

Argumentar el presente desde la explicación histórica del pasado

Carmen Machí Ferrer

Universitat de Valencia. E-mail: mamafe2@alumni.uv.es

Resumen

El trabajo que se presenta forma parte de un estudio más amplio acerca de la capacidad argumentativa del alumnado sobre el pasado reciente a partir del actual marco curricular y los libros de texto. Aquí se presentan los resultados de un análisis cualitativo que examina el tratamiento que recibe la argumentación sobre los “tiempos difíciles” en los libros de texto mayoritarios. El estudio examina la estructura y el planteamiento didáctico de los manuales escolares actuales tomando como muestra las actividades y el texto de autor. Mostrar las insuficiencias didácticas que los libros de texto de Ciencias Sociales tienen con respecto al tratamiento de la argumentación en su doble dimensión, social y como razonamiento, es el objetivo principal de este trabajo, así como descubrir las dificultades que el alumno tiene para elaborar argumentos razonados y juicios históricos sobre el pasado reciente y su relación con el presente a partir de los actuales manuales escolares.

Palabras Clave: *Tiempos históricos conflictivos, pasado reciente, enseñanza de la historia, argumentación y manuales escolares.*

Abstract

This paper is part of a wider study which analyses how the students discuss recent Spanish history from the current curriculum framework and the majority of history text books. Here are the results of a qualitative analysis that examines what is the treatment of the argumentation in the majority of history text books. The study observes the structure and the didactic approach shown in school text books. The purpose is to show the shortcomings that the social studies text books have about the approach of argumentation in both dimensions, social and like reasoning. Furthermore, it outlines the difficulties that students have with reasoning and judging recent Spanish history and how they connect this past with what they read in current text books.

Key words: *Conflictive historic times, recent Spanish history, history teaching, argumentation and history text books*

1. Introducción

El pasado reciente español, la dictadura franquista y la transición, sigue siendo un tema abierto y políticamente sensible tanto para la ciencia como para la sociedad. Estas características han condicionado la forma en que ha sido tratado dicho tema tanto en los manuales escolares de historia como en el interior de las aulas.

A pesar de que los actuales manuales escolares son más acordes con las investigaciones historiográficas, el alumno mantiene una visión acrítica y estereotipada sobre dicho pasado con escasa capacidad de justificar cómo saben lo que saben y de tomar conciencia de la complejidad de dicho pasado. Encontrar las razones sobre por qué los alumnos tienen una imagen estereotipada del conocimiento son las que nos han obligado a observar el tratamiento

que los manuales escolares ofrecen sobre el franquismo y transición, y la relación que se establece entre el alumnado y los libros de texto, centrándonos en la capacidad argumentativa. Habría que partir, por tanto, de una conceptualización de la argumentación por un lado, adecuada a la concepción epistemológica del conocimiento histórico. Y, por otro lado, de acuerdo con el objetivo de nuestra investigación.

Argumentar significa dar razones fundamentadas para probar o demostrar una propuesta con la finalidad de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. Supone cuestionar estereotipos y prejuicios, empezando por los propios. Sin embargo, esta competencia no se desarrolla en abstracto y se hace necesario tener unos conocimientos propios del saber sobre el que se está argumentando. Así, sin los conocimientos históricos y sociales, las explicaciones sobre la sociedad se caracterizarían por ser triviales o superficiales.

Desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de la Lengua y Literatura se han ido diferenciando dos modalidades de argumentación en el aula, dependiendo en qué nos centremos. Por un lado, se situaría la argumentación científica entendida como la capacidad de evaluar el conocimiento en base a pruebas disponibles (Jiménez Aleixandre, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2012; Sanmartí y Sardà, 2010); por otro lado, se situaría la argumentación social en la que se busca la modificación de una opinión o conducta de nuestro interlocutor e influir en decisiones que afectan a la vida de todos. Remite al sistema de pensamiento configurado por los hechos, valores y opiniones generalizadas (Werlich, 1976; Rodríguez Gonzalo, 2012; Jiménez Aleixandre, 2010; Haidt, 2012). Ambas modalidades se dan en el aula y tendrían un campo de confluencia en las llamadas *cuestiones* sociocientíficas (Jiménez-Aleixandre, 2010, p. 122; Rodríguez Gonzalo, 2012, p.11), que como ya hemos anticipado anteriormente, son cuestiones en las que se pone en relación sociedad y ciencia. Nuestro pasado reciente como tema potencialmente

conflictivo es una cuestión no decidida ni por la historiografía ni por la sociedad. Representa un reto social que moviliza intereses, valores (morales y éticos) y emociones muy diferentes, lo que justifica la necesidad de tener en cuenta las dos modalidades de argumentación en nuestro problema a tratar.

Dicho esto, el esquema argumentativo de Toulmin (1997) y las aportaciones de Werlich (1975) y Haidt, sobre la relación entre argumentación y los contextos sociales y culturales se adecuan a la concepción epistemológica del conocimiento histórico en tanto que parten de una concepción de la sociedad en permanente transformación. Ello supone, en primer lugar, que el conocimiento tiene un carácter representacional, es decir, simbólico y cultural. En segundo lugar, que el conocimiento es relativo y a la hora de elaborar nuestros razonamientos, estos no necesariamente se adhieren a cánones de la lógica formal. En tercer lugar, en ese conocimiento, existen unos valores (éticos) que condicionan nuestro pensamiento a la hora de realizar nuestras explicaciones posteriores. Finalmente, la argumentación tiene un papel fundamental en la construcción, justificación y valoración del conocimiento pues implica discutir, razonar, criticar y justificar ideas y explicaciones.

De acuerdo con esta fundamentación, el trabajo parte de tres interrogantes que ayudan a definir el problema. En primer lugar, ¿Se potencia la actividad argumentativa sobre nuestro pasado reciente en los manuales escolares actuales? y ¿cuál es la naturaleza de esa argumentación? En segundo lugar, ¿hasta qué punto es posible enseñar y aprender nuestro pasado reciente de forma crítica y razonada en Secundaria desde la actual regulación curricular y los libros de texto? ¿Permiten los actuales manuales escolares que el alumno realice nuevas interpretaciones y propuestas alternativas a problemas reales? Y, en tercer lugar, ¿Qué visión dispone el alumnado de ese pasado reciente como problema histórico desde los manuales escolares y por tanto, qué visión podrá construir sobre ese pasado reciente?

La hipótesis en torno a la que gira la investigación es que los libros de texto muestran una imagen poco crítica, e incluso estereotipada, de un tema potencialmente conflictivo como es nuestro pasado reciente, el franquismo y la transición, por lo que los alumnos y alumnas no llegan a ser capaces de argumentar de forma razonada y crítica sobre dicho pasado y sobre su relación con el presente. Las premisas que han servido de guía para llevar a cabo el análisis son: Primero, los manuales escolares son el recurso mayormente utilizado en el aula por lo que se convierte en la herramienta más importante en la enseñanza de la historia. Somos conscientes que el alumnado no solo obtiene información de los manuales escolares (González Gallego, 2010; Valls, 2007). Sin embargo, siguen siendo una de las principales fuentes de conocimiento histórico de los alumnos y las alumnas, y, por tanto, de la sociedad¹. Llegando a influenciar la cultura histórica que tiene la sociedad. Estos manuales, a su vez, como producto social, reciben una serie de influencias de esa misma sociedad. Las líneas historiográficas predominantes y las concepciones que se tienen de la Didáctica de la Historia, presentes tanto en el marco legal como en los autores de los libros de texto afectan a las interpretaciones que hacen los alumnos sobre su pasado (Madalena Calvo, Pedro Llopis, 1995; Rüsen, 1997; Boyd, 2000; Maestro González, 2002; Valls, 2005; 2007; López Facal, Santidrián, 2010).

Segundo, la entrada de las competencias básicas debería haber reformulado el planteamiento de las actividades y debería haber implicado una remodelación de la concepción del manual escolar como libro de trabajo. Sin embargo, recientes estudios revelan que la introducción de las competencias básicas no han supuesto un cambio en el modelo conceptual y siguen predominando actividades de bajo nivel cognitivo, de recordar y reproducir (Saiz, 2011) por lo que probablemente no se incitaría la capacidad argumentativa en su doble dimensión.

