

¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad / It's possible to teach Historical Thinking in textbooks in Primary Education? Analysis of activities of history in textbooks of students ages 10-12.

Jorge Sáiz Serrano [jorge.saiz@uv.es]
Juan Carlos Colomer Rubio [juan.colomer@uv.es]
Universitat de València

Resumen

Este trabajo analiza actividades de historia en libros de texto de Educación Primaria para estudiantes de 10 a 12 años. La muestra abarca los libros de texto de editoriales ampliamente difundidas en Valencia y los contenidos de historia contemporánea. El enfoque es parte de una investigación sobre libros de texto de historia en educación secundaria. Se busca dilucidar si los libros de texto de Educación Primaria presentan actividades que permitan a los estudiantes aprender pensamiento histórico. Las actividades se analizan en función de su ubicación en la estructura de los libros de texto, según la naturaleza del recurso al que se vinculan, y finalmente por su nivel cognitivo y su relación con fuentes históricas. Los resultados muestran que no hay suficientes actividades para introducir a los niños una educación histórica.

Palabras Clave: pensamiento histórico, educación histórica, libros de texto, educación primaria, actividades, historia contemporánea.

Abstract

This paper analyzes history activities in textbooks of Primary education for students age 10-12 years. The sample covers textbooks of editorials widely available in Valencia and content of contemporary history. The approach is part of a research on history textbooks in Secondary education. It seeks to research if textbooks in Primary education have activities that allow students to learn historical thinking. This activities are analyzed according to their location in the structure of the textbooks, according the nature of the resource being linked, and finally by their cognitive level and their relation to historical sources. The results show there are not sufficient activities to introduce children to history education.

Key words: Historical thinking, history education, textbooks, primary education, activities, contemporary history

1. Introducción

La presencia de la historia como contenido escolar entre el alumnado español de Educación Primaria está ampliamente condicionada por los libros de texto y el uso que los maestros hacen de ellos. Los manuales escolares de la actual materia “Conocimiento del medio natural, social y cultural” (antes de que se

inauguren los de “Ciencias Sociales” de la nueva ley educativa -LOMCE-), determinan y condicionan por completo las prácticas docentes. Así nos lo está confirmando el resultado de una investigación en curso sobre el papel del libro de texto en la enseñanza de la historia en Primaria. Los datos obtenidos de una encuesta a 49 alumnos/as de tercer y cuarto curso de la Facultad de Magisterio de la

Universitat de València durante sus prácticas en centros de Educación Primaria valencianos¹ confirman un mayoritario uso *envolvente* o exclusivo del manual de Conocimiento del Medio, siguiendo la caracterización de usos de manuales de historia aportada para investigaciones en Bachillerato (Martínez et al. 2009). El libro de texto es la principal, cuando no única, herramienta didáctica en la enseñanza de la historia en las aulas de Primaria. Más de la mitad de los estudiantes en prácticas confirman la presencia, en la práctica totalidad de sesiones de aula, de explicaciones magistrales a partir del contenido del manual o la realización actividades planteadas en los mismos. La forma de utilizar el libro de texto se correspondería a operaciones donde el maestro parte siempre del manual: presentación de conceptos, aclaración de lenguaje, comentarios, preguntas, síntesis, tareas escritas. La utilización de este recurso se limita al seguimiento estricto de sus contenidos y actividades. 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). Estos resultados se aproximan a la investigación en curso a partir de la observación del alumnado del Master de Profesor de Secundaria durante sus prácticas en aulas de Ciencias Sociales de Educación Secundaria².

La hipótesis de este trabajo quiere partir de esta realidad. Este uso envolvente del manual escolar refuerza su propia estructura como libro de texto disciplinar, en el caso que nos ocupa el de “Conocimiento del Medio social y cultural” en sus contenidos de Historia escolar. Esta estructura condiciona la orientación didáctica de la mayoría de actividades presentes en los mismos, y acaba privilegiando un tipo de aprendizaje memorístico de conocimientos académicos, en forma de narrativas o relatos

presentes en el manual, como contenidos declarativos, factuales y conceptuales. Ello deja en un lugar secundario el aprendizaje de conocimientos procesuales o procedimentales, entre ellos los más próximos a la disciplina histórica. ¿Puede constatarse empíricamente ese modelo de manual en Educación Primaria, especialmente en los dos últimos cursos, tal y como ha podido evidenciarse (Sáiz, 2011) para los manuales de historia durante la Educación Secundaria?

