utilizados en Educación Primaria en España. Para abordar esta hipótesis, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo Principal (OP1): Indagar acerca de la presencia o ausencia de representaciones de diversidad cultural en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria de las principales editoriales españolas.

Objetivos Específicos (OE1 y OE2):

OE1: Diseñar un instrumento que describa las referencias actuales a la diversidad cultural atendiendo a criterios de importancia, representatividad, intencionalidad e inclusión.

OE2: Comprobar la representatividad o relevancia de dicho concepto y su tratamiento en comparación con lo establecido en el currículo y en la literatura científica.

Diseño del instrumento de análisis

Con el fin de abordar los objetivos propuestos, se creó un instrumento específico para el análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales (Tablas 2 y 3). Su diseño atiende a las siguientes variables:

1. Disciplina de referencia. Relacionado con la temática donde se inserta la referencia a la diversidad cultural dentro del libro de texto de Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Historia del Arte o Educación Cívica y ciudadana).
2. Relevancia. En función del espacio que ocupe dentro del libro de texto y la importancia que se le dé (si aparece en las páginas finales del tema, ocupadas por ejercicios de aplicación de contenidos, si ocupa un lugar central y destacado en la UD, etc.). Se clasifica en baja, moderada o alta.
3. Relación con la diversidad. Clasificación que valora el tratamiento de la diversidad en cada una de las referencias. Se clasifica en segregación, integración e inclusión.
4. Tipología de diversidad cultural. Se clasifica en función de la diversidad cultural mostrada en pluricultural, multicultural e intercultural.
5. Nivel de desarrollo competencial. Atendiendo a lo dispuesto en la ley en materia de interculturalidad. Se clasifica en inicial, medio y avanzado.

Selección de la muestra y procedimiento

Para la selección de los libros de texto, se recurrió a un muestreo no probabilístico intencional con el objetivo de lograr una representatividad significativa de los manuales más comúnmente utilizados en las aulas de Educación Primaria. En España (INE, 2019) se publicaron 4.620 títulos o libros de texto, 43 de Historia y 118 de Geografía, destacando algunas editoriales. De este modo, se seleccionaron las editoriales Vicens Vives, Anaya y

Santillana por ser las que más libros de texto venden en España (El Economista, 2022). En total se han analizado 36 manuales de primaria, 18 LOMCE y 18 LOMLOE.

Se han analizado tanto los textos como las imágenes que aparecen en cada uno de los manuales en busca de referencias a la diversidad cultural. En cuanto a las imágenes, se han incluido tanto las ilustraciones como las fotografías y, con respecto a los textos, se han estudiado en su totalidad.

Cada una de las referencias halladas se han analizado individualmente a través del instrumento diseñado ad hoc para el presente estudio.

Tabla 2

Indicadores de diversidad cultural, por disciplina

| | Geografía (G) | Historia (H) | Historia del Arte (HA) | Educación cívica y ciudadana (EC) |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| Disciplinas de referencia | Referencias a la diversidad cultural en el contexto de la distribución de la población, los movimientos migratorios, regiones, climas, paisajes, recursos, comercio, economía, asociaciones, alianzas u organizaciones y cómo estos influyen en las culturas. | Menciones de la diversidad cultural a través del tiempo, incluyendo eventos históricos que muestran interacción entre culturas, avances o progresos que se producen gracias a los intercambios. | Referencias a la diversidad cultural en el contexto del arte, incluyendo cómo diferentes culturas han influido en el arte y cómo refleja la diversidad cultural o las influencias de unas culturas sobre otras. | Discusión sobre derechos humanos, diversidad, y ciudadanía desde una perspectiva intercultural. |

Nota. Elaboración propia sobre ideas de UNESCO (2013); Banks y McGee (2010); Gay (2018); Nieto (2017); y LOMLOE (2022).

Análisis estadístico

Los datos recopilados fueron analizados estadísticamente utilizando la aplicación RStudio, versión 2023.12.1+402. Las técnicas y pruebas estadísticas empleadas fueron las siguientes:

1. Descripción de Variables Categóricas: Se realizó una descripción de las variables categóricas mediante la frecuencia de aparición y la proporción que representaban sobre el total de casos. Este análisis permitió cuantificar la presencia de diversidad cultural en los libros de texto.
2. Análisis Estadístico Inferencial: Para determinar la significancia estadística de las observaciones, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado.