¹ De acuerdo con el trabajo realizado por Segura (2001), la cuota general de recepción y uso de los manuales escolares de Historia de 4º de ESO en la Comunidad Valenciana correspondía al 85%.

Tercero, relacionado con lo anterior, el alumnado con frecuencia reproduce los comentarios del texto de autor. Asimismo, suele pensar que la respuesta a las preguntas de las actividades se encuentra en el mismo texto de alguna fuente.

Finalmente, en el tratamiento de temas potencialmente conflictivos, hay una tendencia a presentar el conocimiento con una actitud de neutralidad excluyente² que se enfatiza a la hora de tratar los temas más complejos y delicados como los procesos de amnistía y de reconciliación. Es una postura que por una parte, coincide con una concepción positivista del conocimiento y de la educación que considera que los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de las ideologías y que la escuela debe ser neutral. Por otra parte, responde a la intención de “echar al olvido el pasado” por una parte de la sociedad. Se podría hablar de una autocensura³ por parte de los autores de los manuales escolares (Valls, 2007; Ciscar, Santiago, Souto, 2012) que se reflejaría en la concepción histórica de los alumnos y en sus dificultades para razonar críticamente sobre ese pasado reciente y sobre el presente desde una perspectiva crítica y democrática. Esta actitud entra en contradicción con las finalidades educativas que se declaran desde la didáctica de la historia y que hasta cierto punto se recogen en el currículum con la introducción de las competencias básicas: el fomento de una educación para la ciudadanía.

² López Facal, R. utiliza este término para describir una de las cuatro actitudes del profesorado ante el tratamiento de los conflictos sociales candentes en las aulas. En la presente investigación se ha reutilizado este concepto para describir también una actitud que también podemos encontrar en los manuales escolares a la hora de tratar temas potencialmente conflictivos o cuestiones socialmente vivas. López Facal, R. (2011): Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 69, pp. 8-20.

³ Los estudios recientes realizados por Ciscar, Santiago, Souto (2012) sobre concepción geográfica de los libros de texto han permitido mostrar la permanencia de una concepción geográfica positivista y descriptiva donde se destacan los acontecimientos desde una perspectiva neutral, apolítica y desideologizada. Una de las razones sería “la autocensura” que hay en los libros de texto que considera que para alcanzar el rigor científico, los conocimientos escolares deben transmitirse al margen de ideologías. Ciscar, J., Santiago, J. A., Souto, X.M., (2012): Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova*. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito legal: B 21.741.98. Vol. XVI. Núm. 418 (36). 1 de Noviembre del 2012 [Nueva Serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana].

2. Metodología

Si bien se han usado métodos cuantitativos para ordenar datos de los análisis, se trata de una investigación de naturaleza cualitativa no experimental, contextual e interpretativa que recoge algunos de los principios de la investigación-acción pues implica una comprensión y reflexión sobre la práctica educativa con la intención de mejorarla. Asimismo, esta investigación recoge principios de la investigación evaluativa al describir, explicar y emitir juicios de valor.

En el presente artículo, hemos observado los libros de texto de 4^a de la ESO de las editoriales de mayor difusión en el ámbito valenciano⁴. Hemos tomado las recientes ediciones del 2012, a excepción de una, perteneciente al 2008 (SM), para observar las unidades o temas que abordan los contenidos curriculares que conforman el pasado reciente. Nuestro interés era examinar la estructura y el planteamiento didáctico de los manuales escolares a través de las actividades planteadas y el texto de autor con el fin de responder a los interrogantes planteados. Para ello se ha diseñado un modelo adaptando propuestas anteriores a nuestro objetivo (Saiz, 2011; Canals, 2007; Toulmin, 1997; Anderson y Krathwohl, 2001).

En el análisis de las actividades, hemos observado un total de 378. Las cifras en cada editorial varían según el tratamiento realizado de los contenidos por cada una de ellas: 65 de Anaya, 65 de ECIR, 73 de Santillana-Voramar, 83 de SM y 92 de Vicens Vives. Todas las editoriales están adaptadas al currículo por competencias, aunque es necesario recalcar que la editorial SM al ser del 2008 es de las primeras ediciones adaptadas⁵.

4 Recepción y uso de los manuales escolares de 4^o de ESO en la Comunidad Valenciana (en porcentaje sin incluir la denominación regional adoptada por algunas editoriales estatales) en el año 2000: Vicens Vives, 13%; Santillana, 15%; SM, 11%; Anaya, 6%; Ecir, 22%. Datos extraídos a partir de SEGURA, A (coord.) (2001): *Els llibres d'història. Tensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill, pp. 18-20.

5 Es necesario puntualizar que se ha realizado un examen más exhaustivo sobre la editorial Santillana-Voramar (2012), debido que el alumnado participante en la segunda parte de la investigación trabajó con esta editorial durante el curso 2012-2013.

Primero, se ha realizado un análisis sobre la naturaleza de las actividades según el nivel de complejidad cognitiva, aplicando la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en su versión reciente y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta taxonomía nos ha permitido jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros de texto, según las habilidades y destrezas que el alumno debe mostrar en las diferentes etapas. A la hora de aplicar esta taxonomía hemos tenido en cuenta los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.⁶ En la última fase establecida es donde se sitúa la argumentación, pues es aquí donde el alumnado debe comparar y discriminar ideas; dar valor a la presentación de teorías, basarse en argumentos razonados, así como verificar el valor de la evidencia.

Segundo, se ha procedido a un análisis del uso que el alumnado puede hacer de los recursos, en tanto que se trata de las pruebas con las que el alumnado cuenta para realizar sus argumentos⁷. Y, finalmente, se ha llevado a cabo un análisis de la racionalidad y la expresión del compromiso social, adaptando los indicadores del esquema de Toulmin en el planteamiento de un argumento y los utilizados por la profesora Canals en su trabajo⁸. Se trata de observar si se evitan preguntas sugestivas y de decisión que limiten la autonomía, la capacidad de pensar por uno mismo y de argumentar.

Para el estudio del texto de autor, en tanto que se trata de la fuente de autoridad y recurso principal que usa el alumno en sus argumentaciones, se ha examinado por una

⁶ Hemos tenido en cuenta el trabajo realizado por el profesor Sáiz (2011). Este trabajo nos ha servido de guía en nuestro análisis de las actividades.

⁷ Queremos aclarar que utilizamos el concepto de recurso como prueba que el alumno dispone para poder desarrollar la actividad argumentativa, ya que dicha actividad necesita pruebas que sustenten las ideas y enunciados que afirmamos.

⁸ Canals, J (2007): La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. Enseñanza de las ciencias sociales, 6, pp. 49-60. Su modelo está basado en el modelo propuesto por Toulmin, que es a su vez en el que nos basamos en el presente trabajo.

parte, el peso de la exposición y la naturaleza de la misma en la relación entre el libro de texto y el alumno. Dicho de otro modo, ¿brinda la posibilidad de verificar las interpretaciones ofrecidas y de elaborar interpretaciones?; Por otra parte, se ha observado la orientación útil, utilitarista o práctica del contenido desde un enfoque cívico y crítico acorde con la historiografía y con las finalidades educativas planteadas desde la didáctica y que se recogen en cierta medida por el currículum: “lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente, en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; que desarrolle y consolide hábitos de estudio y trabajo; preparar al alumnado para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral, y formarlo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanas y ciudadanos⁹.”

3. Resultados y análisis: El peso de la mera exposición y de las preguntas sugestivas que limitan la capacidad de pensar por uno mismo y de argumentar.

Los resultados del análisis efectuado se recogen en dos categorías en relación con los dos tipos de argumentación que aparecen en los temas potencialmente conflictivos, la argumentación como razonamiento y la argumentación social. Cada categoría es dividida en dos sub-categorías. Dentro de la primera se analiza dos partes esenciales del carácter racional de la argumentación: por una parte, la comprensión de conceptos claves de ese pasado reciente y por otra parte, explicaciones sobre el pasado reciente. Dentro de la segunda, se examina, primero, hasta qué punto los manuales escolares permiten la reflexión sobre los problemas sociales actuales relacionados con ese pasado. Y, segundo, observar si los manuales favorecen que los alumnos y alumnas conecten el pasado reciente con su vida cotidiana.

