



La cartografía en los libros de texto de Educación Primaria: comparativa entre LOMCE y LOMLOE

Cartography in primary school textbooks: a comparison between LOMCE and LOMLOE

DOI: 10.7203/DCES.46.28690

Gabriela Rafael-Nunes de Souza

Universidad de Valladolid, gabrielar@estudiantes.uva.es

Eduardo Fernández-Rodríguez

Universidad de Valladolid, eduardo.fernandez@uva.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8611-2510>

Diego Miguel-Revilla

Universidad de Valladolid, diego.miguel.revilla@uva.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9328-3593>

Mercedes de la Calle-Carracedo

Universidad de Valladolid, mercedes.calle@uva.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4039-6893>

RESUMEN: La Cartografía es fundamental en la enseñanza de la Geografía porque ayuda a entender el mundo y a explicar la realidad. Este estudio se centra en analizar los mapas en los libros de texto de 5º y 6º de Educación Primaria de manuales editados con la ley LOMCE y con la actual LOMLOE. Usando un sistema de categorización y el software ATLAS.ti, se estudia el tipo de mapas, la información que proporcionan, y se analiza el tipo de actividades didácticas que proponen. Los resultados muestran una menor presencia de mapas en los manuales de la LOMLOE, aunque con un rol didáctico más significativo. Su finalidad no es meramente estética, sino fundamentalmente informativa-explicativa, y el ámbito territorial es diverso. Se detecta una tendencia hacia la inclusión de actividades didácticas con mayor nivel de complejidad. Finalmente, se discute sobre el valor de la Cartografía para la enseñanza de la Geografía.

PALABRAS CLAVE: cartografía escolar; enseñanza de la geografía; libros de texto; educación primaria; didáctica de las ciencias sociales

ABSTRACT: Cartography is fundamental in geography education because it helps us understand the world and explain reality. This study focuses on analysing maps in 5th and 6th grade primary school textbooks published under the LOMCE and current LOMLOE legislative frameworks. Using analytical categories and the ATLAS.ti software, the typology of maps, the information that they provide, and the type of activities are analysed. The results indicate a smaller presence of maps in LOMLOE textbooks, although with a more significant didactic role. The purpose of these maps is not merely aesthetic, but fundamentally informative and explicative, and the territorial scope is diverse. A trend towards the inclusion of activities with a higher level of complexity is detected. Finally, the value of Cartography for geography teaching is discussed.

KEYWORDS: educational cartography; geography education; school textbooks; primary school, social science education

Fecha de recepción: mayo de 2024

Fecha de aceptación: julio de 2024

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

1.1. La enseñanza de la Geografía y la alfabetización espacial

La enseñanza de la Geografía se entiende popularmente como la ciencia que enseña a situar lugares, a reconocer accidentes geográficos y a conocer los rasgos de diferentes territorios. Ésta es una visión de la enseñanza geográfica que proviene del momento en el que se incluyó la Geografía como materia escolar en el siglo XIX, puesto que se entendía como una manera de crear una conciencia de identidad territorial con el estado nacional liberal (Claudino, 2015). Sin embargo, la enseñanza de la Geografía debe despegarse de una visión enciclopédica de la materia, porque la aleja del estudio científico geográfico que aborda los problemas de ordenación del territorio, el análisis de recursos y las posibilidades de desarrollo local (Souto, 2011).

La enseñanza de la Geografía en la Educación Primaria busca, hoy en día, estudiar los espacios producidos por la sociedad, analizar sus cambios y desigualdades, reflexionar sobre las relaciones de producción y comprender el proceso de apropiación de la naturaleza (Hermi y Carniel, 2013). Sin embargo, es imperativo que esta enseñanza vaya más allá de la mera transmisión de información, promoviendo el pensamiento crítico de los alumnos (De Miguel, 2018). La Geografía nos ayuda a comprender el mundo y nos permite entender los contextos sociales que en él se desarrollan. Marrón (2011) señala que la Geografía es fundamental en la formación educativa de los individuos en su perspectiva ciudadana, considerando una sociedad como la actual, compuesta por diversas culturas y sometida a la complejidad de los cambios sociales. La Geografía no sólo aborda la distribución de recursos y la valoración de la riqueza natural, sino que también destaca cómo las sociedades interactúan con la naturaleza a lo largo de la Historia. La enseñanza de la Geografía debe contribuir a la formación de ciudadanos, desarrollando competencias “útiles para la socialización de los alumnos [al permitirles] interpretar sus identidades personales y colectivas” (Souto, 2004, p. 75) y entender problemas sociales y ambientales.

El pensamiento geográfico, entendido como el desarrollo de la capacidad de pensar el espacio, se presenta como un factor determinante para comprender las dimensiones espaciales y las implicaciones de la intervención humana en el espacio geográfico (Araya y Cavalcanti, 2018). Para cultivar el pensamiento geográfico, es esencial vincular los conceptos geográficos con la forma de enseñarlos (Shulman, 2005; Sharpe, 2016). De Miguel (2018) señala en uno de sus estudios que más del 50 % de los estudiantes perciben la enseñanza de la Geografía centrada en la memorización.

En este contexto, la alfabetización espacial se convierte en un componente crucial del pensamiento geográfico, promoviendo una comprensión espacial que permita a las personas interpretar críticamente el espacio y relacionarse efectivamente con él (Rodríguez et al., 2021). Este proceso implica la adquisición de habilidades para codificar e interpretar conceptos geográficos mediante mapas, contribuyendo así al desarrollo de ciudadanos reflexivos y orientados espacialmente (Katuta, 2002). El concepto de alfabetización espacial aborda la comprensión individual del espacio y la capacidad de reflexionar críticamente sobre él, y se integra en el ámbito más amplio de la alfabetización geográfica. Así, se sostiene que la alfabetización espacial es un elemento clave que capacita a las personas para adquirir habilidades espaciales y desenvolverse en su entorno. Esto significa que una persona está alfabetizada cuando puede abordar de manera reflexiva los desafíos de su vida diaria utilizando conceptos de representación espacial.

