



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Máster en Investigación en Didácticas Específicas

**APRENDER A PENSAR HISTÓRICAMENTE EN
LIBROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA:
ANÁLISIS DE CONTENIDO Y ORIENTACIÓN
DIDÁCTICA EN HISTORIA CONTEMPORÁNEA**

Memoria de trabajo final de máster presentada por:

Juan Carlos Colomer Rubio

Tutor:

Dr. Jorge Sáiz Serrano

Departament de Didàctica de las Ciències Experimentals i Socials

Valencia, junio de 2014

Ficha técnica

Máster: Máster en Investigación en Didácticas Específicas

Especialidad: Geografía-Historia

Autor: Colomer Rubio, Juan Carlos

Título de la memoria: Aprender a pensar históricamente en libros de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en historia contemporánea.

Tutor 1: Sáiz Serrano, Jorge

Departamento: Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

Fecha de la defensa:

Cualificación:

Palabras clave: Pensamiento histórico, libros de texto, historia contemporánea.

Keywords: Historical thinking, textbooks, contemporary history.

Códigos UNESCO: 580203 (Organización Asignaturas), 5802.04 (Niveles y Temas de Educación).

Resumen: El presente TFM pretende dar una respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué contenido historiográfico se presenta en los libros de texto de Primaria y más concretamente en los del último curso en lo que respecta a la edad contemporánea? Los libros de texto utilizados en las aulas de Primaria, ¿permiten a los alumnos desarrollar competencias históricas concretas? ¿Qué tipo de actividades se plantean en los mismos? Para ello realizamos un análisis del contenido y del nivel cognitivo exigido en estos manuales a partir de un estudio de su orientación historiográfica y las actividades planteadas. Los resultados demuestran la ineficacia de este tipo de materiales para la formación del pensamiento histórico en el alumnado de Primaria.

Abstract: This TFM aims to answer the following questions: What historiographical content is presented in primary textbooks and particularly in the last year with regard to the contemporary age? The textbooks used in Primary classrooms, do they allow students to develop specific historical skills? What kind of activities arising in the same? We carry out an analysis of the content and cognitive level required in these manuals from a historiographical study of their orientation and the proposed activities. The results demonstrate the ineffectiveness of such materials for the formation of historical thinking in Primary students.

“el empleo de libros de texto de Historia contribuye a fijar una tradición fundamentante y fundamental del código disciplinar. Ocupan un lugar de primer orden entre los textos visibles que nos acercan a la enseñanza de la Historia. Entre otros motivos, porque los libros de texto contienen sobreentendidos pedagógicos imprescindibles para explicar las realidades escolares”.

R. Cuesta (1997: 85)

Índice

Índice.....	7
1 – Motivación personal	9
2 – Planteamiento del problema y objetivo de la investigación	10
3 – Marco teórico y metodológico.....	14
3.1. Los libros de texto de historia en España: un estudio con avances y carencias	14
3.2. ¿Qué entendemos por “pensar históricamente”? Orientaciones y perspectivas.....	15
3.3. Propuesta de análisis de libros de texto en la etapa Primaria	23
4 – Descripción de materiales, muestra analizada y periodo	26
5 – Análisis y discusión	28
5.1. Descripción de los contenidos	28
5.2. Estructura y contenidos formales de los libros.....	45
5.3. Orientación didáctica de las actividades planteadas	46
6 – Conclusiones y perspectivas	57
7 – Referencias bibliográficas	62
8 – Anexos	73
9 – Índice de cuadros, gráficos e ilustraciones.....	75

1 – Motivación personal

En los últimos años estamos asistiendo a una consolidación del estudio sobre manuales escolares como campo de investigación afianzado en didáctica de las ciencias sociales. La mayor parte de los trabajos que analizan el contenido y tratamiento de determinados contenidos de Historia en libros de texto centran su interés en las etapas educativas de Secundaria y Bachillerato; son todavía escasos los estudios que retrotraen su mirada a la Educación Primaria, concretamente a los manuales de Conocimiento del Medio, para comprender el desarrollo o no de determinada conciencia histórica entre el alumnado.

Es por eso que resulta necesario un estudio de la principal herramienta didáctica en las aulas para vislumbrar la formación de determinada conciencia histórica previa a la adolescencia, específicamente en los niños y niñas de Primaria, especialmente de tercer ciclo. Aquí la Historia cobra especial peso, concretamente la más contemporánea y, por tanto, más próxima a la realidad cotidiana. Es por ello que el presente trabajo pretende dar una respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Qué contenido historiográfico se presenta en los manuales escolares de Primaria y más concretamente en los de tercer ciclo?

Los libros de texto utilizados en las aulas, ¿permiten a los alumnos desarrollar competencias históricas concretas? y ¿qué tipo de actividades se plantean en los mismos?

Una respuesta a estas cuestiones ayudará a plantear nuevas herramientas didácticas a desarrollar en el espacio educativo. Recursos que incluyan una metodología que posibilite formar alumnos/as más críticos, competentes y conocedores de su pasado.

2 – Planteamiento del problema y objetivo de la investigación

Una encuesta practicada a 49 alumnos/as en prácticas de tercer y cuarto curso de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València en el año 2014 arrojó los siguientes resultados que presentamos de forma gráfica a continuación¹:

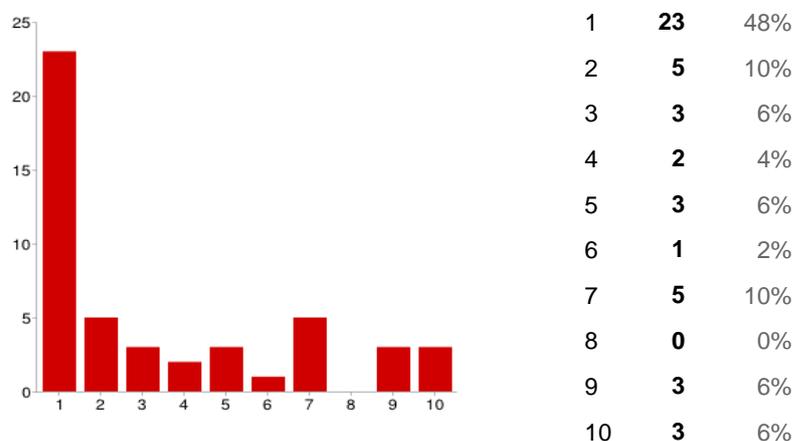
Gráfico 1. ¿Has usado libro de texto en la materia de Conocimiento del Medio?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Gráfico 2. Utilización de los enlaces a páginas web, blogs, etc. indicados en el libro de texto

Frecuencia de observación: 0 (nunca), 1-4 (ocasiones aisladas: raramente, en algunas clases, quincenalmente), 5-6 (semanalmente, una vez a la semana), 7-8 (dos veces a la semana), 9-10 (todas o casi todas las clases).

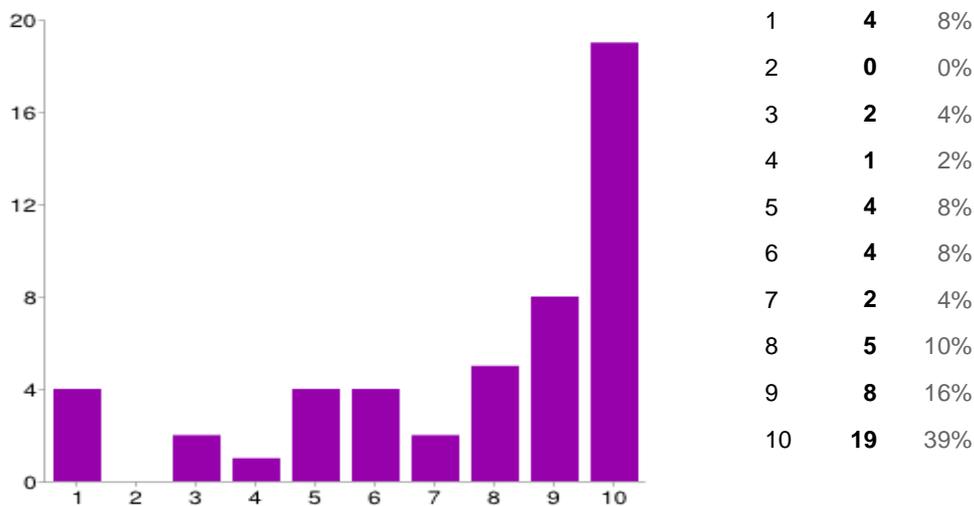


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

¹ El modelo de encuesta utilizado parte de la investigación doctoral en curso de Jorge Sáiz sobre el uso de los libros de texto de Historia en Secundaria. El formulario de la encuesta puede consultarse en el anexo digital de este trabajo.

Gráfico 3. Explicación magistral de contenidos procedentes del texto del libro

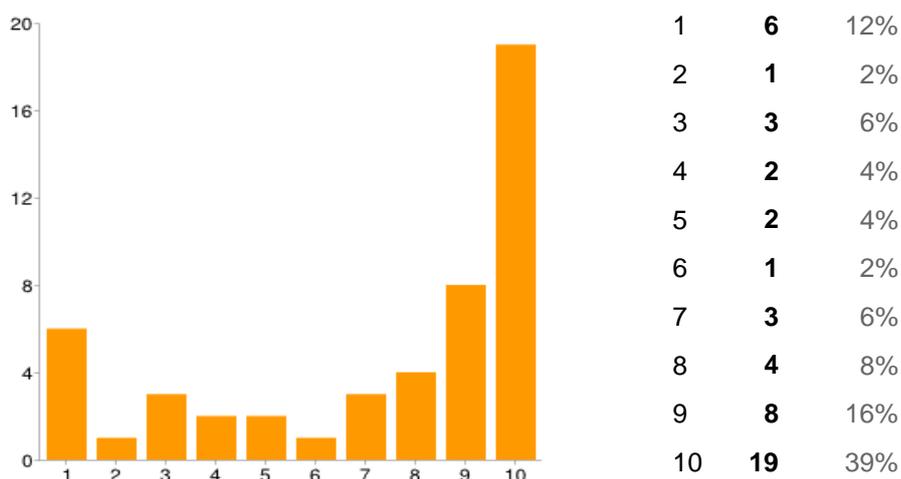
Frecuencia de observación: 0 (nunca), 1-4 (ocasiones aisladas, raramente, en algunas clases, quincenalmente), 5-6 (semanalmente, una vez a la semana), 7-8 (dos veces a la semana), 9-10 (todas o casi todas las clases).



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Gráfico 4. Seguimiento regular del índice de unidades o temas del manual

Frecuencia de observación: 0 (nunca), 1-4 (ocasiones aisladas: raramente, en algunas clases, quincenalmente), 5-6 (semanalmente, una vez a la semana), 7-8 (dos veces a la semana), 9-10 (todas o casi todas las clases).



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Gráfico 5. Seguimiento irregular o con otro orden de las unidades o temas del manual

Frecuencia de observación: 0 (nunca), 1-4 (ocasiones aisladas: raramente, en algunas clases, quincenalmente), 5-6 (semanalmente, una vez a la semana), 7-8 (dos veces a la semana), 9-10 (todas o casi todas las clases).



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Ello evidencia tres elementos fundamentales a plantear al inicio de este Trabajo Fin de Máster. En primer lugar, en la actualidad de las aulas valencianas constatamos un papel central del libro de texto como principal herramienta didáctica en la realidad de Primaria, una presencia que resulta hegemónica dentro del contexto educativo (gráfico 1). En segundo término, el manual escolar en la materia de Conocimiento del Medio llega a ser la única herramienta del docente, quien lo utiliza como referente central de sus clases de una manera tradicional y pegada al “código disciplinar” (gráfico 4 y gráfico 5). Este código, según el propio Cuesta (1997), vendría a ser el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y práctica dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. Así, dentro de este código disciplinar, la forma de utilizar el libro de texto se

correspondería a lo señalado por Gimeno (1994: 24) donde las operaciones del profesor parten siempre del manual: presentación de conceptos, aclaración de lenguaje, comentarios, preguntas, síntesis, tareas escritas. La utilización de este recurso se limita a la reiteración de sus contenidos, apenas complementados con otros materiales o elementos interesantes (páginas web, TIC...) (gráfico 2). Todo ello nos lleva a incidir en una problemática concreta: el manual escolar sigue teniendo un papel central en la materia de Conocimiento del Medio, como así sucede con otras asignaturas de Primaria (Horsley, 2001) y su uso no ha variado en los últimos años. Ello puede incidir en otros problemas como el escaso interés que despiertan los contenidos históricos y, junto con ello, el escaso desarrollo de la propia conciencia histórica del alumnado, algo que afectará después a otras etapas educativas.

Este uso reiterativo del manual escolar complementaría nuestra hipótesis inicial:

La estructura de manual escolar disciplinar, en el caso que nos ocupa el de Conocimiento del Medio en sus contenidos de Historia escolar, así como la organización de dichos contenidos y la orientación didáctica de la mayoría de actividades presentes en los mismos, condicionan un tipo de aprendizaje de conocimientos declarativos, factuales y conceptuales, antes que de conocimientos procesuales o procedimentales, entre ellos los más próximos a la disciplina histórica. Ese modelo de manual ya puede constatarse empíricamente en Educación Primaria, especialmente en el último curso.