En general, los manuales escolares se caracterizan por cambios y continuidades en el

tratamiento del pasado reciente. Ofrecen datos contrastados y afirmaciones más acordes con las aportaciones de la historiografía más reciente. En el caso del franquismo, se incluye su definición, fases y principales características. Asimismo, se amplían las consecuencias del franquismo como el nuevo rol de la mujer, la represión y el exilio. En el caso de la transición, se extiende su tratamiento, abordando diferentes aspectos del proceso, sin embargo, siguen siendo escasas las referencias a los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su difícil pasado reciente (Amnistía y Memoria Histórica).

Las actividades que se proponen para el alumnado suelen abordar los diferentes aspectos tratados en cada uno de los apartados en que se estructura todo este periodo. Por otra parte, la introducción legal de las competencias básicas ha favorecido el trabajo con fuentes y el aumento de actividades orientadas a la llamada historia cotidiana y de orientación didáctica más participativa, que busca una mayor implicación personal favoreciendo positivamente la formación de juicios históricos. Pese a ello, es necesario decir que la mayoría de actividades, sin embargo, están orientadas a que el alumno localice, describa, resuma, identifique y sintetice la información más importante que aparece en el texto académico.

A continuación presentamos un análisis más detallado de cada sub-categoría.

3.1. Comencemos examinando la primera sub-categoría, la comprensión de los conceptos claves del pasado reciente. Para ello, nos hemos centrado en los conceptos de franquismo y transición. En el caso del franquismo, los manuales escolares manifiestan una mayoritaria tendencia a identificar el régimen con la figura del dictador, de forma más o menos explícita. Esa visión del régimen se recoge con dos expresiones que sobresalen: la dictadura o el régimen que impuso Franco tras la Guerra Civil y el régimen presidido por Franco. En los dos ejemplos siguientes podemos observarlo: “La victoria de Franco en la Guerra Civil (1936-1939) permitió a éste consolidarse en el poder hasta su muerte, casi cuarenta años después, en 1975.” (4ºESO, ECIR, 2012, p. 237) y “La figura del general

⁹ Decreto 112/2007, núm., 5562/24.07.2007, p. 30405.

Francisco Franco presidió el periodo de una manera omnipresente.” (4ºESO, Vicens Vives, 2012, p. 252). Tanto es así, que el final del régimen franquista se asocia a la muerte de Franco: “La muerte de Franco en 1975 abrió un período de cambio” (4ºESO. Anaya, 2012. p.298) y “La muerte de Franco, en 1975, significó el fin de la dictadura en España y el inicio de un proceso de cambio político” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 315).

En otras ocasiones, para definir el franquismo se valoran las bases ideológicas y los grupos sociales que lo apoyaban, así como los elementos negativos de este: su antiliberalismo, antiparlamentarismo y anticomunismo.

En el caso del concepto de transición, la mayoría de las definiciones con las que trabaja el alumno, la conciben como el cambio de un sistema de gobierno dictatorial a otro democrático o como un proceso de conexión entre ambos regímenes de gobierno: “La muerte de Franco en 1975 abrió un periodo de cambio desde la dictadura a la democracia, conocido como transición democrática que culminó con la aprobación de la Constitución de 1978.” (4ºESO. Anaya, 2012, p. 298) o “La muerte de Franco, en 1975, significó el fin de la dictadura en España y el inicio de un proceso de cambio político hacia la democracia llamado transición” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 315). En la conceptualización de la transición hay una tendencia a establecer una relación dicotómica y antagónica entre ambas formas de gobierno, sin tener en cuenta el proceso de negociación, pactos y renuncias que se llevaron a cabo para lograr la instauración de la democracia.

Dentro del concepto de transición, se suele incluir la identificación de algunos hechos históricos como la aprobación de la Constitución y la construcción del Estado de las Autonomías. Asimismo, se valoran aspectos vinculados con la democracia como la libertad, el derecho al voto y el ejercicio de la ciudadanía: “Para los españoles de la época, sin embargo, nada fue más emocionante que poder votar, de nuevo, en libertad. (...) En 1977 habían pasado nada menos que cuarenta y un años desde las últimas elecciones generales, celebradas durante

la Segunda República.” (4ºESO. Anaya, 2012, p.224).

Con respecto a las actividades vinculadas al trabajo de estos conceptos puede constatarse el predominio de las relacionadas con el texto del autor del manual. En algunas editoriales es superior ese predominio del recurso textual (SM, ECIR, Santillana-Voramar). Las tareas que se demandan son de bajo nivel cognitivo, dirigidas a identificar y repetir la información presente en los propios epígrafes o apartados del tema. Llama la atención que se ignore los conocimientos previos de los alumnos. Desde el punto de vista argumentativo, el alumno maneja unos conceptos restringidos sin atender al hecho de que los conceptos forman redes de conocimiento. Pongamos el ejemplo del franquismo, cuando se alude a este concepto, se hace necesario recurrir a otros conceptos ya sean opuestos o solidarios. El *franquismo* se opone ante todo a *democracia, libertades sociales y cívicas o derechos del hombre* y, dentro de esa oposición, se aproxima a *dictadura*: concretamente, ésta implica un modelo basado en la ausencia de derechos, como el derecho al voto, y de libertades fundamentales, como las de la prensa y reunión, falta de división de poderes y sometimiento del poder judicial al ejecutivo. Sin embargo, el franquismo es más que una *dictadura*, pues se caracteriza por una forma de movilización colectiva y de consenso, y de liderazgo, así como por una voluntad totalitaria de control de la sociedad. Supone asimismo la presencia de un líder que actúa como árbitro, unas instituciones que toman a su cargo la totalidad de la vida civil, la existencia de un partido único, etc. Pero aun más tiene ciertos rasgos que lo vinculan con el fascismo y otros que lo diferencian. Como se puede observar, por tanto, el concepto de franquismo adquiere pleno sentido solo a través de una red conceptual que comprende conceptos que se rechazan como *democracia, libertades, derechos del hombre*, y otros que se vinculan como *dictadura, clase, nación, líder, represión*, etc. Es lo que los lingüistas denominan un campo semántico. Sin embargo, lo que comprobamos en todos los manuales escolares es que cuando se trabajan dichos conceptos están dirigidas a definiciones

cortas con redes conceptuales simples que se quedan en el primer nivel.

3.2. Por lo que se refiere a la segunda sub-categoría, **las explicaciones sobre el pasado reciente** que demandan los manuales escolares de las editoriales de mayor difusión. En general, en la mayoría de ellos encontramos el peso de la ordenación cronológica como autoexplicación del pasado y forma de secuenciar los contenidos y las actividades a realizar a lo extenso del tema. Si bien, la ordenación cronológica facilita la comprensión de los hechos, se corre el riesgo de no comprender las dinámicas de cambio y continuidad dentro del pasado reciente. El alumno tendería a observar ese pasado como una sucesión de etapas fijas y concluidas que tienen una serie de características y que están poco conectadas entre sí. De este modo, la transición se vería como el epílogo del periodo dictatorial y se asociaría que la caída de un régimen no-democrático conllevaría el advenimiento de otro democrático sin tener en cuenta el proceso de pactos políticos. La visión que tendrían de ese pasado histórico sería de inmutable y permanente, muy alejado de la renovación epistemológica actual de la disciplina histórica.