La alfabetización espacial se relaciona con la alfabetización cartográfica, que implica la interpretación de imágenes cartográficas y la comprensión de mapas, planos y escalas (Rodríguez et al., 2021). Esta competencia va más allá de la mera lectura y escritura cartográfica, abordando aspectos como la orientación y la localización geográfica (Fleitas y Gómez, 2012). La cartografía escolar, se concibe, de hecho, como un constructo que integra conceptos geográficos, lenguaje gráfico y materiales didácticos dentro del marco educativo (Almeida, 2011). La enseñanza de la Cartografía, por ejemplo, adquiere relevancia al buscar un estudio más amplio de los lugares cercanos y lejanos,

proporcionando a los alumnos las herramientas necesarias para comprender y representar el espacio geográfico. Esta enseñanza, según Luque (2011), requiere de una planificación cuidadosa, y por ello, la cartografía personal emerge como una estrategia valiosa para vincular el espacio geográfico con las experiencias individuales, permitiendo que los estudiantes relacionen su entorno vivido con la comprensión de problemas sociales o económicos (Jerez y Morales, 2020). La enseñanza de la Geografía se convierte así en un conocimiento poderoso que permite el desarrollo de las geocapacidades necesarias en el mundo actual (De Miguel, 2024).

En resumen, la enseñanza de la Cartografía en la Educación Primaria se sustenta en un enfoque integral de la Geografía, el pensamiento geográfico, la alfabetización espacial y cartográfica, así como la planificación y adaptación a las necesidades de los alumnos. Este enfoque no busca únicamente transmitir conocimientos, sino también cultivar ciudadanos reflexivos, críticos y competentes en la interpretación y representación del espacio geográfico.

1.2. La enseñanza de la Cartografía en los libros de texto

Los libros de texto, por su papel organizador, son de forma tradicional un elemento destacado en los estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudios sobre manuales escolares de Ciencias Sociales son clásicos en la investigación educativa, al ser el libro de texto un elemento mediador entre el contenido a enseñar y el alumnado (Prats, 2012). El foco se ha puesto en el análisis de los contenidos, en su formato, en elementos textuales e iconográficos, y también en las actividades didácticas que promueven para favorecer el aprendizaje. Los estudios realizados muestran que los libros de texto de Ciencias Sociales reproducen contenidos científicos tradicionales e incitan a una enseñanza poco reflexiva, ya sea de Historia (Bel y Colomer, 2018; Vals, 2018), o de Geografía (De Miguel, 2013; Rodríguez-Lestegás, 2006; Souto, 2004). El foco suele estar más en los libros de texto de Secundaria y Bachillerato que en la etapa de Educación Primaria (Morote, 2020) y, habitualmente, más en la Historia que en la Geografía. En relación con esta última, el estudio de Morote (2020) destaca cómo, en los últimos años, se ha reactivado este estudio sobre los manuales escolares, ya que supone un acercamiento a la realidad del aula.

En la enseñanza de la Geografía, los contenidos escolares presentes en los libros de texto pueden contribuir a generar ideas sobre el mundo, colaborando en la creación de una identidad colectiva que nos identifica (Rodríguez-Lestegás, 2006). La inclusión de la cartografía en los libros de texto busca, precisamente, fomentar en los estudiantes la comprensión y familiarización de diversos espacios geográficos y de los fenómenos que los caracterizan. Se ha comprobado, de hecho, que en los manuales de los primeros cursos la realidad representada en los libros de texto suele corresponderse con espacios cotidianos fácilmente reconocibles por el alumnado, como la calle o el parque, y que son el inicio de la representación escolar formal (Rafael, 2023). Además, la integración de la Cartografía pretende que el alumnado adquiera habilidades para interpretar y comprender la información representada en los mapas mediante la alfabetización cartográfica. Por último, se busca desarrollar habilidades de comunicación para que puedan analizar críticamente los mapas en relación con la realidad y su entorno, como señalan Martínez y López (2015). Pese a estos objetivos, un estudio de Ciscar, et al. (2012) concluye que los libros de texto son cada vez más descriptivos, no facilitan la elaboración de narrativas explicativas, y presentan la información geográfica de forma acrítica. La cartografía en los libros de texto de Educación Primaria se concibe, por tanto, como esencial para desarrollar habilidades en los alumnos, abordando la comprensión espacial, la alfabetización cartográfica y la interpretación crítica de mapas.

A lo largo de las décadas, se ha observado una evolución significativa en la estructura y contenido de los libros de texto, desde un carácter más estereotipado en los años 50 hasta un enfoque constructivista más activo a partir de los años 80 (Aranda y Lázaro, 2010). En este contexto, Bel y Colomer (2018), plantean la idea de que las representaciones en los libros de texto más recientes deberían trascender la mera función estética o decorativa en cada página. Argumentan que estas

representaciones deberían ofrecer información relevante que se relacione con otros contenidos, así como también deberían abordar aspectos del mundo real, como eventos históricos y sus implicaciones contemporáneas. Proponen que se integren propuestas lúdicas que acompañen las imágenes e ilustraciones, promoviendo así un enfoque transformador que atienda a las necesidades actuales del contexto educativo en la etapa primaria que se presenta en el libro de texto.

Precisamente, el análisis de las imágenes y los elementos iconográficos se ha planteado en las investigaciones sobre libros de texto como un elemento relevante porque las imágenes ayudan a crear puntos de referencia de la disciplina y de la información que se desea trabajar. El estudio de Bel et al. (2019) analiza en una amplia muestra de manuales la variedad de imágenes de tipo figurativo (obras pictóricas y fotografías) que aparecen representadas, y pone de manifiesto el uso decorativo de la imagen en estos materiales de enseñanza y la excesiva presencia de actividades descriptivas que no ayudan a una alfabetización en la lectura de imágenes. Profundizar en el tipo de imágenes presentes en los manuales puede contribuir a moldear una u otra percepción del mundo por parte de los estudiantes, pues, a modo de ejemplo, como señalan Morote y Olcina (2024), la selección de imágenes para analizar riesgos naturales debe ser rigurosa para evitar caer en catastrofismos.