Tabla 3*Indicadores de diversidad cultural, por disciplina*

| | | | |
|---|--|--|---|
| a. Relevancia | Baja | Moderada | Alta |
| | La referencia es tangencial o anecdótica, ofrece poca o ninguna profundización en la diversidad cultural. | La referencia aporta al tema pero no es central; ofrece una perspectiva adicional o complementaria sobre la diversidad cultural. | La referencia ofrece una comprensión profunda de la diversidad cultural, es central para el tema tratado y enriquece significativamente el contenido educativo. |
| b. Relación con la diversidad | Segregación | Integración | Inclusión |
| | Las referencias pueden ser interpretadas de manera que segregan o aíslan culturalmente, intencionadamente o no. | Se enfoca en cómo diferentes culturas se integran y coexisten, promoviendo un entendimiento mutuo. | La referencia promueve activamente la inclusión de diversas culturas, resaltando sus valores y contribuciones. |
| c. Tipología de diversidad cultural | Pluricultural | Multicultural | Intercultural |
| | Muestra la existencia de diversidad cultural, pero la explica o muestra por separado o de manera individual o puntual. | Muestra la coexistencia de varias culturas, los intercambios o relaciones apenas aparecen o solo se tratan de manera anecdótica. | Muestra la convivencia entre diversidad de culturas, sus intercambios, sinergias, conflictos, etc. |
| d. Nivel de desarrollo de la competencia específica 8 (LOMLOE, 2022) | Inicial (Primer ciclo) | Medio (Segundo ciclo) | Avanzado (Tercer ciclo) |
| | Respeto y puesta en valor de la diversidad. Promoción de la convivencia. | Conocimiento de las costumbres, tradiciones, patrimonio e identidad cultural. | Movimientos migratorios, intercambios, globalización, empatía y aprecio a la diferencia. |

Nota. Elaboración propia sobre ideas de UNESCO (2013); Banks y McGee (2010); Gay (2018); Nieto (2017); y LOMLOE (2022).

Validez, fiabilidad y limitaciones

Para garantizar la validez y fiabilidad del estudio, se empleó un proceso de triangulación metodológica que combinó el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos con la revisión de fuentes documentales, permitiendo contrastar los resultados obtenidos desde diferentes perspectivas. La construcción del instrumento de análisis se realizó a partir de categorías teóricas reconocidas en la literatura científica (UNESCO, 2013; Banks y McGee, 2010; Gay, 2018; Nieto, 2017) y de los criterios competenciales establecidos en la LOMLOE (2022). Además, el instrumento y la categorización de las referencias fueron revisados por un grupo de expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales y en Educación Intercultural, quienes evaluaron su pertinencia, claridad y coherencia interna. Las sugerencias derivadas de este

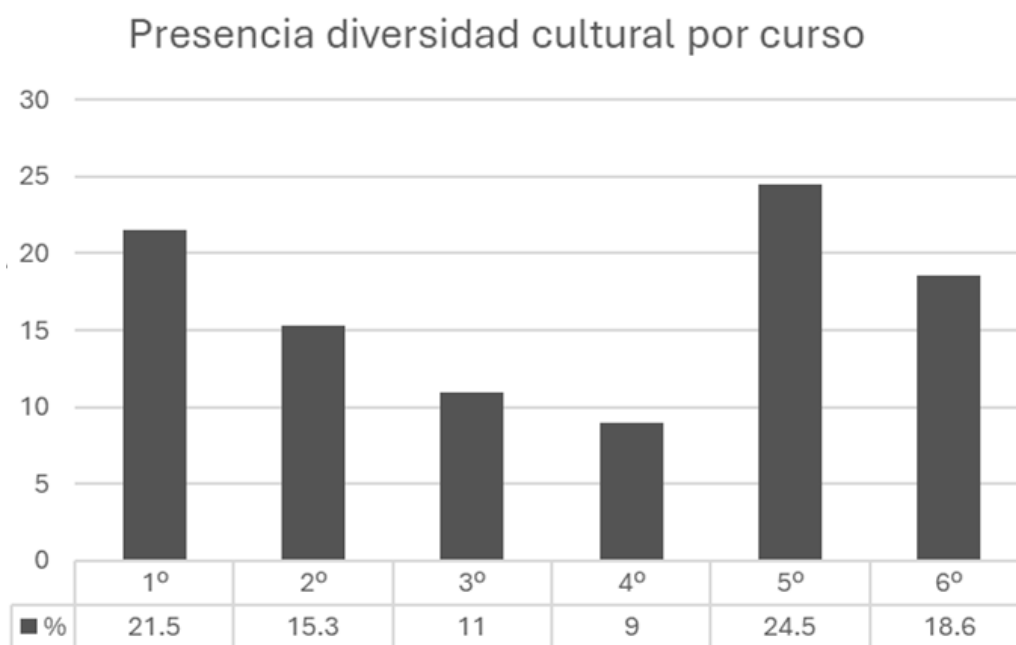
juicio de expertos permitieron ajustar las definiciones y los indicadores, fortaleciendo la capacidad del instrumento para identificar con precisión la presencia y el tratamiento de la diversidad cultural en los manuales analizados.

Entre las limitaciones de este estudio, se reconoce que la muestra, aunque representativa de las principales editoriales y de los manuales vigentes en España, no abarca la totalidad de los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Del mismo modo, el análisis se centró en la identificación y categorización de las referencias explícitas a la diversidad cultural, sin considerar otras formas implícitas de representación o de ausencia significativa. Además, la naturaleza interpretativa de algunas categorías puede estar sujeta a variaciones derivadas del juicio de los investigadores, si bien este posible sesgo se redujo mediante la triangulación de observadores y la revisión. Futuras investigaciones podrían ampliar el corpus analizado y combinar el estudio de los textos con entrevistas a docentes y estudiantes, con el fin de profundizar en la comprensión del impacto real de los manuales en la enseñanza de la diversidad cultural.