Por otra parte, la mayor parte de las actividades en las que se solicita que los alumnos ofrezcan explicaciones se tratan de ejercicios de bajo nivel cognitivo destinados a reproducir o resumir la propia información disponible en el texto de autor principalmente pero también aquellas vinculadas a fuentes primarias. Como consecuencia, el alumno no desarrolla su capacidad crítica al trabajar con un conocimiento que se le presenta concluido. Asimismo, en las actividades se sustituyen las explicaciones multicausales y el razonamiento que estas conllevan por la identificación de causas sin incluir las tareas propias de la argumentación como la construcción, evaluación y revisión del conocimiento, es decir, sin incluir las actividades consistentes en ofrecer diferentes pruebas que permitan que el alumno discrimine entre argumentos válidos y no válidos y transforme los datos obtenidos en ideas expresadas con explicaciones razonadas. Como resultado, el alumno no sería consciente

que el conocimiento histórico se va construyendo a través de la interpretación de fuentes y la confrontación de explicaciones (Madalena Calvo y Pedro Llopis (1995) y, en muchas ocasiones, el alumno acabaría reproduciendo sus propias ideas espontáneas, que se ven así reforzadas con una imagen de autoridad escolar.

Dentro de esa identificación de causas, hay una tendencia a considerar tan solo un factor como principal motor de los procesos históricos, por lo que el alumno tiende al determinismo en sus explicaciones. Así, por ejemplo, encontramos enunciados como el siguiente: “La nueva situación internacional forzó a Franco a realizar cambios en la forma de gobierno. Los falangistas perdieron influencia y la mayoría de los ministerios y cargos fueron ocupados por católicos y monárquicos.” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 276).

Por otro lado, también encontramos otro grupo de explicaciones de carácter funcionalista en las que se subordina lo político a los cambios económicos, basadas en la teoría de la modernización. Este tipo de explicaciones sobresalen cuando se demandan a los alumnos que expliquen los cambios socioeconómicos de los años 60 y la transición. El éxito de la transición española se explicaría como resultado de los cambios modernizadores que sufrió la sociedad durante la dictadura. Los índices económicos evidenciarían que España se habría convertido en un país socialmente moderno. Los aparatos del Estado se habrían modernizado y racionalizado y los ciudadanos habrían alcanzado comportamientos caracterizados por: búsqueda de prosperidad, libertad, racionalidad, tolerancia. En el fondo existiría la consideración de que el franquismo habría acabado propiciando el camino hacia la democracia liberal.

Finalmente observamos que los hechos políticos son entendidos como resultado de las acciones, voluntades y capacidades de quienes dirigen el Estado: Franco, Suárez, Juan Carlos I. Así, el proceso de transición se determina a la voluntad y poder de acción de la figura de Suárez: “Adolfo Suárez llevó a cabo una serie de reformas que abrieron el camino hacia un sistema democrático. El primer paso fue la

aprobación de la Ley para la reforma política (1976)...” (4ºESO. Santillana, 2012, p.316).

3.3. La tercera sub-categoría a analizar es **la reflexión sobre problemas sociales actuales relacionados con ese pasado reciente**. Un análisis detallado de los datos nos permite comprobar una mayor presencia de actividades en las que se favorece el desarrollo de expresiones vinculadas a valores como respeto, tolerancia y solidaridad, al tiempo que se intenta que el alumno se implique en el reconocimiento de derechos y valores universales a través de sus expresiones. En estas actividades podemos comprobar el aumento de aquellas ligadas a recursos visuales (mapas históricos, imágenes, ejes cronológicos y gráficos) y a algunos recursos externos a los libros de texto como páginas web y enlaces multimedia (Santillana-Voramar, 2012; Anaya; 2012; Vicens Vives, 2012).

También podemos confirmar la progresiva introducción de las cuestiones más difíciles relacionadas con dicho pasado, como es el tema de reconciliación legal y política y la represión franquista. En las actividades vinculadas a estas cuestiones se demanda a los alumnos que elaboren opiniones a partir del uso de dichas fuentes (escritas y visuales). Sin embargo, pese a que se potencia la formación de una opinión democrática, podemos comprobar en primer lugar, que en muchas actividades estos valores se plantean de forma abstracta y superficial. Se habla de libertad o regulación de la vida, de justicia, de participación democrática y convivencia pero, no se plantea un análisis argumentativo sobre qué significan esos valores para el alumno, es decir, cuáles son sus juicios y en qué se sustentan. Las actividades parecen enfocadas a la elaboración de una opinión satisfactoria para el docente, lo que el alumno entendería como “lo que hay que decir”, sin realmente aportar razonamientos y argumentaciones reflexionadas a partir de un análisis de acuerdo con unos valores éticos democráticos. Dicho de otro modo, en la mayoría de estas actividades se plantean preguntas sugestivas y de decisión que en sí limitan un elemento decisivo del aprendizaje: la autonomía, la capacidad de pensar por uno

mismo y de argumentar. El trabajo con los recursos se hace por separado y remiten siempre al texto de autor donde en muchas ocasiones encontramos las propias respuestas a las preguntas.

Al tiempo, y con aparente contradicción con lo expuesto anteriormente, en otras actividades se reproducirían las ideas espontáneas del alumnado ya que por un lado, solo se vincula al texto de autor, por otro lado, no se demanda un análisis de datos que permita, posteriormente, la emisión de una valoración y un juicio reflexionado y fundamentado (Anexo III).

En relación con lo anterior, en segundo lugar, habría que decir que se mantiene una concepción positivista del saber que considera que los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de las ideologías y que la educación debe ser neutral con el fin de evitar influir en el alumnado. Como resultado, aspectos relacionados con la justicia y la ley y su impacto en la vida cotidiana quedan ausentes en las actividades o se trabajan desde una perspectiva sesgada y de neutralidad excluyente. Tomemos como ejemplo el tratamiento que recibe la represión franquista en los manuales escolares. En la mayoría de estos, se explica a quién afectó, dónde hubo mayor represión y qué instrumentos se utilizaron para llevar a cabo la represión. Sin embargo, en la gran parte de los manuales escolares, la represión se asocia al primer franquismo y solo en uno de ellos se habla abiertamente de “política” (SM, 2008, p.230) para referirse a la represión franquista. Por tanto, podemos afirmar que, en general, se impide comprender su naturaleza específica y sus características fundamentales como la misma voluntad de destrucción total de enemigo político, su carácter revanchista y castigador, carente de una voluntad de reintegración de los derrotados o el hecho de que la represión, incluida la práctica sistemática de la tortura y el recurso ocasional a la pena de muerte, se mantuvo durante toda la dictadura. Aunque es cierto que la represión fue cada vez más selectiva. En muchas de las actividades que trabajan la represión, se identifica a quiénes fueron la sufrieron. Pero, sin embargo, hemos

encontrado muy pocos ejemplos en los que se estimula que el alumno desarrolle la empatía histórica (Anexo IV). Asimismo, las actividades vinculadas a la cuestión de la reconciliación, se plantean desde la distancia sin permitir que el alumno comprenda mejor las complejas relaciones que se producen en una sociedad que ha sufrido una fractura. Como consecuencia el alumno difícilmente se implicará en el reconocimiento de valores vinculados a la responsabilidad y justicia. El resultado es que se limitaría la capacidad de emitir juicios históricos razonados sobre los procesos de reconciliación legal y política y su implicación personal en la resolución de un problema desde valores democráticos. Una finalidad planteada desde la didáctica de la historia y que hasta cierto punto es recogida por el marco legal, a través de las competencias básicas.

En tercer lugar, teniendo en cuenta que los manuales escolares son productos sociales, la actitud de “echar al olvido el pasado” o “zanjar el tema” por parte de cierta historiografía, medios de comunicación y clase política ha influido en el planteamiento de las actividades sobre todo en lo que respecta a las cuestiones más difíciles que se plantearían desde una falsa objetividad.

En cuarto lugar, la falta de una organización de las actividades vinculadas a problemas significativos y aplicables a situaciones reales donde se demande la toma de decisiones restringe el cuestionamiento o abandono de prejuicios y estereotipos arraigados sobre dicho pasado reciente y la argumentación crítica y razonada. Los juicios de valor del alumnado aparecerán independientes de los hechos históricos como un asunto meramente subjetivo tal y como ya avanzábamos anteriormente. El resultado sería la falta de empatía histórica, es decir, no ponerse en la piel del represaliado.