Asimismo, las investigaciones resaltan la importancia de contextualizar y presentar los contenidos de manera atractiva, adaptándose a los cambios sociales, curriculares y tecnológicos (Massone et al., 2014), requiriendo metodologías activas y cooperativas para fortalecer la interpretación y creatividad del alumno (Lara y Gómez, 2020). Es por ello por lo que, desde hace más de una década se comenzó a explorar la integración de la geoinformación en la enseñanza de la Geografía, aplicando herramientas tecnológicas como *Google Earth* para mejorar el aprendizaje y desarrollar competencias específicas del pensamiento y ciudadanía espaciales (Buzo y De Miguel, 2020; De Miguel, 2013).

1.3. Tipología de actividades para la enseñanza de la Cartografía en los libros de texto

El análisis del tipo de actividades didácticas que facilitan los libros de texto es, desde luego, algo relevante porque permite conocer cómo se presentan los contenidos y las finalidades en la enseñanza de la Geografía. De igual manera, se considera relevante examinar las actividades didácticas según el grado de dificultad cognitiva del estudiante, desde las más simples y repetitivas hasta las más complejas, que implican analizar, evaluar y aplicar la información por los estudiantes. Este modelo de análisis, aplicado en otros estudios focalizados en la educación histórica (Sáiz, 2011), ha revelado cómo las actividades con bajo nivel cognitivo y que solo buscan la reproducción de datos son más numerosas, en detrimento de aquellas que promueven el desarrollo del pensamiento histórico, tanto en la etapa de Educación Secundaria (Sáiz, 2013) como en la de Primaria (Sáiz y Colomer, 2014). Investigaciones posteriores en educación histórica indican que, los libros de texto contribuyen a generar iconos culturales (Carril-Merino et al., 2024), aunque los contenidos no están siempre actualizados y las actividades didácticas mayoritariamente exigen al alumnado la mera memorización (Gómez-Carrasco, 2014). Ya en educación geográfica, la reproducción de estereotipos, como los presentes sobre el medio rural en oposición al urbano, también ha sido detectada, con escasas actividades que supongan una toma de conciencia de la vida actual en el medio rural, pues suelen centrarse en describir, y no en analizar las diferentes ruralidades actuales (de la Calle, 2019).

Investigaciones como la llevada a cabo por Sandoya (2009) clasifican las actividades didácticas con Cartografía en libros de la etapa de Secundaria en descriptivas (localización e identificación; análisis y descripción de elementos) y en explicativas (relación del mapa con otras fuentes, y explicación y elaboración de hipótesis). Estos estudios ponen de manifiesto cómo la mayoría de las actividades aluden a la localización espacial que se relaciona con un planteamiento conductivista y

primando la percepción de la Geografía como la ciencia de los lugares. Respecto a las actividades didácticas basadas en recursos digitales, éstas siguen siendo escasas y con un planteamiento similar a las actividades tradicionales, como pone de manifiesto el estudio de Morote y Colomer (2021), centrado en Educación Primaria y en la temática socioambiental.

El análisis detallado de la Cartografía en los libros de texto revela la necesidad de adaptarse a los cambios, aprovechando las tecnologías disponibles y promoviendo un aprendizaje activo y participativo que prepare a los alumnos para comprender y enfrentar los desafíos de su entorno (Maraza-Vilcanqui y Zevallos-Solís, 2022). Además, los manuales deberían trascender la enseñanza tradicional de conceptos cartográficos, incorporando aspectos de la vida cotidiana, eventos históricos y sus repercusiones actuales. Para lograrlo, puede ayudar acompañar estas representaciones con propuestas lúdicas que estimulen la participación activa de los estudiantes, fomentando así un cambio transformador en el aprendizaje que responda a las necesidades del contexto educativo actual en la Educación Primaria (Bel y Colomer, 2018).

Estos puntos hacen reflexionar sobre la relevancia de integrar en los libros de texto presentaciones contextualizadas de los contenidos, haciendo un uso apropiado de las imágenes que enriquezcan el material de estudio. Es esencial, por tanto, que estas representaciones cartográficas no se limiten a ser meras imágenes decorativas en las páginas, sino que ofrezcan información pertinente que se relacione con otros conceptos abordados en el texto, y es algo sobre lo que sigue siendo necesario investigar en detalle.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Interés del estudio, objetivo y preguntas de investigación

La presencia de la Cartografía en el ámbito escolar viene determinada, como no podría ser de otra manera, por la normativa curricular. La cartografía se aborda en el área de Ciencias Sociales, no existe una asignatura específicamente dedicada a la Geografía como en el Bachillerato. En el momento actual nos encontramos con la reciente edición de nuevos libros de texto que se ajustan a la nueva ley educativa (LOMLOE: Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación, 2020). Nos parece que puede ser un momento relevante para estudiar las variaciones en la presencia de la cartografía con el currículo anterior (LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013). El currículo LOMCE (2013) está más apegado a contenidos concretos y regido por estándares de aprendizaje, la cartografía es detallada curricularmente incluyendo desde mapas, fotos aéreas, o mencionando de forma expresa software como *Google Earth* (Orden EDU/519/2014, de la Junta de Castilla y León).

La nueva normativa LOMLOE (2020) apuesta por una enseñanza y aprendizaje competencial, y los nuevos marcos curriculares autonómicos recientemente publicados así lo reflejan. Respecto al trabajo con cartografía, en el caso de Castilla y León, el nuevo currículo insiste en manejar la representación del espacio utilizando desde el globo terráqueo a los mapas y planos junto con otros recursos digitales como las (TIG) Tecnologías de Información Geográfica. Estos saberes aparecen mencionados desde 3er curso, y se insiste de forma específica en 5º y 6º curso de Primaria. Parece que la nueva normativa curricular apuesta por el uso de la cartografía de forma continuada e incluye las nuevas tecnologías de forma cotidiana (Decreto 38/2022, de la Junta de Castilla y León). En el actual curso 2023-24 se ha implantado el nuevo currículo en todos los cursos escolares y ya están publicados los nuevos libros de texto.