2. Metodología

El libro de texto oficializa el saber que se pone a disposición del sistema escolar y requiere de una atención particular (Cuesta, 1998). Constituye una herramienta básica en el “código disciplinar” de la historia como materia escolar (Cuesta, 1997). Su estudio es un campo tradicional en investigaciones en didáctica de la historia (Martínez et al. 2009; Martínez, 2012; Prats, 2012; Valls, 2001, 2007 y 2008). De trabajos centrados en el examen de sus contenidos se pasó, progresivamente, al análisis del tratamiento de problemas sociales y culturales. Temas como el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres, el etnocentrismo, la imagen de Europa o el enfoque dado a los cambios en los países del este europeo, entre otros, han sido objeto de estudio con mayor o menor utillaje conceptual, teórico y metodológico (Valls, 2007). Ello permitió el desarrollo, en los años finales de la década de los ochenta y los primeros del decenio de los noventa, del análisis de manuales escolares de historia desde perspectivas diversas, normalmente conectadas con nuevos enfoques y valoraciones tanto en contenidos historiográficos como en metodología didáctica³. De todas maneras, 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

¹ El modelo de encuesta parte de la investigación doctoral del primer autor; sobre los resultados remitimos en detalle a: Colomer, 2014.

² Los datos, fruto de una investigación sobre libros de texto de Historia en Secundaria (Sáiz, 2011, 2013), confirman que algo más de tres cuartas partes de los docentes recurren con una frecuencia elevada (en las tres sesiones semanales de Ciencias Sociales) a explicaciones magistrales o actividades derivadas del uso directo del manual escolar.

³ 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 (Valls, 2007).

espacio educativo. La nueva investigación en torno a manuales escolares de historia requiere de un cambio metodológico que atienda a nuevos recursos presentes en ellos y su utilización dentro de las aulas de enseñanza en todos los niveles educativos. En este sentido no podemos olvidar que el libro de texto, como cualquier otro recurso empleado en las clases de historia, debería contribuir al objetivo fundamental de esa materia como disciplina escolar que, según toda una tradición de investigaciones en didáctica de la historia, no debe ser otro que fomentar una adecuada educación histórica, entendida como formación del pensamiento histórico del alumnado (Gómez et al. 2014; Sáiz, 2013b).

2.1 El pensamiento histórico de educación Primaria a Secundaria.

Con todo, son diferentes las definiciones que los didactas de la historia otorgan a la categoría de “pensamiento histórico” aplicada al mundo educativo. Podemos identificar tres grandes aproximaciones (Éthier et al. 2010). Por un lado, los que relacionan el pensamiento histórico con una metodológica propiamente del campo de la historia; por otro, quienes hablan de cultura histórica que combinaría actitudes con dimensiones morales e identitarias, y, por último, los autores que fundamentan el pensamiento histórico en la capacidad de la argumentación histórica sin la cual dicho pensamiento histórico no podría producirse. Con todo, a pesar de esas diferentes aproximaciones, existe cierto consenso entre los especialistas en didáctica de la historia sobre lo que supone aprender y enseñar historia. No puede limitarse a transmitir, para recordar y repetir, conocimientos académicos del pasado aunque se presenten debidamente adaptados al alumnado ya que ello equivaldría a confundir pasado histórico e historia como construcción narrativa de ese pasado. Aprender historia debe suponer también, y sobre todo, aprender a representar y significar ese pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Esa capacidad es lo que mayoritariamente se define como “pensamiento histórico”, un conocimiento que no es ni intuitivo ni natural