Finalmente, las actividades en las que se plantean tareas más creativas con un enfoque más reflexivo y problematizador, necesitarían más tiempo en su realización y una mayor formación didáctica del profesorado. Dejando al margen la cuestión de la formación del docente, los contenidos de 4º de la ESO son inmensos y el profesorado con frecuencia tiene

muchas dificultades para terminar el programa, por lo que en la mayor parte de las ocasiones este tipo de actividades son desestimadas por la presión de finalizar dicho programa ya que se necesita tiempo para realizar las diferentes tareas propias de la argumentación: buscar, seleccionar comprender, identificar argumentos en contra y a favor sobre alguna cuestión, verificar puntos de vista e interpretaciones ofrecidas, y justificar un posicionamiento.

3.4. Finalmente, la última sub-categoría a examinar a partir de la información obtenida es **la valoración de las vinculaciones entre el pasado reciente y la vida cotidiana en el marco de libertades actuales.** A grandes rasgos, se puede hablar de una progresiva transformación positiva del enfoque didáctico sobre este aspecto. En el caso del franquismo, la mayoría de los manuales escolares asocian la dictadura con la pérdida de derechos políticos y sociales y con valores antidemocráticos como la coerción de parcelas de la vida o la falta de libertades.

Con respecto a la transición, las actividades van encaminadas a valorar la importancia que este proceso tuvo en la consecución de derechos políticos y sociales como el derecho al voto o la libertad de expresión y asociación, así como el significado de la participación en política. Más concretamente, podemos observar que las actividades planteadas inciden en dos ámbitos: Por un lado, la libertad de expresión, legalización de partidos políticos y poder realizar elecciones, y por otro, en los cambios sociales como por ejemplo en el papel de la mujer en la sociedad (tanto en la vida pública como privada). En algunos manuales, como el de Anaya, se amplía la enumeración de libertades como consecuencia de la transición a la democracia y se diferencia entre derechos civiles y sociales como por ejemplo: la igualdad ante la ley, el derecho a la vida, la libertad religiosa, la seguridad ciudadana, el trabajo, etc., (4ºESO. Anaya, 2012, p.300). En otros manuales, como el de Santillana, se habla sobre la soberanía nacional, la separación de poderes o la forma política del Estado, la monarquía parlamentaria o los cambios de mentalidad.

Igualmente, en todos los manuales escolares se pone de relieve el papel de la Constitución o el

cambio de la estructura del Estado así como la fortaleza de la democracia frente a situaciones que pretendían desestabilizar la democracia: atentados e intentos de golpe de estado. En relación a la fortaleza de la democracia, es interesante destacar que solo en el caso del manual de la editorial de Santillana, se interroga sobre la rehabilitación moral de las víctimas del franquismo y la rehabilitación política de la legalidad republicana así como por el mantenimiento o no de la monarquía como condición necesaria para la existencia de la democracia (4ºESO. Santillana, 2012, p. 335).

Sin embargo, junto a estos cambios en el enfoque didáctico, coexisten permanencias en la formación de juicios históricos sobre las relaciones entre el pasado y el presente. Las causas estarían en el predominio de una concepción de la didáctica que limita la enseñanza de la historia a la reproducción de contenidos.

En primer lugar, porque las actividades encaminadas a la emisión de juicios históricos siguen siendo menores con respecto a aquellas que trabajan aspectos como la periodización, conceptos y nombres de los principales líderes políticos o enumeración de características. Sigue predominando una concepción de la enseñanza de la Ciencias Sociales de adquirir una cultura general imprescindible frente a la de desarrollar un pensamiento crítico y la conciencia ciudadana. En segundo lugar, en la mayoría de las actividades planteadas, los alumnos solo cuentan con el texto de autor como fuente, por lo que tenderían a reproducir el propio texto o a recurrir a sus valoraciones subjetivas. Los procesos de su interpretación metodológica aparecen como un asunto meramente subjetivo de los alumnos y las alumnas. El problema reside en que no se tematizan los juicios históricos y los contenidos abordados con nuevos criterios. Como consecuencia, los juicios de valor aparecen independientes de los hechos históricos. En tercer lugar, el planteamiento abstracto, superficial y conservador del problema histórico deriva en que la emisión de juicios de valor emergería como expresiones meramente subjetivas y maniqueas de “bueno-malo” sin

una previa comprensión del problema tratado. Igualmente, las cuestiones de responsabilidad, justicia y convicciones ético-políticas de los alumnos son elementos apenas tratados en las actividades, a pesar de que en algunas de ellas cuentan con textos con los que podrían trabajarlos (4ºESO. Santillana, 2012, p. 335). Se puede deducir que pese a que hay un enfoque que busca fortalecer los valores y las convicciones democráticas, también es cierto que no se atreven a enfrentar abiertamente los procesos de reconciliación, probablemente, responde a un esfuerzo por mantener la apariencia de una imparcialidad estricta.

Y, en último lugar, los juicios históricos no son posibles sin referencias al presente en la exposición y la interpretación del pasado. Es indudable que los manuales escolares actuales han mejorado las referencias al presente en relación con el pasado reciente, aunque los aspectos más problemáticos, los vinculados, por una parte, con la represión del franquismo, y por otra, con el proceso de reconciliación legal, son atendidos desde un objetivismo que no tiene en cuenta que pasado, presente y futuro comparten una relación temporal (Koselleck, 1993). El pasado histórico es tratado desde una visión estructurada y alejada que poco tiene que ver con el presente. El estudio del pasado reciente como tema potencialmente conflictivo requiere estudiarlo desde el pasado para entender el presente y pensar y trabajar para el futuro. En el desarrollo de una conciencia ciudadana se tiene que tener en cuenta que el alumnado encierra un futuro, cuya configuración depende del desarrollo de una conciencia histórica que ayude a afrontar su experiencia vital. Esto se relaciona con la capacidad de valorar cambios y continuidades en el tiempo.

La forma de trabajar el periodo ha cambiado muy positivamente primero, en el uso de recursos más variados en las actividades que sirven como pruebas para discriminar entre argumentos válidos y no válidos; segundo, en estimular al alumnado para que añada nueva información; y, finalmente, en favorecer la implicación personal. Sin embargo, los manuales escolares siguen teniendo pendiente

las tareas de reflexión sobre problemas, desarrollo de explicaciones multicausales y opiniones fundamentadas en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos.

4. Conclusiones

En el presente artículo hemos intentado ofrecer una primera aproximación al tratamiento que la argumentación sobre temas potencialmente conflictivos recibe en los manuales escolares de 4º ESO. Los datos, aunque necesitan ser ampliados, ofrecen unas primeras conclusiones a tener en cuenta sobre el papel que juegan los manuales escolares en la capacidad argumentativa de los alumnos y las alumnas.

Los manuales escolares guardan una difícil relación con el desarrollo de la capacidad argumentativa del alumnado. El predominio de las actividades en las que se demanda la reproducción de la información factual y conceptual obvia presente, principalmente, en el texto académico, sigue siendo superior a aquellas donde se demandan tareas propias de la argumentación. Como consecuencia, se limita el uso de las herramientas intelectuales que favorecen al alumno establecer relaciones de semejanza, comparación o causalidad. En el caso concreto de la causalidad, las explicaciones multicausales son sustituidas por narraciones cronológicas o explicaciones triviales y superficiales. El peso de una estructura didáctica basada en la ordenación cronológica de etapas históricas limita el desarrollo de un aprendizaje crítico y razonado del pasado reciente, pues lo presenta como una sucesión de etapas cerradas y abstractas cuya única conexión entre ellas viene dada por el hecho de situarse dentro de ese proceso lineal. La falta de un planteamiento interrogativo de los objetivos y contenidos curriculares limita que el alumnado se comprometa y sea consciente de las cuestiones que se están tratando y de los métodos necesarios para ir intentando encontrar respuestas a los problemas planteados con el uso de fuentes primarias y secundarias sometiéndoles a las tareas propias de la argumentación cuando realicen sus explicaciones. Asimismo, condicionaría una

visión superficial y estática de su pasado reciente, sustentada en el recuerdo de estereotipos y personajes históricos que podemos hallar en la memoria colectiva y que los manuales escolares reforzarían.