Así creemos que los contenidos, actividades y recursos planteados en los libros de texto son insuficientes para despertar el interés crítico de los alumnos, sobre todo para conocer una visión de la Historia compleja, llena de matices y desarrollar métodos próximos a la disciplina histórica.

En este trabajo de investigación, del cual ya hemos planteado anteriormente un esbozo preliminar (Sáiz y Colomer, 2014), intentaremos demostrar o refutar esta hipótesis inicial.

3 – Marco teórico y metodológico

3.1. Los libros de texto de historia en España: un estudio con avances y carencias

El libro de texto como elemento de primer orden en la oficialización del saber que se pone a disposición del sistema escolar requiere de una atención particular (Cuesta, 1998: 102). Como han destacado Miralles, Molina y Ortuño (2011), una investigación cualitativa sobre libros de texto que atienda, no sólo a su contenido, sino también a sus recursos y que afecte a toda la educación básica, es actualmente un reto posible desde la disciplina de la didáctica.

La didáctica de la historia se ha centrado, en una de sus líneas disciplinares, en el estudio de los manuales escolares como principal herramienta de docentes y estudiantes. De estudios sobre el contenido de los libros se ha ido pasando, progresivamente, a análisis de elementos concretos relacionados con determinados aspectos del campo historiográfico. Temas como el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres, el etnocentrismo, la imagen de Europa o el tratamiento dado a los cambios en los países del Este Europeo, entre otros, fueron objeto de investigación con mayor o menor utillaje conceptual, teórico y metodológico (Valls, 2007:15). Ello permitió el desarrollo, en los años finales de la década de los ochenta y los primeros del decenio de los noventa, de un número considerable de estudios basados en el análisis de los manuales escolares de Historia vigentes, realizados desde perspectivas bastante diversas, normalmente conectadas con las preocupaciones por introducir nuevos enfoques y valoraciones tanto en sus contenidos como en su metodología didáctica.

Este cambio cualitativo, enfatizado en estudios recientes y sobre los cuales se enmarca este trabajo final de máster, ha permitido el avance de la manualística como campo prolífico dentro de los estudios sobre didáctica y

sobre el cual contamos con un elevado número de bibliografía publicada en la actualidad².

Hoy sigue vigente la necesidad de ampliar el estudio a manuales de todas las etapas educativas como la Educación Primaria, e incluso evaluar su uso real dentro del espacio educativo. Es evidente que no todo el profesorado utiliza el texto escolar de la misma forma, existe un margen de autonomía profesional a la hora de decidir la forma de usar estos materiales. La evolución del actual libro de texto escolar incluyendo una serie de recursos, muchos de ellos digitales, va a cambiar la utilización y peso de este material dentro de las aulas. La nueva investigación en torno a manuales escolares requiere de un cambio metodológico que atienda a nuevos recursos presentes en el libro de texto escolar y su utilización dentro de las aulas de enseñanza en todos los niveles educativos. Además, siguiendo a Valls (2007), es necesario analizar el nivel de aceptación que dichos libros de texto tienen entre el profesorado, principal gestor y transmisor de sus contenidos, una problemática sobre la cual aún queda mucho por investigar.

3.2. ¿Qué entendemos por “pensar históricamente”? Orientaciones y perspectivas

En la actualidad no encontramos un consenso entre los diferentes autores a la hora de definir la categoría “pensamiento histórico” aplicada al mundo educativo. Aun así, podemos identificar tres grandes grupos de definiciones. Por un lado, los que relacionan el pensamiento histórico con una estrategia metodológica propia de la Historia como disciplina, por otro, el grupo de investigadores que hablan de cultura histórica que combinaría actitudes con dimensiones morales e identitarias, y los autores que fundamentan el pensamiento histórico en la capacidad de la argumentación histórica sin la cual dicho pensamiento histórico no podría producirse (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010).

² En ello ha ayudado la aparición de proyectos de investigación como el propio *Manes*, nacido en 1992 y que está realizando la catalogación de todos los manuales escolares, incluidos los de Historia. Véase listado de bibliografía al final de este trabajo.

Lo que coinciden la mayoría es que el pensamiento histórico es una construcción metódica que incluye interpretación temporal y crítica. El alumno que aprende a pensar históricamente podrá desarrollar de manera autónoma un pensamiento basado en el conocimiento del contexto temporal, de la evidencia histórica y del propio método con el cual el ser humano reconstruye su propio pasado. En general, la propia existencia de un pensamiento histórico que debe aprenderse y enseñarse es una confluencia de la Historia y la psicología cognitiva, una de las últimas aportaciones de la didáctica de la historia como disciplina académica.

Por tanto, el presente trabajo, partiendo de un análisis de los libros de texto, se sostiene teóricamente en la crítica hacia ciertos postulados que afirman que el niño es incapaz de desarrollar ese pensamiento histórico en edades tempranas. Las primeras investigaciones sobre el desarrollo de las operaciones cognitivas implicadas en el estudio de la Historia recurren al modelo *Piagetiano*, que divide el desarrollo de la cognición en fases relacionadas con la edad del niño y cuya progresión es lineal. Así pues, investigadores como Hallam (1970), Zaccaria (1978) y Kennedy (1983) han intentado relacionar las fases de desarrollo cognitivo con las operaciones cognitivas propias del pensamiento histórico. Estos han criticado la idea que los estudiantes más jóvenes puedan acceder al conocimiento histórico en edades tempranas y su modelo concluía que los niños eran incapaces de desarrollar un pensamiento histórico hasta prácticamente los 16 años. Ello supuso y ha supuesto la inclusión de los conocimientos históricos complejos en etapas educativas superiores, y el sostenimiento de la idea que era fútil intentar desarrollar el pensamiento histórico en los niños más jóvenes.

Pero, como han destacado multitud de estudios recientes, muchos incluidos en lo que Cuesta denomina la pista psicológica (Cuesta, 1998: 150-155), contamos con algunas investigaciones que han permitido comprender cómo los niños de edades tempranas pueden y deben aprender Historia. Las críticas a los *Piagetianos* fueron dirigidas a la vinculación que estos hacían de

la edad de los individuos y a la propia subestimación de las capacidades cognitivas de los alumnos. Además, se criticaba que los estudios clásicos no habían tenido en cuenta las dimensiones afectivas y morales del pensamiento histórico, es decir, la empatía y la contextualización de los fenómenos humanos, algo muy próximo a la más tierna infancia (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010).

Así, a los clásicos trabajos de Egan (Egan, 2000) le siguieron otros, durante la década de los ochenta, como el caso de Calvani en Italia (Calvani, 1988), que afirmaban la posibilidad de comprensión temporal posible en los niños de fases incluso preoperatorias (3-6 años) y que la Historia como tal se puede enseñar y comprender a partir de los cinco años o antes. Para el investigador italiano, la falta de comprensión del tiempo por parte de los niños no se encontraba tanto en el estadio de su edad como en la modalidad lingüística del relato o en el grado de correspondencia de los materiales presentados con la idea del tiempo que ya poseían los niños. Así, por ejemplo, con pruebas de naturaleza no lingüística o con materiales bien estructurados, como una narración en forma de cuento, los niños de cuatro o cinco años podían ser capaces de reproducir el orden correcto de un relato. Para Calvani, la idea tan extendida de que los niños pequeños no tienen sentido del tiempo sería falsa y, por tanto, como sostiene el propio Cuesta, el problema a la hora de aprender Historia no vendría tanto por los contenidos escogidos sino en su tratamiento. Así, el error de partiría, no tanto de introducir los conocimientos históricos en edades tempranas, sino de no variar el tipo de enseñanza que se hace los mismos en las escuela (Cuesta, 1998: 153).

Por tanto, estos autores incluyeron la posibilidad de enseñar Historia en edades tempranas simplemente cambiando los recursos para ello. Seixas (1996) puso de manifiesto que los niños pequeños están expuestos a la Historia y mantienen una relación con el pasado en su entorno físico (los monumentos, la toponimia, por ejemplo), en el lenguaje (“cuando papá era pequeño”) y en los medios de comunicación. Cooper (1995) afirmaba que

incluso antes de su ingreso en la escuela, los niños se ven confrontados a la Historia y a diferentes interpretaciones de acontecimientos o fenómenos históricos, bien sea en los cuentos, en discusiones en el seno de la familia, etc.

Como han destacado Eisner o Cooper, la inclusión del cuento como recurso educativo es buen ejemplo de lo anterior y fundamental para el trabajo que aquí presentamos. Pese a todo, y como veremos cuando trabajemos los contenidos históricos analizados, en la organización del currículo sigue primando una estructura “Piagetiana clásica” donde los contenidos históricos, especialmente los más complejos, aparecen siempre en edades más avanzadas.

La clave de nuestra investigación es intentar dilucidar cómo se realiza esa construcción del pensamiento histórico en los alumnos de Primaria o la forma en la que realizamos esa trasposición de saberes a conceptos y si las herramientas didácticas, en este caso libros de texto, ayudan convenientemente en esa construcción.

Así, paralelamente a lo anterior y siguiendo los trabajos de Sáiz (2011, 2013a), se ha ido avanzando, desde finales de los setenta, en un cambio de paradigma en lo que se refiere a la propia enseñanza de la Historia: así lo importante ya no es únicamente la transmisión de conocimientos sustantivos históricos (datos, hechos, fechas, personajes) sino también la comprensión y aprendizaje de conocimientos de segundo orden o metaconceptos sobre Historia que permitan organizar, explicar y mostrar conocimientos del pasado y construir, por tanto, ese pensamiento histórico.

Dentro de esta línea de renovación encontramos, en primer lugar, los trabajos ingleses. Estos estudios (proyecto CHATA -*Concepts of History and Teaching Approaches*- Lee, Asbhy, 1987; Lee et al., 1996 y 2004; Lee 2005a) evidenciaron, durante los años 80 y 90, niveles de progreso de aprendizaje mediante el uso de documentos y ejercicios de empatía histórica, tal y como puede verse en la síntesis que realizó C. Fuentes (Fuentes, 2002) al respecto.

Muchos de estos trabajos, especialmente los más recientes de P. Lee y su equipo (Lee, Asbhy y Dickinson, 2004; Lee, 2004 y 2005b), a partir del estudio de argumentaciones de estudiantes y su forma de organizar evidencias desde la formulación de un problema, establecieron niveles de aprendizaje con respecto a estos metaconceptos históricos. Los trabajos de A. Chapman (Chapman, 2006, 2009a, 2011a y 2011b) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper, Chapman, 2009; Chapman, 2009b) han profundizado en esta vía. La mayoría de estos trabajos insisten en la necesidad de enseñar argumentación histórica basada en el uso de pruebas o documentos como forma específica de argumentar en y sobre Historia, superando la tradicional diferenciación entre enseñanza histórica basada en contenidos o en competencias. La inclusión de análisis de fuentes primarias, o el uso de la fotografía o el cine como fuente en el aula es una de las novedades incorporadas por este grupo de investigación.

El desarrollo de estos trabajos ha llevado aparejado estudios en el mundo norteamericano y canadiense que exploran las líneas marcadas por los estudios ingleses (Wineburg, 2001; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013; Lévesque, 2008; Seixas, 2011). Una vía originada a raíz de los trabajos de Wineburg sobre pensamiento histórico (Wineburg, 2001) y que señalaban que este pensamiento se aprende, es decir, no es una función cognitiva que emerja natural y automáticamente del desarrollo psicológico. Al contrario, ésta requiere el dominio de acciones epistémicas concretas que son propias del ámbito histórico disciplinar, aunque puedan tener puntos en común con modos de actuar surgidos de otras áreas científicas, o incluso del sentido común. Wineburg designa un pensamiento o “modo de saber” propio de la Historia que incluye herramientas fundamentales como la re/construcción narrativa que resulta del análisis de las fuentes. Por medio de este, el alumno/a puede desarrollar habilidades que supongan pensar, leer, escribir y argumentar históricamente o alfabetización histórica (Reisman, 2012, Monte-Sano, 2010; Wineburg et al., 2013). Por todo lo cual, estamos asistiendo al surgimiento de nuevas categorizaciones que van en la línea de problematizar, más si cabe

como nuevo objeto de aprendizaje, los conceptos definidores de un pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2012): causa y consecuencia, cambio y permanencia, relevancia o importancia histórica, uso de fuentes y pruebas históricas, comprensión empática y dimensión ética. Comprender cómo y de qué manera el alumnado puede asumir dichos conceptos, si llega a asumirlos en su etapa de escolaridad, es posible desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

Relacionados con estos trabajos encontramos los avances de investigación reunidos en el ámbito portugués-brasileño y español. Los trabajos de Isabel Barca en Portugal (Barca, 2001, 2011) han consolidado una línea de trabajo conocida como “educación histórica” centrada, entre otros aspectos, en el estudio del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica entre alumnado de diferentes niveles educativos. Conciben el pensamiento histórico como una “cultura histórica” es decir, una combinación de actitudes, con dimensiones morales e identitarias, y de procedimientos. Entre sus contribuciones cabe destacar la caracterización de cinco niveles de progresión de aprendizaje en la formación del pensamiento histórico a partir del estudio de las producciones escritas de los estudiantes en las que se refleja el uso que hacen de fuentes y evidencias. Una de las principales novedades que incorporan estos trabajos son los niveles no lineales ni determinados por la edad, en una clara crítica a los *Piagetianos* clásicos.

