

Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO

Jorge Sáiz Serrano

Universitat de València¹

Resumen: Este artículo examina actividades de libros de texto de Historia, tomando como muestra las relacionadas con la Península ibérica entre la Prehistoria y la Edad Media, en manuales actuales de 1º y 2º curso de ESO de las editoriales españolas de mayor difusión en el ámbito valenciano. Se pretende cuestionar si el tratamiento de las competencias educativas básicas ha enriquecido o no el planteamiento didáctico de los manuales: si se presentan actividades con recursos textuales y visuales que mejoran las destrezas cognitivas del alumnado. Para ello se elabora un modelo conceptual y una ficha de análisis de la muestra de actividades. Los resultados todavía confirman el peso de una historia transmisiva fruto de actividades de bajo nivel cognitivo, de recordar y reproducir información, vinculadas sobre todo al texto académico de los manuales a pesar de la creciente presencia de recursos visuales.

Palabras clave: Libros de texto, Historia, actividades de aprendizaje, competencias básicas, nivel cognitivo, recursos didácticos.

Abstract: This paper examines practical activities in current History textbooks, focusing on those addressing the Iberian Peninsula from Prehistory to the Middle Ages in the most popular History textbooks for the first and second courses of Secondary Education (ESO) in the Valencian Community (Spain). The relationship between the didactic character of the textbooks, the improvement of the students' cognitive skills and the treatment of the basic educative competencies will be addressed with the aid of a conceptual model and an analytical schedule. Special consideration will be given to the diverse textual and visual resources used. The results confirm the hegemony of a transmissive history related to low cognitive level practical activities based on memorizing and reproducing information and more dependent on the academic texts than on alternative resources, despite the increasing presence of visual resources.

Key Words: text books, History, practical activities, competencies, cognitive level, didactic resources.

(Fecha de recepción: junio, 2011, y de aceptación: septiembre, 2011)

¹ Profesor asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València, profesor de Geografía e Historia del IES Tirant lo Blanc (Torrent) y miembro del Proyecto Gea-Clío. Agradezco a los profesores Rafael Valls y Xosé Manuel Souto sus sugerencias en este trabajo. El estudio deriva de la investigación que estoy realizando sobre la Historia de España en los actuales libros de texto de ESO y Bachillerato examinando en sus actividades y recursos el tratamiento las competencias básicas y el problema de las identidades.

1. Justificación de la investigación: ¿Las competencias básicas enriquecen el planteamiento didáctico de las actividades de los libros de texto de Historia?

Los actuales libros de texto españoles de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, como los de cualquier otra materia de ESO, deberían haber enriquecido su enfoque didáctico por la obligatoria introducción de las *competencias educativas básicas* prescrita por en la LOE (Ley Orgánica de Educación). Ciertamente es que una insuficiente profundización en la educación por competencias puede conducirnos a la mera difusión de una nueva jerga, derivada del uso de indicadores de evaluación de resultados como guía del currículum, como en su día introdujo el constructivismo con la LOGSE (Sacristán, 2009). Pero el enfoque por competencias debería implicar una reformulación global de los modos de enseñar y aprender (Zabala, Arnau, 2007; Pérez Gómez, 2009; Escamilla, 2011). Desde las diferentes materias de la ESO debería primarse el trabajo interdisciplinar por proyectos o planes de trabajo vinculados al desarrollo de

tareas como secuencias de actividades encadenadas. Unos proyectos y tareas que habría que vincular a problemas significativos y aplicables a situaciones reales. Habría que partir, por tanto, no de una información a transmitir sino de problemas de aprendizaje cuya resolución implicase el aprendizaje de competencias y la construcción de contenidos. De completarse, tal cambio implicaría una remodelación del tradicional libro de texto, del manual escolar por materias, fomentando la publicación de proyectos por ámbitos curriculares interrelacionados. La realidad editorial, perfectamente constatable en los centros de secundaria, demuestra que ello no sólo no ha ocurrido sino que es poco viable que suceda. No sólo sobreviven con fuerza los libros de textos disciplinares sino que el trabajo por proyectos y tareas que permiten abordar las competencias básicas sólo es observable en materiales relacionados con programas de diversificación curricular donde se interrelacionan contenidos y objetivos por ámbitos, como el ámbito lingüístico-social en la ESO². Con todo, de existir este tipo de materiales editados, tendrían un campo de uso muy reducido y, por tanto, un mercado irrelevante a efectos de venta.

² No obstante, constato por mi experiencia docente en este ámbito, que no existen auténticos materiales editados para trabajar por proyectos contenidos y procedimientos lingüísticos (lengua castellana y valenciana) y sociales (Ciencias Sociales). Los manuales existentes en el mercado del ámbito lingüístico-social de Diversificación Curricular o los de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (de editoriales como Editex o Bruño) optan por “adosar” contenidos de esas materias por temas antes que plantear una efectiva interrelación de los mismos. Para trabajar las competencias básicas desde una perspectiva de ámbito lingüístico-social se ha de optar por la elaboración de materiales propios o se ha de recurrir al apoyo de materiales editados por grupos de innovación didáctica, como el del Proyecto Gea-Clío donde he colaborado: esos materiales, en gran medida, ya anticiparon el trabajo por competencias básicas al formular problemas de aprendizaje que organizaban documentos de trabajo (textos, imágenes, gráficos, etc.) y sus guías de análisis.

Las grandes editoriales de libros de texto no mostrarían interés alguno por ese segmento de mercado. Continuaría siendo mucho más rentable el mercado masivo del tradicional manual escolar. En este mercado se agrupan los libros de texto de Geografía e Historia de ESO. Unos libros de texto que, a mi juicio, no han experimentado una transformación organizativa significativa con la introducción de las competencias. Lo único que puede constatarse en los libros de texto no es tanto un enfoque global por competencias como una *iniciación al trabajo de las competencias básicas* a partir de la introducción de actividades que son catalogadas o vinculadas al trabajo de las competencias legalmente establecidas: competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia matemática, competencia cultural y artística, competencia de aprender a aprender, competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia de tratamiento de la información y competencia digital y competencia de autonomía e iniciativa personal. Esta exigencia legal de abordar las competencias ya habría de implicar un enriquecimiento didáctico de los manuales escolares, apreciable tanto en el diseño como en el contenido y formulación de las (nuevas) actividades planteadas en los mismos. Partiendo de este planteamiento, la inquietud inicial que me planteé a la hora de acometer esta investigación podría formularla en términos simples del siguiente modo: ¿la entrada en vigor de las competencias ha supuesto la presencia de nuevas y mejores actividades didácticas en los libros de texto de Historia, actividades

que mejoren las destrezas cognitivas de nuestro alumnado? Aproximarme a respuestas claras, concretas y verificables para dicho interrogante es el objetivo fundamental del presente artículo.

Y para ello planteo analizar la *estructura y planteamiento didáctico* de los manuales escolares actuales de Historia estudiando una muestra significativa de *actividades* presente en las editoriales de libros de texto de mayor difusión, considerando en sentido amplio el concepto de actividades, como acciones de aprendizaje vinculadas al conjunto de recursos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (textuales o verbales –texto académico o de los autores, fuentes textuales primarias- y visuales –imágenes, gráficos, mapas, ejes cronológicos-) presentes en los manuales escolares. Me centro, como más adelante desglosaré, en dos facetas de análisis de las actividades. Por un lado en su diseño y ubicación en relación con el conjunto de materiales y recursos del libro de texto. Por otro lado en su tipología según su relación con los recursos empleados (textuales y visuales) y según el nivel de conocimiento y de procesamiento de información resultante de las mismas.

2. *Ámbito de investigación: actividades sobre historia de la Península Ibérica en manuales de 1º y 2º de ESO.*

Considero como significativa aquella muestra de actividades que incluya todas las existentes en unidades didácticas o temas relacionados y/o en dos cursos consecutivos y que contemple todas

las que se presentan ordinariamente al alcance del alumnado. Por un lado, las del propio libro de texto pero también, por otro lado, aquellas otras presentes en los anexos de actividades para tratar las competencias básicas que alguna editorial presenta como complemento al manual (*libreta de competencias básicas* de Vicens Vives). Desde este punto de vista, y a partir del otro enfoque que guía mi investigación, el examen del tratamiento de las identidades en los contenidos de “Historia de España” en ESO y Bachillerato (Valls, 2000; López Facal, 2006 y 2010; Sáiz, en prensa), tomo como ámbito de investigación del presente artículo todas las actividades que trabajan los contenidos curriculares de *Prehistoria, Antigüedad y Edad Media de la Península Ibérica* presentes en manuales de 1º y 2º cursos de ESO en las editoriales de mayor difusión en la Comunidad Valenciana: Anaya, Ecir, Santillana-Voramar, SM y Vicens Vives (Segura, 2001; Valls, 2007). Se consideran, así, cinco manuales de 1º de ESO y cinco manuales de 2º de ESO a los que uno la *libreta de competencias básicas* de 2º ESO de Vicens Vives: los ejemplares analizados los recojo en el Anexo 1. Para los libros de 1º de ESO, tomo las recientes ediciones de 2011 y examino las unidades o temas que abordan contenidos curriculares del periodo comprendido entre la Prehistoria y el final de la Antigüedad (el reino visigodo) en la Península ibérica. En conjunto suponen 481 actividades, con cifras por editorial variables según el tratamiento realizado de los contenidos por cada una de ellas: 64 de Anaya, 40 de Ecir, 83 de Santillana-Voramar, 155 de SM y 139 de Vicens