sino que requiere un proceso formativo gradual de instrucción. Así en este trabajo definimos “pensamiento histórico” (Lévesque, 2008 y 2011; VanSledright, 2004, 2011, 2014; Wineburg, 2001) a la forma de representar el pasado recurriendo a conocimientos del mismo, lo que se entiende como contenidos sustantivos o de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos, etc.); pero también utilizando habilidades para significarlo, como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos. Se trata competencias para significar y comprender el pasado tal y como se hace desde la investigación histórica. Entre las diferentes propuestas sobre conceptos propios de pensamiento histórico, destacaríamos las realizadas en Canadá por Lévesque (2008 y 2011) y, sobre todo, por Seixas y Morton (2013). Como hemos señalado en otro estudio (Sáiz, 2013b), dichos conceptos suponen, en cierta medida, aprender a plantear problemas e interrogantes históricos (*importancia o relevancia histórica*), a interpretar fuentes históricas para obtener pruebas (*pruebas históricas*), a desarrollar una conciencia histórico-temporal para interrelacionar pasado-presente (*perspectiva histórica y dimensión ética de la historia*) y finalmente a representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales (*cambio-continuidad, causa-consecuencia*). Son numerosos los trabajos que han ido confluyendo en esta vía de lo que significa aprender y enseñar historia. Desde trabajos ingleses (Lee et al. 2004; Lee, 2005a y 2005b; Cooper y Chapman, 2009; Chapman, 2006 y 2011), norteamericanos y canadienses (Lévesque, 2008 y 2011; Monte-Sano, 2010; Reisman, 2012; Seixas 2011; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001; Wineburg, et al. 2013), estudios realizados en Portugal y Brasil (Barca, 2011; Schmidt y Barca, 2009) o en España, Méjico y Argentina (Carretero y López, 2009; Gómez et al. 2014; González et al. 2011; Henríquez, 2009; López Facal, 2000; López Facal et al. 2011; Mora y Paz, 2012; Pagès, 2009; Plà, 2005; Prats y Santacana, 2011; Sáiz, 2013b; Santiesteban, 2010).

A partir de estos fundamentos, el presente trabajo quiere partir teóricamente de

una crítica hacia los 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. Éstos 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 ha supuesto la inclusión de conocimientos históricos complejos en etapas educativas superiores.

Pero, como se destaca en los estudios arriba citados, muchos incluidos en lo que Cuesta denomina la “pista psicológica” (Cuesta, 1998), se ha podido constatar cómo los niños desde edades tempranas pueden y deben aprender historia e iniciarse en el pensamiento histórico. Las críticas a los *Piagetianos* fueron dirigidas a la vinculación que éstos hacían de la edad de los individuos y a la propia subestimación de las capacidades cognitivas de los alumnos/as. 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 et al. 2010).

Así, a los clásicos trabajos de Egan (2000) le siguieron otros, como los de Calvani (1988) que afirmaban la posibilidad de comprensión temporal en niños de fases incluso preoperatorias (3-6 años) y que la historia se puede enseñar y comprender a partir de los cinco años o antes. Para Calvani la falta de comprensión del tiempo por parte de los niños no se encontraría 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. 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 (2002) 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. La inclusión del cuento como recurso educativo es buen ejemplo de lo anterior, como así lo han destacado Eisner o Cooper. Pese a todo, 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.

Dentro de esta línea de renovación sobre la progresión de aprendizaje histórico de niños y adolescentes, hemos de destacar singularmente los pioneros 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. Muchos de estos trabajos (Lee et al. 2004; Lee, 2004 y 2005b), a partir del estudio de argumentaciones de estudiantes de primaria a secundaria y su forma de organizar evidencias a partir de la formulación de un problema, establecieron niveles de aprendizaje con respecto a los metaconceptos propios del pensamiento histórico (prueba, empatía, cambio y continuidad, etc.). Los trabajos de A. Chapman (2006, 2009, 2011) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009) han profundizado en esta vía. Sus estudios insisten en la necesidad de enseñar argumentación histórica basada en el uso de pruebas 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 significativas aportaciones incorporadas por este proyecto.