Resultados

En primer lugar, conviene señalar que hemos encontrado más referencias sobre diversidad cultural en los libros de texto LOMLOE que en los libros LOMCE, concretamente 374 frente a 168 casos, un 68.9% frente al 31,1%, lo cual podemos considerar lógico dado que son más actuales, aunque la diferencia es significativa pues duplica porcentualmente a los manuales de la ley anterior.

De las referencias estudiadas un 34.1% son de la editorial Anaya, un 32.2% de la editorial Santillana y un 33.7% de la editorial Vicens Vives, lo que da bastante igualdad. De las tres editoriales, la que porcentualmente da mayor profundidad o complejidad al concepto de diversidad cultural es Santillana, en los cuatro campos, tanto en “relevancia”, “intencionalidad” y “tipología” como en “competencia”, niveles altos de 24.1%, 25.3%, 25.9% y 21.3% frente a los valores de las otras dos editoriales que, en estas comprensiones elevadas, muestran porcentajes entre el 11.9% y el 21.9%. En todos estos aspectos de los instrumentos se encuentran diferencias estadísticamente relevantes ($p < 0.05$) que nos indican que la proporción de referencias interculturales según estas características son diferentes en función de la editorial a la que pertenecen los libros. En cuanto a los cursos, se observa el predominio de 5º, 1º y 6º de primaria, en este orden, como puede comprobarse en la gráfica inferior. Llama la atención que haya cursos con una presencia mucho mayor que otros; entendemos que es por la presencia de determinados contenidos o temáticas, no tanto por el nivel madurativo del alumnado (Figura 1).

Figura 1*Presencia de diversidad cultural por cursos*

Nota. Elaboración propia.

Análisis estadístico

Los datos recopilados fueron analizados estadísticamente utilizando la aplicación RStudio, versión 2023.12.1+402. Las técnicas y pruebas estadísticas empleadas fueron las siguientes:

3. Descripción de Variables Categóricas: Se realizó una descripción de las variables categóricas mediante la frecuencia de aparición y la proporción que representaban sobre el total de casos. Este análisis permitió cuantificar la presencia de diversidad cultural en los libros de texto.
4. Análisis Estadístico Inferencial: Para determinar la significancia estadística de las observaciones, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado.

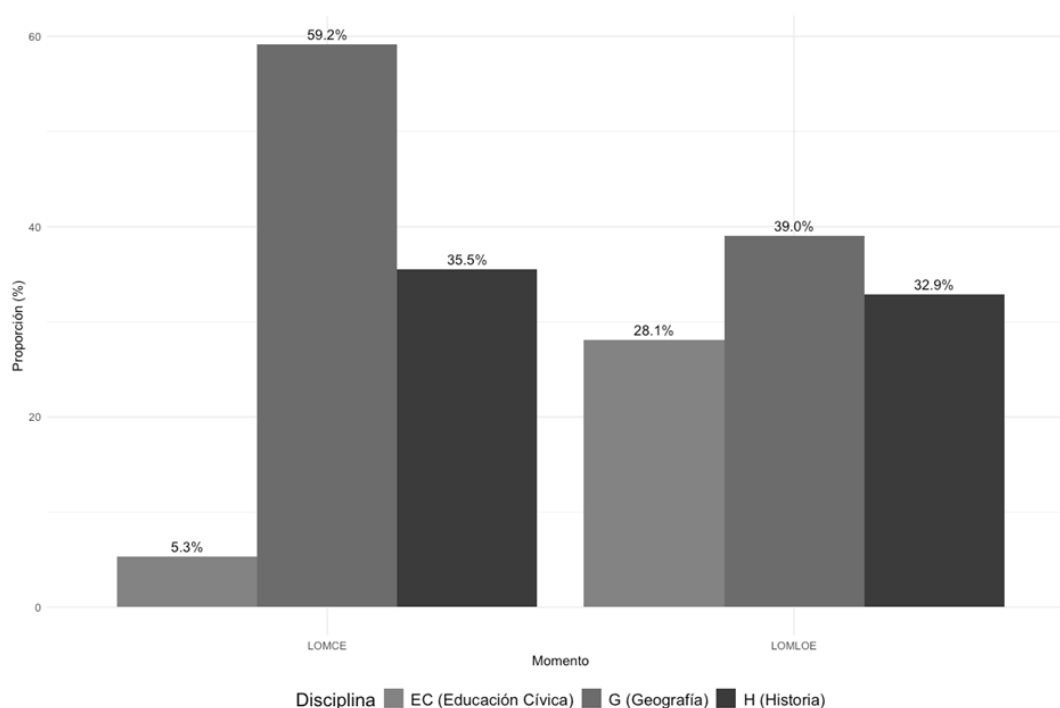
La disciplina predominante en las referencias a la interculturalidad es la de Geografía (en adelante G) con un 45.3%, 246 casos, seguida de la de Historia (en adelante H) 33.7%, 183 casos, y la de Educación Cívica y ciudadanía (en adelante EC) 21.0%, 114 casos; la Historia del Arte (HA) presenta únicamente 16 casos de los 559 casos recopilados. Así pues, los saberes relacionados con la disciplina espacial se consideran más adecuados para la diversidad cultural, mientras sorprende que la educación en valores cívicos y éticos sea tan poco propicia a atender estos asuntos.