Vives. Esta muestra me servirá para calibrar si ha habido cambios significativos en la naturaleza y planteamiento de actividades respecto a las primeras ediciones adaptadas al currículo por competencias, precisamente las existentes de 2º ESO, posteriores a 2008. En este caso, para los manuales de 2º de ESO, examino las unidades o temas dedicados a la Península Ibérica medieval, a Al-Andalus y los reinos y principados cristianos entre los siglos VIII y mediados del XV (excluyendo el reinado de los Reyes Católicos). En su caso representan un volumen mayor, 721 actividades (107 de Anaya, 207 de Ecir, 111 de Santillana-Voramar, 119 de SM y 177 de Vicens Vives). Por lo que respecta a la *Libreta de competencias básicas* de Vicens Vives examino en su edición de 2010 las 55 actividades sobre la Península ibérica medieval. En conjunto, pues, se trata de una muestra amplia y significativa, un total de 1257 actividades, disponiendo de dos ejemplares de libro de texto para cada una de las cinco editoriales consideradas y una *Libreta de competencias básicas*, publicados entre 2008-2010 (2º ESO) y 2010-2011 (1º ESO), todos ellos adaptados al currículo por competencias aunque en diferente cronología.

3. Hipótesis de trabajo: persistencia en los libros de texto de una historia transmisiva, con actividades de respuestas reproductivas e iniciación superficial a las competencias básicas.

El objetivo de este trabajo es, como más arriba formulé, constatar si la obli-

gatoria introducción de las competencias ha mejorado el diseño y el planteamiento de actividades en los libros de texto de Historia. Los estudios realizados sobre contenidos y estructura de los libros de texto de Geografía e Historia en ESO y Bachillerato evidencian notables carencias didácticas en las propuestas de las editoriales de difusión mayoritaria (Valls, 2007, 2008, 2009). La principal hipótesis de trabajo de este artículo es que, en general, las competencias básicas no han supuesto novedad alguna relevante ya que respecto al modelo didáctico de los actuales libros de texto de Historia, perviven gran parte de los caracteres evidenciados para los textos anteriores a la regulación de las competencias. Incluso podría plantearse la hipótesis de que se habría producido cierto retroceso en el planteamiento didáctico, sobre todo respecto a algunos manuales de los años 90. En los libros de texto más difundidos hoy en día continuaría una visión informativa y enciclopédica (Sáiz, 2010). Predominaría la presentación de contenidos cerrados para memorizar y recordar, sin plantear selección ni problematización alguna de los fenómenos históricos que ofrece el currículo. En su mayor parte los manuales escolares seguirían sin ser libros para ser trabajados sino manuales informativos y transmisivos. En el material recogido en los manuales seguiría predominando la información conceptual y factual (hechos, conceptos, datos) presentada de forma cerrada sin ofrecer *problemas de aprendizaje* ni planteamientos que estimulen una comprensión crítica de los contenidos. No permitirían abordar la “competencia narrativa” del alumnado (Rüssen, 1997; Valls, 2008) al

no relacionarse los fenómenos históricos con problemas del presente. No fomentarían así la capacidad argumentativa y de razonamiento, aproximándose a las relaciones que el presente establece con el pasado, una cuestión próxima al *pensar históricamente*. No permitirían, por tanto, acometer la finalidad educativa básica de la enseñanza de la Historia en Secundaria: que el alumnado aprenda a razonar y pensar históricamente (López Facal, 2000, Prats, Santacana, 2001; Valls, 2008).

Por su parte, las propuestas de trabajo nuevas que han surgido en los recientes manuales catalogadas como “actividades para el tratamiento de las competencias” se presentan, cuando existen, al margen del resto de actividades y concentran un espacio minoritario: constan bien en reducidos apartados finales de las unidades o bien, para el caso de alguna editorial (Vicens Vives), en formatos específicos para abordar las competencias editados al margen del manual (*libreta de competencias básicas*). Pero no parece que esas actividades, al igual que el conjunto de las incluidas en los manuales, permitan realmente el desarrollo de las competencias básicas mediante el aprendizaje significativo de contenidos y procedimientos propios de la Historia y mediante la reorientación global hacia problemas de aprendizaje. Continuarían predominando actividades que demandan respuestas reproductivas, respuestas de “recortar y pegar” si se me permite la expresión (Sáiz, 2010), ya que pueden encontrarse literalmente o visualmente en el propio manual, básicamente en los textos de sus autores (texto académico) o en los mapas o imá-

genes que los acompañan. Los manuales plantearían, por tanto, una mera iniciación al trabajo de las competencias básicas por la presentación de actividades nominalmente vinculadas a alguna competencia, por bien que de forma aislada y descontextualizada.

4. Metodología y modelo conceptual.

Para verificar o refutar esas hipótesis de trabajo es necesario diseñar un modelo conceptual útil para analizar la muestra de actividades considerada: recordemos, las vinculadas a la Península ibérica entre la Prehistoria y la Edad Media en los actuales manuales escolares de 1º y 2º de ESO de mayor difusión. Y a la hora de definir el modelo conceptual parto de tres consideraciones. En primer lugar, la diferenciación entre actividades y recursos. En segundo lugar, la tipología de las actividades según el recurso al que se vinculan y según su ubicación y diseño en el contexto de la unidad didáctica o tema del manual. En tercer lugar, la naturaleza de las actividades según sus niveles de complejidad cognitiva considerando el nivel de procesamiento de la información que exigen y plantean y, por tanto, las formas de conocimiento declarativo y procedimental derivadas del mismo.

En primer lugar, pues, diferencio actividades y recursos³. Considero *actividades* todas las formulaciones o enun-

ciados que implican el trabajo por parte del alumnado de recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones de aprendizaje de diferente grado de complejidad relacionadas con los recursos presentes en el libro de texto o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. Como *recursos* considero los siguientes materiales, elementos o técnicas propias de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: 1) el propio *texto académico*, el redactado por los autores del manual; 2) las *fuentes escritas* primarias (documentos históricos) o secundarias (textos historiográficos) debidamente adaptadas; 3) las *imágenes* en su diferente tipología: iconografía artística derivada de las artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales de época, objetos de la cultura material, dibujos, iconografía o recreaciones virtuales y, finalmente, imágenes del historicismo del siglo XIX; 4) los *gráficos, tablas o cuadros* recogiendo información cuantitativa o información textual; 5) los *mapas temáticos históricos*; 6) los *ejes cronológicos*; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual. En general, entre esos recursos y atendiendo a la propuesta de clasificación de M. Carretero (2008), habría que diferenciar los propiamente textuales (1 y 2), de los visuales o icónicos estáticos (3 al 6). A la hora de clasificar y examinar actividades considero, por tanto, cualquier formulación relacionada con esos

³ De cara a un análisis comparado de diferentes manuales de Historia considero necesario diferenciar claramente actividades de aprendizaje y recursos didácticos empleados para el mismo, a diferencia de otras propuestas que no han contemplado esa diferenciación (Rebollo, 2008).

recursos tipo o que parte de los mismos, sean sencillas preguntas o ejercicios o sean cuestiones para trabajar recursos aislados o relacionados entre sí. Aunque también posibilitan acciones de aprendizaje, obviamente no tengo en cuenta los recursos del libro de texto que no presentan actividad alguna vinculada. De todas formas también cuantifico la presencia de estos recursos sin actividad. Me interesa determinar la función asignada al recurso, sea como *documento de trabajo* y análisis o sea como mera *ilustración* complementaria del texto académico de los autores del manual o del resto de recursos y actividades del mismo, planteamiento que se ha llevado al estudio de imágenes por parte de R. Valls (1995, 2007).

En segundo lugar es posible conocer la tipología de *actividades según la naturaleza del recurso al que se vinculan* valorando el uso que se hace de los mismos. Mi interés es calibrar el grado de importancia del texto académico del manual, el recurso tradicional al que se vinculan las actividades, frente a los restantes (fuentes primarias y secundarias, imágenes, gráficos, mapas, ejes, etc.). Por ello considero cuatro tipos de situaciones relacionando las actividades con los recursos empleados (remito más adelante a las Tablas 2-3): a) las actividades que emplean únicamente recursos textuales (tipo 1: texto académico o textos históricos o historiográficos adaptados, destacando el peso del texto de los autores); b) aquellas vinculadas sólo a recursos visuales o icónicos estáticos (tipo 2: imágenes, gráficos, mapas y ejes cronológicos, sean estos aislados o relacionados entre sí); c) las que relacionan recursos

textuales e icónicos en cualquier combinación (tipo 3: sobre todo textos académicos con mapas e imágenes); y d) finalmente las que demandan recursos externos al libro de texto (tipo 4: generalmente la búsqueda en páginas web o enlaces multimedia o en enciclopedias tradicionales).