En el caso del ámbito hispanoamericano (Carretero y López, 2009; Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011; Henríquez, 2011; Henríquez, Ruiz, 2012) la producción de trabajos ha sido más limitada pero no por ello más importante. En este ámbito destacan los resultados en niveles de aprendizaje en el uso de fuentes históricas (González et al., 2011) donde se constata una tendencia mayoritaria entre el alumnado a un uso algorítmico y descriptivo de las fuentes, afrontándolas como comentarios textuales dirigidos, sin plantearseles cuestión alguna; pero también se ve una limitada aproximación heurística y creativa a las fuentes, aquella que demanda habilidades de

interpretación y contextualización. Ello permitirá al alumnado, siguiendo estos trabajos, imaginar que existe una multitud de narraciones para un mismo acontecimiento o fenómeno, que estas diferentes versiones pueden coexistir y que ninguna detenta la verdad. Por medio de la confrontación de evidencias pueden comprender que el trabajo del historiador consiste en la construcción de una narración o de una descripción que tiene en cuenta las diversas narraciones e interpretaciones que se han hecho de ella, basándose, no obstante, en un análisis crítico y riguroso de las fuentes y de su validez. Aun así es notoria la falta de costumbre de los estudiantes en actividades de resolución de problemas y de indagación frente al hábito predominante de labores del formato tradicional como la búsqueda de respuestas literales.

La mayoría de estos trabajos concluyen que esa educación del pensamiento histórico como enseñanza tanto de contenidos como de competencias históricas no está arraigada ni en la organización curricular ni en los manuales escolares en España, a diferencia de otros países (Reino Unido, Canadá, Australia) donde se ha demostrado que es posible desarrollarla no sólo en educación Secundaria sino también en Primaria.

De hecho, en España, la introducción de las Competencias Educativas Básicas (CCBB), aunque ha supuesto cierto avance en aras de fomentar competencias transversales para crear y organizar conocimientos, no se ha traducido en planteamientos organizados de competencias históricas específicas en los ítems del currículo que condicionen o permitan la interpretación que del mismo realizan los libros de texto de las editoriales mayoritarias. Así se ha podido destacar en análisis de manuales del Conocimiento del Medio Natural donde se evidencia que estos recursos no permiten trabajar destrezas como vía disciplinar de aprendizaje y enseñanza de las CCBB (Rodríguez, Romero y De las Heras, 2013). Como han concluido estos autores, por lo que respecta al conocimiento del mundo natural, tanto las sugerencias metodológicas de las guías didácticas como las actividades que estas proponen no consiguen el trabajo por competencias y así el aprendizaje

en las aulas de Conocimiento del Medio en tercer ciclo de Primaria no resulta satisfactorio en este aspecto.

¿Cómo se ha estudiado, por el contrario, el conocimiento del pensamiento histórico en los manuales escolares españoles especialmente en Primaria? Salvo alguna notable excepción (Gómez, Rodríguez y Simón, 2013), los trabajos abordan sobre todo manuales escolares de Historia para Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (Valls, 2007; 2008; Sáiz, 2011, 2013). Como ha destacado Sáiz (2013a), especialmente significativa es la constatación de que los manuales escolares plantean una débil introducción al aprendizaje de competencias históricas a la hora de presentar preguntas-problema o cuestiones a investigar sobre Historia, enseñar a interrogar a fuentes históricas y solicitar la realización de relatos o explicaciones de comprensión histórica. ¿Se da esto mismo en los manuales de Conocimiento del Medio del último ciclo de Primaria que hemos analizado?

3.3. Propuesta de análisis de libros de texto en la etapa Primaria

Para intentar refutar o verificar nuestra hipótesis inicial, pretendemos partir de una muestra concreta de manuales y el desarrollo que realizan de determinado contenido histórico. Para ello optamos por el análisis del contenido de texto académico y de las actividades de unidades que abordan la historia contemporánea. Dentro de los contenidos seleccionados hemos optado por esta parte de la Historia por dos factores relevantes. Por un lado, por la propia formación en la época contemporánea del autor de este trabajo, con una trayectoria de investigación en esta área y, en segundo lugar, pues estamos ante una etapa histórica fundamental, en ocasiones con contenidos problemáticos, y que plantea múltiples recursos a los docentes. Junto con ello, el peso de los dos últimos siglos en la comprensión de nuestro presente es una realidad constatable a trabajar desde el aula de Historia. Al tratarse de acontecimientos próximos a la conciencia histórica de los alumnos/as afectan también directamente a su visión social.

Así, partiendo de la propuesta de análisis realizada por Sáiz para manuales de Secundaria (2011, 2013a), aplicada también en parte en el análisis de manuales de conocimiento del Medio natural de Primaria (Rodríguez, Romero, De las Heras, 2013) hemos establecido una categorización de actividades según la capacidad cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado. Para ello se aplican los siguientes tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002). En segundo lugar, la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de ciencias (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé; Fernández; Vidal-Abarca, 2010), diferenciando entre preguntas literales y de base de texto y preguntas inferenciales, de modelo de situación. Finalmente, en tercer lugar, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales, de las simples técnicas y destrezas a las estrategias (Pozo, 2008, 2010) aplicando

ésta a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002; Murphy, 2011): el trabajo con mapas temáticos históricos, con imágenes, con gráficos, tablas o cuadros y con ejes cronológicos. Partimos de este modelo metodológico, aplicado en investigaciones recientes para libros de texto de Secundaria (Sáiz, 2011, 2013a), y lo aplicamos al análisis en libros de texto de Historia de Primaria, diferenciando para ello tres niveles cognitivos.

En primer lugar, se consideran como actividades de tipo 1, de complejidad cognitiva baja, aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Aquí el alumno/a debe recordar y reconocer información e ideas, además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió. Esto lo realiza por medio de actividades que activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto o conocimientos procedimentales como meras destrezas o técnicas. Por ejemplo se trataría de: saber localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen. Ello sólo supone destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico.

En segundo lugar, suponen actividades de tipo 2, de complejidad media, aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también inicialmente demandan contenidos procedimentales de técnicas, como los establecidos en el tipo anterior. Aquí el alumnado debe esclarecer, comprender o interpretar información a partir de conocimiento previo. Como ejemplos claros podemos señalar: localizar la idea principal del recurso, resumir la información básica ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos

recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos o gráficos) a partir de información básica.

Finalmente se establecen como actividades de tipo 3, de complejidad cognitiva alta, las que suponen analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas inferenciales y de la aplicación de contenidos procedimentales como estrategias. El estudiante diferencia, clasifica y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración. Como ejemplos habría que considerar los ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso, la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos, la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes, contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho, 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.

Para la recogida de esta información hemos diseñado una ficha de base de datos según modelos validados para análisis en manuales de Secundaria y Bachillerato. Así creamos una serie de categorías como son: el tipo de actividad según su recurso relacionado, su nivel cognitivo, su posición en el libro de texto o la utilización de fuentes históricas en la propia actividad. Para una mejor consulta se diseñó una base de datos con el programa informático *Filemaker* donde recogimos los resultados de un total de 360 actividades analizadas³.

³ El modelo de ficha utilizado en la base de datos puede consultarse en el apéndice digital de este Trabajo.

4 – Descripción de materiales, muestra analizada y periodo

Para el presente trabajo de investigación hemos optado por la selección de los manuales más utilizados en la actualidad en la Comunidad Valenciana. Las editoriales elegidas han sido: SM, Anaya, Santillana, Edelvives, Bromera y Vicens Vives (tabla 1).

Tabla 1. Lista de libros de texto analizados				
Editorial	Autores	Título	Año y Ley de referencia	Páginas analizadas
Santillana	Etxebarria, L., Medina, J.I. y Moral, A.	<i>Coneixement del medi, 6 Primària, tercer trimestre</i> (Proyecto La Casa del Saber)	2009 (LOE)	13 pp.
SM	Meléndez, I., García, M. y Herrero, E.	<i>Conocimiento del Medio 5. Comunidad Valenciana</i> (Proyecto Planeta Amigo)	2007 (LOE)	12 pp.
SM	Meléndez, I., García, M. y Herrero, E.	<i>Conocimiento del Medio 6. Comunidad Valenciana</i> (Proyecto Planeta Amigo)	2007 (LOE)	9 pp.
Anaya	Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J. R.	<i>Conocimiento del Medio 6, C. Valenciana</i> , (Proyecto Abre la Puerta)	2009 (LOE)	14 pp.
Edelvives	Proyecto Pixépolis (Sin determinar)	<i>Conocimiento del Medio, Tercer trimestre, 6 Primaria</i> (Proyecto Pixépolis)	2013 (LOE)	15 pp.
Vicens Vives	Casajuana, R., Cruells Montllor, E., García Sebastián, M. Gatell Arimont, C., Martínez de Murguía, M ^a . J.	<i>Tierra 6. Medio Natural, Social y Cultural.</i> (Proyecto Avión de Papel)	2007 (LOE)	40 pp.
Bromera	Andrés, J. y Romans, V.	<i>Natura 5.</i> (Proyecto Aventura)	2009 (LOE)	12 pp.
Bromera	Perales, J. y Mejias, N.	<i>Natura 6.</i> (Proyecto Aventura)	2009 (LOE)	12 pp.

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados de la encuesta lanzada y cuyos resultados presentábamos al inicio de este estudio, de los 49 alumnos encuestados, la editorial predominante utilizada en los centros escolares valencianos fue Anaya (19 respuestas), seguida por Santillana (6 respuestas) y otras editoriales de difusión menor. El predominio de Anaya frente a otras editoriales es una

característica propia de los centros valencianos. El motivo de la elección de editoriales como SM o Edelvives es su preponderancia en los centros concertados. Una exploración o cata de los libros de texto utilizados en 10 de estos centros concertados de la ciudad de Valencia nos da como resultado un predominio de SM (6 colegios) en los cursos analizados (6ªEP-5ºEP) frente a otras editoriales como la propia Anaya, Edelvives o Santillana⁴. La elección de la editorial Bromera es por su peso efectivo en algunas comarcas valencianas, especialmente La Safor o La Ribera, donde es el libro mayoritario en muchos centros escolares⁵.

⁴ Los colegios consultados son: Colegio San José de Calasanz, Colegio Esclavas de María, Colegio Escuelas Pías, Dominicos, Escolapias, Sagrada Familia, Ave María de Penya-Rotja, Guadalaviar, El Pilar, todos ellos de la ciudad de Valencia y los libros utilizados en el curso 2013-2014.

⁵ Así se desprende de la consulta de las editoriales utilizadas en algunos centros de estas comarcas.

5 – Análisis y discusión

5.1. Descripción de los contenidos

Según el Currículo de la Comunidad Valenciana, los contenidos referidos a Conocimiento del Medio en la parte de Historia referidos al tercer ciclo quedan distribuidos de la siguiente manera (tabla 2):

Tabla 2. Contenidos de Historia en el currículo de la Comunidad Valenciana
Bloque 5. Historia. El cambio en el tiempo
<p>Convenciones de datación y de periodización (a.C., d.C.; edad).</p> <p>Técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos.</p> <p>Aspectos básicos de la Historia de España, con especial referencia a la Comunitat Valenciana:</p> <ul style="list-style-type: none">– Prehistoria y Edad Antigua en la Comunitat Valenciana y en España. La Romanización.– España en la Edad Media: procesos de formación e integración política. La Reconquista. Arte y cultura de los reinos cristianos y de Al-Andalus. La Edad Media en la Comunitat Valenciana: Jaime I y la formación del Reino de Valencia.– España en la Edad Moderna. La monarquía de los Reyes Católicos. Los grandes descubrimientos geográficos. Renacimiento, Siglo de Oro e Ilustración. La Comunitat Valenciana entre los siglos XV-XVIII: el Decreto de Nueva Planta y la abolición de los fueros. Grandes figuras del arte español, con especial referencia a la Comunitat Valenciana.– España en la Edad Contemporánea. La Comunitat Valenciana en los siglos XIX-XX. El desarrollo industrial. Nuestra historia reciente. La España de las Autonomías. El Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. España en Europa.– Conocimiento, valoración y respeto por manifestaciones culturales y artísticas más relevantes del patrimonio histórico y cultural de la Comunitat Valenciana y de España.

Fuente: DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

Ello permite a las editoriales distribuir los contenidos de una manera más libre, en función de las orientaciones didácticas de cada empresa. Esta libre

orientación para distribuir contenidos por cursos ya no se mantendrá en el nuevo currículum LOMCE a constatar por el borrador publicado al cierre de la redacción de este trabajo (tabla 3). En este mismo se secuencian claramente los contenidos para cada curso, correspondiendo los de historia contemporánea al sexto curso. Dentro de estos nuevos contenidos, llama la atención la desaparición de los epígrafes referidos a la Guerra Civil o la República, para incluir referencias explícitas a otros como la transición a la democracia. Con todo, los contenidos todavía vigentes muestran su estrecha vinculación con el currículo propuesto donde la identidad colectiva propia se asume de manera acrítica y banalizada (Parra y Segarra, 2011: 81).