Ahora bien, según el análisis inferencial que hemos realizado entre las dos legislaciones, LOMCE (2013) y LOMLOE (2020), en la LOMCE se puede observar que la disciplina de G

aparece en un 59.2%, la H en un 35.5% y la EC aparece en un 5.3% de las referencias. En cambio, en la LOMLOE se dan un 39.0% de referencias de G, un 32.9% de referencias de H y un 28.1% de referencias de EC. Se encuentran diferencias estadísticamente relevantes ($p < 0.05$) que indican que la proporción de referencias según la disciplina son diferentes según la ley del momento. Aunque la G sigue siendo la mayoritaria, tanto ésta como H pierden fuerza frente a EC con la nueva ley (Figura 2).

Figura 2

Gráfica de la disciplina en función de la legislación



Nota. Elaboración propia.

Con respecto a las cuatro categorías que hemos fijado en nuestro estudio: relevancia, intencionalidad, tipología y competencia (Tabla 4), y los tres niveles establecidos en cada una de ellas (bajo, medio, alto), los 542 resultados nos muestran enseñanzas poco profundas o medianamente informadas:

- La relevancia de la diversidad cultural aparece como baja en un 56.3%, como moderada en un 23.8% y como alta en un 19.9% de las referencias. Más de la mitad de lo encontrado es poco relevante.
- Con respecto a la intencionalidad se representa como “segregación” en el 24.2% de las referencias estudiadas, como “integración” en el 55.9%, y como “inclusión” en el 19.9% de los casos restantes. En esta ocasión, más de la mitad son niveles medios, las editoriales o los autores procuran incluir otras culturas.

- c) La tipología de la diversidad cultural que más aparece es la multicultural, que son los niveles medios. Así hemos considerado “pluricultural” en el 31.2%, “multicultural” en un 50.0% e “intercultural” en un 18.8% de los casos estudiados.
- d) Con respecto a la competencia específica, en relación con la legislación, la inicial representa el 64.6% de las referencias, la media el 18.5% y la avanzada el 17.0% restante. El alumnado aprende o adquiere habilidades en niveles muy superficiales.

Tabla 4*Análisis descriptivo de las características del instrumento*

| Variable | N | Frecuencia (%) |
|--|-----|----------------|
| Relevancia | 542 | |
| Alta | | 108 (19.9%) |
| Moderada | | 129 (23.8%) |
| Baja | | 305 (56.3%) |
| Intencionalidad | 542 | |
| Inclusión | | 108 (19.9%) |
| Integración | | 303 (55.9%) |
| Segregación | | 131 (24.2%) |
| Tipología de la diversidad cultural | 542 | |
| Intercultural | | 102 (18.8%) |
| Multicultural | | 271 (50.0%) |
| Pluricultural | | 169 (31.2%) |
| Competencia | 542 | |
| Avanzado (Tercer ciclo) | | 92 (17.0%) |
| Medio (Segundo Ciclo) | | 100 (18.5%) |
| Inicial (Primer ciclo) | | 350 (64.6%) |

Nota. Elaboración propia.

Por cursos, la diversidad cultural de la G sobresale en 2º y 3º de primaria con un dominio del 56,6% y 51,7%, la H en 5º de primaria con un 69,2%, y la EC en 1º de primaria con un 46,2%, su mayor presencia por curso, si bien superada por la G con un 48,7%. La G supera a las otras disciplinas en cinco de los seis cursos, todos salvo quinto.

Por cursos y según nuestras categorías:

Tabla 5

Análisis estadístico inferencial de las características del instrumento en función de la legislación vigente