Desde otro punto de vista también diferencio las *actividades según su diseño y ubicación en la unidad didáctica o tema*, considerando cuatro situaciones (remito más adelante a las Tablas 1-2): a) tipo 1: actividades de apertura o inicio de las unidades, b) tipo 2: actividades vinculadas al cuerpo principal de las unidades o temas; c) tipo 3: actividades finales o de síntesis; y para acabar, d) tipo 4: actividades catalogadas para trabajar o desarrollar las competencias básicas. Examinar el diseño de las actividades permite calibrar en qué medida se plantean problemas de aprendizaje organizadores de los contenidos curriculares y hasta qué punto se recurre a una secuencia didáctica adecuada basada en una fase de activación o preinstruccional (partiendo de las ideas previas del alumnado), una fase instruccional o de desarrollo y una fase final de retroalimentación (García Ros, 2010).

Finalmente, en tercer lugar, examino la *naturaleza* de las actividades según el *nivel de complejidad cognitiva* que plantean. Para ello aplico a las actividades la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en su versión reciente y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Ello me permite jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros

de texto. Esta taxonomía adaptada de Bloom pretendo utilizarla como un elemento de apoyo y guía para diferenciar niveles crecientes de complejidad de los conocimientos declarativos o procedimentales derivados de las actividades de los manuales. La taxonomía de Bloom demuestra que pueden, y deben, formularse interrogantes y actividades de diferentes niveles para aplicarlos a la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Murphy, 2011). Se establecerían, así, seis niveles crecientes: 1) conocer, localizar, reproducir o repetir información (memorizar), 2) explicarla o resumirla, (comprender), 3) hacer uso de ella, en situaciones nuevas (aplicar), 4) organizarla, diferenciarla, compararla (analizar), 5) valorarla, juzgarla, evaluarla (evaluar), y finalmente 6) crear nueva información, planificarla, organizarla y enunciarla (crear). Aunque semejante categorización tiene sus limitaciones, ya que el conocimiento humano nunca sería tan lineal ni acumulativo como de ello se deriva (Escamilla, 2011), pienso que es posible apoyarse en dicha taxonomía para establecer niveles de complejidad de las actividades.

A dicha taxonomía, también añado la categorización cognitiva de preguntas y cuestiones de comprensión de textos para generar conocimiento declarativo derivada de los estudios sobre uso y composición de textos expositivos para el aprendizaje (Vidal-Abarca, 2010; Vidal-Abarca, Gilabert, 2003; Campanario, Otero, 2000). Por un lado, las preguntas o cuestiones *literales*, de bajo nivel cognitivo, que exigen un patrón de búsqueda de información simple (localizar-memorizar), una codificación textual literal al

encontrar la solución o respuesta en la formulación del propio texto o en un conjunto estructurado de proposiciones del mismo (*base de texto*). Por otro lado, las preguntas o interrogantes *inferenciales*, de alto nivel cognitivo, cuyo patrón de búsqueda es más complejo (revisar-relacionar-integrar; inferir-razonar): requieren la activación de inferencias, es decir, informaciones que no constan literalmente en el texto pero que surgen de relacionar la información del mismo con los conocimientos previos o con otros; generan, por tanto, un conocimiento que va más allá del texto (*modelo de situación*). Centrarme en el análisis cognitivo de las actividades relacionadas con recursos textuales, ello supone valorar el tratamiento que se realiza en los actuales manuales de Historia de una de las competencias básicas a mi juicio más relevantes: la competencia en comunicación lingüística. Como las restantes áreas no lingüísticas del currículo, las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, requieren de una aproximación global a esta competencia, integrando lengua y contenidos curriculares con el fin de mejorar las capacidades y destrezas de comprensión y expresión oral y escrita del alumnado (Pérez, Zayas, 2007).

Finalmente también cabría aplicar una gradación de niveles cognitivos a los conocimientos procedimentales, de las simples técnicas y destrezas a las estrategias (Pozo, 2008 y 2010) y aplicar esta jerarquización a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002, Murphy, 2011): el trabajo con mapas temáticos históricos, imágenes en la diferente tipología antes reseñada, gráficos,

tablas o cuadros y ejes cronológicos. En esos procedimientos diferenciaré dos niveles. En primer lugar un nivel bajo, los procedimientos que generan un alto grado de automatización y que serían meras *técnicas* al requerir el aprendizaje y práctica de reglas básicas, de carácter más descriptivo o mecánico, que cabe repetir y aplicar: serían, por ejemplo, saber leer, describir o localizar información en un mapa, una imagen, un eje cronológico, un gráfico, conociendo los códigos básicos de representación en cada uno de esos recursos, pero también saber confeccionar sencillos mapas, gráficos o ejes cronológicos. En segundo lugar los procedimientos que exigen un alto grado de conciencia, son las *estrategias* que precisan de la activación de amplios recursos cognitivos al no ser meras reglas sino *principios* de naturaleza más explicativa: se trata de relacionar la información leída, localizada o analizada en el mapa, imagen, cuadro o eje cronológico y relacionarla con otras fuentes, inferir o deducir información contenida en un mapa, un gráfico, un eje cronológico o una imagen, elaborando explicaciones o hipótesis. En este sentido, por ejemplo, resulta muy útil la categorización planteada para el caso de actividades cartográficas por M.A. Sandoya (2009): localización-identificación, análisis y descripción, relación con otras fuentes y explicación y elaboración de hipótesis. A mi juicio, las dos primeras podríamos considerarlas como *técnicas* procedimentales de trabajo con mapas, mientras que las dos últimas serían las que activan más funciones cognitivas y podrían considerarse como *estrategias*.

Relacionando todos los criterios hasta ahora expuestos, propongo un modelo conceptual de análisis de las *actividades de libros de texto de Historia* en tres niveles *según su complejidad cognitiva*.

En primer lugar actividades de *tipo 1*, de *complejidad baja*. Aquellas que implican la mera localización y reproducción de información directamente proporcionada por los recursos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto o conocimientos procedimentales a modo de meras destrezas o técnicas, susceptibles de ser automatizados. Serían, por ejemplo: saber localizar y extraer información literal de un texto académico o de una fuente textual primaria o secundaria, de un mapa, una imagen, un gráfico o un eje cronológico. Todas ellas implican únicamente destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica en nivel básico. El procesamiento de información que requieren se ceñiría a un patrón sencillo derivado de leer el recurso (textual o visual), buscar la información y reproducirla, repetirla o recordarla. En el Anexo 2 recojo diferentes ejemplos de enunciados de este primer nivel de actividades para la tipología de recursos considerados (texto académico, fuente textual primaria, mapa, imagen, eje cronológico y cuadro, tabla o esquema).

En segundo lugar, considero actividades de *tipo 2*, de *complejidad media*. En su caso exigen comprender la información inserta en el recurso

(texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola. Y para ello también cabría inicialmente extraerla, demandando igualmente contenidos procedimentales de técnicas, como los establecidos en el tipo anterior. Se trataría, por ejemplo, de cuestiones encaminadas a localizar la idea principal del recurso, de resumir la información esencial ofrecida en el mismo (analizar y describir el texto, el mapa, la imagen, etc.), promoviendo al alumnado el uso espontáneo de su terminología, para parafrasear o explicar las cosas con sus propias palabras. Serían, por ejemplo: hacer un esquema de la información obtenida, definir conceptos, relacionar o establecer semejanzas o diferencias entre ellos, buscar y resumir nueva información en otras fuentes, o, finalmente, confeccionar recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información textual básica. En el Anexo 3 igualmente recojo una serie de ejemplos característicos de este tipo de actividades.

Finalmente, en tercer lugar, actividades de *tipo 3*, de *complejidad alta*. Son aquellas que requieren analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o que implican la creación de nueva información. Generalmente parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas inferenciales y de la aplicación de contenidos procedimentales como estrategias. Entre ellas, aplicándolo a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, cabría citar las siguientes: ejercicios de simulación, empatía o estudios de caso

(como por ejemplo la redacción de biografías simuladas) aplicando contenidos declarativos aprendidos, la confección de mapas conceptuales relacionando las ideas básicas de la información trabajada, la valoración crítica y relacionada de información proporcionada por una o varias fuentes, el contrastar información sobre un mismo fenómeno en dos o más fuentes, la explicación o elaboración de hipótesis a partir de la información obtenida, la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje y, finalmente, la confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos. Puede verse una relación de ejemplos de este tercer nivel de actividades en el Anexo 4.

A partir del conjunto de criterios aquí establecidos (diseño y ubicación, naturaleza del recurso y nivel cognitivo), he elaborado una *ficha de análisis de las actividades y recursos de libros de Historia*, la herramienta básica que dispongo para el estudio de la muestra de actividades, recurriendo al programa de base de datos Filemaker pro 11 para Windows. Ello me ha permitido disponer, hasta la fecha, de una base de datos de 1522 fichas que estoy utilizando en mi investigación.

5. Análisis de los resultados: permanencias (peso de actividades de bajo nivel cognitivo sobre textos académicos) y cambios (aumento de recursos visuales).

Los resultados del análisis efectuado los recojo en las siguientes seis tablas.