El desarrollo de estos trabajos coincidió con otros en el mundo norteamericano y canadiense que exploran las líneas marcadas por los estudios ingleses (Wineburg, 2001; Wineburg et al. 2013; Lévesque, 2008; Seixas, 2011). Entre ellos destacan los trabajos de Wineburg sobre pensamiento histórico (2001) donde se señala que éste, como método para reconstruir el pasado, se aprende, es decir, no es un proceso natural ni una función cognitiva que emerge naturalmente y automáticamente del desarrollo psicológico. Al contrario, ésta requiere el dominio de acciones epistémicas concretas que son propias del ámbito histórico, aunque puedan tener puntos en común con modos de actuar surgidos de otras áreas científicas, o incluso del sentido común. Wineburg designa un “modo de saber” propio de la Historia que incluye cuatro herramientas fundamentales de la re/construcción narrativa que resulta del análisis de las fuentes y los artefactos que permite resituar los hechos en su contexto y por medio de un procedimiento de análisis metódico de las fuentes llegar a desarrollar habilidades que supongan pensar, leer, escribir y argumentar históricamente o alfabetización histórica (Reisman, 2012, Monte-Sano, 2010).

En sintonía con los trabajos ingleses encontramos los avances de investigación en ámbito portugués-brasileño (Barca, 2000, 2011; Barca y Gago, 2001; Barca y Solé, 2012; Cainelli y Schmidt, 2012; Schmidt y Barca, 2009, Germinari, 2011). Han consolidado una línea de trabajo conocida como “educación histórica” centrada en el estudio del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica entre alumnado de diferentes niveles educativos. Incorporan aportaciones teóricas de Rösen (2005) a la tradición empírica de los estudios ingleses, destacando entre sus contribuciones 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. Se trata de niveles no lineales ni determinados por la edad, sino por otros factores, desde vivencias previas hasta el tipo de tareas desarrolladas y los contextos de aprendizaje histórico disciplinar.

Esta educación histórica 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) donde sí que goza de mayor tradición su práctica y se ha demostrado que es posible desarrollarla no sólo en educación Secundaria sino también en Primaria.

¿Cómo se ha estudiado el conocimiento y el pensamiento histórico en los manuales escolares españoles especialmente en Primaria? Salvo alguna excepción (Gómez Rodríguez y Simón, 2013), los trabajos abordan sobre todo manuales de Secundaria (Valls, 2001, 2007 y 2008; Sáiz, 2011, 2013a). En anteriores estudios hemos constatado (Sáiz, 2013b) que los manuales escolares plantean una débil introducción al aprendizaje de competencias históricas a la hora de presentar preguntas-problema o cuestiones a investigar, enseñar a interrogar a fuentes históricas y solicitar la realización de relatos o explicaciones de comprensión histórica. ¿Pueden constatarse estos mismos fenómenos en los manuales de Conocimiento del Medio del último ciclo de Primaria?

2.2 Muestra y categorías de análisis.

Para la presente investigación hemos optado por la selección de los manuales más relevantes utilizados en la actualidad en la Comunidad Valenciana. Las editoriales elegidas han sido: SM, Anaya, Santillana, Edelvives, Bromera y Vicens Vives. De esos manuales hemos seleccionado las páginas que abordan contenidos de historia contemporánea (véase Anexo, Tabla 1). Unos contenidos que examinaremos brevemente para dilucidar cómo se secuencian y abordan en los libros de texto.

Las editoriales más utilizadas en los centros escolares valencianos, según los datos obtenidos de la observación de los estudiantes de prácticas del Grado de Primaria, son Anaya, Santillana 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 (6^aEP-5^oEP) frente a otras editoriales como la propia Anaya, Edelvives o Santillana. 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 escolares.

A la hora del estudio de los manuales partimos de nuestra propuesta de análisis para libros de texto de historia en Secundaria (Sáiz, 2011, 2013b), aplicada también en parte en el análisis de manuales de Conocimiento del Medio natural de Primaria (Rodríguez, et al. 2013). Para ello consideramos 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. Aplicamos para este fin 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 et al. 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. Desde estos presupuestos presentamos una categorización de actividades de historia en libros de texto de Primaria en tres niveles según su complejidad cognitiva.

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. Algo sólo supone destreza 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 en base a 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 información hemos utilizado métodos cualitativos y cuantitativos, examinando cada una de las actividades y procesando posteriormente los datos. Para ello hemos diseñado una ficha de base de datos según modelos validados en trabajos previos sobre manuales de Secundaria (Sáiz, 2011). El examen de las actividades se ha realizado según las categorías: tipo de actividad según su recurso relacionado, su nivel cognitivo, su posición en el libro de texto o el uso de fuentes históricas en la propia actividad. Para todo ello se diseñó una base de datos con el programa informático *Filemaker* donde recogimos y procesamos las 360 actividades analizadas.