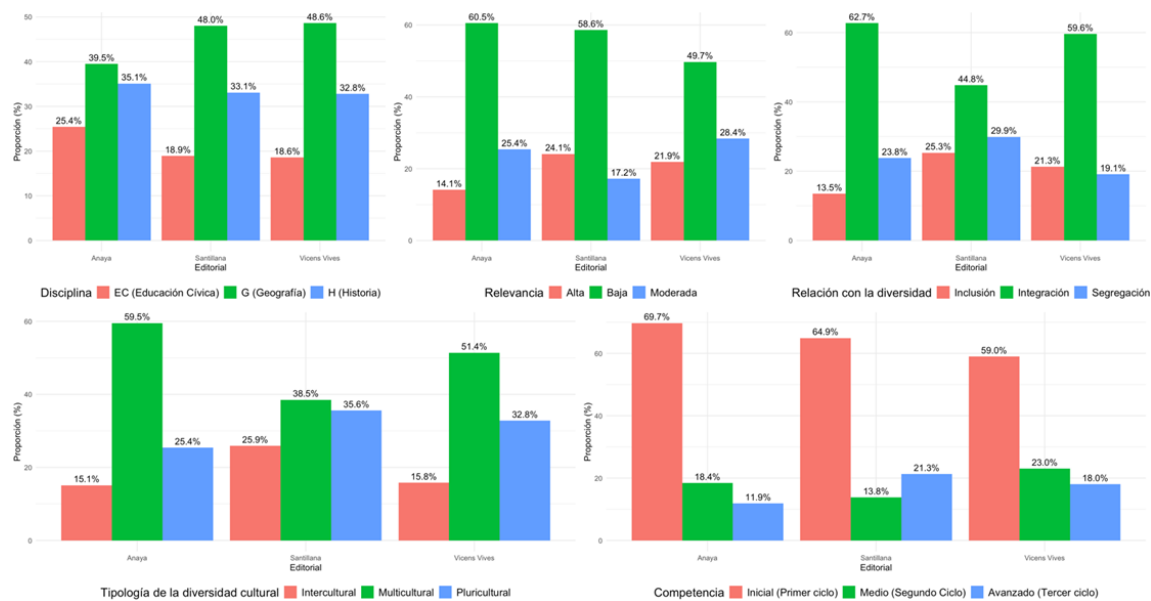
| Variable | N | LOMCE N = 169 | LOMLOE N = 374 | Estadístico | P_ valor | Tamaño del efecto |
|-------------------------|----------|--------------------------------|---------------------------------|--------------------|---------------------------|--------------------------|
| Disciplina | 543 | | | 39.346 | <0.001** | 0.269 |
| EC (Educación Cívica) | | 9 (5.3%) | 105 (28.1%) | | | |
| G (Geografía) | | 100 (59.2%) | 146 (39.0%) | | | |
| H (Historia) | | 60 (35.5%) | 123 (32.9%) | | | |
| Relevancia | 542 | | | 5.401 | 0.067* | 0.100 |
| Alta | | 26 (15.5%) | 82 (21.9%) | | | |
| Moderada | | 49 (29.2%) | 80 (21.4%) | | | |
| Baja | | 93 (55.4%) | 212 (56.7%) | | | |
| Intencionalidad | 542 | | | 56.600 | <0.001** | 0.323 |
| Inclusión | | 5 (3.0%) | 103 (27.5%) | | | |
| Integración | | 98 (58.3%) | 205 (54.8%) | | | |
| Segregación | | 65 (38.7%) | 66 (17.6%) | | | |
| Tipología | 542 | | | 38.076 | <0.001** | 0.265 |
| Intercultural | | 6 (3.6%) | 96 (25.7%) | | | |
| Multicultural | | 95 (56.5%) | 176 (47.1%) | | | |
| Pluricultural | | 67 (39.9%) | 102 (27.3%) | | | |
| Competencia | 542 | | | 31.127 | <0.001** | 0.240 |
| Inicial (Primer ciclo) | | 115 (68.5%) | 235 (62.8%) | | | |
| Medio (Segundo Ciclo) | | 45 (26.8%) | 55 (14.7%) | | | |
| Avanzado (Tercer ciclo) | | 8 (4.8%) | 84 (22.5%) | | | |

Nota. Elaboración propia.

- a) La relevancia (A) permanece baja hasta 4º curso, con porcentajes entre el 40,8% y el 90,6%, si bien en 5º la mayoría de las menciones tienen una relevancia alta, un 51,1%; en 6º curso de nuevo la baja es mayoritaria, 40,6%, aunque la relevancia moderada, 39,6%, está muy cercana (Figura 2).
- b) La intencionalidad (B) es media, o sea de integración, en los cursos 1º, 2º, 3º y 5º, con porcentajes entre el 82,1% y el 44,4%; en 4º hay ligeramente un nivel bajo, hacia la segregación, 45,8%, lo mismo que en 6º con un 40,6%; la inclusión solo supera el 20% de lo encontrado en los cursos 2º, 5º y 6º (Tabla 5).
- c) La tipología (C) muestra un comportamiento diverso: es pluricultural o baja en los cursos 1º, 2º, 3º y 6º, con porcentajes entre 83,8% y 41,6%, es multicultural o media en los cursos superiores, especialmente en 4º y 5º: 60,4% y 55,6%, y es intercultural o alta en pocas referencias. En ese sentido solo supera el 20% de lo recopilado en 2º, 5º y 6º (Figura 3).
- d) Lo competencial (D) tiene valores bajos de profundización en todos los cursos, especialmente en los tres inferiores, 1º, 2º y 3º con un 94%, 89,2% y 76,7%, lo que significa que, de cada diez referencias sobre diversidad cultural, entre siete y nueve son muy incipientes; los valores altos, de comprensión más profunda y amplia del tema, suben en los cursos superiores, siendo 4º donde alcanzan un valor superior, con un 41,7% de los casos (Tabla 5).