Igualmente, la autocensura sobre las cuestiones más controvertidas y la pervivencia de una concepción positivista de la historia escolar condiciona la formación de los juicios históricos de los alumnos. La empatía histórica y la formación de una opinión razonada y crítica son vistas como un aspecto secundario e independiente de los hechos históricos y de los procesos de su interpretación metodológica. De esta forma, se ignora el carácter reflexivo de la disciplina histórica que permita superar las reflexiones personales basadas en intuiciones morales maniqueas de “bueno” y “malo” y se limita el desarrollo de la consciencia histórica.

No obstante, debemos ser optimistas respecto al tratamiento de la competencia argumentativa en los manuales escolares. La entrada de las competencias básicas en el marco legal ha favorecido el aumento de actividades en las que se trabaja con fuentes diferentes y la aparición de actividades en las que se trata que los alumnos razonen sobre textos históricos, imágenes etc., superando la tradicional finalidad de estos materiales solo para acompañar e ilustrar los contenidos abordados. Prueba de ello lo tenemos si comparamos la editorial de SM (2008) con el resto de las editoriales (2012), en esta comparación podemos observar cómo va ganando espacio el uso de fuentes primarias, textuales, icónicas y webs y enlaces multimedia. El principal problema sería que el trabajo de la argumentación se presenta de forma desconexa y superficial que no permite al alumno a reconocer, comparar y analizar las interpretaciones diferentes, así como a elaborar juicios de valor en los que se empleen datos, conceptos y otras interpretaciones que aporten garantías a sus juicios evitando falsas dicotomías de “bueno” y “malo”.

Nuestra finalidad no es otra que reflexionar sobre los retos que actualmente necesita hacer frente la práctica educativa para favorecer un pensamiento crítico. Los libros de texto son un instrumento básico en el aprendizaje que puede ofrecer muchas ventajas. Conocer las

insuficiencias didácticas que los libros de texto presentan para desarrollar la capacidad argumentativa de los alumnos y las alumnas se hace imprescindible para comprender las interpretaciones que los alumnos tienen sobre el conocimiento histórico.

En este sentido, esperamos que el presente artículo, con todas sus limitaciones, suponga una contribución en este aspecto. Por supuesto, es un trabajo que deja muchos caminos abiertos sobre las relaciones que se establecen entre las interpretaciones de los alumnos y el planteamiento didáctico de los libros de texto. Como ya hemos avanzado al inicio, los resultados obtenidos sobre el análisis de los libros de texto serán completados y contrastados en un segundo artículo con los obtenidos sobre las interpretaciones de los estudiantes.

5. Agradecimientos

Queremos hacer un especial agradecimiento a los profesores Rafael Valls y Xosé Manuel Souto sus sugerencias, consejos y dirección en este trabajo. Asimismo, queremos gratificar las aportaciones realizadas por Francisco García sobre el sistema de categorización, las de Ramón López Facal, acerca de la consciencia histórica y las de Carmen Rodríguez sobre los tipos de argumentación que se dan en el aula. Todos estos trabajos han servido de inspiración y guía para nuestra investigación.

6. Referencias bibliográficas

ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R. (eds.) (2001) *A taxonomy for Learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Longman.

ARAYA, E. (2011) "Transición y transiciones a la democracia. Sobre el sentido e historia del concepto", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº67.

CAMAÑO, A. (2010). <<Presentación del monográfico "Argumentar en ciencias. Un

elemento esencial para la educación científica y ciudadana">>. *Alambique*, nº 63, p.5-10.

CANALS, R. (2007). "La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social", *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº6, pp.49-60.

CARPENTE, L.; LÓPEZ FACAL, R. (2013). "Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº74, pp.43-51.

CISCAR, J., SANTIAGO, J. A., SOUTO, X.M., (2012): "Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar", *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito legal: B 21.741.98. Vol. XVI. Núm. 418 (36). 1 de Noviembre del 2012 [Nueva Serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana]

FERRER RIPOLL, M.; VILÀ SANTASUSANA, M. (2012). "Argumentació social i científica", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº58, pp.5-7.

GALLEGO, F. (2008). *Margaleff: El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona. Crítica.

GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2011) "La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº67, pp. 7-9.

GONZÁLEZ GALLEGU, I., SÁNCHEZ AGUSTÍ, M., MUÑOZ LABANA, C. (2010) "Estudio de las transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias de historia en el mundo escolar español y chileno" en AVILA, R.Mª. DOMINGUEZ, P.L. (coord.): *Metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza. Institución Fernando El Católico, pp. 207-221

HAIDT, J. (2012): "El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social del juicio moral", en CORTINA, Adela (edición).

Guía Comares de Neurofilosofía Práctica, Granada. Editorial Comares, pp.159-215.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona. Graó.

JULIÀ, S. (2003). “Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición”, *Claves de Razón Práctica*, nº129, pp. 14-24.

KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Ediciones Paidós.

LINZ, J.J.: (1996). “La transición española en perspectiva comparada.” en TUSELL, J. SOTO, A. (eds.), *Historia de la transición, 1975-1986*, Madrid. Alianza, pp.21-45.

LINZ, J.J.: (1986). “Del autoritarismo a la democracia”, *Estudios públicos*, nº23. Versión digital. www.cepchile.cl.

LINZ, J.J.: (1978). “Una interpretación de los regímenes autoritarios”, *Papers*, nº8, pp. 11-27.

LÓPEZ FACAL, R.; SANTIDRIÁN, V.M. (2011). “Los <<conflictos sociales candentes>> en el aula”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, nº 69, pp. 8-20.

MADALENA CALVO, J.I.; PEDRO LLOPIS, E. (1995). “El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº9, pp.79-99.

MORADIELLOS, E. (2001). “La transición política española. El desmantelamiento de una dictadura”, *Revista de ciencias sociales*, nº160, pp.55-74.

MORADIELLOS, E. (2000). *La España de Franco (1939-1975). Política y sociedad*. Madrid. Síntesis.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN (cord.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra. Universitat de Barcelona. Servei de publicacions.

PANTOJA, A. (2011). “La transición en documentos. Recursos didácticos para la aplicación docente”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº67, pp. 25-30.

MOLINERO RUIZ, C. (2003). “Memoria de la represión y olvido del franquismo” *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo*, nº11, pp. 25-33.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). “L'argumentació a l'aula: entre el raonament científic i l'opinió social”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. nº58, pp. 8-19.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.L. (1997). *La extrema derecha española en el siglo XX*. Madrid. Alianza Editorial.

RÜSEN, J. (1997). “El libro de texto ideal”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (Versión electrónica), nº12

SÁIZ SERRANO, 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*, nº25, pp. 37-64.

SARDÀ, A.; SANMARTÍ, N. (2000) “Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias”, *Enseñanza de las Ciencias*, nº 18(3), pp.405-422.

SAZ CAMPOS, I. (2012). “Franco, ¿caudillo fascista? Sobre las sucesivas y contradictorias concepciones falangistas del caudillaje franquista”, *Historia y política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, nº 27, pp. 27-50.

SAZ CAMPOS, I. (2007) “El <<moment memòria>>. Justícia, veritat i reconciliació democràtica”, *Afers: fulls de recerca i pensament*, Vol. 22, nº 56, pp. 27-40.

SAZ CAMPOS, I. (2004) *Fascismo y franquismo (Historia y memoria del franquismo)*. Valencia. Universidad de Valencia. Servei de Publicacions.

SAZ CAMPOS, I (1999). “El primer franquismo”, *Ayer*, nº36, pp. 202-222.

SAZ CAMPOS, I (1996). “La peculiaritat del feixisme espanyol” *Afers, fulls de recerca i pensament*. Vol. 11, nº 25, pp. 623-637.

SEGURA, A (cord.) (2001): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill.

TOULMIN, S.E. (2007): *Los usos de la argumentación*. Barcelona. Península, 1958.

VALLS, R. (2005). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XX*, Madrid. UNED ediciones.

VALLS, R. (2007). “La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento de un tema potencialmente conflictivo”, *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 6, pp. 61-73.