3. Resultados.

3.1 Los contenidos de historia contemporánea en los manuales

Según el Currículo de la Comunidad Valenciana, los contenidos históricos referidos a Conocimiento del Medio quedan distribuidos de una manera libre en el tercer ciclo lo que

permite a las editoriales organizarlos en función de las orientaciones didácticas de cada empresa. Unos contenidos, eso sí, que muestran su estrecha vinculación con el currículo propuesto donde la identidad colectiva propia se asume de manera acrítica y banalizada (Parra y Segarra, 2011).

Por lo que respecta a los contenidos de historia contemporánea, pese a que el grado de especificidad referida en el currículo es menor, los contenidos de los libros 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 referida a la Comunidad Valenciana es menor, cuando no se refiere íntegramente a su organización política.

De las muestras analizadas, por lo que respecta a historia contemporánea, las editoriales: SM y Bromera reflejan contenidos de esta edad 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, 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 finalmente por falta de tiempo), y todos se inician temporalmente en el tránsito al 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, 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). 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.

3.2 Actividades con una insuficiente introducción al pensamiento histórico

Por lo que respecta a las actividades podemos decir que 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, trabajar en sus sesiones de aula un elevado número de las mismas. A estas actividades habría que añadir otro tipo de recursos facilitados al docente, aunque no analizados aquí, y contenidos en el llamado “libro del profesor” e incluso recursos multimedia o TIC para trabajar con los alumnos/as en el aula que, a tenor de la investigación realizada sobre uso del manual realizada, ocuparían muy poco tiempo en la práctica diaria.

La mayoría de las actividades analizadas se concentran en el desarrollo de los epígrafes del libro de texto (véase Anexo, Tabla 2), se vinculan por tanto al cuerpo central de las unidades y al texto académico de las mismas, al igual que sucede en los manuales de Secundaria. Sorprende que, en el caso de las actividades propuestas al inicio de las diferentes unidades, muchas de ellas son de bajo nivel cognitivo y no requieren de un planteamiento de ideas previas por parte del alumno/a. 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 la editorial valenciana Bromera, donde abunda la presencia de actividades de alto nivel cognitivo al inicio de la unidad⁴.

Pese a todo, las actividades planteadas en esta parte apenas requieren de un esfuerzo de debate y planteamiento de diferentes 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.

En tercer lugar, como se desprende de los resultados de la tabla 3 (Anexo), la mayoría de actividades contenidas en la totalidad de las unidades de los manuales analizados son de nivel cognitivo bajo. Estas actividades suponen más de la mitad de las analizadas 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 plantea un elevado número de actividades de tipo 1 o bajo.

Nos encontramos, por tanto, ante un predominio de actividades que exigen al alumno/a recordar y reconocer información e ideas, además de principios en la misma forma en que los aparecen en el propio manual en la forma en que el alumnado los puede leer y reproducir. 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. Muchas de las actividades de este tipo 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. Otras actividades de bajo nivel cognitivo 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

⁴ Remitimos al Anexo, Tabla 5 para ejemplos de diferentes niveles de actividades.

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 algunas actividades analizadas, la única pista de información.

De las 360 actividades examinadas, según la propuesta metodológica y categorías de nuestro estudio, localizamos nada menos que 224 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.

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 (véase Anexo, Gráfico 1), 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.

Ello estaría relacionado, tal y como se desprende de los resultados de la tabla 4 (Anexo), por, entre otras razones, la escasa presencia de actividades que apelan a fuentes históricas (6.94% del total) y que obliguen al alumno/a a una introducción básica a habilidades de pensamiento histórico. Esto también sucede en Secundaria donde, pese al ligero aumento de actividades relacionadas con fuentes, la tendencia a la baja se mantiene (Sáiz, 2013b). Esa paupérrima inclusión de fuentes elimina de las posibilidades de formación inicial de los alumnos de Primaria en las bases del trabajo del historiador y, por tanto, dificulta el desarrollo de competencias históricas, algo que también está presente en Secundaria (Sáiz, 2014). 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 redundaría en esa restricción. Así, la mayoría de estas actividades se limita a requerir la reproducción de 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.