En este contexto legislativo, el objetivo de este trabajo es analizar el papel de la cartografía en los libros de texto de Educación Primaria. Se pretende comparar manuales escolares editados con la nueva legislación, LOMLOE que tiene un enfoque competencial, con los manuales correspondientes a la legislación anterior LOMCE. Por todo ello, este estudio establece las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Qué función tiene el mapa en los libros de texto de 5º y 6º curso de Educación Primaria? ¿Qué tipo de mapas aparecen representados y qué información aportan? ¿Cuál es el ámbito espacial representado?
- b) ¿Qué contrastes existen entre las Unidades Didácticas de los dos cursos en ambos marcos legislativos?
- c) ¿Qué tipología de actividades didácticas sobre cartografía se plantean en los libros de los cursos señalados en ambos marcos legislativos?

2.2. Muestra, categorías y procesamiento de los datos

El estudio se centra en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria, donde la cartografía tiene un mayor peso (Rafael, 2023). Como muestra, se han seleccionado los libros de texto de dos editoriales de amplia difusión en los centros escolares de Castilla y León: la editorial Edelvives (edición de 2014 y 2015) para el análisis de la LOMCE y Santillana (edición de 2022 y 2023) para el análisis de la LOMLOE (ver referencias al final). En este caso, se han analizado diferenciando las Unidades Didácticas de cada libro de texto, y añadido como elemento de análisis el atlas cartográfico final que aparece en los manuales de Edelvives. En total se han examinado 24 Unidades Didácticas (6 en cada uno de los manuales).

La investigación aquí presentada hace uso de un enfoque eminentemente cuantitativo de corte descriptivo (Creswell, 2014), una aproximación que es posible encontrar frecuentemente en los estudios propios de las Ciencias de la Educación y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Concretamente, la presente investigación busca examinar libros de texto para identificar, mediante un análisis de frecuencias, la presencia de diferentes categorías de análisis.

En primer lugar, se han analizado los mapas presentes en los manuales, atendiendo a tres categorías:

- La función del mapa en el texto, con dos subcategorías: *explicativa-informativa*, si acompaña la información textual; *comprobadora* de conocimientos cuando la función del mapa es evaluar la información proporcionada; o función *estética*, ilustrativa, sin función didáctica.
- El tipo de mapa y la información que soporta: *físico*, *político* e *histórico*.
- El ámbito espacial representado: Mapamundi, Europa, Península Ibérica, Castilla y León, provincias, municipio, o entorno cercano o próximo (cercano al colegio o plano del barrio o de la ciudad).

También se ha abierto una categoría específica sobre cartografía digital, en aquellos casos en los que el texto aparezca con un enlace o mención a algún recurso online específico. Para establecer el número total de mapas de cada unidad de análisis se ha tomado como criterio el ámbito espacial representado, ya que, a veces, un mismo mapa puede contener información física y política, como por ejemplo los mapas de tiempo, o los mapas históricos, que se realizan con una base de la red hidrográfica.

Por otro lado, se han analizado las actividades didácticas que relacionadas con los mapas proponen los libros, calificándolas en los tres niveles de análisis, siguiendo la jerarquía utilizada por Saiz (2011) que ordena las actividades según su grado de complejidad cognitiva:

- Actividades didácticas de tipo 1, aquellas actividades más simples, que sólo buscan la repetición de información.
- Actividades didácticas de tipo 2, cuando se promueve que el alumnado utilice la información, la parafrasee, o busque semejanzas o diferencias.
- Actividades didácticas de tipo 3, que buscan analizar o explicar la información extraída de diferentes recursos e invitan a reflexionar.

Tras proceder a la digitalización de los libros de texto seleccionados para la muestra, la información se ha procesado a través de software ATLAS.ti, que ha permitido sistematizar los datos

y establecer las semejanzas y las diferencias entre los manuales analizados de una manera sistemática y rigurosa (Pérez, 2023). El proceso de codificación se ha realizado atendiendo a categorías predefinidas establecidas previamente, permitiendo, con posterioridad, establecer una comparativa mediante frecuencias entre los manuales de los cursos y marcos legislativos seleccionados.

3. RESULTADOS

3.1. Los contenidos de mapas y el espacio representado

Los libros de texto de la actual normativa (LOMLOE) presentan un menor número de mapas que los manuales de la normativa anterior (LOMCE) (ver Tabla 1). Esta diferencia se puede explicar porque los libros analizados de LOMCE (2014) se acompañan en las páginas finales de un pequeño Atlas con 6 láminas en cada curso, mientras que en los manuales más recientes (LOMLOE, 2020), ese Atlas integrado sólo aparece en 6º curso, y se limita a una lámina con un mapa de Europa. Es necesario destacar que, aunque el número de mapas es inferior en los libros de texto más recientes, su papel es más significativo porque, como luego se explicará, sobre ellos se plantean actividades más complejas y son mayoritarias las actividades de tipo 2 y 3.

En todos los manuales, la función informativa-explicativa es mayoritaria o es la única, frente a la comprobadora de información. Destaca también que no se han encontrado mapas con una función meramente estética, y todos los mapas tienen un sentido y son trabajados o bien en el texto o en las actividades.

TABLA 1. Número total de mapas en libros de 5º y 6º en Libros LOMCE y LOMLOE

		Editorial Edelvives LOMCE		Editorial Santillana LOMLOE	
		5º curso	6º curso	5º curso	6º curso
Función del mapa	Estética	0	0	0	0
	Explicativa-informativa	29	28	25	20
	Comprobadora de conocimiento	9	4	0	2
Tipo de mapa	Físico	17	22	12	10
	Político	20	15	7	8
	Histórico	11	2	6	7
	Digitales	0	0	0	0
Digital		3	0	0	0
Ámbito espacial representado	Entorno cercano	0	1	0	0
	Castilla y León	0	0	2	0
	Provincia	1	0	5	0
	España	20	16	12	9
	Europa	12	11	3	8
	Mundo	9	7	2	5
	América	1	0	0	2
Nº total de mapas		43	35	24	24

Nota. El número total de mapas se refiere a la suma de los mapas en función del ámbito espacial representado. Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de ATLAS.ti.