WERLICH, E. (2006). *A text Grammar of English*. Heidelberg. Quelle & Meyer.

Manuales escolares

BRANDI FERNÁNDEZ, A.; GREGORI SOLDEVILA, I. (ed.) (2012): *Projecte els camins dels saber. Història 4ºESO. Comunitat Valenciana*. Picanya (València). Santillana - Voramar. ISBN

Obra Completa: 978-84-9807-625-7. ISBN d'aquest volum: 978-84-9807-623-3.

BURGOS ALONSO, M.; MUÑOZ-DELGADO, M^a. C. (2012): *Historia. Ciencias Sociales. Comunidad Valenciana*. Madrid. Anaya. ISBN: 978-84-678-2515-2.

CORTÉS SALINAS, C.; FERNÁNDEZ-MAYORALES PALOMEQUE, J. (2008): *Ciencias Sociales, Historia. Comunidad Valenciana*. Madrid. SM. ISBN: 978-84-675-2814-5.

GARCÍA, E. (2012): *Proyecto Koré. Historia. Comunidad Valenciana*. Paterna (Valencia). ECIR. ISBN: 978-84-9826-374-9.

GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C. (2012): *Nou Àgora, Ciències Socials. Història. Comunitat Valenciana*. Madrid. Vicens Vives. ISBN: 978-84-682-0808-4.

Anexo I. Tablas donde se recogen los resultados del análisis de las actividades

Tabla 1. Actividades de libros de texto de historia según el recurso al que se vinculan.

Tabla 1. Actividades de manuales de Historia de 4º ESO (2008-2012)						
Editorial.	Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5
SANTILLANA-VORAMAR	73	43 (58,9%)	5 (6,8%)	12 (16,4%)	9 (12,3%)	4 (5,5%)
ANAYA	65	30 (46,1%)	6 (9,2%)	18 (27,7%)	2 (3,1%)	9 (13,8%)
SM	83	68 (81,9%)	7 (8,4%)	5 (6,02%)	1 (1,2%)	2 (2,4%)
VIVENS VIVES-AGÓRA	92	32 (34,8%)	13 (14,1%)	29 (31,5%)	3 (3,3%)	15 (16,3%)
ÉCIR.	65	43 (66,15%)	6 (9,2%)	11 (16,9%)	2 (3,1%)	3 (4,6%)
TOTAL	378	216 (57,1%)	37 (9,8%)	75 (19,8%)	17 (4,5%)	34 (8,99%)
<p>Tipo 1: Recurso textual: Texto académico.</p> <p>Tipo 2: Recurso textual. Fuentes primarias textuales.</p> <p>Tipo 3: Recurso icónico. Imágenes: artísticas, patrimonio arquitectónico, dibujos y recreaciones virtuales; mapas, cuadros o gráficos, ejes cronológicos.</p> <p>Tipo 4: Recurso combinado. Textual e imágenes.</p> <p>Tipo 5: Recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia, enciclopedias y otros.</p>						

Fuente: Adaptación del modelo de Sáiz Serrano (2011)¹⁰

Tabla 2: Actividades de libro de texto de historia según su complejidad cognitiva.

Tabla 2. Actividades de manuales de Historia de 4º ESO (2008-2012)				
Editorial.	Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
SANTILLANA-VORAMAR	73	52 (71,2%)	12 (16,4%)	9 (12,3%)
ANAYA	65	29 (44,6%)	31 (47,7%)	5 (7,7%)
SM	83	59 (71,1%)	18 (21,7%)	6 (7,2%)
VIVENS VIVES-AGÓRA	92	51 (55,4%)	33 (35,9%)	8 (8,7%)
ÉCIR.	65	35 (53,8%)	26 (40%)	4 (6,1%)
TOTAL	378	226 (59,8%)	120 (31,7%)	32 (8,5%)

Tipo 1. Complejidad baja.
Tipo 2. Complejidad media.
Tipo 3. Complejidad alta.

Fuente: Adaptación del modelo de Sáiz Serrano (2011)

Anexo II. Ejemplos de actividades de bajo nivel cognitivo en libros de texto de Historia de 4º de ESO que tratan el pasado reciente

En este apartado encontramos aquellas actividades en las que se demandan habilidades como observación, conocimiento de fechas eventos, conocimientos de ideas principales (reconocer, definir, describir)

Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a recursos textuales (textos académicos y fuentes primarias textuales)
1."Analizar la represión y la oposición en la primera etapa del franquismo. Lee el documento29 (texto historiográfico). A) ¿Qué acciones llevaron a cabo los guerrilleros? ¿Quién les ayudaba? B) ¿En qué zona actuaban? Lee el documento 30. A) ¿Cómo fue la represión en los primeros años del franquismo? B) ¿Cuáles fueron las víctimas principales? C) ¿Dónde se llevo a cabo?" (4ºESO. Santillana, 2012, p.282). Las respuestas se identifican perfectamente en los textos.

¹⁰ En el presente trabajo hemos adaptado la ficha de análisis y el modelo conceptual seguido por el profesor Sáiz Serrano para el análisis de los cambios que había supuesto la integración de las competencias básicas en el planteamiento didáctico de los manuales. Sáiz Serrano (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". *Íber. Didácticas de las ciencias experimentales y sociales*. Nº 25, pp. 37-64

2.”Según el texto ¿Cuál fue la causa principal del hambre en la posguerra española?” (4ºESO. Anaya, 2012, p. 224). Sobre texto académico y fuente primaria.

3.” ¿Qué papel se otorga a los ciudadanos en el nuevo régimen? (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 254). Sobre fuente primaria sobre el papel del ciudadano. La respuesta se halla perfectamente en todo el fragmento.

4.” ¿Qué se establece en este texto? ¿Cómo se califica el régimen franquista?” (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 255). Hace referencia a la declaración de la ONU en el que se condena al régimen franquista. El texto incluye un título que indica la temática: “La condena de la ONU”

5.” ¿Qué diferencias existen entre las Cortes franquistas y unas Cortes democráticas?” (4ºESO. Anaya, 2012, p. 229). Sobre imagen de una sesión de las Cortes franquistas. En el lateral una leyenda explicativa indica “El restablecimiento de las Cortes no supuso el de la democracia. Sus representantes no se elegían por sufragio universal, sino que procedían de lo que el régimen consideraba órganos “naturales” de la sociedad española: la familia, el municipio y el sindicato vertical; de diversos colegios y corporaciones profesionales, y de cargos de la jerarquía eclesiástica, militar y administrativa designados por Franco.”

Anexo III. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo medio en libros de texto de Historia de 4º ESO que tratan el pasado reciente

Dentro de este tipo de actividades encontramos aquellas en ellas se demanda entender la información e interpretar hechos (Resumir, comparar, inferir causas y predecir consecuencias.)

Actividades de nivel cognitivo medio vinculadas a diferentes recursos (textos académicos, fuentes primarias textuales recursos visuales)

1. “Analizar los símbolos del franquismo. ¿Crees que los actuales líderes políticos reciben alabanzas similares a las del documento 3 (Fuente primaria textual que rinde culto a Franco)? ¿Reciben insultos similares a los de este documento los adversarios políticos? ¿Qué actitud te parece más deseable, la del franquismo o la de la actualidad? La basílica del Valle de los Caídos es un símbolo del franquismo. ¿Qué edificios crees que simbolizan nuestra democracia? Hay muchos símbolos del franquismo como el Valle de los Caídos. ¿Qué habría que hacer, destruirlos, conservarlos...? Justifica la opinión”. (4º ESO. Santillana, 2012, p. 273).

2. “Analizar qué significa la falta de libertad: censura y represión. Resume los documentos 7 (fuente primaria textual sobre las normas para la representación teatral) 10 (Fuente primaria textual sobre las normas para el uso de baño) y 11 (Fuente primaria textual sobre la represión al comunismo y la masonería) Describe el documento 8 (Gráfica sobre los presos políticos en España entre 1939-1950). Observa el documento 9 (Cartel de la portada de la revista Codorniz que denuncia la represión

franquista). ¿Crees que esta viñeta publicada durante la dictadura pudo tener problemas con la censura? ¿Por qué? Explica qué aspectos de los que se enumera a continuación reprimen cada uno de estos documentos: las costumbres, las opiniones políticas, la creación cultural. Argumenta si en la actualidad se coartan estas u otras parcelas de la vida. Debatir que es más positivo para una sociedad, las libertades o la regulación de las libertades por parte de los gobiernos”(4º ESO, Santillana, 2012, p.275).