Tabla 3. Contenidos de Historia en el currículo de la Comunidad Valenciana (LOMCE-Borrador)
Bloque 4: las huellas del tiempo
El tiempo y su representación mediante varias líneas de tiempo.
El tiempo y su medida: periodos cronológicos.
Noción de cambios, continuidad, simultaneidad y duración, evidencia.
Las sociedades del Antiguo Régimen y la revolución liberal.
La modernización social y económica de España.
La dictadura del general Franco.
La transición a la democracia
Utilización de fuentes diversas como textos, fotografías, mapas, obras de arte, edificios históricos, documentos audiovisuales, procedentes de los medios de comunicación y otras fuentes basadas en recursos digitales.
Razones de la diversidad de interpretaciones

Fuente: PROYECTO de DECRETO del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana (2014).

Por lo que respecta a los contenidos de historia contemporánea en el currículo de la actual ley, aún vigente, pese a que el grado de especificidad referida es menor, como se verá en la tabla posterior, los contenidos de los libros analizados se muestran agrupados dentro de los siglos XIX y XX. La mayoría de los manuales comienzan el desarrollo de la época señalando el

progreso que supone las revoluciones políticas y económicas (Francesa e Industrial), para concluir refiriéndose fundamentalmente a la evolución política de España. La parte de contenidos referida a la Comunidad Valenciana es menor, cuando no se refiere íntegramente a su organización política. Algunos de los manuales señalados incorporan en esta parte una reflexión sobre la entrada de España en la Unión Europea (tabla 4).

Tabla 4. Contenidos de Historia en los libros de Conocimiento del Medio de las principales editoriales (en negrita los contenidos analizados)

LIBRO	EDITORIAL	CURSO	BLOQUE	UNIDAD	CONTENIDO	PP.
Natura 5	Bromera	5 EP	Bloque II	12. Les institucions de govern	La Constitució espanyola. Espanya és un Estat Autonòmic. L'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. Les institucions autonòmiques. Les festes i les tradicions valencianes. Els símbols de la Comunitat Valenciana.	146-157
				13. La Prehistòria i l'Edat Antiga	La Prehistòria. Les primeres civilitzacions. Grècia. L'Imperi Romà.	158-169
				14. L'Edat Mitjana i l'Edat Moderna	La societat medieval. El regne visigot. Al-Andalus. Els regnes cristians. La societat en l'Edat Moderna. El descobriment d'Amèrica. Els territoris de l'Imperi Espanyol.	170-181
				15. El món contemporani	La revolució francesa. La revolució industrial. La societat europea i espanyola del segle XIX. El segle XX a Espanya. La Segona República. La Guerra Civil. El franquisme. La Transició. La Constitució. La unió Europea. L'organització territorial espanyola. La Comunitat Valenciana.	182-193
				12. La Prehistòria i l'Edat Antiga	Etapes de la prehistòria. Primers pobladors de la Península Ibèrica. La conquesta dels romans.	150-161

Natura 6	Bromera	6 EP	Bloque II	13. L'Edat Mitjana	Els pobles invasors. Al-Andalus. Els regnes cristians. L'art a l'Edat Mitjana.	162-181
				14. L'Edat Moderna	El segle XVI: els descobriments. Els Reis Catòlics. El segle XVII: La Guerra de Successió. El segle XVIII: La dinastia Borbó.	182-193
				15. L'edat contemporània	Guerra i restauració. Ciència, economia i cultura en el segle XIX. Els segles XX i XXI.	194-205
Coneiximent del Medi	Edelvives	5 EP	Bloque III	11. La prehistòria i l'edat antiga	Com coneixem la història?. La prehistòria: el paleolític i el neolític. La prehistòria: l'edat dels metalls. L'edat antiga: l'època preromana. L'edat antiga: l'època romana.	166-181
				12. L'edat mitjana	La Hispània visigòtica. Al-Andalus. Els regnes cristians del nord. El final de l'edat mitjana. L'art a l'edat mitjana.	182-197
Coneiximent del Medi	Edelvives	6 EP	Bloque III	11. La Edad Moderna	Recuerda: de los primeros seres humanos a la Edad Media. El comienzo de la Edad Moderna. El siglo XVI: el apogeo de los Austrias. Los siglos XVII y XVIII: el declive de la monarquía española. La sociedad y la cultura en la Edad Moderna.	162-177

				12. La Edad Contemporánea	Los profundos cambios que iniciaron la Edad Contemporánea. El siglo XIX en España. El siglo XX en España. Avances durante la Edad Contemporánea. El arte en la Edad Contemporánea.	178-193
Coneiximent del Medi	Santillana	5 EP	Bloque III	12. Les institucions d'Espanya i les de la Comunitat	L'organització territorial d'Espanya. Les institucions d'Espanya. Les institucions de la Comunitat Valenciana.	158-169
				13. La prehistòria	El paleolític. El neolític. L'edat dels metalls. El territori de la Comunitat Valenciana en la prehistòria.	170-183
				14. L'edat antiga	Ibers, celtas i colonitzadors. La Hispània romana. El territori de la Comunitat Valenciana en l'edat antiga.	184-195
				15. L'edat mitjana	El començament de l'edat mitjana. El final de l'edat mitjana. La vida a al-Andalus. La vida als regnes cristians. El territori de la Comunitat Valenciana en l'edat mitjana.	196-
Coneiximent del Medi	Santillana	6 EP	Bloque III	13. De la prehistòria a l'edat mitjana	La prehistòria. L'edat antiga. L'edat mitjana.	168-179
				14. L'edat moderna	El descobriment d'Amèrica. L'imperi hispànic. La crisi de l'imperi. La societat i la cultura.	180-193

				15. L'edat contemporània	El segle XIX. De Primo de Rivera a Franco. La transició i la democràcia. La vida al segle XIX.	194-
Conocimiento del Medio	SM	5EP	Bloque III un planeta para contruir	12. Las instituciones y la población de tu Comunidad	Las instituciones de la Comunidad Valenciana. La población de la Comunidad Valenciana. La distribución de la población de la Comunidad Valenciana. Tradiciones de la Comunidad Valenciana.	152-165
				13. La Prehistoria y la Edad Antigua en tu Comunidad	La Prehistoria. La Prehistoria en la Comunidad Valenciana. La historia. La Edad Antigua. Los romanos en Hispania. La romanización en la Comunidad Valenciana.	166-177
				14. La Edad Media y la Edad Moderna en tu Comunidad	La Edad Media. La cristiandad y el islam La Comunidad Valenciana en la Edad Media. La Edad Moderna. Principales cambios y acontecimientos en esta época. La Comunidad Valenciana en la Edad Moderna.	178-191
				15. La Edad Contemporánea en tu Comunidad	Los inicios de la Edad Contemporánea. España en la Edad Contemporánea La Comunidad Valenciana en la Edad Contemporánea.	192-203
Conocimiento del Medio	SM	6 EP	Bloque III un planeta para contruir	11. La Prehistoria y la Edad Antigua	La Prehistoria. La Edad Antigua. Grecia. La Edad Antigua. Roma. España en la Edad Antigua	138-151

				12. La Edad Media y la Edad Moderna	La Edad Media en Europa. La Edad Media en España. La Edad Moderna en Europa. La Edad Moderna en España.	152-165
				13. La Edad Contemporánea	La Edad Contemporánea. España en el siglo XIX. España en el siglo XX. La organización política de España	166-179
Tierra 5	Vicens Vives	5 EP	Bloque II	12. El Gobierno de la Comunidad Valenciana	La Comunidad Valenciana Instituciones y gobierno de la Comunidad Los símbolos y las fiestas de la Comunidad	176-187
			Bloque III	13. Los primeros pobladores	Las edades de la Historia El Paleolítico: cazadores y recolectores Los pintores de cuevas El Neolítico: agricultores y recolectores La Edad de los Metales: metalúrgicos y comerciantes Nuestras tierras en la Prehistoria	190-207
				14. En tiempos de los romanos	Los pueblos prerromanos: los celtas Los pueblos prerromanos: los iberos Los iberos y los pueblos colonizadores en nuestras tierras Hispania, provincia romana La vida en las ciudades La vida en el campo La religión romana y el cristianismo Nuestras tierras en tiempos de los romanos	208-227

				15. La época de los castillos	La Península Ibérica en la Edad Media Al-Andalus Los nobles y los castillos Los monjes Los campesinos trabajan la tierra Las ciudades medievales Iglesias y catedrales Nuestras tierras en la Edad Media	228-249
Tierra 6	Vicens Vives	6 EP	Bloque III	12. La época de los descubrimientos	La cultura y el arte del Renacimiento La España de los Reyes Católicos Los grandes descubrimientos geográficos El descubrimiento de América Los pueblos precolombinos Conquista y colonización de América	202-219
				13. La época de los Austrias	El poder de los Austrias La decadencia del Imperio Las actividades económicas La sociedad estamental El siglo de oro	220-235
				14. La época de la industrialización y el liberalismo	Una nueva dinastía: los Borbones La ilustración y el liberalismo La Revolución Industrial Capitalismo y burguesía industrial Los obreros La ciudad industrial La España en el siglo XIX El arte en el siglo XIX	236-257
				15. El siglo XX	Progreso y desigualdad en el siglo XX. Los conflictos del siglo XX. España en el siglo XX. El arte en el siglo XX. España, un país democrático. La Unión Europea.	258-277

Conocimiento del Medio	Anaya	5EP	Bloque III	L'organització d'Espanya.	Les grans èpoques històriques: la Prehistòria, l'Edat Antiga, l'Edat Mitjana. Esdeveniments i personatges rellevants de la història d'Espanya i de la Comunitat Valenciana. Vestigis del passat al nostre entorn, amb una referència especial a la Comunitat Valenciana, com a testimonis del mode de vida i de la història en unes altres èpoques.	
				La història i el seu estudi.	Sin determinar.	
				La Prehistòria. L'Edat Antiga i l'Edat Mitjana.	Sin determinar.	
Conocimiento del Medio	Anaya	6 EP	Sin bloque	La Edad Moderna	La Edad Moderna. La España de los Reyes Católicos. España en los siglos XVI y XVII. España en el siglo XVIII. La Comunidad en la Edad Moderna.	184-199
				La Edad Contemporánea	La Edad Contemporánea. El siglo XIX. España en el siglo XIX. La Edad Contemporánea. Siglos XX y XXI. España en los siglos XX y XXI. La Comunidad en la Edad Contemporánea.	200-215

Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos de los manuales (se ha respetado la lengua original de los epígrafes).

De las muestras analizadas, por lo que respecta a historia contemporánea, las editoriales: SM y Bromera reflejan contenidos de esta época en quinto y sexto. El resto de editoriales (Santillana, Vicens Vives, Edelvives) destina los contenidos de historia contemporánea a uno de los cursos, normalmente sexto, algo que ya no sucederá con el nuevo currículo, y algunos los vinculan a la construcción autonómica, aunque esto último es poco frecuente. Lo coincidente en todos los manuales analizados es que estas unidades están dispuestas al final de los libros (lo que incide en que luego no se trabajen por falta de tiempo). Con el nuevo currículo esta situación se mantiene y empeora por la multiplicidad de epígrafes seleccionados para su inclusión en el temario y la propia separación de la materia en sociales y naturales (tabla 3).

Todos los manuales analizados se inician temporalmente en el tránsito con el siglo XIX, refiriéndose a las novedades que supusieron los cambios políticos y económicos (Revolución Francesa y Revolución Industrial). Por lo que respecta al fin de la edad contemporánea, todos, exceptuando el caso de Santillana, finalizan su exposición con el final de transición española a la democracia, e incluso con al entrada de España en la Unión Europea. El caso de Santillana diverge del resto e incorpora detalles de los gobiernos de la democracia, citando incluso el caso de los atentados del 11-M. Es destacable el escaso papel dedicado a la mujer en el desarrollo de los contenidos históricos en esta parte de los manuales, de todos ellos sólo algunos incorporan referencias a la mujer dentro del texto académico del manual, dejando esas referencias para el trabajo con algunas actividades finales (Vicens Vives: 274). Ello se relaciona con el enfoque mayoritario utilizado en el desarrollo del texto del manual: androcéntrico, eurocéntrico, y con escasa conexión entre las diferentes unidades temáticas o epígrafes.

La diferencia fundamental entre los libros analizados es el papel otorgado a la propia Comunidad Valenciana en los contenidos del manual. Normalmente el peso y espacio dedicado a la propia autonomía es escaso (nunca más de dos páginas) y muchas veces la mención varía, no se produce o se inserta en el contexto nacional (caso de Santillana o Anaya).