Respecto al tipo de mapas en los dos cursos de ambas legislaciones, la relación entre los mapas de tipo físico (relieve, hidrografía, clima y biogeográfico) y político están equiparados y el número es similar. Sin embargo, hay diferencias significativas respecto a los mapas de tipo político, que se han visto reducidos en los libros más actuales, tanto en 5º como en 6º curso. Sobre los mapas

históricos, en la normativa anterior, el mayor volumen se encuentra en 5º curso de la LOMCE (11 mapas) y se debe a la representación espacial de la evolución política en la Península Ibérica desde época romana y durante la Edad Media. Es de destacar que estos mapas históricos utilizan una base de información física representando la hidrografía como elemento que explica la expansión territorial, y por ello el número del tipo de mapas es superior al número total de mapas.

En cuanto al ámbito espacial representado, principalmente se recurre a mapas de la Península Ibérica. Los mapas de Europa y del mundo eran más abundantes en los manuales de la legislación anterior que en la actual, por lo que parece que hay un menor trabajo sobre la comprensión de contextos globales. No se ha encontrado, en los nuevos manuales, referencias al uso de cartografía digital, pese a la insistencia en la normativa curricular sobre el manejo de TIG.

3.2. Comparativa de Unidades Didácticas entre LOMCE y LOMLOE

Los resultados obtenidos al analizar cada libro en función de sus unidades didácticas (UD) revelan diferencias significativas entre los enfoques de los dos marcos legislativos. En los libros bajo la normativa LOMCE (2014) se observa una mayor presencia de mapas, especialmente en UD dedicadas a la descripción del espacio físico y la Historia, con un énfasis en mapas políticos e históricos. Por otro lado, en los libros bajo la normativa LOMLOE (2020) se presenta un menor número de mapas en general, con una distribución más equilibrada entre los diferentes tipos.

En el detalle de los resultados se percibe que los mapas en los libros de texto LOMCE de 5º curso de Edelvives (ver Tabla 2) y en los mapas de 6º curso (ver Tabla 3), los mapas de tipo físico son más numerosos que los de tipo político.

TABLA 2. Mapas de 5º curso por Unidades Didácticas. Edelvives, LOMCE

		UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5	UD 6	Atlas final libro
		La tierra	El clima	Orga, Política	La Población	Edad Media	Edad Moderna	
Función del mapa	Estética	0	0	0	0	0	0	0
	Informativa-Explicativa	5	2	4	4	4	5	6
	Comprobadora	2	2	3	1	1	0	0
Tipo de mapa	Físico	3	3	0	0	5	3	3
	Político	3	1	7	6	0	0	3
	Histórico	0	0	0	0	5	6	0
Ámbito espacial	Entorno cercano	0	0	0	0	0	1	0
	Provincia	1	0	0	0	0	0	0
	Castilla y León	0	0	0	0	0	0	0
	España	1	4	5	2	5	1	2
	Europa	1	0	2	4	0	3	2
	Mundo	6	0	0	0	0	1	2
	América	0	0	0	0	0	1	0
Digital	1	1	1	0	0	0	0	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de ATLAS.ti

En 5º curso (Tabla 2) las UD dedicadas a la descripción del espacio físico son más numerosas (UD 1, 2 y 3) que en 6º curso (Tabla 3). Las UD tanto en 5º como en 6º curso dedicadas a la organización del territorio y a la Geografía de la población se apoyan en mapas de tipo político. Las UD dedicadas a los contenidos históricos tienen una base apoyada en la red hidrográfica para explicar los cambios que, a lo largo de la Historia, se han producido en el espacio. También es significativo cómo en la UD sobre Historia Moderna se utiliza un mapa de América para representar los espacios

que ocupaban los pueblos precolombinos, siendo éste el único mapa de ese continente, mientras que en 6º curso no hay mapas para describir el siglo XIX, y sólo hay mapas en la UD que explica la España del siglo XX y XXI.

TABLA 3. Mapas de 6º curso por Unidades Didácticas. Edelvives, LOMCE

		UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5	UD 6	Atlas final libro
		Relieve y Clima	Paisajes	Primario y Secundario	Terciario	Siglo XIX	Siglos XX y XXI	
Función del mapa	Estética	0	0	0	0	0	0	0
	Informativa-Explicativa	5	6	2	1	0	3	11
	Comprobadora	1	1	0	0	0	2	0
Tipo de mapa	Físico	7	6	0	0	0	4	5
	Político	0	1	2	1	0	1	8
	Histórico	0	0	0	0	0	6	0
Ámbito espacial	Entorno cercano	0	0	0	0	0	0	1
	Provincia	0	0	0	0	0	0	0
	Castilla y León	0	0	0	0	0	0	0
	España	4	6	0	0	0	4	2
	Europa	3	1	2	1	0	1	3
	Mundo	0	0	0	0	0	0	7
	América	0	0	0	0	0	0	0

Nota. Los mapas de tipo histórico tienen una base física, y por ello aparecen con un número mayor que los mapas según su ámbito espacial. Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de ATLAS.ti

El análisis de los datos del libro de texto para 5º curso (ver Tabla 4) y 6º curso (ver Tabla 5) que desarrollan la normativa LOMLOE con la editorial Santillana, revela varias observaciones interesantes sobre la manera en que se aborda la enseñanza de la Geografía en el contexto educativo actual. En ambos cursos predomina la función informativa-explicativa de los mapas. Lo que sugiere un enfoque centrado en proporcionar información detallada que ayuda a facilitar la comprensión de conceptos geográficos por parte de los estudiantes, y destaca, como en los manuales de la legislación anterior, la ausencia de mapas con una mera función estética o decorativa.

En cuanto al tipo de mapas, también predominan son de tipo físico, seguidos por los políticos, y por último los históricos. Destaca que en la UD 3 sobre paisajes en 5º curso (Tabla 4) no esté presente ningún tipo de mapa. Esta diversidad refleja la amplitud de temas geográficos abordados en el libro de texto, desde la representación de características físicas de la Tierra hasta la delimitación de fronteras políticas y el análisis de cambios a lo largo del tiempo. Esta variedad tipológica contribuye a una comprensión más completa y multidimensional de los conceptos geográficos por parte de los estudiantes. En 6º curso (Tabla 5), la distribución refleja una atención equilibrada tanto a la Geografía física como a la organización política y a la Historia en el currículo, Sin embargo, la presencia de mapas históricos es más notable en las UD 4 (Edad Moderna) y UD 5 (Siglo XIX), lo que sugiere un énfasis en la comprensión de la evolución temporal de los espacios representados.