Figura 3

Gráfica con la variable curso, porcentajes presencia diversidad cultural



Nota. Elaboración propia.

Por último, cuando comparamos las categorías y su impacto en los libros de texto según la ley en vigor, los resultados muestran una clara mejora, tanto cuantitativa, donde se duplica

la cantidad, pues se pasa de 168 casos a 374 casos (31% frente a 69%), como cualitativamente, dándose niveles más altos:

- a) La relevancia mejora con la nueva ley; aunque porcentualmente se mantiene el número de casos de relevancia baja, y disminuyen los de moderada, aumentan con claridad los de relevancia alta: se pasa de un 15,5 % a un 21,9%.
- b) La intencionalidad con que se aborda la diversidad cultural es todavía más clara al respecto, pues con la LOMLOE la “inclusión” pasa de 5 a 103 casos (3% y 27,5%) y la “segregación” porcentualmente disminuye de un 38,7% a un 17,6%. La “integración”, que es el nivel medio, disminuye ligeramente.
- c) La cualidad de la tipología empleada también aumenta, pues lo “intercultural” sube del 3,6% al 25,7%, de 6 a 96 casos, lo “multicultural” disminuye casi un 10% y lo pluricultural más de un 12%, pasa del 39,9% LOMCE a 27,3% LOMLOE
- d) La capacidad de la competencia adquirida muestra un aumento de los niveles altos o avanzados, pasando de 8 a 84 casos (de 4,8% a 22,5%). Disminuye especialmente en niveles medios, un 12,1%, y más ligeramente en niveles iniciales, un 5,7%.

Salvo en relevancia, donde son casi significativas, en las otras tres variables se encuentran diferencias estadísticamente relevantes ($p < 0.05$) que indican que la proporción de referencias según la disciplina son diferentes según la ley del momento.

Discusión

Organizaciones internacionales han advertido de la importancia de la educación y la diversidad cultural:

Las escuelas son a menudo el primer lugar en el cual puede construirse un clima de confianza y comprensión mutua entre diversos individuos y comunidades. Los libros de texto pueden contribuir a este desarrollo u obstaculizarlo. La educación es el medio que tienen las generaciones actuales para transmitir esta herencia de diversidad cultural a las generaciones futuras (UNESCO, 2017, p. 11).

Los resultados obtenidos en este estudio, analizando los manuales escolares de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria en España, evidencian una mejora cuantitativa notable en la inclusión de la diversidad cultural tras la implantación de la LOMLOE en comparación con la LOMCE. No obstante, pese a que sí parece claro que se ha avanzado, los datos también señalan que la profundidad con la que se aborda esta cuestión y la relevancia que tiene dentro de los libros de texto siguen siendo reducidas.

En primer lugar, se viene arrastrando desde las disciplinas un problema curricular, que tiende a ofrecer una perspectiva exclusivamente occidental y eurocéntrica en las narrativas de estas materias que redundan en el contenido de los manuales de las mismas (Atienza y Van Dijk, 2010; Ortiz-Ocaña et al., 2018; Gómez-Carrasco et al., 2019).

Por otro lado, la comunidad científica coincide en la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de las identidades (Barton y Levstik, 2004; Prats y Santacana, 2008), así como lo pertinente que resulta que la totalidad del alumnado se sienta representado o apelado en el discurso histórico que recibe en clase (Carretero, 2007; Massip y Pagès, 2016). Sin embargo, y pese a la evidente y creciente diversidad existente en las aulas españolas, las referencias en los libros de texto de Educación Primaria siguen siendo escasas y superficiales, y los manuales continúan promoviendo una identidad única, nacional y patriótica (López-Rodríguez, 2020; Gómez-Carrasco y Miralles, 2022).

Podríamos pensar que los resultados se pudieran deber al carácter inicial de la enseñanza de algunos cursos, pero es que incluso en cursos superiores, con alumnos de 10-12 años, se evidencian conceptos que no se abordan o que se tratan someramente. Es más, muchas veces las referencias son ilustraciones de alumnado diverso por su tono de piel, en una estrategia que se preocupa por lo políticamente correcto pero que no profundiza en el valor de la diversidad cultural, como advierten varios autores (De Oliveira, 2017; Enevan y Da Silva, 2019), pues no problematiza la discriminación histórica o la subordinación, al presentarlas como minorías descontextualizadas, sin estudiar sus modos de vida, su historia y sus costumbres.

La falta de representación de una parte importante del alumnado actual se relaciona con algunos estudios nacionales (Zúñiga, 2023) o internacionales (De Oliveira, 2017; Joyce y Abdou, 2023; Haque, 2022) que no solo acusan las ausencias de las perspectivas de personas racializadas o de otras religiones (Jacob et al., 2022), sino que además advierten la pervivencia de discursos discriminatorios en este tipo de manuales.