4. Discusión o análisis

Las investigaciones sobre el aprendizaje histórico del alumnado de Primaria, sobre todo en ámbito inglés (Cooper, 2013, Dean y Torres, 2008, Hoodless, 2008, Wood y Holden, 2007) vienen confirmando que los niños/as desarrollan progresivamente su capacidad de pensar históricamente. Los resultados empíricos demuestran que los estudiantes 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 fuentes y de la reconstrucción narrativa, puede evolucionar según su edad. Todo depende de prácticas adecuadas basadas, entre otros aspectos, en estrategias de indagación sobre el pasado a partir de fuentes, del uso de relatos y narrativas basadas en la empatía e imaginación histórica creativa, en suma de una práctica regular que presente el pasado humano como un realidad a investigar y construir y no un como un relato cerrado a repetir y memorizar.

En este artículo hemos podido comprobar que los libros de texto siguen ocupando un lugar primordial en las aulas de Primaria y no aportan un abanico de actividades suficiente para introducir a los alumnos/as en el pensamiento histórico. Además, el uso que el docente hace de los manuales condiciona la aproximación del alumnado a la historia como materia escolar al tiempo que condiciona la labor del profesorado. Los manuales de Conocimiento del Medio presentan carencias didácticas en el tratamiento de los contenidos históricos. Predominan acciones de aprendizaje para la mera memorización y repetición de contenidos cerrados, de textos académicos, y son claramente minoritarias aquellas actividades con aproximaciones más críticas y reflexivas al conocimiento histórico (planteando problemas a resolver, pequeños ejercicios de indagación de fuentes, de simulación y empatía, etc.)

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 trabajo en el aula. Estas actividades contrastan con las de síntesis que prácticamente igualan a las contenidas en los diferentes epígrafes. 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 (repetir o reproducir fragmentos de los textos

académicos): se refieren a otros elementos de la misma página o páginas anteriores de la misma unidad que no obligan al alumno/a 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, actividades cuyo recurso principal es el texto de los autores, 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 las actividades analizadas son poco flexibles y tienden a ser cerradas, 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 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.

5. Conclusiones /Conclusions

Podemos afirmar que los manuales analizados, a falta de una investigación más en profundidad sobre su uso, reflejarían una demanda mayoritaria de los propios docentes que recurren a estos materiales. Presentan estas carencias didácticas en las actividades de historia ya que, quizás, esa sea la naturaleza y demanda de recursos y actividades que usan y realmente necesitan los docentes, sobre todo si pensamos en su débil formación inicial en la enseñanza del pensamiento histórico (Sáiz y Gómez, 2014). 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 (Travé y otros, 2013).

En manos de los docentes 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 (Sáiz, 2013a). 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, 2013c)

La inclusión de estas y otras propuestas permitiría escapar del peso del manual escolar y, dentro del mismo, de los textos académicos cerrados. El libro de texto disciplinar, pese a las novedades técnicas y de contenido transcurridas desde finales de los años 70, continua presentando una misma estructura que repercute en cierta forma en los modos de aprendizaje histórico memorístico y repetitivo. 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. Se trata de unas rutinas y un modelo de aprendizaje de la historia que se reforzará a lo largo de la Educación Secundaria, cuando acabará priorizándose la memorización de conocimientos históricos sin el aprendizaje de competencias de pensamiento histórico (Sáiz, 2013b). Este fenómeno, como hemos intentando evidenciar con este estudio, ya comienza a ser constatable en el diseño mayoritario de los libros de texto de Educación Primaria. Lamentablemente hemos de ser pesimistas ante las perspectivas que se anuncian con el diseño curricular de historia en la nueva ley educativa (LOMCE) y que tendrán su traducción casi literal en los próximos manuales de las nuevas “Ciencias Sociales” en Primaria: los nuevos “estándares de aprendizaje”

refuerzan todavía más si cabe ese modelo memorístico y relegan al olvido el aprendizaje de competencias de pensamiento histórico (López Facal, 2014).

6. Referencias bibliográficas

6.1 Listado de libros de texto 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*, (Proyecto Aventura), Alzira: Bromera.