Sobre el ámbito espacial, se representan diferentes regiones geográficas, tanto a nivel local como global. Se incluyen mapas que abarcan desde el ámbito provincial, hasta áreas más amplias como España y Europa, que suponen el mayor número de mapas. Se observa una mayor atención en la representación de estas últimas, lo que puede reflejar un enfoque más centralizado con mayor hincapié en la comprensión de los lugares cercanos en el contexto educativo. Sin embargo, hay toda una variedad de ámbitos espaciales y permite a los estudiantes explorar y comprender la diversidad

geográfica a diferentes escalas, fomentando así una apreciación más amplia y contextualizada del mundo que los rodea, aunque no haya mapas del entorno cercano, que ya han trabajado en cursos anteriores.

TABLA 4. Mapas de 5º curso por Unidades Didácticas. Santillana, LOMLOE

		UD 1 La tierra	UD 2 Diversidad geográfica España	UD 3 Paisaje	UD 4 Entorno natural	UD 5 Democracia	UD 6 Edad Media
Función del mapa	Estética	0	0	0	0	0	0
	Informativa- Explicativa	1	7	0	0	2	13
	Comprobadora	0	0	0	0	0	0
Tipo de mapa	Físico	1	7	0	2	0	2
	Político	0	0	0	0	2	5
	Histórico	0	0	0	0	0	6
Ámbito espacial	Entorno cercano	0	0	0	0	0	0
	Provincia	0	0	0	0	0	5
	Castilla y León	0	1	0	1	0	0
	España	0	4	0	1	2	5
	Europa	0	2	0	0	0	1
	Mundo	1	0	0	0	0	1
	América	0	0	0	0	0	0

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de ATLAS.ti.

TABLA 5. Mapas de 6º curso por Unidades Didácticas. Santillana, LOMLOE

		UD 1 Clima	UD 2 Sociedad	UD 3 Espacio Europeo	UD 4 Edad Moderna	UD 5 Siglo XIX	UD 6 Siglo XX
Función del mapa	Estética	0	0	0	0	0	0
	Informativa- Explicativa	3	1	6	4	1	5
	Comprobadora	2	0	0	0	0	0
Tipo de mapa	Físico	6	0	3	0	0	1
	Político	0	1	4	0	0	2
	Histórico	0	0	0	4	1	2
Ámbito espacial	Entorno cercano	0	0	0	0	0	0
	Provincia	0	0	0	0	0	5
	Castilla y León	0	1	0	1	0	0
	España	0	4	0	1	2	5
	Europa	0	2	0	0	0	1
	Mundo	1	0	0	0	0	1
	América	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de ATLAS.ti.

3.3. Tipología de actividades didácticas sobre Cartografía

La comparación entre los libros de texto analizados bajo el currículo LOMCE y LOMLOE revela diferencias significativas en cuanto a la cantidad y el tipo de actividades didácticas propuestas. Estas diferencias reflejan una clara evolución en la concepción pedagógica y enfoque curricular entre los dos marcos educativos.

TABLA 5. Tipo de actividades didácticas

		Editorial LOMCE		Editorial LOMLOE	
		5º Curso	6º Curso	5º Curso	6º Curso
Actividades didácticas	Tipo 1	6	8	18	18
	Tipo 2	8	0	39	26
	Tipo 3	10	4	12	9
Total		24	12	69	53

Nota. Las actividades de tipo 1 son las más simples, las de tipo 2 implican una mayor complejidad y las de tipo 3 promueven que el alumno analice o explique información.

En primer lugar, los resultados muestran que los libros de texto bajo el currículo LOMLOE presentan un número considerablemente mayor de actividades didácticas en comparación con los del LOMCE (ver Tabla 6). Esto sugiere una tendencia hacia un enfoque más activo y participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en línea con los principios pedagógicos promovidos por la LOMLOE. Además, al analizar los tipos de actividades presentes en cada conjunto de libros, se observa que en la LOMLOE hay una mayor diversidad de actividades, especialmente aquellas que requieren habilidades cognitivas más complejas, como el análisis, la aplicación y la evaluación de la información, como por ejemplo la actividad de tipo 3 que pide al alumnado para desarrollar una serie de etapas en la actividad desde formar, planificar, exponer y recopilar la construcción de una maqueta de un río de España, trabajando principalmente aspectos del relieve en lo que se refiere a los mapas de tipo físico (5º Santillana, 2022, p. 39), así como actividades con preguntas que hace el alumnado reflexionar sobre lo que está representado, como por ejemplo en la UD 6 del libro de texto de 5º de Educación Primaria que propone una guía para interpretar un mapa y presenta una serie de preguntas y explicaciones sobre los distintos tipos de mapas (físicos, políticos y temáticos), y promueve entre el alumnado la identificación, análisis y reflexión sobre aspectos y elementos de los mapas presentados, como en la pregunta “¿Qué información te ha proporcionado este mapa?” (5º Santillana, 2022, p. 131).

Parece que las actividades de tipo 1, centradas en la memorización y reproducción de información y con menor énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y análisis, no son las mayoritarias, aunque siguen siendo importantes. Y éstas se completan con actividades de tipo 2, que son las mayoritarias en el nuevo marco curricular y que requieren un proceso cognitivo más complejo, junto con actividades de tipo 3 que, aunque menos numerosas, tienen un papel importante en las tareas que debe realizar el alumnado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La enseñanza de los mapas no puede ser estática, y debe adaptarse a los cambios de una sociedad en constante evolución y en medio de cambios legislativos educativos. Maraza-Vilcanqui y Zevallos-Solís (2022) resaltan que los contextos locales y globales se transforman y las nuevas demandas del sistema educativo, las familias o la comunidad deben acompañar estos cambios. Por lo

tanto, hacer que la enseñanza de los mapas sea relevante para la vida diaria del alumnado es un desafío cada vez mayor. Es crucial adoptar un enfoque de enseñanza basado en el aprendizaje significativo, que promueva la creatividad y la habilidad para interpretar mapas. El objetivo es que los estudiantes puedan aplicar este conocimiento en su vida cotidiana y reflexionar sobre su experiencia previa y generar nueva información. Esto implica comprender los conceptos trabajados, resumir y analizar para buscar nueva información de manera crítica.