3.” Lee las letras de las dos canciones. ¿En qué contexto histórico se compusieron las dos canciones: 1963 y 2007? ¿Qué relación tiene la época en que se realizaron con los temas de las dos canciones? ¿Por qué se habla de miedo, sangre y de hambre en Diguem no? ¿Por qué crees que el título de la otra canción es Benvengut al paradís? ¿Qué otros temas reflejan las canciones? ¿Consideras que tienen actualidad? ¿Con cuál te identificas más? ¿Por qué? ¿Crees que tiene relación el estilo de música con la temática y la época en que se compusieron? Justifica tu respuesta. Investiga quienes son los autores de las canciones. (4ºESO. Santillana, 2012, p. 334). Sobre la letra de las dos canciones, sobre texto académico y sobre otros recursos (internet).

4.”Haced grupos de trabajo y entrevistad a una persona que haya vivido la posguerra. Anotad sus recuerdos de dicha época y exponedlos en clase.” (4ºESO. Anaya, 2012, p.235). Sobre fuentes orales.

5. “¿Cómo reflejan estos indicadores la mejora del índice de bienestar de la población? ¿Qué cambios hicieron posible estas mejoras? (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 263). Sobre tabla comparativa de indicadores de bienestar entre 1960 y 1970 y sobre texto académico donde consta el apartado de “mejora del nivel de vida.”

Anexo IV. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo alto en los libros de texto de 4º ESO que tratan el pasado reciente

Aquellas actividades en las que se demanda síntesis (Componer un discurso, plantear una hipótesis en la que se pueda verificar datos formular soluciones) y evaluación (argumentar con tus palabras). Se incita a que el alumno añada nueva información, discriminar entre argumentos, resolución de problemas o implique en el reconocimiento de derechos y valores universales a través de sus expresiones.

Actividades de alto nivel cognitivo

1.”Piensa críticamente. 19. El franquismo hoy. ¿Crees que todavía hay partidarios del franquismo en la actualidad? ¿Qué aspectos del régimen suelen ensalzar? ¿Hay partidarios que podemos considerar “franquistas”? ¿Tienen éxito electoral? Si llegaran al poder, ¿Cómo crees que cambiaría el sistema político? ¿Crees que se habrían de prohibir los partidos defensores del franquismo? ¿Por qué? ¿Se tendría que prohibir algún partido o ideología? Compara como era la España franquista con la situación

de los países de la Europa Occidental de nuestro entorno, que estudiaste en el tema 13. ¿Consideras que el franquismo fue un freno para el desarrollo de España o que facilitó este desarrollo? Expresa tu parecer.” (4º ESO. Santillana, 2012, p.285).

2.” Utiliza el pasado para comprender el presente. Lee los documentos 41 (Artículo de prensa sobre el tratamiento de la memoria histórica y el consenso) y 43 (Fuente historiográfica sobre el balance de la transición) ¿En qué compromiso se basó la transición? ¿Quién tenía que aceptar la monarquía? ¿Quién tenía que aceptar la democracia? Haz una lista con los factores que explican el éxito de la transición española Explica en qué consistió el “consenso” ¿Qué éxitos provocó este consenso? ¿Qué problemas generó y dejó pendientes? Analizar el presente. ¿Crees que porque a España continua habiendo una democracia es necesario mantener la monarquía? ¿Por qué? ¿Se tiene que mantener un “consenso” entre los partidos o es normal que cada partido defienda posiciones diferentes?” (4º ESO. Santillana, 2012, p. 335).

3.” Haz una encuesta a personas que conozcas y que han vivido este periodo. Pídeles que te cuenten: Sus sentimiento después de la muerte de Franco. El recuerdo de la coronación de Juan Carlos I. Los problemas que afectaban a los ciudadanos. Como valoran los presidentes de la transición. Qué hechos destacarían de aquella época. Como vivieron el 23F. Como valoran los cambios que han llevado la democracia. (4ºESO. Santillana, 2012, p. 335). (Sobre fuentes orales).

4.”Compara dos puntos de vista diferentes. Las viñetas constituyen fuentes históricas con gran carga de subjetividad, porque el dibujante expresa su pensamiento sobre el tema o personaje que representa. Consulta la sección de humor de dos diarios de diferente ideología. Fíjate en dos viñetas que tratan el mismo tema y descríbelas. ¿Te parece que los dibujantes comparten la misma opinión? ¿Por qué? (4ºESO. Santillana, 2012, p.333).

4.”El gráfico. Observa esta cronología y responde a las preguntas. ¿Qué organizaciones terroristas han reivindicado los atentados más sanguinarios cometidos en España desde el inicio de la transición? ¿Cuál crees que fue su objetivo? ¿Puedes justificar estas acciones violentas? ¿Qué medidas propondrías tu para poner fin al terrorismo?” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 331). Sobre gráfica cronológica de los atentados más importantes ocurridos en España.

5.”Justifica tu opinión sobre el tema siguiente: ¿Ha sido exitosa la historia española desde 1975? Haz un esquema que incluya los hechos principales y clasifica los como positivos o negativos. Reflexiona y haz una valoración de esta etapa histórica.” (4ºESO. Santillana, 2012, p.331).

6.” Después de leer el texto explicativo y el de “Economía doméstica para bachillerato y magisterio”, debatid en clase sobre estas preguntas: A) ¿Cómo ha cambiada la situación de la mujer desde el franquismo? B) ¿Qué aspectos se mantienen? C) ¿Os parece bien o mal dichos cambios? ¿Por qué?” (4ºESO. Anaya, 2012, p. 238). Sobre texto académico y sobre fragmento de “Economía doméstica para bachillerato y magisterio. Sección Femenina, 1958.

7. “Expresa tu opinión sobre la retirada de las esculturas y símbolos franquistas de las ciudades. Si lo crees necesario, infórmate antes de contestar.” (4ºESO. Anaya, 2012, p.243). Sobre fotografías con leyendas indicativas y texto académico donde se explica aspectos sobre la cultura y la simbología franquista.

8."Lee el texto y los documentos (diversos documentos legales y manifiestos donde se habla del papel de la mujer durante el franquismo.) y haz un informe donde explicas cuál era la condición de las mujeres durante el franquismo. Para hacerlo, tienes que tener en cuenta los aspectos siguientes: ideología sobre la mujer, situación legal, función social, aspectos educativos y laborales, y pautas de conducta personales." (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 258-259).

9." Muchas de vuestras yayas vivieron bajo el franquismo y tenían en la memoria recuerdos de aquella época. Ahora haremos un ejercicio de historia oral: Entrevista a una yaya para que te explique qué recuerdos tiene de cómo vivieron las mujeres durante el franquismo. Pídele que compare la situación de la mujer bajo el franquismo y actualmente. Haz un resumen de su valoración personal. En clase, hacer una puesta en común de las diferentes experiencias recogidas, comparándolas y extrayendo conclusiones." (4ºESO. Vicens Vives, 2012, pp. 258-259). Sobre recursos orales, diferentes textos legales y manifiestos donde se habla del papel de la mujer durante el franquismo y además se añade un recurso en línea para obtener más información sobre la condición de la mujer durante el franquismo: www.tiching.com/66005.

10" Reflexiona y argumenta. ¿Piensas que los cambios legislativos, económicos y sociales de la década de 1960 alteraron la esencia dictatorial del régimen franquista? (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 271). Actividad planteada al final de la unidad didáctica.

11." Reflexiona y argumenta. ¿Qué ha supuesto para la ciudadanía española el tránsito de un sistema político dictatorial (franquismo) a una democracia parlamentaria? (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 292). Actividad planteada al final de la unidad didáctica.