Tablas 1-2. Análisis de actividades de manuales de Historia según su diseño y ubicación:

| Tabla 1. Actividades de manuales de Historia de 1º de ESO (2010-2011) | | | | | |
|--|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Editorial | Total | tipo 1 | tipo 2 | tipo 3 | tipo 4 |
| <i>Anaya</i> | 64 | 4 (6'2 %) | 50 (78'1 %) | - | 10 (%) |
| <i>Ecir</i> | 40 | - | 27 (67'5 %) | 13 (32'5 %) | - |
| <i>Santillana-Voramar</i> | 83 | - | 57 (68'6 %) | 26 (31'3 %) | - |
| <i>SM</i> | 155 | 6 (3'8 %) | 91 (58'7 %) | 28 (18 %) | 30 (19'3 %) |
| <i>Vicens Vives</i> | 139 | 5 (3'5 %) | 89 (64 %) | - | 45 (32'3 %) |
| Total | 481 | 15 (3'1 %) | 314 (65'2 %) | 67 (13'9 %) | 85 (17'6 %) |

| Tabla 2. Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO (2008-2010) | | | | | |
|--|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Editorial | Total | tipo 1 | tipo 2 | tipo 3 | tipo 4 |
| <i>Anaya</i> | 107 | 7 (6'5 %) | 63 (58'8 %) | 13 (12'1 %) | 24 (22'4 %) |
| <i>Ecir</i> | 207 | 12 (5'7 %) | 120 (57'9 %) | 47 (22'7 %) | 28 (13'5 %) |
| <i>Santillana-Voramar</i> | 111 | 1 (0'9 %) | 63 (56'7 %) | 47 (42'3 %) | - |
| <i>SM</i> | 119 | 6 (5 %) | 85 (71'4 %) | 28 (23'5 %) | - |
| <i>Vicens Vives</i> | 177 | 9 (5 %) | 138 (78 %) | 30 (16'9 %) | - |
| Total | 721 | 35 (4'8 %) | 469 (65 %) | 165 (22'8 %) | 52 (7'2 %) |

Tipo 1: Actividades de apertura o inicio
Tipo 2: Actividades vinculadas al cuerpo principal de la unidad: texto académico y recursos.
Tipo 3: Actividades finales o de síntesis
Tipo 4: Actividades catalogadas para trabajar las competencias al final de la unidad.

Tablas 3-4. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según el recurso al que se vinculan

| Tabla 3. Actividades de manuales de Historia de 1º de ESO (2010-2011) | | | | | |
|--|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Editorial | Total | tipo 1 | tipo 2 | tipo 3 | tipo 4 |
| <i>Anaya</i> | 64 | 24 (37'5%) | 27 (42'1 %) | 12 (18'7 %) | 1 (1'5 %) |
| <i>Ecir</i> | 40 | 31 (77'5 %) | 4 (10 %) | 4 (10 %) | 1 (2'5 %) |
| <i>Santillana-Voramar</i> | 83 | 34 (40'9 %) | 20 (24'1 %) | 12 (14'4 %) | 17 (20'4%) |
| <i>SM</i> | 155 | 61 (39'3 %) | 35 (22'5 %) | 24 (15'4 %) | 35 (22'5 %) |
| <i>Vicens Vives</i> | 139 | 54 (38'8 %) | 53 (38'1 %) | 24 (17'2 %) | 8 (5'7 %) |
| Total | 481 | 204 (42'4 %) | 139 (29 %) | 76 (15'8%) | 62 (12'8 %) |

Tabla 4. Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO (2008-2010)

| Editorial | Total | tipo 1 | tipo 2 | tipo 3 | tipo 4 |
|---------------------------------------|--------------|---------------------|---------------------|--------------------|-------------------|
| <i>Anaya</i> | 107 | 49 (45'7%) | 6 (5'6 %) | 39 (36'4 %) | 13 (12'1 %) |
| <i>Ecir</i> | 207 | 118 (57 %) | 37 (17'8 %) | 47 (22'7 %) | 5 (2'4 %) |
| <i>Santillana-Voramar</i> | 111 | 47 (42'3 %) | 18 (16'2 %) | 33 (29'7 %) | 13 (11'7 %) |
| <i>SM</i> | 119 | 95 (79'8 %) | 5 (4'2 %) | 16 (13'4 %) | 3 (2'5 %) |
| <i>Vicens Vives (libro texto)</i> | 177 | 107 (60'4%) | 49 (27'6%) | 14 (7'9%) | 7 (3'9%) |
| <i>Vicens Vives (libreta compet.)</i> | 55 | 35 (63'6 %) | 15 (27'2 %) | 3 (5'4 %) | 2 (3'6 %) |
| Total | 721 | 416 (57'6 %) | 115 (15'9 %) | 149 (20'6%) | 41 (5'6 %) |

Tipo 1: Recurso textual: texto académico, fuentes primarias textuales
Tipo 2: Recurso icónico: imágenes artísticas, patrimonio arquitectónico, dibujos o recreaciones virtuales, mapas, cuadros o gráficos, ejes cronológicos
Tipo 3: Recurso combinado: textual e icónico
Tipo 4: Recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia, enciclopedias y otros.

Tablas 5-6. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según su complejidad cognitiva.

Tabla 5. Actividades de manuales de Historia de 1º de ESO (2010-2011)

| Editorial | Total | Tipo 1 | Tipo 2 | Tipo 3 |
|---------------------------|--------------|---------------------|---------------------|------------------|
| <i>Anaya</i> | 64 | 49 (76'5 %) | 15 (23'5 %) | - |
| <i>Ecir</i> | 40 | 35 (87'5 %) | 5 (12'5 %) | - |
| <i>Santillana-Voramar</i> | 83 | 50 (60'2 %) | 31 (37'3 %) | 2 (2'4 %) |
| <i>SM</i> | 155 | 96 (61'9 %) | 54 (34'8 %) | 5 (3'2 %) |
| <i>Vicens Vives</i> | 139 | 129 (92'8 %) | 10 (7'2 %) | - |
| Total | 481 | 359 (74'6 %) | 115 (23'9 %) | 7 (1'4 %) |

Tabla 6. Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO (2008-2010)

| Editorial | Total | Tipo 1 | Tipo 2 | Tipo 3 |
|---------------------------------------|--------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| <i>Anaya</i> | 107 | 79 (73'8 %) | 25 (23'3 %) | 3 (2'8 %) |
| <i>Ecir</i> | 207 | 193 (93'2 %) | 13 (6'3 %) | 1 (0'4 %) |
| <i>Santillana-Voramar</i> | 111 | 62 (55'8 %) | 37 (33'3 %) | 12 (10'8 %) |
| <i>SM</i> | 119 | 95 (79'8 %) | 21 (17'7 %) | 3 (2'4 %) |
| <i>Vicens Vives (libro texto)</i> | 177 | 141 (79'7 %) | 28 (15'1 %) | 8 (4'4 %) |
| <i>Vicens Vives (libreta compet.)</i> | 55 | 35 (63'6 %) | 20 (34'5 %) | 1 (1'8 %) |
| Total | 721 | 574 (79 %) | 125 (17'2 %) | 27 (3'7 %) |

Tipo 1. Complejidad baja. **Tipo 2.** Complejidad media.
Tipo 3. Complejidad alta. (remito al texto para más detalle)

Las conclusiones que pueden deducirse del estudio realizado permiten verificar en cierta medida las hipótesis planteadas al inicio.

1. No hay cambios en el diseño y ubicación de las actividades. Como se desprende de las Tablas 1 y 2, el tratamiento de las competencias básicas no ha implicado modificación sustancial alguna en la estructura, ubicación o diseño de las actividades analizadas y, por lo tanto, en el propio planteamiento del manual. El grueso de actividades (65 %), tanto en las muestras de 1º como de 2º de ESO, son aquellas vinculadas al desarrollo de los propios epígrafes o apartados del tema. Como luego mostraré, se trata básicamente de actividades relacionadas con el texto académico de los temas más que con los recursos insertos en los mismos. En contraste, por lo que hace referencia a las actividades de síntesis o recapitulación (13-22%) y a las referidas al trabajo de las competencias básicas (7-17 %), llama la atención el aumento de estas últimas corroborando cómo los manuales plantean una *iniciación al trabajo de las competencias básicas* dedicando un apartado final al trabajo de las mismas. Vemos así cómo este bloque de actividades para las competencias crece significativamente en los manuales de 1º de ESO publicados entre 2010-2011 (17 %), a cuatro años de la exigencia curricular al respecto, frente a los manuales de 2º de ESO (7 %). Con todo, tres editoriales (Santillana-Voramar, SM y Vicens Vives) no identifican un bloque propio de actividades para trabajar competencias. En el caso de dos de ellas, Santillana-Voramar y SM, por incluir entre las actividades de síntesis

las que habrían de considerarse para abordar las competencias. Y en el caso de la editorial restante (Vicens Vives) por ofrece un material voluntario para el alumnado al respecto: una *libreta de competencias básicas* donde se etiquetan y vinculan a éstas, actividades relacionadas con sencillos resúmenes académicos y dos tipos de recursos visuales, mapas y algunas imágenes artísticas. Con todo, cabe señalar que de las 137 actividades etiquetadas para trabajar las competencias en los manuales de 1º y 2º, el grueso de ellas (102 actividades, 74'4 %) son ejercicios de bajo nivel cognitivo (reproducir información) etiquetados o relacionados con alguna de las competencias básicas. Esta situación se repite para las actividades contenidas en la *libreta de competencias básicas* editada por Vicens Vives: como puede apreciarse en la Tabla 4, el 63 % de las actividades tomadas de muestra son actividades de bajo nivel cognitivo, derivadas fundamentalmente de reproducir información de los breves resúmenes o de los mapas históricos recogidos en la libreta. Eso sí, respecto al libro de texto de 2º de ESO de dicha editorial, la libreta de competencias básicas presenta un ligero descenso de este perfil básico de actividades. No obstante, no parece que aporte ninguna novedad significativa esta *libreta de competencias básicas* más allá de un compendio de sencillas actividades de refuerzo y repetición de los contenidos que constan en el libro de texto, eso sí, con su “novedosa” denominación por el hecho de incluir para cada actividad un símbolo indicativo de las competencias básicas, más en el sentido nominal del término que en una efecti-

va reorganización de los materiales de aprendizaje dirigida al desarrollo de las competencias.