Encontramos también diferencias en el caso del desarrollo de los propios contenidos por lo que se refiere a la propia orientación historiográfica. La mayoría de manuales, tal y como ya recogía el propio Cuesta (1998), han ido superando la historia política narrativa de manuales del pasado, introduciendo progresivamente, como veremos, lugares comunes de la historiografía reciente, como puede verse en la inclusión de la renovadora línea de *Annales* en algunos manuales (Vicens Vives). Pero lo cierto es que la mayoría de los libros de texto analizados siguen dando especial peso a la historia de carácter político, dejando otros aspectos como los sociales, económicos o culturales a apartados más reducidos, incluso anecdóticos.

Dentro de los contenidos de historia política, algunos de los manuales analizados dan preferencia a la idea de progreso positivo a esta etapa. Sirva de ejemplo el texto introductorio del manual de SM para sexto primaria:

“La vida del ser humano cambió más durante el siglo XX que a lo largo de varias centurias pasadas. La población y la economía mundiales experimentaron un gran crecimiento y los avances científicos y tecnológicos permitieron mejorar el nivel de vida de las personas” (SM: 258).

Sólo Vicens Vives incorpora matices a esa concepción de la edad contemporánea como positiva y llena de logros para la humanidad, incorporando aspectos como el conflicto pero estas referencias no dejan de ser testimoniales y poco desarrolladas.

La mayoría de manuales inician su exposición de la historia contemporánea española con la Guerra de Independencia, denominada así en todos exceptuando el de 6º de EP de la Editorial Bromera que utiliza el término “Guerra del Francés”. Como ha destacado Rafael Valls: “la reciente incorporación del concepto de “guerra del Francés”, de uso casi exclusivo en el ámbito de lengua catalana, obedece al intento de recuperar tanto una denominación popular y una dimensión más social de este conflicto como al deseo de mostrar la complejidad interna del mismo, más allá de los parámetros decimonónicos establecidos por los discursos absolutista y liberal” (Valls, 1997: 160-161).

Esto se complementa con un gran cambio en la forma didáctica e historiográfica de abordar todo este periodo, en dependencia bastante directa con la mayor difusión de las nuevas orientaciones tanto historiográficas como didácticas que se estaban dando en España durante estos mismos años. Frente al anterior relato cronológico de los hechos, fundamentalmente bélicos, se pasa a un análisis interpretativo tanto de las circunstancias políticas, sociales o económicas, nacionales e internacionales, que los hicieron posibles, así como al análisis de las consecuencias posteriores, a distintos plazos, de los mismos. Este sentido, por ejemplo, las Cortes y la Constitución de Cádiz son abordadas como un primer paso de la "revolución burguesa" que se realizó, con avances y retrocesos, a lo largo del siglo XIX. Esto se ve, por ejemplo, en el desarrollo que hacen manuales como Vicens Vives:

“La implantación del liberalismo. El primer intento de implantar en España un sistema político liberal tuvo lugar durante la Guerra de la Independencia contra la invasión de las tropas francesas de Napoleón Bonaparte (1808-1814). En la ciudad de Cádiz se reunieron unas Cortes elegidas por los españoles, que votaron la primera Constitución española de 1812” (Vicens Vives: 250).

La Constitución y su papel como precursora de las reformas liberales aparece citado en todos los manuales. Así se impone una línea liberal que sólo es truncada, siguiendo el discurso de los propios manuales, por los propios monarcas contrarrevolucionarios. De hecho, la idea de atraso y escasa modernización política, económica y cultural de España con respecto a otros países europeos se repite a lo largo de los manuales (Vicens Vives: 251; Anaya: 204; Bromera, 6ºEP: 190). Una idea que conecta con ciertas interpretaciones historiográficas relevantes aunque en retroceso en la actualidad.

Por lo que respecta al siglo XX, el aparente consenso historiográfico en torno a los logros constitucionales que podíamos ver en el tratamiento del siglo XIX en los libros de texto, no lo es tanto, especialmente si nos referimos a la Guerra Civil y el franquismo, etapas que son tratadas en algunos manuales de forma breve, concisa y muchas veces maniquea. El siglo XX es planteado en los libros de texto de Primaria como un siglo XX convulso, nada pacífico e

inestable que conducirá, prácticamente sin solución de continuidad, a la Guerra Civil (SM, 6ºEP: 172)

Cuando se comienza a mencionar períodos históricos socialmente conflictivos, como la II República, la mayoría de manuales empiezan a dar una visión más marcadamente factual que valorativa, con datos contrastados y acordes con las investigaciones historiográficas desarrolladas en las últimas décadas, incluyendo informaciones hasta ahora ausentes de los manuales escolares, especialmente las relacionadas con la violencia y la represión habidas durante la Guerra Civil y, aún más, durante la larga dictadura franquista (aunque esto último también desaparece de forma deliberada en algunos libros de texto, como veremos).

En esta reciente generación de manuales de Historia, también en Primaria, la II República es analizada teniendo en cuenta sus reformas pero también las dificultades existentes tanto en el contexto internacional de los años treinta como en las particulares condiciones políticas españolas, marcadas en estos años por una fuerte conflictividad social y las fuertes discrepancias existentes dentro de la sociedad española respecto de la modernización de sus estructuras:

“Durante la Segunda República, para resolver los problemas del país, los gobiernos trataron de introducir reformas [...]. Una parte de la población no aceptó estas medidas, por lo que la situación se hizo cada vez más inestable y los enfrentamientos se volvieron cada vez más violentos entre los partidarios de la República y sus enemigos” (Edelvives: 184).

Pese a todo, algunos de los libros de texto analizados siguen ocultando la labor de reforma del periodo republicano (caso de SM), y algunos la responsabilizan indirectamente del golpe militar:

“Estas reformas comportaron graves enfrentamientos entre los que estaban a favor y los que estaban en contra. Estos enfrentamientos se hicieron cada vez más intensos e incluso se llegó a asesinar a algunos políticos” (Santillana: 198).

Pese a todo, las nuevas aportaciones historiográficas incorporadas a los manuales escolares ponen en entredicho la anteriormente proclamada paridad en el reparto de responsabilidades en el inicio de la Guerra Civil, destacando el protagonismo de los militares, especialmente Franco, en el Golpe Militar (Santillana: 199; Edelvives: 185; Anaya: 208, Bromera, 6ºEP: 192). Pese a todo, vuelve a ser SM quién diluye el protagonismo de los militares en el golpe e incluso algunos manuales sostienen la idea de guerra “entre españoles” (Anaya: 208) sin incidir en responsabilidades políticas de unos u otros.

La dictadura de Franco es escasamente desarrollada en los manuales⁶. Las editoriales Bromera, Edelvives, Santillana y Vicens Vives le dedican poco espacio con un pequeño epígrafe y la mayoría incide en la ausencia de libertades que este periodo supuso. Ocupa un espacio mucho menor, como así sucede en otras etapas educativas escolares, el propio aspecto represivo que se introduce de forma general en los libros de Vicens Vives, Santillana y Bromera. Otros ni mencionan este aspecto, o lo hacen de pasada como sucede en el caso de Anaya:

“La Guerra Civil se inició en 1936 al rebelarse algunos militares contra la República. La guerra duró hasta 1939 y, al terminar, se implantó una dictadura militar bajo el mando del general Francisco Franco. La dictadura se prolongó hasta 1975. Durante esos años no hubo democracia y no pudieron existir los partidos políticos ni la libertad de expresión” (Anaya: 208).

El párrafo anterior sintetiza los principales rasgos simplificadores de la exposición de los contenidos curriculares en los libros de texto. A una simplificación de los propios procesos históricos, en este caso el franquismo, se une la inclusión de términos abstractos para los alumnos (democracia, dictadura) que, en el caso de no trabajarse previamente, pueden generar problemáticas cognitivas evidentes. Junto con ello, prevalecen los datos cronológicos que tienen entidad por si mismos generando ideas de tiempo concretas. Así, la dictadura aparece como una especie de falla en la evolución cronológica española, aséptica por definición y superada por la transición

⁶ Esto puede cambiar sustancialmente con el nuevo currículo, recordemos que tiene un epígrafe dedicado a ella.

política. La ausencia de la represión implica un escaso posicionamiento y, por tanto, la transmisión concreta de determinado mensaje al alumnado.

Por lo que respecta a la Transición, los manuales siguen recogiendo viejos tópicos fruto de la no necesaria transferencia de contenidos desde el mundo historiográfico. La imagen que se aporta en los manuales, exceptuando algún detalle concreto referido a la conflictividad social inherente al propio proceso (Santillana: 200), es que la democracia se genera de forma espontánea, sin tensiones, rupturas o crítica. Parece que la situación inevitable del franquismo era la democracia, como así parece reforzarse con el nuevo currículo. El papel de los actores en el proceso, especialmente Suárez o el Rey, también queda reforzado por medio de esta postura. Así, como se destaca en el manual de Santillana:

“El rey recibió el apoyo mayoritario de la sociedad española y manifestó su deseo de instaurar un sistema político democrático”. O “Adolfo Suárez fue el primer presidente de la democracia de España. En 1996, se le concedió el Premio príncipe de Asturias de la Concordia por su ejemplar comportamiento político, a favor del diálogo, el consenso y la concordia” (Santillana: 200).

Este ensalzamiento de determinadas figuras del proceso transicional español concuerda con la visión general que del proceso tienen la mayoría de los españoles: un proceso dirigido por una élite democrática salida del régimen franquista caracterizada por su “audacia y altura de miras”. Esto redundaría en la imagen escasamente problemática y no violenta del proceso aunque algunos manuales, especialmente Santillana, sí que haga referencia cuando comenta:

“Estos primeros años de la Transición fueron muy tensos. Hubo graves problemas económicos y una intensificación de los atentados terroristas que comenzaron hacia el final de la dictadura. De otro lado, hubo muchas huelgas y actos de protesta” (Santillana: 200).

Pero nuevamente esta información aparece de forma testimonial, y deja en manos del docente su trabajo o no en la asignatura. Llama la atención que todos los manuales sin excepción se refieran a la Constitución de 1978 como logro de este proceso, todos la nombran y desarrollan sus partes fundamentales. Posteriormente, será sólo la editorial Santillana la que realice

mayor profundización de las consecuencias de la misma en los gobiernos de la democracia.

Aparte de la orientación historiográfica dada a estos contenidos, por lo que respecta a los referentes territoriales y su distribución, y como ya hemos hecho referencia anteriormente, sólo una de las editoriales muestra especial atención al ámbito territorial de la Comunidad Valenciana (Bromera). En el caso de las otras, cuando hacen referencia al ámbito regional lo hacen de forma anecdótica cambiando algunos epígrafes o ilustraciones (SM) o directamente reservando un epígrafe a este ámbito. Ello reafirmaría lo que han venido señalando Valls u otros, y que afecta también especialmente a la etapa Primaria: “El tratamiento de las cuestiones regionales es muy inferior a las posibilidades ofrecidas por la legislación vigente, que permite dedicar a estos temas entre un 35 y un 45 por ciento de los contenidos. Por término medio, los contenidos regionales de los distintos manuales de Historia no sobrepasan el 10% de los mismos. Es, por tanto, improcedente y no aceptable científicamente afirmar que en los manuales exista un exceso de “localismo”. Como se ha comprobado, los referentes priorizados son el Estado español y la Europa occidental”. (Valls, 2004:145).

La escasa presencia de otros elementos ajenos a la gran identidad regional, se complementa con el escaso grado de multidimensionalidad, interrelación temática y perspectivas novedosas que incorporan estos manuales. Así, a lo largo de los textos predomina un desarrollo narrativo de la historia factual que enfatiza las grandes narrativas nacionales y elimina los rasgos más problemáticos. Así, la Guerra de la Independencia aparece como una gran gesta nacional que inicia la senda del liberalismo que culminaría, tras varios fracasos, en un proceso idílico de Transición a la democracia ya en el siglo XX y, por tanto, la inclusión de la nación española dentro de las regiones más avanzadas de Europa. Esta visión teleológica predomina en unos libros de texto que, pese a que están incorporando novedades, siguen manteniendo presupuestos historiográficos superados.

Sólo una editorial (Vicens Vives) muestra una narración diferente dando peso -en una clara influencia de corrientes historiográficas como la escuela de los *Annales*- de elementos como los sujetos de la Historia, la ciudad o el arte escapando de la gran narración política que hacen otros recursos didácticos. Pero, como hemos visto, esta editorial no es la mayoritaria dentro de los centros escolares y su propuesta didáctica, en muchas ocasiones, no deja de ser la misma que realizan otras pues también reserva un gran espacio a la narración política.

5.2. Estructura y contenidos formales de los libros

Por lo que respecta a la estructura y contenidos formales de los libros, la mayoría de los materiales analizados muestran un desarrollo homogéneo en unidades didácticas que agrupan la mayoría de acontecimientos históricos contemporáneos. Dentro de estas unidades, la mayoría de editoriales apuestan por una división cronológica de la unidad -siglo XIX y siglo XX- y dentro de ella incluyen los principales acontecimientos narrados. Algunas de ellas reservan espacios para incluir los avances técnicos, científicos u artísticos, normalmente en el siglo XIX, y pocas o muy pocas hacen referencia a otros elementos del siglo XX que no sean la historia política. Un grupo de editoriales, el minoritario, vincula la temática de la edad contemporánea con la organización territorial como resultado de todo lo anterior, planteando, en la misma unidad, ambos aspectos curriculares.