En la enseñanza de la Geografía, autores como De Miguel (2012; 2018; 2024) inciden en que es necesario impulsar el desarrollo de competencias que desarrollen el pensamiento espacial con un mayor peso de procedimientos y técnicas del trabajo geográfico vinculadas en las nuevas tecnologías. Asimismo, también se debería favorecer el aprendizaje por descubrimiento y abordar contenidos conceptuales que enlacen con los problemas del mundo actual. Finalmente, sería deseable reducir los contenidos relacionados con localizar o identificar (que implican una simple memorización), y aumentar los que hacen referencia a la representación, diseño o elaboración.

La forma de presentar la Geografía en los manuales escolares es, como se ha visto, muy relevante, ya que deben reflejar la amplitud y profundidad de la disciplina geográfica, que va más allá de ubicar lugares en un mapa, porque implica comprender las complejas interacciones entre el ser humano y su entorno, así como los procesos que dan forma a los paisajes y las sociedades (de la Calle, 2013). Con este estudio se pretende ayudar a tomar consciencia del tipo de mapas y las funciones que éstos tienen en los libros, así como las actividades didácticas que proponen que realice el alumnado.

Como han reflejado los resultados, hay una disminución del número de mapas de los libros de texto en la normativa actual (LOMLOE) respecto a la legislación anterior (LOMCE), lo que podría sugerir una reducción de la Cartografía disponible para los estudiantes de la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, aunque el número de mapas sea inferior en los libros de texto, su papel es más significativo, porque se usan en actividades didácticas de tipo 2 y 3, más complejas y que ayudan a interpretar el espacio.

Atendiendo al análisis de las funciones, se observa una prevalencia de mapas con función explicativa-informativa en los manuales, así como la ausencia de mapas con una función meramente estética. Al poner en valor el espacio representado, se supera el uso decorativo que se ha detectado en el análisis de otros tipos de imágenes (Bel et al, 2019). Sin embargo, es preocupante la ausencia de mapas digitales o enlaces a recursos online en los libros de texto, que podría significar una oportunidad perdida para aprovechar las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la Geografía, que aleja la enseñanza de la Geografía tanto de la normativa curricular como de las recomendaciones para implementar la geoinformación, promover metodologías activas y un aprendizaje significativo (Buzo y De Miguel, 2020; De Miguel, 2013).

En relación con la tipología examinada, los mapas de tipo físico y de tipo político tienen una presencia similar, aunque destacan los de tipo físico en todos los libros, sobre todo en los más recientes. A su vez, es interesante observar cómo se valora el espacio físico y cómo éste se encuentra como base de muchos mapas históricos, lo que supone una revalorización del medio físico para la explicación de los acontecimientos sociales. Respecto al espacio representado, la concentración en mapas de ámbito nacional puede dejar de lado la comprensión de contextos globales y la diversidad cultural, lo que podría tener consecuencias en la formación de ciudadanos con una visión más amplia y globalizada. Esta información habría que contrastarla ampliando la muestra utilizada y verificando los cambios producidos.

En conclusión, estos datos sobre la tipología y funciones de los mapas reflejan un enfoque integral y diversificado en la enseñanza de la Geografía, en línea con los principios y objetivos establecidos por la LOMLOE. La inclusión de recursos cartográficos y la variedad de temas y escalas representados en los libros de texto pueden proporcionar a los estudiantes oportunidades significativas para desarrollar habilidades geográficas fundamentales y comprender la complejidad del mundo en el que viven (Sandoya, 2009).

Finalmente, centrándose en las actividades didácticas analizadas, es cierto que en las UD de los nuevos libros de la LOMLOE se evidencia un mayor número y diversidad de actividades con respecto a la Cartografía, especialmente aquellas que requieren de habilidades cognitivas más complejas. Sin embargo, aún persiste un énfasis en actividades de tipo 1, centradas en la memorización y reproducción de información, lo que sugiere que todavía hay espacio para mejorar en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y análisis. Este aumento de actividades en los nuevos libros de la LOMLOE indica una apuesta por metodologías más activas y participativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un mayor compromiso y participación de los estudiantes.

Con todo, las carencias identificadas en el uso de actividades didácticas complejas ofrecen varias oportunidades para mejorar la enseñanza de la Cartografía en los libros de texto. Una de estas oportunidades es desarrollar actividades más interactivas y desafiantes que promuevan el pensamiento crítico y la aplicación de conceptos geográficos. Esto podría incluir actividades que requieran análisis profundo de los mapas, interpretación de datos y la aplicación de conocimientos en contextos reales. Además, es crucial integrar la Cartografía de manera más efectiva en las actividades didácticas para reforzar no solamente la comprensión de los conceptos geográficos, pero también su relevancia en diferentes situaciones utilizando la cartografía como una herramienta central para explicar fenómenos sociales, económicos y ambientales.

A pesar de haber realizado un análisis de un elevado número de UD (24 en total), sería conveniente profundizar en el análisis de más editoriales con el fin de corroborar esta tendencia aquí detectada. Siguiendo esta línea para futuras investigaciones, sería importante profundizar en el análisis, diseño y evaluación de actividades didácticas que integren de manera efectiva la Cartografía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto podría incluir un trabajo más amplio, que, junto a los manuales escolares, amplíe el foco a analizar las prácticas pedagógicas en el uso de la Cartografía para mejorar la comprensión y el interés de los estudiantes y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Cartografía en la Educación Primaria.