Perales, J. y Mejias, N. (2009). *Natura 6*, (Proyecto 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.

6.2 Bibliografía

- 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. y Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En Portal, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, (62-88), Londres: Falmer.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En Miralles, P., Molina, S., Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, (107-120), vol. I, Murcia: AUPDCS, Universidad de Murcia.
- Barca, I., Gago, M. (2001). Aprender a pensar em história: un estudo con alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261.
- Cainelli, M., Schmidt, M^a A. (2012). Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. *Antíteses*, 5, (10), 509-518.
- 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, 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), 351-364.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales, *Cultura y educación*, 20 (2), 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, 79-83.
- Colomer, J.C. (2014). *Aprender a pensar históricamente en libros de Educación Primaria. Análisis de contenido y orientación didáctica en historia contemporánea*, Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultat de Magisteri, Universitat de València, inédito.
- Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.
- Chapman, A. (2009). Introduction: constructing history 11-19. Em Cooper, H., Chapman, A. (ed.), *Constructing History, 11-19*, (1-8), Londres: Sage.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (169-216), Nicosia: Kailas Printers.
- Cooper H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación Infantil y Primaria*, Madrid: Morata.
- Cooper, H. (2013). *Teaching history creatively*, Londres: Routledge.
- Cooper, H., Chapman, A. (ed.) (2009). *Constructing History, 11-19*, Londres: Sage.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1998). *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Akal.
- Dean, J. y Torres, D. (2008). *Ensenyar història a primària*, Manresa: Zenobita.
- 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, 61-74.
- 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), 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*, (600-613), Braga: Universidad do Minho.
- González, N., Pagès, J. y Santiesteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En Miralles, P., Molina, S., Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, (221-232), Murcia: Universidad de Murcia.
- 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.
- Gómez, C. J.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6, (11), 5-27.
- Hallam, R.N. (1970). Piaget and thinking in history. En Ballard, M. (dir.), *New Movements in the Study and Teaching of History*. (162-178), Bloomington: Indiana University Press.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 47-57.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona: Graó.
- Hoodless, P. (2008). *Teaching History in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters.
- 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, 1-22.
- Krathwohl, L.D. (2002). A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview", *Theory into Practice*, 41, 212-218.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. En Stearns, P.N., Seixas, P. y Wineburg, S. (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, (199-222) Nueva York-Londres: New York University Press.
- Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA. En Hughes, M. (ed.), *Progression in Learning*, (50-81), Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la Historia. En Carretero, M. y Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la Historia*, (217-248), Buenos Aires: Amorrortu
- 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, 29-40.
- Lee, P. (2005b). Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M. y Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, (31-77), Washington: National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What does it Mean to Think Historically?. En Clark, P. (Ed.). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, (115-135), Vancouver: UBC Press.

- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 46-57.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López Facal, R. et al. (2011) (eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Santiago de Compostela: USC.
- Martínez, N. (2012). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 44-58.
- Martínez N. Valls, R y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio (1993-2003) y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- 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), 539- 568.
- Monte-Sano, Ch. y De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44, 273-299.
- Mora, G. y Paz, R, (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11. 87-98
- 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, 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, 65-83.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México: Plaza y Valdés.
- 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. En Coll, C. (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, (63-83), Barcelona: Graó.
- Pozuelos, F.J y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum: distribución de competencias y responsabilidades*, Morón: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? En Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, (13-29), Barcelona: Graó.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school. *Cognition and Instruction*, 30, (1), 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. y Rodríguez Moneo, M^a (ed.) (2012). *History education and the construction of national identities*, (171-188), Charlotte: NC- Information Age Publishing..
- 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, 43-55.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, Berghahn.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013a). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y

propuestas de mejora. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 52-6.

Sáiz, J. (2013b). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.

Sáiz, J. (2013c). 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: clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf (consultado el 23 de junio de 2014)

Sáiz, J. (2014). “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, *Ensayos*, 29-1 (en prensa)

Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, mayo 13-15, Murcia, España.

Sanjosé, V., Fernández, J.J., 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.

Santiesteban, A. (2010). Formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio y Asociados*, 14, 34-56.