Por lo que hace referencia a las actividades iniciales, aquellas con las que se introducen los temas, puede verse que tienen un carácter casi testimonial (3-5 %). Respecto a su naturaleza compruebo que en todos los manuales se trata de actividades dirigidas a captar la atención o curiosidad del alumnado utilizando llamativos recursos visuales (dibujos o recreaciones de escenarios históricos imaginados, ilustraciones a gran formato de iconografía artística, restos patrimoniales u objetos de cultura material, en general combinados con ejes cronológicos o mapas) apoyados en sencillos textos académicos. Todas son actividades de bajo nivel cognitivo dirigidas a repetir o recordar la información que proporcionan estos recursos de apertura, que generalmente es aquella considerada básica o relevante sobre el contenido del tema a desarrollar. Llama poderosamente la atención cómo se ignoran por completo los conocimientos previos del alumnado, especialmente su rica información sobre los periodos históricos proveniente de fuentes de conocimiento no formal (videojuegos, películas, cómics, etc.), aspecto muy relevante como se ha puesto de manifiesto para alumnado de 1º de ESO (Rivero, 2009). Tampoco he encontrado manual alguno donde se formulen o presenten, en las primeras páginas de los temas, problemas de aprendizaje (preguntas, interrogantes, un guión de trabajo) que implique el desarrollo de una secuencia de actividades a realizar a lo largo del tema. En este aspecto, por tanto, el enfoque por competencias no

ha variado para nada la organización de los manuales escolares de Historia, centrados en los contenidos curriculares a transmitir y no en el trabajo de competencias y la construcción de aprendizajes significativos.

2. Predominan actividades vinculadas a recursos textuales, sobre todo al texto académico, aunque en los manuales más recientes aumentan los recursos visuales y algunos externos al manual (a páginas web y enlaces multimedia). Respecto a la naturaleza de los recursos empleados por las diferentes actividades, como se aprecia en las Tablas 3 y 4, puede constatarse el predominio de las relacionadas con recursos textuales (57 % en 2º y 42 % en 1º), la práctica totalidad de las mismas vinculadas con el texto académico, de los autores del manual (50 % en 2º y 38 % en 1º). En algunas editoriales el predominio del recurso textual es notorio, singularmente en los manuales de 2º de Ecir, SM y Vicens Vives, aunque desciende en los manuales de 1º. En contraste, otras editoriales mantienen un equilibrio entre recursos textuales y visuales, como Anaya y Santillana-Voramar. Esta hegemonía de los recursos textuales no debe extrañarnos ya que es fiel reflejo de la continuidad del predominio en los actuales libros de texto del recurso que tradicionalmente ocupa mayor espacio, las síntesis de contenidos históricos: información redactada por los autores donde se recoge *todo* el conocimiento declarativo (conceptual y factual) que se debe transmitir, reproducir y recordar. Es lo que el alumnado fácilmente reconoce como “lo que hay que estudiar y aprender” y lo que buena

parte del profesorado considera sinceramente como “los contenidos a enseñar” o “la lección a impartir”. De esta forma el actual libro de texto de Historia sigue apelando mayoritariamente a un formato de codificación del conocimiento escolar del siglo XIX en pleno siglo XXI. No podemos olvidar que si este formato, el texto académico, es el que mayor espacio ocupa y el que más actividades concentra en los principales manuales escolares de Historia es, simple y llanamente, por ser el más demandado. A mi juicio, los manuales escolares como productos comerciales que son responden fielmente a la demanda dominante entre los docentes: la mayoría del profesorado agradece la fácil disponibilidad de un conocimiento acabado, sintetizado, listo para ser transmitido. Es la esencia del tradicional libro de texto de Historia. Es precisamente lo que buena parte de los docentes echa en falta cuando, por las circunstancias que sean, tiene a su alcance materiales alternativos de proyectos de innovación didáctica que presentan la información codificada en forma de documentos para trabajar (textuales, visuales, combinados) y guías para analizar los mismos promoviendo la construcción del conocimiento escolar, como es el caso de los del Proyecto GeaClío en el que he colaborado (Sáiz, 2010). Se corrobora, pues que, en este sentido, la obligación legal de enseñar y apren-

der por competencias no ha desterrado el peso del recurso textual académico.

Frente al mismo, el otro recurso textual presente, las fuentes primarias adaptadas concentran una minoritaria y testimonial muestra de actividades: 51 en 2º, el 7%, y 20 en 1º, el 4%; semejante descenso en 1º derivaría, en parte, del peso de las fuentes materiales, arqueológicas, para la Prehistoria y la Antigüedad, periodos que se tratan en este curso. En los manuales de 1º, en parte por este motivo pero también por ser más recientes (2010-2011), la presencia de actividades ligadas a recursos visuales crece (29%), prácticamente duplicándose respecto a la de los libros de 2º (15%). Ello confirmaría una mayor presencia del recurso visual en manuales dirigidos al alumnado del primer curso de secundaria, aunque habrá que esperar a las futuras ediciones de 2º y 4º de ESO en 2012 para confirmar o no si trata de una tendencia general de aumento de recursos visuales en los manuales de Historia de Secundaria. Respecto a la naturaleza de los recursos visuales, la muestra analizada denota la siguiente jerarquización de uso en las actividades, tanto para 1º como para 2º: mapas históricos, imágenes, ejes cronológicos y gráficos⁴. A destacar la importancia que entre las imágenes tienen los dibujos o recreaciones virtuales en los manuales de 1º, frente a los de 2º donde predominan las imágenes de patrimonio arquitectónico. Por su parte,

⁴ Las conclusiones que presento al respecto tienen un carácter provisional ya que derivan de la investigación en curso. En futuros trabajos abordaré más en detalle el examen de los recursos didácticos visuales de los actuales libros de historia, aportando información cuantitativa y ampliando la muestra aquí considerada.

para los recursos combinados (textuales y visuales) la jerarquización de asociaciones característica, tanto en manuales de 1º como en los de 2º, es la siguiente: imagen-texto académico, mapa-texto académico, gráfico-texto académico y eje-texto académico. Esas combinaciones denotarían la influencia de las actividades de *historia del arte* en ambos cursos. Con todo, estas actividades relacionadas de recursos textuales y visuales no siempre implican un procesamiento de información más complejo, relacionando información obtenida de los dos tipos de recursos: mayoritariamente se trata de asociaciones de recursos presentados en la misma página (imagen, texto, mapa, eje cronológico) que presentan información del mismo fenómeno histórico (en ocasiones con apartados titulados al efecto, como “descubre”, “investiga”, “sitúate en el tiempo”, “localiza en el espacio”, “trabaja las competencias”, etc.) pero que exigen el trabajo dominante con uno de los recursos por separado (el texto académico, el mapa, la imagen) con el apoyo imprescindible de la información textual recogida en leyenda de los recursos visuales o en la consulta del texto académico del tema. Así plantearían en su mayor parte actividades de bajo nivel cognitivo derivadas de leer y reproducir información de un recurso apoyándose en otro complementario, aunque en los manuales más recientes de 1º de Santillana-Voramar, Anaya y SM se detecta un aprovechamiento más eficaz de los recursos combinados al equilibrar la proporción de actividades de nivel cognitivo bajo y medio.

Mención especial merece la presencia de recursos visuales de naturaleza pura-

mente *ilustrativa*, sin actividad asociada alguna y que sirven de apoyo o complemento al texto académico, una situación que observamos más en los manuales de 2º (la mitad de los recursos cuantificados carecen de actividad) que en los libros de 1º (algo más de dos tercios de los recursos se asocian a actividad), con significativas variaciones entre editoriales, como muestra el predominante uso de recursos como *documentos* para actividades en Santillana-Voramar, Anaya y SM (70-60 %) frente al mayor peso de la función de *ilustraciones* en Vicens Vives y Ecir (la mitad de los recursos presentes). También se ha constatado este peso de la función ilustrativa como apoyo para el texto académico para las actividades con mapas en manuales de 3º de ESO editados en 2007, con significativas diferencias entre editoriales, confirmándose igualmente el aumento de su uso como documentos en Santillana, (Sandoya, 2009).