Conclusiones

Este trabajo suscribe que, el paso del tiempo y también los cambios curriculares derivados de la implementación de la LOMLOE, han supuesto un cierto avance en la inclusión de la diversidad en los manuales de Ciencias Sociales de Educación Primaria. No obstante, estos cambios -todavía superficiales- no se alinean con la necesidad de humanización de las Ciencias Sociales (Massip, 2023; Piazuelo-Rodríguez, 2024). Quizá debido a la premura de las editoriales por sacar los nuevos libros de texto entre 2022 y 2023, el análisis de los materiales didácticos no sugiere que se haya terminado de comprender el enfoque de la nueva ley educativa, y la pertinencia de enfocar y adaptar la narrativa de las clases de historia en las personas como agentes de los procesos históricos y geográficos.

La pervivencia de estos materiales y las prácticas que representan no permite a un estudiantado que ya es diverso identificarse con las experiencias de personas que vivieron en el pasado ni sentirse herederos del mismo. Es cierto que se perciben cambios, pero la enseñanza de las Ciencias Sociales necesita reflejar mejor la diversidad cultural tanto del pasado como del presente para fomentar una comprensión crítica y global de los fenómenos

históricos y sociales (Delgado y López-Facal, 2021; Sanhueza y Rebolledo, 2024). Para ello, es necesario continuar revisando y ajustando el currículo, pero también comprender el actual, y adaptar el material didáctico a la realidad de las aulas para que aborden de manera más profunda y significativa la pluralidad de identidades y experiencias que conforman el tejido social español, europeo y mundial.

En este sentido, el presente estudio aporta evidencia empírica actualizada sobre la representación de la diversidad cultural en los manuales de Ciencias Sociales, y ofrece un instrumento de análisis replicable que puede aplicarse a otros contextos educativos. Entre sus limitaciones, se reconoce que la muestra no abarca todas las editoriales ni niveles de la escolaridad obligatoria, y que el análisis se ha centrado en referencias explícitas, sin considerar la omisión o el tratamiento implícito de la diversidad. Futuras investigaciones podrían ampliar el corpus de análisis y explorar la percepción del profesorado y del alumnado respecto a estos materiales, para comprender mejor su influencia en la construcción de identidades y valores interculturales. Asimismo, se recomienda fortalecer la formación docente y la revisión crítica de los materiales didácticos desde una perspectiva intercultural, como vía para avanzar hacia una escuela más inclusiva, justa y representativa de la diversidad cultural de la sociedad contemporánea.

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.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Carretero, M., y Barreiro, A. (2024). La negación de la diversidad histórica y cultural: Un desafío para la enseñanza de la historia. *Íber*, 114, 47–53.
- Císcar, 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(418), 36.
<https://doi.org/10.15446/hys.n28.48129>
- De Oliveira, R. M. (2017). Descolonizar os livros didáticos: Raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 11–33.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226802>

- Delgado, A., y López-Facal, R. (2021). Sobre educación e identidad nacional. *Campo Abierto*, 40(3), 277–291.
- Durna, F. (2024). “Minorities”, the nation and Europe in the history textbooks of Germany, Spain and Turkey. *Turkish History Education Journal*, 13(1), 1–28. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1329347>
- El Economista. (2022). *Ranking de empresas del sector edición de libros*. <https://ranking-empresas.eleconomista.es/sector-5811.html>
- Enevan, É. A. S., & Da Silva, I. (2019). Representações de identidades sociais de gênero, raça e classe em livros didáticos de espanhol à luz da análise crítica do discurso. *UniLetras*, 41(1), 25–39. <https://doi.org/10.5212/Uniletras.v41i1.0002>
- Foster, S. J. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 49–62). Information Age Publishing.
- García-Luque, A., y De la Cruz, A. (2019). La didáctica de las ciencias sociales y la construcción de masculinidades alternativas: Libros de texto a debate. *Clio. History and History Teaching*, 45, 99–115. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458642
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez, R. A., y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20–35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53160>
- Gómez-Carrasco, C., Vivas, V., y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210–234. <https://doi.org/10.1590/198053145406>
- Gómez-Carrasco, C. J., & Chapman, A. (2017). Historiographical approaches and social representations in textbooks: A comparative study, Spain-France-England. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319–380. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132>
- Gómez-Carrasco, C. J., y Miralles, P. (2022, 14 de marzo). La enseñanza de historia y la obsesión identitaria. *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-ensenanza-de-historia-y-la-obsesion-identitaria-175865>
- Hajisoteriou, C., Solomou, E. A., & Antoniou, M. (2023). What kind of history teaching may promote intercultural competence in culturally-diverse societies? Teachers’ reflections from a case of conflict. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156518>
- Haque, J. (2022). Grafting and mirroring: Anti-Muslim bias in world history textbooks. *The History Teacher*, 55(2), 229–262. https://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/F22_Haque.pdf