Por lo que respecta a los contenidos formales, todas las editoriales apuestan por un texto académico corto y sencillo, con pocos o muy pocos conceptos históricos (dictadura, democracia, Guerra...) que tampoco son explicados. Desde el punto de vista del formato, las editoriales analizadas apuestan por subrayar en negrita los elementos que desean que el estudiante aprenda o memorice y que posteriormente van a relacionar en las actividades. Las ilustraciones aparecen como mero recurso decorativo y sólo en una editorial (Santillana) se relacionan con el texto académico en cuestión. Llama la atención que los mapas o cartografía histórica son prácticamente excluidos de

estas unidades de historia contemporánea, y sólo se incluyen normalmente al inicio al final de la unidad, dejando nuevamente en manos del docente su inclusión en la programación de aula. La ausencia de gráficos es notable (no son utilizados por ninguna editorial analizada), también sorprende la ausencia de los vocabularios específicos (sólo utilizados por alguna y de forma aneja al texto). Por lo que se refiere a textos de fuentes primarias, su uso es anecdótico y decorativo (nunca aparecen en texto de la unidad, siempre al principio o al final) y normalmente no se requiere al alumno/a un trabajo intensivo con los mismos. Lo mismo sucede con los ejes cronológicos u otros elementos. Sorprende el abuso de mapas conceptuales al final de las unidades que el alumno debe memorizar o recomponer y esto, como veremos, no desarrolla ninguna competencia histórica entre el alumnado de Primaria dejando lagunas y defectos en su tránsito a la Secundaria.

Por tanto, la propia estructura de los manuales analizados no permite un desarrollo de las competencias históricas del alumno/a. Aunque se ha avanzado significativamente con la inclusión de actividades al inicio de la unidad o de desarrollo y trabajo por competencias, lo cierto es que su impulso en el cuerpo de la unidad es menor y deja en manos del docente su trabajo o no al inicio o final de cada tema. Los libros de texto conciben a un alumno/a pasivo, al que guían y orientan facilitando la labor del profesor a la hora de su evaluación. Esa relación alumno-libro de texto impide el desarrollo de una serie de competencias fundamentales para la Historia y eso conduce a una materia de Conocimiento del Medio donde prima la memorización de conceptos, etapas históricas, antes que el desarrollo de competencias y destrezas para la vida.

5.3. Orientación didáctica de las actividades planteadas

Como nos planteábamos al inicio de este Trabajo Fin de Máster, pretendemos analizar las actividades desarrolladas en las unidades de historia contemporánea para determinar el nivel cognitivo exigido a los alumnos/as y la posibilidad de desarrollo de las necesarias competencias históricas. Ello nos permitirá comprender, más si cabe, la forma y función de estos recursos

didácticos dentro del aula. En total se han localizado y examinado 360 actividades concentradas en las unidades que abordan la etapa contemporánea. Las actividades proceden de libros de texto de Conocimiento del Medio de educación Primaria de nuestra muestra de editoriales: Anaya, Vicens Vives, Santillana, Bromera, SM y Edelvives.

Estas actividades poseen, junto con los recursos del propio manual, un auténtico peso específico dentro del propio libro. El docente puede adaptarlas a cada situación, evitarlas o, como sucede en la mayoría de las ocasiones, trabajarlas en el aula. A estas actividades habría que añadir otro tipo de recursos disponibles, no analizados aquí y contenidos en el llamado “libro del profesor” e incluso recursos multimedia o TIC para trabajar con los alumnos/as que normalmente, a tenor de las encuestas realizadas, ocuparían poco espacio en el trabajo diario⁷.

⁷ De la encuesta planteada al inicio de este trabajo, sólo un total de 6 encuestados habían hecho uso de actividades ajenas al libro de texto contenidas en páginas web u otros recursos electrónicos. Estos datos contrastan con los docentes que realizan un seguimiento regular de las actividades del manual (véase la parte referida a la problemática y cuestión que se propone como objeto de investigación al inicio de este trabajo).

Tabla 5. Muestra de actividades de manuales de Historia en función de su ubicación en el manual

EDITORIAL	TOTAL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
SANTILLANA	40	9 (22.5 %)	14 (35 %)	15 (37.5 %)	2 (5 %)
SM	36	4 (11 %)	18 (50 %)	14 (38.3 %)	0
EDELVIVES	46	5 (13.51 %)	21 (56.75 %)	14 (30.43 %)	6 (16.21 %)
ANAYA	38	6 (15.78 %)	17 (44.73 %)	10 (26.31 %)	5 (13.15 %)
VICENS VIVES	119	4 (3.36 %)	103 (86.55 %)	12 (10.08 %)	0
BROMERA	81	13 (16.04 %)	38 (46.91 %)	30 (37.03 %)	0
TOTAL	360	41 (11.38 %)	211 (58.61 %)	95 (26.38 %)	13 (8.60 %)

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 COMPETENCIAS AL FINAL DE LA UNIDAD.

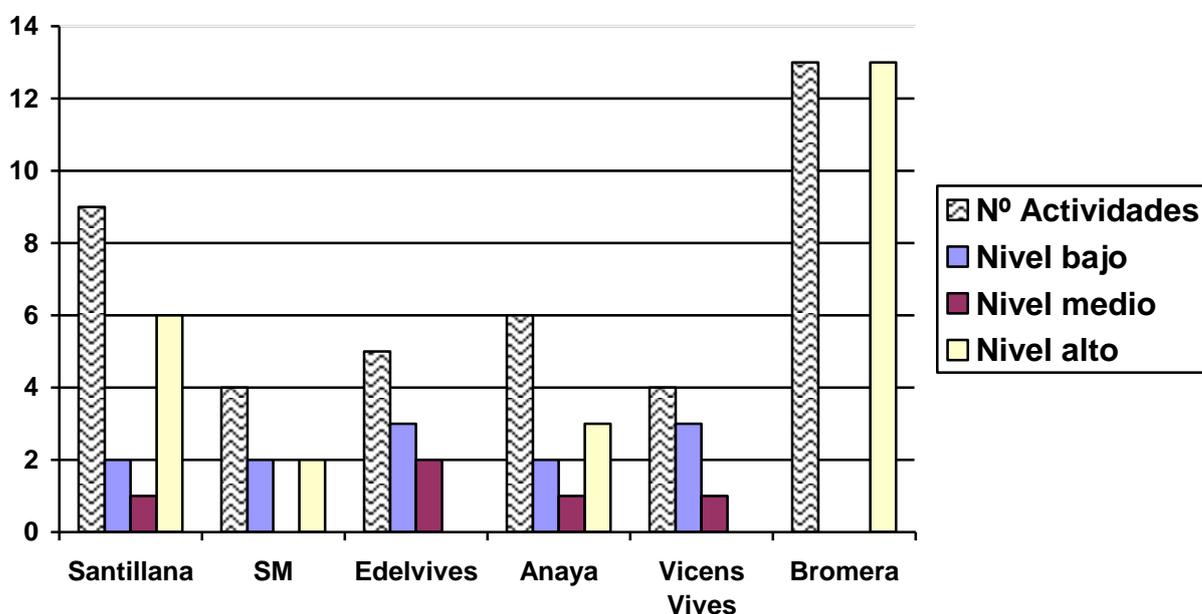
Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

La mayoría de las actividades analizadas se concentran en el desarrollo de los epígrafes del libro de texto (tabla 5) al igual que sucede en los manuales de Secundaria de la asignatura de Ciencias Sociales (Sáiz, 2011 y 2013a). Sorprende que, en el caso de las actividades propuestas al inicio de las diferentes unidades, muchas de ellas sean de bajo nivel cognitivo y no requieran de un planteamiento de ideas previas por parte del alumno. Es el caso de la editorial Vicens Vives que al inicio cuestiona simplemente a los estudiantes sobre un eje cronológico pero no sobre las ideas previas que puedan tener con respecto al tema planteado. Este ejemplo contrasta con otros

de los señalados, como el de la editorial valenciana Bromera, donde abunda la presencia de actividades de alto nivel cognitivo al inicio de la unidad (gráfico 6).

Pese a todo, las actividades planteadas en esta parte apenas requieren de un esfuerzo de debate y planteamiento de puntos de vista, algo que queda únicamente en manos del docente. Es él quien debe potenciar la extracción de las ideas previas de los estudiantes para realizar un tipo de enseñanza y aprendizaje constructivista que parta de estos mismos planteamientos previos.

Gráfico 6. Actividades de manuales de Conocimiento del Medio al inicio de la unidad según su nivel cognitivo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Tabla 6. Ejemplos de actividades al inicio del manual
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE BAJO NIVEL COGNITIVO AL INICIO DEL MANUAL
<p>“¿Cuándo se creó la ONU?” (SM): justo en la parte superior pone la fecha de creación. “Observa la línea del tiempo. ¿Qué acontecimiento inició la Edad Contemporánea?” (SM): preguntados sobre un eje cronológico con los acontecimientos referidos. “Señala las diferencias entre dos imágenes” (Vicens Vives): no se cuestiona sobre nada más.</p>
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE ALTO NIVEL COGNITIVO AL INICIO DEL MANUAL
<p>“Las imágenes de la página anterior corresponden a la edad contemporánea, ¿pero que es y porque se denomina así?” (Bromera) ¿Qué acontecimiento marca el inicio de cada etapa de la Historia? (Santillana) Infórmate y explica qué cosas podemos hacer con los actuales teléfonos móviles que no podíamos hacer con los teléfonos fijos de hace veinte años (Anaya) ¿Por qué crees que se escribió la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano? ¿Piensas que era necesario? (Bromera)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

En tercer lugar, como se desprende de los resultados de la tabla 7, la mayoría de actividades analizadas en todos los manuales son de nivel cognitivo bajo. Estas actividades suponen más de la mitad de las examinadas lo que podría repercutir en etapas posteriores, sobre todo a la hora de consolidar rutinas de aproximación y trabajo con los propios manuales de asignaturas similares al Conocimiento del Medio en Secundaria. Si analizamos editorial por editorial, sólo Bromera muestra una distribución más equitativa del nivel cognitivo exigido en sus actividades. El resto muestra un elevado número de actividades de tipo 1 o bajo.

Tabla 7. Análisis de actividades de libros de texto según su complejidad cognitiva

EDITORIAL	TOTAL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3
SANTILLANA	40	20 (50%)	5 (12.5%)	15 (37.5%)
SM	36	26 (72.22%)	5 (13.88%)	5 (13.88%)
EDELVIVES	46	31 (67.39 %)	13 (28.26 %)	2 (4.34 %)
ANAYA	38	25 (65.78%)	7 (18.42%)	6 (15.78%)
VICENS VIVES	119	87 (73.10 %)	12 (10.08 %)	20 (16.80 %)
BROMERA	81	12 (14.81 %)	32 (39.50 %)	14 (17.28 %)
TOTAL	360	224 (58.94 %)	74 (19.47 %)	62 (16.31 %)

TIPO 1: NIVEL COGNITIVO BAJO.

TIPO 2: NIVEL COGNITIVO MEDIO.

TIPO 3: NIVEL COGNITIVO ALTO.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Nos encontramos, por tanto, ante un predominio de actividades que exigen al alumno recordar y reconocer información e ideas, aproximadamente en la misma forma en que constan en el propio manual. Esto lo realiza por medio de unas actividades que activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto del manual. Un esfuerzo escaso frente a otros recursos u opciones didácticas que quedarían siempre como mero recurso accesorio, utilizadas en contadas ocasiones y siempre a libre elección del docente en cuestión. Como podemos ver en los ejemplos planteados en actividades, muchas de ellas remiten al libro de texto, incluso cuando se trata

de esquemas, mapas u otros recursos externos que requerían de una observación mayor por parte del estudiante. Es el caso del ejemplo siguiente, que cuando se realiza una pregunta al estudiante se le da la respuesta literal en el mapa anexo lo que apenas supone un esfuerzo cognitivo para el educando.

Imagen 1. Ejemplo de actividad de bajo nivel cognitivo.



Promover la paz en el mundo.
Cooperar con otras zonas del planeta.

ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA

Observa el esquema

1. ¿Qué derechos tenemos los españoles y españolas como ciudadanos de la Unión Europea?
2. ¿Qué ayudas puede recibir España como Estado miembro de la Unión Europea?
3. ¿Cuál es la moneda común de doce países de la Unión Europea?

Observa el mapa

4. ¿Cuántos países componen actualmente la Unión Europea? Enuméralos.

Para contactar

5. ¿Qué es la Unión Europea? ¿Cuáles son sus objetivos?
6. ¿Qué instituciones componen la UE? ¿Qué funciones tienen?

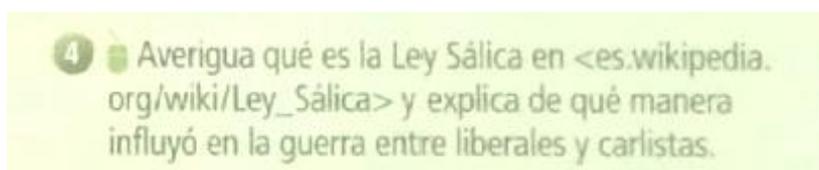
271

Fuente: Vicens Vives: 271.