Finalmente, señalar por lo que hace referencia a los recursos, la novedad que supone que en los manuales más recientes (2010-2011) aparezcan actividades que apelan a recursos ajenos al libro de textos, consistentes en enlaces web (como realiza Santillana-Voramar) o incluso, como los manuales de SM, a animaciones virtuales propias (“libros-vivos.net”): con todo, se trata todavía de unas actividades minoritarias (alrededor del 6 % entre los manuales de 1º) aunque con un potencial de aumento al alza aunque dependiente para su aprovechamiento, en último extremo, de las disponibilidades tecnológicas de los centros y del alumnado. A este respecto, como se ha demostrado en un reciente

trabajo (Trepát, Rivero, 2010), el empleo de recursos multimedia, que relacionan recursos verbales y visuales, presenta mayores posibilidades de enriquecimiento del aprendizaje. Con todo, ello dependerá del nivel cognitivo, es decir, del patrón de procesamiento de información demandado para las diferentes actividades propuestas.

3. La mayor parte de las actividades son de bajo nivel cognitivo: reproducir y recordar información factual y conceptual en recursos textuales (preguntas de formulación literal o de base de texto) o visuales (procedimientos como técnicas: saber leer y describir información en mapas, imágenes, ejes cronológicos o gráficos apoyándose en textos o leyendas). Así se aprecia en Tablas 5-6, donde vemos cómo este tipo de actividades rondan las tres cuartas partes del total cuantificado (79 % en 2º y 74 % en 1º), una completa desproporción respecto a las actividades de nivel medio (17 % en 2º y 23 % en 1º) y de nivel alto (3 % en 2º y 1 % en 1º). Probablemente la situación ideal sería equilibrar gradualmente actividades entre las de nivel bajo y medio en 1º de ESO y aumentar progresivamente la presencia de las de nivel medio y alto en 2º de ESO. En este sentido sólo dos editoriales (Santillana-Voramar y Anaya) mantienen esa tendencia equilibrada, como puede apreciarse en las Tablas 5-6. El caso de la editorial Santillana-Voramar es el que más coherencia guarda al respecto, al crecer el porcentaje de actividades de nivel medio y alto en 2º respecto a 1º, aunque en este curso ya presenta una razonable proporción entre nive-

les (véase Tablas 5-6). Ello contrasta con el claro desequilibrio a favor de las actividades de bajo nivel que muestran Ecir, Vicens Vives y SM. En este sentido sorprende cómo el mayor empleo de recursos visuales que demuestran SM y Vicens Vives no se vea acompañado de un equilibrio en los niveles cognitivos de sus actividades.

Semejante predominio de actividades tan sencillas y mecánicas no creo que se justifique por el hecho de encontrarnos en los dos primeros cursos de la ESO. Considero que se trata de una situación heredada, un diseño simplificado que se mantiene desde cursos anteriores, desde Primaria, y que tendría como negativo corolario el refuerzo de un tipo de aprendizaje reproductivo y por repetición que recuerda al tradicional aprendizaje memorístico de la Historia no sólo de hechos y datos sino también de conceptos. Un aprendizaje difícilmente compatible, desde el punto de vista cognitivo y centrándonos en la competencia lingüística, con el entrenamiento en las habilidades de comprensión de textos y, menos todavía, de confección de sencillos textos expositivos. Habrá que confirmar con futuros estudios en qué medida, cuándo y cómo (en qué curso y con qué perfil de actividades), se va rompiendo el peso de esas actividades de escasa exigencia de procesamiento de información en manuales de Historia. Sería a mi juicio preocupante que se mantuviera en 4º de la ESO el peso de este tipo de actividades, e incluso que su presencia todavía fuera noticia en manuales de 1º y 2º de Bachillerato. Estudios realizados sobre el trabajo con mapas para manuales de Geografía de 3º de ESO (Sandoya,

2009) apuntan una tendencia negativa al respecto: demuestran que se mantiene hegemónico en este curso ese nivel básico de actividades, de localización e identificación en mapas.

6. Conclusiones.

Las investigaciones realizadas confirman que los libros de texto mayoritarios anteriores a la regulación de las competencias básicas presentan notables carencias didácticas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Valls, 2007, 2008) pero también para el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, como el caso de la Biología (Fernández, Gavidia, 2001; Martínez, García Gómez, 2009). El presente estudio ha pretendido aproximarse a las posibles mejoras en el tratamiento didáctico de la Historia que hayan podido surgir en los manuales a raíz de la regulación de las competencias básicas. Los resultados que he ofrecido confirmarían en este sentido que las actividades de los libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO guardan una relación difícil con el trabajo de las competencias básicas y con el desarrollo de destrezas cognitivas del alumnado. Los manuales apelan mayoritariamente al tradicional texto académico y lo hacen con actividades que demandan un nivel poco exigente de procesamiento de información: básicamente recordar o reproducir infor-

mación factual y conceptual. Se trata de un nivel necesario para entrenar y consolidar la aproximación a los recursos textuales y visuales asociados a la enseñanza-aprendizaje de la Historia (texto académico, fuente textual primaria, mapa, imagen, eje cronológico, etc.). Pero es un nivel cognitivo que debería dominarse a lo largo de 1º de ESO ya que legalmente se demanda en los criterios de evaluación del currículum del primer curso de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, cuando se estipula que los alumnos y alumnas deben saber: “obtener y emplear informaciones relevantes sobre los temas estudiados. Relacionar las informaciones, valorarlas y combinarlas para explicar hechos históricos y espaciales. Consultar las diversas fuentes disponibles y utilizar las nuevas tecnologías de la información”⁵. Pero incluso si repasamos el currículum vigente, en teoría, ese nivel ya debería haberse alcanzado en el último curso de Primaria, al constar entre los criterios de evaluación del área *Conocimiento del medio natural y social* en su tercer ciclo (5º-6º de Primaria) cuando se indica que el alumnado debe saber: “presentar un informe de forma ordenada y clara, utilizando soporte papel y digital, sobre cuestiones sencillas; recoger información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresar conclusiones. Elaborar informes siguiendo un guión establecido que suponga la búsqueda,

⁵ Decreto 112/2007 de 20 de julio que establece el currículum de Secundaria y de la materia “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, publicado en Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), nº 5.562, p.30478.

selección y organización de la información de textos de carácter científico, geográfico o histórico”⁶. Si esas exigencias cognitivo-lingüísticas básicas deberían estar cubiertas ya al acabar Primaria y en el primer curso de Secundaria, ¿por qué motivo predominan en los manuales analizados sencillas actividades de recordar, reproducir, localizar e identificar información en recursos verbales y visuales? En mi opinión, a falta de mayores estudios y del análisis de manuales de cursos superiores (4º ESO y Bachillerato) e inferiores (5º-6º de Primaria), esa hegemonía de actividades de bajo nivel cognitivo podría ser una consecuencia directa del *peso del texto académico como principal recurso didáctico*, lo que constituye la esencia de los manuales escolares tradicionales. Las actividades giran en torno a recordar-reproducir lo enunciado y transmitido en el texto académico. El resto de recursos didácticos, aunque también puedan usarse como documentos de trabajo, acabarían siendo siempre complementarios del conocimiento enunciado en el texto académico, el único considerado básico y adaptado para que el profesorado lo transmita y el alumnado lo reciba. De esta forma el continente-formato libro de texto, la codificación del tradicional manual escolar, condicionaría por completo los recursos y actividades propuestos. Ese peso del modelo de libro de texto con un conocimiento escolar acabado, listo para su transmisión, es, en mi opinión, uno de los elementos más destacados de la

continuidad e importancia del código disciplinar de la Historia como materia escolar, del conjunto de inercias, rutinas, prácticas y tradiciones heredadas sobre lo que es enseñar y aprender Historia que todavía perduran en la práctica docente del actual modo de educación tecnocrático de masas (Cuesta, 1997, 1998).

De todo lo dicho, pues, en nada debe sorprender que, como he constatado, en los actuales manuales no se presenten problemas de aprendizaje que organicen los contenidos, actividades y recursos del manual, ni se tengan en cuenta para nada los conocimientos previos del alumnado. Que no se planteen, por tanto, secuencias didácticas que permitan el desarrollo de las competencias básicas. Ello podría ir en contra de la propia naturaleza organizativa del manual escolar, de su esencia. ¿Y dónde queda, pues, el trabajo de las competencias básicas? Se observa, como he señalado, una mera introducción al trabajo de las mismas, aunque apelando a ellas de una forma nominal, algo desconexa y en ocasiones superficial.