- Ibagón, N. J., Maquilón, J. J., y Miralles, P. (2021). Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. *Campo Abierto*, 40(3), 307–322.
- Izquierdo Grau, A. (2023). Los discursos del odio y la construcción de contrarrelatos en la enseñanza de las ciencias sociales. En C. Chávez Preisler et al. (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales para el siglo XXI: Nuevas perspectivas para su estudio y práctica* (pp. 237–256). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Jacob, L., Cho, H., & Orrego, J. (2022). Asian American representation in US history textbooks. *Journal of Student Research*, 11(3). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i3.2978>
- Joyce, S. J. A., & Abdou, E. D. (2023). Dismantling curricular statues: Critically examining anti-Black racism in representations of ancient Africa in Canadian textbooks. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(4), 1051–1082. <https://doi.org/10.31532/CJE.2023.46.4.1051>
- LOMLOE. (2022). *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*, 52. <https://www.boe.es>
- Llorent, V., y Cobano, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 156–175. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142752>
- 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*, 14(2), 149–166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>
- López-Rodríguez, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2014). Telling a national narrative that is not your own: Does it enable critical historical consumption? *Culture & Psychology*, 20(4), 547–571. <https://doi.org/10.1177/1354067X14554156>
- Marcos, V. S. (2023). Natalidad e instituciones. *Papeles de Economía Española*, 176, 14–32.
- Martínez, N., Valls, R., y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de 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.
- Massip, M. (2023). Humanizar: El rostro humano de las ciencias sociales escolares. Conceptualización y reflexiones. En C. Chávez Preisler et al. (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales para el siglo XXI: Nuevas perspectivas para su estudio y práctica* (pp. 121–148). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Massip, M., y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para la ciudadanía global* (pp. 447–457). Universidad de Las Palmas / AUPDCS.

- Maya, A. (2024). Desafiando estereotipos culturales en la clase de historia y ciencias sociales. *Íber*, 114, 38–41.
- Meneses, B. (2024). Enseñanza para la diversidad cultural desde perspectivas humanizadoras, transculturales y críticas. *Íber*, 114, 8–16.
- Miralles, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 16–24.
- Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B., y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 331–354.
- Morales, A. R. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15–27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Moreno-Vera, J., Atalaya, S., y Blanes-Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee teachers' motivation when using comics to learn history. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792>
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.
- Ordóñez-Cuevas, A. M. (2021). La enseñanza de historia a través de conceptos: Construcción y deconstrucción de la identidad nacional en torno al concepto de España. *Campo Abierto*, 40(3), 391–405.
- Ortiz-Ocaña, A. L., Arias-López, M. I., y Pedrozo-Conedo, Z. E. (2018). Pedagogía decolonial: Hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201–233. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Parra, D., Sáiz-Serrano, J., y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En J. Gómez, X. M. Souto, y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 159–171). Octaedro.
- Piazuelo-Rodríguez, I. (2024). *Convivencia, interculturalidad y enseñanza de historia: Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. Repositorio Institucional de Documentos.
- Romano Rodríguez, C., Fernández Pérez, J. A., y Hernández Hernández, F. (Coords.). (2013). *Educación y humanismo: Perspectivas y propuestas*. BUAP y UAT.
- Rüsen, J. (2022). *Cultura histórica, formação e identidade: Sobre os fundamentos da didática da história*. Was Edições.
- Sáenz del Castillo, A. (2015). ¡La enseñanza de la historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: Una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 45–49. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3820>

- Sáiz-Serrano, J., y Fuertes-Muñoz, C. (2019). Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales. En D. Parra y C. Fuertes (Eds.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias sociales para una educación crítica* (pp. 149–172). Tirant Humanidades.
- Sanhuesa Rodríguez, A., y Rebolledo Rebolledo, R. (2024). Evaluación comunicativa y diversidad cultural. *Íber*, 114, 32–37.
- Simon, M., & Budke, A. (2020). How geography textbook tasks promote comparison competency—An international analysis. *Sustainability*, 12(20). <https://doi.org/10.3390/su12208344>
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Contenidos más integradores en libros de texto: Enfoques sobre religión, género y cultura*. UNESCO.
- Vera, M. I., Moreno-Vera, J. R., y Torres-Soto, A. (2014). La enseñanza de la historia en España: La percepción de los estudiantes en torno a las características de los docentes y su metodología. En N. Martínez-Valcárcel (Coord.), *La historia de España en los recuerdos escolares* (pp. 179–210). Nau Llibres.
- Zúñiga, R. (Coord.). (2023). *Aprendiendo racismo: Racismo estructural en libros de texto*. SOS Racismo.

Financiación

Esta publicación se ha realizado gracias al apoyo del Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ARGOS-IUCA (S50_23R) del Gobierno de Aragón y es parte del proyecto I+D+i PID2020-115288RB-I00: Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/.

Conflicto de intereses

Declaración ética

Contribución de los autores/as



Los artículos publicados en la revista Universidad Escuela y Sociedad siguen la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).