Referencias

- Almeida, R. (2011). *Cartografía escolar*. Editora Contexto.
- Aranda, Á. y de Lázaro, M. (2010). La enseñanza de la Geografía en Bachillerato a partir del análisis de los libros de texto. *Didáctica Geográfica*, (11), 169-197.
- Araya, F. y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: Un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (70), 51-69.
- Bel Martínez, J. C., y Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Bel Martínez, J.C., Colomer Rubio, J.C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>
- Buzo, I. y De Miguel, R. (2020). De la cartografía tradicional a la cartografía digital. Hacia un aprendizaje activo de la geografía. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 98, 27-33.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL, 190, de 30 de septiembre.
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.601331>
- Ciscar, J., Santiago, J., 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*, 418 (36). <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-36.htm>
- Claudino, S. (2015). Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las ciencias sociales en el siglo XXI. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J.L. de la Montaña (Coords) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-65). AUPDCS-Universidad de Extremadura.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.
- de la Calle, M. (2013). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. de Miguel, M.L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33-52). Institución Fernando El Católico.
- de la Calle, M. (2019). La enseñanza del medio rural en los libros de texto de Educación Primaria. En X.C. Macía Arce, F.X. Armas Quintá, y F. Rodríguez Lestagas (Eds.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 907-920). Andavira.
- De Miguel, R. (2012). Análisis comparativo del currículum de Geografía en Educación Secundaria: revisión y propuestas didácticas. En R. De Miguel, R., Mª.L. De Lázaro y Mª.J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 13-36). Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE y Universidad de Zaragoza.
- De Miguel, R. (2013). Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 67-90. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2344>
- De Miguel, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>
- De Miguel González, R. (2024). Powerful geography and the future of geographic education. *Dialogues in Human Geography*, 14(1), 5-8. <https://doi.org/10.1177/20438206241229219>
- Edelvives (2014). *Ciencias Sociales. 5º Educación Primaria*. Proyecto SuperPixéPolis. Grupo Editorial Luis Vives. ISBN: 978-84-26393791.
- Edelvives (2015). *Ciencias Sociales. 6º Educación Primaria*. Proyecto SuperPixéPolis. Grupo Editorial Luis Vives. ISBN: 978-84-26396494.
- Fleitas, A. y Gómez, S. (2012). Una introducción a la problemática de la alfabetización cartográfica en la geografía escolar: La lectura y escritura de mapas desde las TIC/TAC. *Estudios Socioterritoriales*, (11), 99-123.
- Gómez-Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Hermi, M. y Carniel, S. (2013). Novas estratégias para trabalhar com a disciplina de Geografia no ensino fundamental. *Revista bibliográfica de geografia y ciencias sociales*. (18). <https://raco.cat/index.php/Biblio3w/article/view/268930>

- Jerez, M. y Morales, A. (2020). Cartografías personales y ciudadanía crítica: una investigación didáctica en educación primaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (98), 8-13.
- Katuta, Â. (2002). A leitura de mapas no ensino de Geografia. *Nuances: estudos sobre Educação*, 8(8). <https://doi.org/10.14572/nuances.v8i8.426>
- Lara, D. y Gómez, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. BOE, 295, de 10 de diciembre.
- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 340, de 30 de diciembre.
- Maraza-Vilcanqui, B. y Zevallos-Solis, L. (2022). Los mapas conceptuales y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 121-136.
- Marrón, M. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (57), 313-341.
- Martínez, R. y Lopez, J. (2015). Análisis de la cartografía en los libros de texto de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En *Análisis espacial y representación geográfica: Innovación y aplicación* (pp.1455-1464). Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio.
- Massone, M., Romero, N. y Finocchio, S. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, 32(2), 555-579.
- Morote Seguido Á.-F. (2020). La investigación sobre manuales escolares de Geografía españoles: Análisis bibliométrico (1980-2019). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 40(2), 467-497. <https://doi.org/10.5209/aguc.72983>
- Morote, A. F., y Colomer, J. C. (2021). Análisis de actividades basadas en recursos TIC en los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria): una aproximación a la problemática socio-ambiental. *Publicaciones*, 51(1), 87-112. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.20802>
- Morote, Á-F. y Olcina, J. (2024). Análisis de las imágenes sobre riesgos naturales en los manuales escolares de Ciencias Sociales (España). Catastrofismo y realidad territorial. *Investigaciones Geográficas*, (81), 93-108. <https://doi.org/10.14198/INGEO.26584>
- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Pérez, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales. Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Rafael, G. (2023). *La cartografía en los libros de texto de Educación Primaria: Un análisis de contenido*. [Trabajo Final de Máster]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62523>
- Rodríguez Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Rodríguez, F., Macía, X. y Armas, F. (2021). Alfabetización cartográfica: un desafío para la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (40), 67-80. <https://doi.org/10.7203/dces.40.18054>

- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- 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.
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en los 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. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>
- Sandoya, M. Á. (2010). Actividades cartográficas en libros de texto de secundaria. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 29(2), 173-203. <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC0909220173A>
- Santillana (2022). *Ciencias Sociales. 5º Educación Primaria. Proyecto Construyendo Mundos*. Grupo Sanoma Educación. ISBN: 978-84-68067868.
- Santillana (2023). *Ciencias Sociales. 6º Educación Primaria. Proyecto Construyendo Mundos*. Grupo Sanoma Educación. ISBN: 978-84-14407929.
- Sharpe, B., Bahbahani, K., y Huynh, N. T. (2016). *Teaching Geographical thinking: a professional resource to help six interrelated concepts central to student's ability to think critically about geography*. The Critical Thinking Consortium.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Souto, X.M. (2004). La geografía escolar en el periodo 1990 – 2003. En aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional. *La geografía española ante los retos de la sociedad actual* (pp. 61-82) Comité español de la Unión Geográfica Internacional.
- Souto, X.M. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En J. Prats (Coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 115-129). Graó.
- Valls, R. (2018). La historia en sus manuales escolares: entre textos, contextos y competencias. En J. Monteagudo, A. Escribano, y C. Gómez Carrasco, *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 15-34). Editum.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rafael-Nunes de Souza, G., Fernández-Rodríguez, E, Miguel-Revilla, D. y De la Calle-Carracedo, M. (2024). La cartografía en los libros de texto de Educación Primaria: comparativa entre LOMCE y LOMLOE. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 46, 73-88. DOI: 10.7203/DCES.46.28690