Con todo, los libros de texto constituyen la herramienta fundamental del profesorado de Geografía e Historia en Secundaria. Son y continuarán siendo un instrumento básico en el aprendizaje del alumnado y no es mi intención poner en duda su utilidad ya que debemos pensar que ésta depende, en último extremo, del aprovechamiento que haga el profesorado de ellos. Esa es otra cuestión a

⁶ Decreto 111/2007 de 20 de julio que establece el currículum de Primaria y del área “Conocimiento del medio natural y social”, DOGV, nº 5.562, p. 30295.

investigar. Como se ha realizado para los manuales de Historia de 2º de Bachillerato (Martínez, Valls, Pineda, 2009), queda pendiente conocer el uso que se hace de los libros de Geografía e Historia en la ESO: si el profesorado realiza un uso exclusivo o *envolvente* de los mismos o si, por el contrario, recurre a una utilización más *reflexiva* de los mismos, ampliando, diversificando o, simplemente obviando, aquellas actividades y recursos ofrecidos por los libros de texto que no considere oportunos atendiendo a la diversidad de su alumnado. Pero esta investigación del uso de los manuales escapa de los objetivos del presente artículo. Tan sólo comentaré que pueden delinearse tres grandes visiones sobre el libro de texto (Pagès, 2008, Martínez, Valls, Pineda, 2009). Una minoría crítica de docentes que considera que el manual escolar ya no es una herramienta útil y, por tanto, recurriría a confeccionar sus propios materiales o a emplear los alternativos editados por grupos de innovación didáctica. Otro sector del profesorado, más posibilista, que juzgaría que el libro de texto todavía puede dar buenos resultados con un uso crítico y reflexivo, seleccionando y combinándolo con otros materiales propios o alternativos. Finalmente encontraríamos a

la mayoría del profesorado quienes, por las circunstancias que sean, efectúa un uso fiel, envolvente, poco creativo y casi único del libro de texto: en el manual comienzan y acaban todos los recursos y actividades que este sector de docentes emplea, una cuestión que no debe extrañar dada la elevada cantidad de actividades que presentan los libros (que sería otra cuestión a investigar) y dadas las guías didácticas detalladas para su uso que ofrecen en formato digital o impreso (con las actividades resueltas, con propuestas de exámenes, con materiales de refuerzo y de ampliación, etc.). Esa sería, en cierta forma, la demanda mayoritaria a la que responden las grandes editoriales de manuales escolares. Pero conviene no olvidar que está en manos de los propios profesores y profesoras suplir las carencias didácticas de los manuales y ofrecer a su cada vez más diverso alumnado aquellos recursos y actividades que permitan el mejor desarrollo de las competencias básicas y el más efectivo aprendizaje significativo de los contenidos y procedimientos de la Historia y de la Geografía señalados en el currículum. Está en manos docentes hacer que la relación entre actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas no sea tan difícil.

Anexo 1. Relación de libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO analizados.

Editorial Anaya:

2º ESO: Burgos, M., Muñoz-Delgado, C. (2008), *2. Ciencias Sociales Geografía e Historia, Comunitat Valenciana*, Anaya, Madrid.

1º ESO: Burgos, M., Muñoz-Delgado, C. (2011), *1. Ciències Socials Geografia i Història, Comunitat Valenciana*, Anaya, Madrid.

Editorial Ecir:

2º ESO: García, E. (coord.) (2008), *Geografía e Historia, 2 ESO, Proyecto Koré*, Comunidad Valenciana, Ecir, Paterna.

1º ESO: Gimeno, F. De la Horra, P. (2011), *Geografía e Historia, 1 ESO, Proyecto Nova*, Ecir, Paterna.

Editorial Santillana-Voramar:

2º ESO: Grence, T. - Ramírez, D. (eds.) (2008), *Geografía e Historia, 2 ESO, Comunidad Valenciana*, Santillana-Voramar, Picanya.

1º ESO: March, Ll. - Perales, A. Ramírez, D. (eds.) (2011), *Geografía e Historia, 1 ESO, Comunidad Valenciana*, Santillana-Voramar, Picanya.

Editorial SM:

2º ESO: Cortés, C., Fernández-Mayorales, J. (2010), *2. Ciències Socials. Geografia i Història. Comunitat Valenciana*, SM, Basauri,

1º ESO: Fernández Bulete, V. (2011), *1. Ciències Socials. Geografia i Història. Comunitat Valenciana*, SM, Basauri.

Editorial Vicens Vives:

2º ESO: Albet, A., Benejam, P. García, M., Gatell, C. (2008), *Demos. 2. Ciencias Sociales Geografía e Historia, Comunitat Valenciana*, Vicens Vives, Barcelona.

2º ESO: Fenosa, X., García, M., Gatell, C. (2010), *Libreta de competencias básicas. 2. Comunitat Valenciana*, Vicens Vives, Alaquàs.

1º ESO: Albet, A., Benejam, P. García, M., Gatell, C. (2011), *Demos. 1. Ciencias Sociales Geografía e Historia, Comunitat Valenciana*, Vicens Vives, Barcelona.

Anexo 2. Ejemplos de actividades de bajo nivel cognitivo en libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

1) Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a textos académicos.

- 1.1-“¿Cómo y cuándo desapareció Tartessos?”; sobre texto académico: “En el siglo VI Tartessos desapareció, posiblemente por el agotamiento de sus minas o vencido por los cartagineses” (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 193)
- 1.2-“¿Cómo decoraban sus casas los romanos?”; sobre texto académico: “Los romanos decoraban sus casas con pinturas y mosaicos” (1º ESO, Ecir, 2011, p. 247)
- 1.3-“¿Por qué decimos que Al-Ándalus era un mundo urbano si la mayoría de la población vivía en el campo?”; (2º ESO, Santillana, 2008, p. 83); sobre texto académico: “Aunque la mayoría de la población vivía en el campo, en el Islam las ciudades tenían una gran importancia, pues eran el centro de la vida económica, religiosa y cultural”.
- 1.4-“Anota quiénes fueron los tres grupos sociales que ayudaron a Jaime I en la conquista de las tierras de Valencia y por qué motivos?”; (2º ESO, libreta competencias básicas, Vicens Vives, 2010, p. 16); sobre texto académico: “Jaime I contó con el apoyo de los nobles aragoneses que querían ampliar sus dominios, los mercaderes catalanes, que querían abrir nuevos mercados y los eclesiásticos que querían luchar contra el Islam”

2) Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a mapas temáticos históricos.

- 2.1-“¿En qué zonas se han encontrado los restos más antiguos de homínidos en la Península Ibérica?” (1º ESO, SM, 2011, p. 172), sobre mapa temático de la Prehistoria en la Península donde se indican los yacimientos paleolíticos, entre ellos el de Atapuerca.
- 2.2-“¿Por dónde entraron los ejércitos romanos a la Península?, ¿por dónde desembarcaron?, ¿al mando de quién estaban?”; (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 243) referido a un mapa temático de la conquista romana de Hispania (218-19 a.C.) donde consta claramente una flecha indicativa del desembarco de Escipión en 218 a.C. en Emporion.
- 2.3- “Observa el mapa de los reinos peninsulares a mediados del siglo XV. ¿En cuántos reinos estaba dividida la Península?” (2º ESO, Anaya, 2008, p. 180); sobre mapa de los reinos peninsulares en el siglo XV indicándose fronteras y colores diferenciados para cada reino con su identificación clara.

2.4-“Fíjate en el mapa de la Reconquista cristiana y señala las principales poblaciones que Jaime I incorporó a la Corona de Aragón en las fechas siguientes: 1232, 1233, 1238, 1244, 1245; (2º ESO, libreta competencias básicas, Vicens Vives, 2010, p.16). Mapa temático de las fases de la conquista cristiana donde constan explícitamente líneas de avance y poblaciones ocupadas.

4) Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a imágenes.

4.1-“¿Cómo eran las viviendas íberas? ¿De qué material estaban construidas?” (1º ESO., Ecir, 2011, p. 239); sobre dibujo de recreación de una vivienda íbera, con leyenda indicativa de todos sus elementos y materiales característicos.

4.2-“Describe el dibujo. ¿Qué representa el dibujo? Identifica cada una de las estancias marcadas con un número e indica su función” (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 252); sobre dibujo de recreación de una *domus* romana sin indicación aunque *idéntico* al incluido con detallada leyenda en páginas anteriores.

4.3.-“Interpreta los documentos. ¿Qué es el Pórtico de la Gloria? ¿Qué escenas representa? ¿Dónde se sitúan las esculturas?” (2º ESO, Santillana, 2008, p. 99); hace referencia al documento 15, una fotografía de la citada obra con una leyenda lateral que indica todos sus componentes.

5) Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a ejes cronológicos y gráficos o tablas.

5.1-“Observa el eje e indica cuándo se produjeron las invasiones indoeuropeas, la llegada de los pueblos colonizadores y el desarrollo del reino de Tartessos” (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 190); sobre un eje cronológico donde se detalla claramente la fecha de los fenómenos solicitados.

5.2- “Interpreta los documentos ¿Cuáles fueron los principales monarcas aragoneses? ¿Por qué son famosos?” (2º ESO, Santillana, 2008, p. 101); sobre el documento 17. eje cronológico de la Corona de Aragón en los siglos XII-XV donde se señalan claramente los principales monarca y acontecimientos a ellos asociados”

5.3-“¿Qué grupos o brazos integraban las Cortes? ¿Quién las convocaba? ¿Qué finalidad tenía su reunión?” (2º ESO, Vicens Vives, 2008, p. 87); sobre cuadro explicativo de la composición y función de las Cortes medievales, indicándose claramente integrantes y finalidad.

Anexo 3. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo medio en libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

1) Actividades de nivel cognitivo medio vinculadas a recursos textuales (textos académicos y fuentes primarias textuales).