Schmidt, Mª. A., Barca, I. (org.) (2009), *Aprender história: perspectivas da educação histórica*, Ijuí, ed. Unijuí.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En Olson, D. R. y Torrance, N. (dir.), *The Handbook of Education and Human Development*. (765-783), Cambridge: MA: Blackwell Publishers Ltd.

Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En Clark, P. (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*, (139-153), Vancouver-Toronto: UBC Press.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*, Toronto: Nelson.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.

Valls, R. (2007). *Historiografía Escolar Española: Siglos XIX-XXI*, Madrid: Uned.

Valls, R. (2008). *La Enseñanza de la Historia y textos escolares*, Madrid: Zorzal.

VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically? And how do you teach it?, En Parker, W. S. (ed.), *Social Studies Today. Research and Practice*, (113-120), New York: Taylor & Francis.

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*, New York: Routledge.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*, New York: Routledge.

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*, (99-138), Madrid: Alianza.

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.

Wood, E. y Holden, C. (2007). *Ensenyar història als més petits*, Manresa: Zenobita

Zaccaria, M., (1978). The development of historical thinking: Implications for the teaching of history, *The Histor.*

7. Anexo

7.1 Agradecimientos:

Este artículo forma parte del proyecto de investigación financiado por el MINECO del gobierno de España: EDU2012-37909-C03-01 (COMPSOCIALES) en el que participa el primer autor. El artículo deriva también de un Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales (Colomer, 2014) presentado en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, dirigido por el primer autor y realizado por el segundo

7.2 Tablas y gráficos.

Tabla 1: Lista de libros de texto analizados				
Editorial	Autores	Título	Año y Ley de referencia	Páginas analizadas (Páginas totales)
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.

Tabla 2. 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.

Tabla 3. 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	0	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.

Tabla 4. Muestra de actividades de manuales de historia en 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.

Gráfico 1. Distribución de actividades de nivel cognitivo alto a lo largo del manual

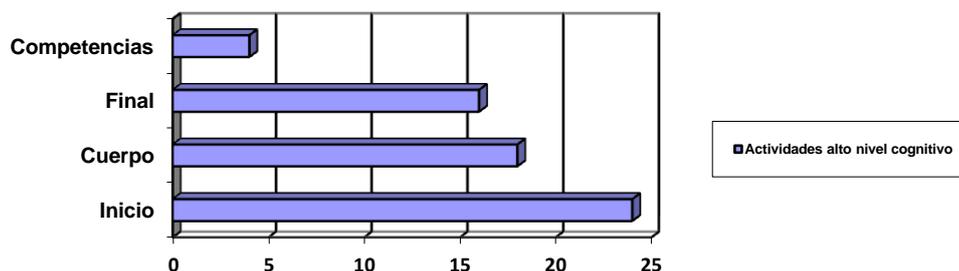


Tabla 5. Ejemplos de actividades

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.</p> <p>“Observa la línea del tiempo. ¿Qué acontecimiento inició la Edad Contemporánea?” (SM): preguntados sobre un eje cronológico con los acontecimientos referidos.</p> <p>“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)</p> <p>¿Qué acontecimiento marca el inicio de cada etapa de la Historia? (Santillana)</p> <p>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)</p> <p>¿Por qué crees que se escribió la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano?</p> <p>¿Piensas que era necesario? (Bromera)</p>
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE NIVEL COGNITIVO MEDIO
<p>“Escribe dos oraciones con el verbo abolir” (Edelvives):</p> <p>“Infórmate de las diferencias entre dictadura y democracia” (Bromera)</p> <p>“Ordena en el tiempo estos acontecimientos que ocurrieron en España” (SM)</p> <p>“Compara esta vivienda con la casa burguesa del apartado anterior” (Vicens Vives)</p> <p>“Busca en internet el recorrido del Beagle y enumera los océanos que atravesó” (Edelvives)</p>
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE NIVEL COGNITIVO ALTO
<p>“¿La ley es igual para todos? Razona la respuesta” (Bromera)</p> <p>“¿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)</p> <p>“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)</p> <p>“¿En qué se diferencian desde el punto de vista político la dictadura del general Franco y la época de la democracia? (Santillana)</p> <p>“¿Por qué crees que es conveniente resolver los conflictos a través del diálogo?” (SM)</p>