Otras actividades de bajo nivel cognitivo, como las recogidas a continuación, realizan un uso inadecuado de los recursos en red, proponiendo al alumnado la utilización de Wikipedia como un posible repositorio de contenidos irrefutables cuando sabemos hoy de su inadecuación como

herramienta docente. Como bien se ha destacado (Blanco y Ramos, 2009) Wikipedia es sólo un ejemplo de espacio web cuya información necesita ser contrastada con otras vías de información. Nunca debe ser, como así se plantea en la actividad siguiente, la única pista de información.

Imagen 2. Ejemplo de actividad de bajo nivel cognitivo.



Fuente: Edelvives: 183.

De las 360 actividades analizadas estamos en disposición de afirmar que siguiendo las categorías expuestas en nuestro marco metodológico, 224 serían de bajo nivel cognitivo. De todas ellas, 158 se situarían en el interior de las unidades lo que reforzaría el peso del texto académico de los autores del manual. Junto con ello, un total de 52 se situaría en las partes reservadas al manual como “final o síntesis” lo que vendría a resaltar la importancia que tienen esta parte de los libros de texto para reforzar los conocimientos memorísticos de los estudiantes y como repaso de lo contenido en la unidad. Como excepción destacaríamos la escasa presencia de actividades de nivel cognitivo bajo al inicio (12) o catalogadas para trabajar las competencias básicas (2).

Dentro de las actividades catalogadas como de tipo medio o 2, hemos encontrado un total de 74. Éstas obligan al alumno/a a resumir, parafrasear, esquematizar, buscar nueva información en otras fuentes o a verbalizar la información encontrada por sus propios medios, pero continúan siendo minoritarias si las comparamos con las de nivel bajo y su desarrollo resulta excesivamente guiado (tabla 8).

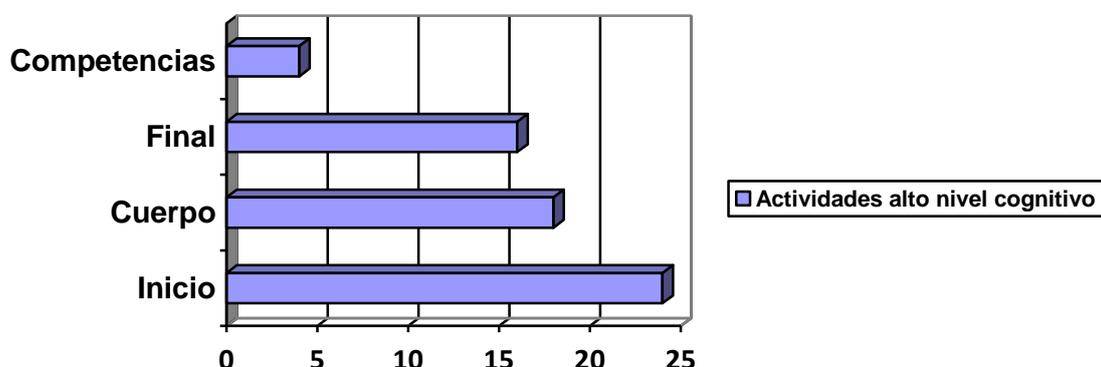
Tabla 8. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo medio

“Escribe dos oraciones con el verbo abolir” (Edelvives):
“Infórmate de las diferencias entre dictadura y democracia” (Bromera)
“Ordena en el tiempo estos acontecimientos que ocurrieron en España” (SM)
“Compara esta vivienda con la casa burguesa del apartado anterior” (Vicens Vives)
“Busca en internet el recorrido del Beagle y enumera los océanos que atravesó” (Edelvives)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Por último, las definidas como nivel cognitivo alto, las más minoritarias (sólo hemos encontrado 62 en total en los 6 manuales analizados), constituyen una excepción dentro de las actividades contenidas en los manuales. Situadas normalmente al inicio de las unidades o reservadas para el trabajo al final de la unidad (gráfico 7), obligan al alumnado a un esfuerzo cognitivo mayor, muchas veces poniendo en relación lo que saben con problemas sociales relevantes, la búsqueda de múltiples elementos ajenos al manual o la inclusión del análisis y comparación de varias fuentes primarias (muchas de ellas fotografías u obras artísticas relevantes de la historia contemporánea). Destacan aquí las escasas actividades de este tipo relacionadas con el trabajo por competencias, lo que vendría a reafirmar lo ya destacado en Secundaria, el escaso peso que tienen las actividades para el desarrollo de competencias en los manuales de Conocimiento del Medio, y especialmente las referidas a la Historia.

Gráfico 7. Distribución de actividades de nivel cognitivo alto a lo largo del manual



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales

Tabla 9. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo alto

“¿La ley es igual para todos? Razona la respuesta” (Bromera)
“¿Qué recurso utiliza Dalí en cuadro?” (Sin respuesta en manual y que requiere de una búsqueda, interpretación y análisis de una obra artística) (Vicens Vives)
“Si estuvieses convencido de una idea y tuvieses la seguridad de que es correcta aunque nadie la compartiese, ¿la comunicarías o no dirías nada por miedo?” (Edelvives)
“¿En qué se diferencian desde el punto de vista político la dictadura del general Franco y la época de la democracia? (Santillana)
“¿Por qué crees que es conveniente resolver los conflictos a través del diálogo?” (SM)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Ello estaría motivado, tal y como se desprende de los resultados de la tabla 10, por, entre otras razones, la escasa presencia de actividades que apelan a fuentes históricas o recursos del manual que obliguen al alumno/a a poner en práctica una mínima iniciación al trabajo del historiador (6.94% del total). Esa paupérrima inclusión de fuentes elimina posibilidades de formación inicial de los alumnos de Primaria en competencias históricas. Sólo algunos manuales, y especialmente en actividades al final de la unidad, limitan el análisis de documentos textuales al “comentario de texto” aunque de manera muy técnica y guiada, lo que redundo en esa restricción, incidiendo en una aproximación algorítmica y descriptiva (Sáiz, 2013a). Así, la mayoría de estas actividades se limita a requerir del alumno reproducir una cita literal del texto o

aplicar un esquema previo, el propuesto como comentario de texto, sin evaluar lo que conoce, o sin contextualizar la propia fuente dentro de los contenidos de la unidad.

Tabla 10. Muestra de actividades de manuales de Historia analizadas que apelan a fuentes históricas

EDITORIAL	TOTAL	Nº ACTIVIDADES QUE APELAN A FUENTES HISTÓRICAS
SANTILLANA	40	6 (15%)
SM	36	1 (2.7%)
EDELVIVES	46	1 (2.17 %)
ANAYA	38	6 (15.78 %)
VICENS VIVES	119	5 (4.20 %)
BROMERA	81	6 (7.40 %)
TOTAL	360	25 (6.94 %)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

6 – Conclusiones y perspectivas

Las investigaciones sobre las ideas de los alumnos respecto al pasado, la forma de conocerlo y la manera de explicarlo son numerosas y contradictorias, pero demuestran que los alumnos de Primaria desarrollan progresivamente su capacidad de pensar de forma histórica. Los resultados empíricos demuestran que los niños de edades más jóvenes aprenden a adoptar gradualmente la perspectiva temporal y el tiempo histórico, que son capaces de integrar conceptos cada vez más abstractos y de contextualizarlos con la ayuda de la empatía histórica, y que su comprensión de los procedimientos del método histórico, de la interpretación de las fuentes y de la reconstrucción narrativa evolucionan según su edad.

Ahora bien, según hemos podido documentar en esta investigación, el contenido y la mayor parte de las actividades de los libros de texto de Primaria con aspectos históricos no ayudan en el desarrollo de esa conciencia histórica. Los manuales siguen siendo los recursos más empleados en la enseñanza histórica en Primaria. El uso que el docente hace de estos libros de texto condiciona la formación de un tipo de alumnado concreto y lo que es más importante modifica y condiciona la labor del profesorado. Concretamente, la asignatura de Conocimiento del Medio plantea una serie de carencias por lo que se refiere al tratamiento de los contenidos históricos, tal y como constan en los libros de texto. Por un lado, estos apenas son trabajados de una forma crítica, en la mayoría de los casos. Por otro, estos aspectos no son incluidos en el trabajo de aula por falta de tiempo, algo que constriñe la labor docente.

Además, el contenido analizado y utilizado hoy en las aulas valencianas refleja el peso de las grandes narrativas históricas, con alguna traslación de las novedades historiográficas recientes pero con grandes carencias en lo que se refiere al trabajo de contenidos o competencias. Así, exceptuando algunos casos concretos, tiene un peso notable la historia política en la narración con un peso efectivo de los grandes personajes, dinastías y corpus legislativo. Aspectos socioculturales, cuando no son anecdóticos, aparecen

desconectados del resto del discurso, lo que aumenta el desconocimiento de los receptores del mensaje educativo.

Por otro lado, la introducción de las CCBB no ha supuesto un aumento de actividades en ese sentido, muchas de ellas concentradas al final de la unidad y cuya disposición en el manual vuelve a dejar en manos del docente su inclusión en la planificación. Estas actividades contrastan con las de síntesis que prácticamente igualan a las contenidas en los diferentes epígrafes de la unidad. El trabajo por competencias, referido así en el currículo educativo, se ha limitado a la inclusión de uno o dos apartados (Santillana, Edelvives o Anaya) pero no a un aumento de las actividades en ese sentido. Sorprende, además, que las actividades trabajadas en esa sección son, en muchas ocasiones, de bajo nivel cognitivo pues se refieren a otros elementos de la página que no obligan al alumno a realizar ningún tipo de esfuerzo para su resolución.

Con respecto al análisis del tipo de actividades y, en concreto, a los recursos a utilizar, se comprueba que el libro de texto fomenta, sobretodo, la realización de actividades cuyo recurso principal para responder es el texto, ya sea el escrito, las imágenes o ambas. Son escasas las actividades que hacen referencia al uso de recursos externos, lo que pone de manifiesto que los materiales estudiados en la presente investigación son poco flexibles y tienden a ser cerrados, en relación al currículo al que dicen apelar (Pozuelos y Romero, 2002). Por otro lado, se observa que las actividades que utilizan recursos externos o plantean debates y preguntas abiertas al libro son las que presentan mayor nivel cognitivo y, por tanto, un mayor desarrollo de competencias. Este tipo de actividades es, pese a todo, muy minoritario.

Finalmente, debemos destacar que los manuales analizados, a falta de una investigación más en profundidad sobre su uso, responden a una realidad creciente de docentes que demandan libros de texto concretos. Las editoriales, con unas estrategias de mercado concretas, responden a esa demanda (de ahí el crecimiento de actividades por competencias u otros recursos informáticos

que ofrecen) y muestran un catálogo que el docente puede usar a conveniencia. Las editoriales están proponiendo un seguimiento lineal del material, donde profesorado y alumnado obtienen todo el contenido que necesitan para realizar los aprendizajes a través de una serie de actividades dosificadas (Campanario, 2001), dando poco pie a realizar investigaciones en el aula y coartando, de alguna forma, la autonomía del profesorado. En manos de los profesores está el cambio en el uso del manual dentro del aula, o la elaboración de materiales alternativos que obliguen al alumno/a a desarrollar las competencias históricas necesarias para su vida.

Es por ello que en esta investigación, partiendo del análisis crítico de los manuales con contenidos históricos en Primaria, también desea aportar una propuesta de mejora en la que consideramos importante la inclusión de nuevos materiales curriculares caracterizados por:

- 1) Aumento progresivo de la presencia de actividades y recursos que exijan un esfuerzo para abstraer ideas, resumir, parafrasear y sacar conclusiones. Ello sólo se conseguirá con la inclusión de fuentes, documentos u otros recursos que obliguen al docente a poner en relación la actividad del estudiante con la del historiador. Ello también supondrá un mayor número de actividades al inicio de la unidad que obliguen al estudiante a expresar sus ideas previas y tracen las líneas a seguir con respecto a los contenidos históricos.
- 2) La inclusión de un texto académico creativo, alejado de la historia política tradicional, construido a partir de preguntas o problemas, que conecten las diferentes partes del manual, y que permitan al estudiante construir su propio conocimiento guiado por el docente. Sin caer en el anacronismo o en la historia contrafactual, el texto académico del manual debe poner al alumno en el centro del discurso histórico, permitirle ser protagonista de la historia que se narra, aportar claves, y especialmente preguntas. Explicar conceptos y narrativas, apoyándose en elementos reconocibles por el estudiante. Como se ha destacado en

otras etapas educativas “incluso cambiar las palabras de un libro de texto puede hacer que todo resulte muy diferente”. Si los estudiantes buscan la novedad en lo que leen, si para un relato imaginan finales diferentes, alternativos, si piensan cómo alguien de otra época o lugar podría leer o escuchar el mismo pasaje, recordarán más, se divertirán más y desarrollarán destrezas más creativas” (Bain, 2013: 93). Esto, por tanto, requiere del desarrollo de materiales más flexibles, escapar del texto cerrado y académico de los autores del manual, para plantear un texto multidimensional, crítico, apoyado en recursos, que parta de problemáticas concretas y tangibles. Un tipo especial de actividades creativas que podrían plantearse para romper con las narrativas académicas cerradas y para promover competencias de pensamiento histórico (como temporalidad, causalidad y empatía) sería la realización de sencillas narrativas históricas planteando escenarios de simulación y empatía histórica (Sáiz, 2013b)

- 3) Aprovechamiento de los recursos que nos ofrecen las TIC para poder avanzar en los dos puntos anteriores. El papel del docente, desde la explosión e inclusión de las nuevas tecnologías en el aula, ha sufrido una modificación sustancial. Las nuevas aplicaciones de *mobile learning* permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento de forma autónoma lo que supone escapar del libro de texto en formato tradicional y complementar sus contenidos con lo ofrecido en la red. El docente como facilitador de herramientas debe aportar una multiplicidad de las mismas y no únicamente un libro de texto cerrado.