- 1.1-“Compara los pueblos ibero y celta y señala similitudes y diferencias” (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 198); sobre texto académico que explica por separado los rasgos de ambos pueblos.
- 1.2-“Haz un esquema en el que sintetices las fases de la ocupación romana de Hispania” (1º ESO, SM, p. 251); sobre texto académico que informa de las etapas de la conquista y ocupación romana de la Península Ibérica.
- 1.3-“Haz un resumen sobre el gobierno, la administración, la economía y la sociedad de los núcleos cristianos” (2º ESO, Anaya, p. 148); sobre texto académico donde se informa por párrafos de esos rasgos.
- 1.4-“Escribe una pequeña explicación sobre las características de cada uno de los grupos sociales de Al-Ándalus” (2º ESO, Santilla, p. 81); sobre texto académico donde se informa de los grupos sociales andalusíes y sus rasgos.
- 1.5-“¿Qué eran las repoblaciones? Explica las diferencias entre las repoblaciones libres y las concejiles” (2º ESO, Vicens Vives, p. 70); sobre texto académico referido a los rasgos y tipos de repoblación.
- 1.6-“Explica con tus palabras qué eran los *furs* o fueros” (2º ESO, libreta competencias básicas, Vicens Vives, 2010, p.16); sobre texto académico donde consta: “Jaime I otorgó leyes y privilegios (*furs*) a Valencia, aplicados luego a todo el territorio”

2) Actividades de nivel cognitivo medio vinculadas a recursos visuales (mapas, imágenes, ejes cronológicos, cuadros, etc.)

- 2.1- “Interpreta el documento. ¿Con qué actividad relacionarías estos útiles? (1º ESO, Santillana, p. 163); sobre documento 39, puntas de flechas de sílex de la Cova del Parpalló (Gandia).
- 2.2- Compara los soldados del documento 27 (legionario romano en cómic de Asterix y Obélix) con los documentos 2 y3 del tema 14 (dibujo de recreación de un legionario romano debidamente equipado). Analiza si están bien caracterizados (1º ESO, Santillana, p. 288)
- 2.3-“Compara los mapas de los reinos visigodos de Tolosa y de Toledo. ¿Qué diferencias aprecias?” (2º ESO, Anaya, p. 259); sobre mapas temáticos al respecto.
- 2.4-“Elabora un mapa de los reinos hispánicos en el siglo XIII. Escribe el nombre de los reinos” (2º ESO, Santillana, p. 108); sobre mapa mudo de la Península ibérica.

Anexo 4. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo alto en libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

- 1.-“Escribe tus textos. Imagina que Estrabón hubiera viajado al noreste peninsular. Elabora una redacción similar a ésta (texto de Estrabón) donde sintetices los principales caracteres económicos, culturales y políticos de los pueblos que habitaban esta zona”; (1º ESO, SM, 2011, p. 257); sobre fuente primaria adaptada, fragmento de “Geografía” de Estrabón donde se informa de los pueblos de Hispania.
- 2.-“Imagina que eres un peregrino medieval. Escribe una carta donde relates los motivos de tu peregrinación, las poblaciones e iglesias que visitas y tu llegada a Compostela” (2º ESO, Vicens Vives, 2008, pp. 73-74; sobre recursos combinados (mapa del camino de Santiago, dibujo de recreación de un peregrino con sus atuendos, dibujo de recreación del alzado de la Catedral de Santiago de Compostela; imagen del Pórtico de la Gloria).
- 3.-“Explica por qué la imagen siguiente está relacionada con la sociedad estamental” (2º ESO, Anaya, 2008, p. 193); sobre imagen de una miniatura donde se reflejan diferentes personajes (rey, nobles cortesanos, eclesiásticos, etc.)
- 4.-“Lee los documentos, compáralos y responde. Los datos que no corroboran los historiadores ¿te parecen reales o imaginarios? Justifica tu opinión. ¿Por qué crees que el Cantar del Mío Cid resaltó estos episodios (imaginarios)?”, (2º ESO, Santillana, 2008, p. 107); sobre texto informativo “Qué cuenta el ‘Cantar del Mío Cid’ (escrito en 1207)” y eje cronológico “¿Qué saben los historiadores?” que incluye una biografía de Rodrigo Díaz de Vivar con imágenes ilustrativas de pequeño formato: miniatura con imagen de Alfonso VI, pintura historicista de la batalla de Sagrajas, imagen del cofre del Cid en la catedral de Burgos.
- 5.-“¿Crees que el término Reconquista es adecuado? ¿Por qué? ¿Y llamar Cruzada a ese proceso?” (2º ESO, Santillana, 2008, p. 97); pregunta inferencial sobre texto académico donde se explica la expansión de los reinos cristianos sobre Al-áandalus y se define Reconquista.
- 6.-“Aprende a comparar dos textos. ¿Cuál de los dos textos consideras que es más realista? ¿Y cuál más fantasioso? Razónalo”; (2º ESO, Vicens Vives, 2008, p. 79); sobre dos fragmentos adaptados de fuentes primarias sobre la batalla de Covadonga: crónica musulmana, siglo XI, crónica cristiana Alfonso III, siglo IX.
- 7.-“Realiza una redacción en la que se supone que eres un habitante de Toledo en la Edad Media y haces un recorrido por la morería, la judería y el barrio cristiano, describiendo una sinagoga, una mezquita y la catedral. Puedes consultar Internet” (2º ESO, Ecir, 2008, p. 219); sobre texto académico sobre Toledo, puente entre culturas, plano de Toledo con edificios cristianos, musulmanes y judíos, imágenes en miniaturas de judíos, imagen del interior de la sinagoga de Santa María la Blanca, en Toledo.
- 8.-“Escribe una pequeña redacción explicando las fases del avance hacia el sur de los reinos cristianos; (2º ESO, Vicens Vives, 2008, p. 97) sobre relación de cinco mapas temáticos históricos de la península ibérica, de 1054, 1143, 1200, 1304, 1450 (con reinos mediterráneos de la corona de Aragón).

Bibliografía

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York, Longman.
- Campanario, J.M., Otero, J. (2000). "La comprensión de los libros de texto", Perales, F.J., Porlán, R. (eds.), *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Alcoi, Marfil, pp. 323-338.
- Carretero, M. Montanero, M. (2008). "Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", *Cultura y educación*, 20 (2), pp. 133-142.
- Coll, C. (coord.) (2010), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Barcelona, Graó.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España: entre reformas, rutinas e ilusiones*, Madrid, Akal.
- Escamilla, A: (2011). *Las competencias en la programación de aula (vol. II). Educación secundaria (12-18 años)*, Barcelona, Graó.
- Fernández, J.J., Gavidia, V. (2001). "Análisis de los trabajos prácticos de biología en los libros de texto de secundaria", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 15, pp. 77-94.
- García, R. (2010). "Técnicas instruccionales y aprendizaje significativo", Vidal-Abarca, E. García R., Pérez, F. (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid, pp.169-220.
- Gimeno, J. (2009), "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en Gimeno, J. (comp), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 15-58.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó.
- López Facal, R. (2000). "Pensar históricamente". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, pp. 46-57.
- López Facal, R. (2010). "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clio & asociados. La Historia enseñada*, nº 14, pp. 9-33.
- Martínez, F.J., García Gómez, J. (2009). "Análisis del tratamiento didáctico de la biodiversidad en los libros de texto de Biología y Geología en Secundaria", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 23, pp. 109-122.
- Martínez N. Valls, R. 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*, nº 23, pp. 3-35.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*, Barcelona, Graó.
- Pagès, J. (2008). "Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia

- y el desarrollo de las competencias ciudadanas”, *Textos escolares de historia y ciencias sociales, Seminario Internacional, 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, pp. 24-56.
- Pérez Gómez, A.I. (2009), “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción”, en Gimeno, J. (comp.) (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 59-102.
- Pérez, P., Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza.
- Prats, J., Santacana, J. (2001). “Principios para la enseñanza de la Historia”, en Prats, J., *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, Mérida, pp. 13-33.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Alianza.
- Pozo, J.I. (2010). “El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias”, Coll, C. (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Barcelona, Graó, pp. 63-83.
- Rebollo, A. (2008). “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 77-88.
- Rivero, M. P. (2009) “El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 23, pp. 61-69.
- Sandoya, M.A. (2009). “Actividades cartográficas en libros de texto de secundaria”, *Anales de Geografía*, vol. 2, pp. 173-203.
- Rüsen, J. (1997). “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios de guiar las clases de historia”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 12, pp. 79-93.
- Sáiz Serrano, J. (2010). “¿Qué Historia Medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria?”, *Imago Temporis. Medio Aevum*, IV, pp. 357-372, 594-607.
- Sáiz Serrano, J. (en prensa). “La Península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de 2º de ESO”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 70.
- Segura, A (coord.) (2001). *Els llibres d'Història, l'ensenyament de la Història i altres històries*, Fundació Jaume Bonfill, Barcelona.
- Trepat, C., A., Rivero, M. P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona, Graó.
- Valls, R. (1995). “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 4, pp. 105-119.
- Valls, R. (2000). “La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la Historia”, *Con-Ciencia Social*, 4, pp. 178-181.

- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*, Buenos Aires, Zorzal.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Valencia, Publicacions Universitat de Valencia.
- Vidal-Abarca, E. Gilabert, R. (2003). “Revisión de textos: cómo hacer mejores textos expositivos para el aprendizaje”, León, J.A. (ed.), *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Madrid, Pirámide, pp. 185-203.
- Vidal-Abarca, E. (2010). “El contenido y la evaluación de los aprendizajes”, Vidal-Abarca, E. García R., Pérez, F. (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid, pp. 99-138.
- Zabala, A. Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.