La inclusión de estas y otras propuestas permitirá escapar del actual manual escolar que pese a las novedades técnicas y de contenido que aporta desde mediados de los años 70 continua presentando carencias concretas que tienen su repercusión en el mundo educativo. Así y con todo, recientes investigaciones sobre el contenido de los exámenes de Geografía e Historia planteados por docentes de Primaria muestran un abrumador peso de

cuestiones de bajo nivel cognitivo, de mera reproducción de contenidos factuales o conceptuales (Gómez y Miralles, 2013): ello apunta a un uso poco creativo de los manuales así como el peso de rutinas escolares derivadas de la memorización o del propio código disciplinar que domina a la profesión.

7 – Referencias bibliográficas

Listado de libros de texto de 6º EP analizados:

Editorial Santillana:

Etxebarria, L., Medina, J.I. y Moral, A. (2009). *Coneixement del medi, 6 Primària, tercer trimestre*, (Proyecto La Casa del Saber), Valencia: Voramar-Santillana.

Editorial SM:

Meléndez, I., García, M. y Herrero, E. (2007). *Conocimiento del medio. Comunidad Valenciana 5*, (Proyecto Planeta Amigo), Madrid: SM.

Meléndez, I., García, M. y Herrero, E. (2007). *Conocimiento del medio. Comunidad Valenciana 6*, (Proyecto Planeta Amigo), Madrid: SM.

Editorial ANAYA:

Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J. R. (2009). *Conocimiento del Medio 6, C. Valenciana*, (Proyecto Abre la Puerta), Madrid: Anaya.

Editorial Edelvives:

Proyecto Pixépolis (2013). *Conocimiento del Medio, Tercer trimestre, 6 Primaria*, (Proyecto Pixépolis), Madrid: Edelvives.

Editorial Bromera:

Andrés, J. y Romans, V. (2009). *Natura 5*, (Projecte Aventura), Alzira: Bromera.

Perales, J. y Mejias, N. (2009). *Natura 6*, (Projecte Aventura), Alzira: Bromera.

Editorial Vicens Vives:

Casajuana, R., Cruells Montllor, E., García Sebastián, M. Gatell Arimont, C., Martínez de Murguía, M^a. J. (2007). *Tierra 6. Medio Natural, Social y Cultural*. (Proyecto Avión de Papel), Madrid: Vicens Vives.

Referencias bibliográficas

Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York: Longman.

Ashby, R., Lee, P. (1987). "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History.", en Portal, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Londres: Falmer, pp. 62-88.

Barca, I. (2001). "Educação Histórica: uma nova área de investigação", *Revista da Faculdade de Letras, História*, Serie III, vol. 2, pp. 13-21.

Barca, I. (2011). "La evaluación de los aprendizajes en Historia", en Miralles, P., Molina, S. y Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 107-120.

Bain, K. (2013). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

Blanco, L. y Ramos, E. (2009). "El futuro ya no es lo que era: nuevas plataformas, redes y tecnologías para la educación 2.0", *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 78, pp. 100-109.

Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*, Firenze: La Nuova Italia.

- Campanario, J. M. (2001). "¿Qué puede hacer un profesor como tú y un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales", *Enseñanza de las Ciencias* 19 (3), pp. 351-364.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). "Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", *Cultura y educación*, 20 (2), pp. 133-142.
- Carretero, M. y López, C. (2009). "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 79-83.
- Chapman, A. (2006). "Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13", *Teaching History*, 123, pp. 6-13.
- Chapman, A. (2009a). *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*, Tesis doctoral inédita.
- Chapman, A. (2009b). "Introduction: constructing history 11-19", Cooper, H., Chapman, A. (ed.), *Constructing History, 11-19*, Londres: Sage, pp. 1-8.
- Chapman, A. (2011a). "Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts", en Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, Nicosia: Kailas Printers, pp.169-216.
- Chapman, A. (2011b). "Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument", *Educar em Revista*, 42, pp. 95-106.

- Cooper, H. y Chapman, A. (ed.) (2009). *Constructing History, 11-19*, Londres: Sage.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*, Londres: Routledge.
- Cooper H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación Infantil y Primaria*, Madrid: Morata.
- Cuesta, R. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Madrid: Pomares-Corredor (Versión electrónica, edición original de 1997).
- Cuesta, R. (1998). *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Akal.
- Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
- Éthier, M.A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). “Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990”, *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, pp. 61-74.
- Fuentes, C. (2002). “La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 55-68.
- Gimeno, J. (1994). “Los materiales. Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural”, en VV.AA.: *La construcción de materiales curriculares y escolares: investigación, evaluación y praxis*, Granada: Universidad de Granada, 1994.

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). “Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación Primaria ¿Una evaluación de competencias?”, *Revista complutense de educación*, 24 (1), pp. 91-121.
- Gómez, C. J.; Rodríguez, R. A. y Simón, M^a M. (2013). “Conocimientos y saberes escolares de ciencias sociales en tercer ciclo de Primaria”, en Prats, J. et al. (eds.). *Historia e Identidades Culturales*, Braga: Universidad do Minho, pp. 600-613.
- González, N., Pagès, J. y Santiesteban, A. (2011). “¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?”, en Miralles, P., Molina, S. y Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 221-232.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas*, Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Hallam, R.N. (1970), “Piaget and thinking in history”, en Ballard, M. (dir.), *New Movements in the Study and Teaching of History*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 162-178.
- Henríquez, R. (2011). “Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos”, en López Facal, R. et al. (ed.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre*

Enseñanza de la Historia. Santiago de Compostela, 30 de junio, 1 y 2 de julio, 2010. Texto completo de las comunicaciones, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 91-98.

Henríquez, R., Ruiz, M. (2012). “Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos”, *Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*, Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 23-24 agosto 2012, <http://www.ciie2012.cl/>, (consultado el 15 de junio de 2014).

Hernández, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona: Graó.

Horsley, M. (2001). “The Secret Garden of Classroom and Textbooks: insights from research on the Classroom use of textbooks”, en Horsley, M. (ed.), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: research about emerging trends*, Sydney: Australian Publishing Association.

Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor.

Kennedy, J. (1983). “Assessing the Relationship Between Information Processing Capacity and Historical Understanding”. *Theory and Research in Social Education*, 11, pp.1-22.

Krathwohl, L.D. (2002). “A revisión of Bloom’s Taxonomy: an overview”, *Theory into Practice*, 41, pp. 212-218.

- Lee, P. y Ashby, R. (2000). "Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14", en Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S. (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York-Londres: New York University Press, pp. 199-222.
- Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (1996). "Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA", en Hughes, M. (ed.), *Progression in Learning*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 50-81.
- Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (2004). "Las ideas de los niños sobre la Historia", en Carretero, M., Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 217-248.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2004). "I just wish we could go back in the past and find out what really happened'. Progression in understanding about historical accounts", *Teaching History*, 117, pp. 25-31.
- Lee, P. (2005a). "Historical Literacy: theory and research", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 51, pp. 29-40.
- Lee, P. (2005b). "Putting principles into practice: understanding history", en Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, Washington: National Academies Press, pp. 31-77.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto: University of Toronto Press.
- López Facal, R. (2013). "Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 5-8.

- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales", *Educatio Siglo XXI*, vol. 29 (1), pp. 149-174.
- Monte-Sano, Ch. (2010). "Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing", *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (4), pp. 539- 568.
- Monte-Sano, Ch. y De La Paz, S. (2012). "Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning", *Journal of Literacy Research*, 44, pp. 273-299.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar Historia. Primaria y Secundaria*, Barcelona: Graó.
- Pagès, J. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2011). "Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 65-83.
- 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.

- Pozuelos, F.J y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum: distribución de competencias y responsabilidades*, Morón: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). “¿Por qué y para qué enseñar Historia?”, en Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona: Graó, pp. 13-29.
- Reisman, A. (2012). “Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school”, *Cognition and Instruction*, 30 (1), pp. 86-102.
- Reisman, A.y Wineburg, S. (2012). “Ways of knowing and the History Classroom: supporting disciplinary discussion and reasoning about texts”, en Carretero, M., Asensio, M., Rodríguez Moneo, M^a (ed.) (2012), *History education and the construction of national identities*, Charlotte: NC-Information Age Publishing, pp. 171-188.
- Rodríguez, F., Romero, R. y De las Heras, M^a A. (2013). “¿Se trabaja por competencias el conocimiento del medio natural en Primaria? Análisis del pensamiento del maestro y de los manuales escolares”, *Investigación en la Escuela*, 81, pp. 43-55.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York: Berghahn.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en *Boletín Oficial del Estado*, num. 293, de 8 de diciembre de 2006.

- 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, pp. 37-64.
- Sáiz, J. (2013a). "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, pp. 43-66.
- Sáiz, J. (2013b). "Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO", *Clio. History and History Teaching*, 39, en: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf> (consultado el 15 de junio de 2014).
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). "Enseñar pensamiento histórico en actividades de libros de texto de 6º de Primaria: un planteamiento de investigación", comunicación presentada al *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, Murcia: Universidad de Murcia, (en prensa).
- Sanjosé, V., Fernández, J.J. y Vidal-Abarca, E. (2010). "Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos", *Infancia y Aprendizaje*, 33, 4, pp. 529-541.
- Seixas, P. (1996). "Conceptualizing the growth of historical understanding", en Olson, D. R. & Torrance, N. (dir.), *The Handbook of Education and Human Development*, Cambridge: MA: Blackwell Publishers Ltd., pp. 765-783.

- Seixas, P. (2011). "Assesment of Historical Thinking", en Clark, P. (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*, Vancouver-Toronto: UBC Press, pp. 139-153.
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*, Toronto: Nelson.
- Valls, R. (2007). *Historiografía Escolar Española: Siglos XIX-XXI*, Madrid: Uned.
- Valls, R. (2008). *La Enseñanza de la Historia y textos escolares*, Madrid: Zorzal.
- Valls, R. (2004). "La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales", en Gómez, J.A. y Nicolás, E. (coord.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia: Universidad de Murcia.
- Vidal-Abarca, E. (2010). "El contenido y la evaluación de los aprendizajes", en Vidal-Abarca, E., García R. y Pérez, F. (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Madrid: Alianza, pp. 99-138.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Nueva York: Teachers College Press.
- Zaccaria, M., (1978). "The development of historical thinking: Implications for the teaching of History", *The History Teacher*, 11, pp. 323-340.

8 – Anexos

El anexo digital puede consultarse en el cd incluido en este trabajo.

9 - Índice de gráficos, ilustraciones y tablas

Gráfico 1. ¿Has usado libro de texto en la materia de Conocimiento del Medio?	10
Gráfico 2. Utilización de los enlaces a páginas web, blogs, etc. indicados en el libro de texto .	10
Gráfico 3. Explicación magistral de contenidos procedentes del texto del libro	11
Gráfico 4. Seguimiento regular del índice de unidades o temas del manual.....	11
Gráfico 5. Seguimiento irregular o con otro orden de las unidades o temas del manual	12
Gráfico 6. Actividades de manuales de Conocimiento del Medio al inicio de la unidad según su nivel cognitivo.....	49
Gráfico 7. Distribución de actividades de nivel cognitivo alto a lo largo del manual.....	55
Imagen 1. Ejemplo de actividad de bajo nivel cognitivo.	52
Imagen 2. Ejemplo de actividad de bajo nivel cognitivo.	53
Tabla 1: Lista de libros de texto analizados	26
Tabla 2: Contenidos de Historia en el currículo de la Comunidad Valenciana	28
Tabla 3: Contenidos de Historia en el currículo de la Comunidad Valenciana (LOMCE-Borrador)	29
Tabla 4: Contenidos de Historia en los libros de Conocimiento del Medio de las principales editoriales (en negrita los contenidos analizados).....	31
Tabla 5. Muestra de actividades de manuales de Historia en función de su ubicación en el manual	48
Tabla 6. Ejemplos de actividades al inicio del manual.....	50
Tabla 7. Análisis de actividades de libros de texto según su complejidad cognitiva	51
Tabla 8. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo medio.....	54
Tabla 9. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo alto.....	55
Tabla 10. Muestra de actividades de manuales de Historia analizadas que apelan a fuentes históricas	56