



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Curso 2016/17

Las actividades en los libros de texto de
Ciencias Sociales de Educación Primaria.
Análisis de su naturaleza y función.

The activities in the textbooks of Social
sciences for Elementary education. Analysis of
its nature and its function.

Autor: Luis Ignacio Arenal
Director: Jesús Romero Morante

Fecha: 20/09/2017

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Resumen

El presente trabajo trata de examinar las actividades de los libros de texto en el área de enseñanza de la historia. Para Ello se ha realizado un análisis clasificatorio de las actividades atendiendo a la función que desempeñan dentro de la creación de conocimiento. Los resultados mostrados en el trabajo son la plasmación de los porcentajes de aparición de las diferentes actividades estudiadas y las conclusiones que podemos aportar a través de este hecho en lo que suponen de cara a la enseñanza de esta asignatura.

Palabras clave: Actividades, objetivos, libro de texto, metodología, historia.

Abstract:

This end-of-degree project will analyze the activities of History textbook. With this purpose, the activities have been classified according to the role they play in the creation of knowledge. The results shown in these pages are based on the frequency percentages of the different types of activities. The conclusions discuss the implications of these findings for the teaching of History.

Key Word: Activities, objectives, textbooks, methodology, history.

Índice

1.- Introducción.....	4
2.- Marco Teórico	7
2.1.- Libros de texto	7
2.2.- El papel de las actividades en la construcción del conocimiento	11
3.-Objetivos	17
3.1.- Objetivo General	17
3.2.- Objetivos específicos	18
4.- Decisiones metodológicas.....	21
4.1.- Plantilla de análisis	21
5.- Análisis de los libros de texto	26
6.-Conclusiones.....	32
7.-Fuentes y Bibliografía	36
7.1.- Fuentes	36
7.2.- Bibliografía.....	36
Anexo I. Libro Santillana	38
Anexo II. Libro Edelvives	40
Anexo III. Porcentajes Santillana.....	42
Anexo IV. Porcentajes Edelvives.....	45

1.- Introducción

En los párrafos que continuarán, trataremos de hacer un análisis reflexivo sobre la función de las actividades que aparecen en los libros de texto en el área de las ciencias sociales de educación primaria, centrando el foco de estudio en el campo de la historia y la relación que se produce entre los alumnos y el conocimiento. Usaremos como elemento de guía para nuestro estudio el libro de texto, por ser este un elemento muy presente en el día de hoy en las aulas de los centros escolares, como menciona Graharn Down. Del Council for Basic Education: “Los libros de texto, para bien o para mal, dominan el aprendizaje de los alumnos. Determinan el currículo de muchas materias y, a veces, incluso los hechos que hay que aprender.” (Citado por Apple, 1993, p. 113).

Si prestamos atención a la frase del autor, nos percatamos del problema subyacente en este elemento que debería ser un apoyo o guía para el docente, aconsejándole sobre aquellas actividades que se pueden realizar para la consecución de unos objetivos, ya que van a ser estas donde se plasmarán y perfeccionarán los pasos que el alumno irá dando para alcanzar nuestra meta. Pero nos encontramos, como ponen de manifiesto los autores Benito Gutiérrez Fernández y Alfonso Guijarro Fernández (1992), con que las actividades aunque siendo primordiales en la labor docente son consideradas como un medio de control sobre el conocimiento del contenido, despojándolas así del valor que estas tienen.

Por lo tanto y para ir centrando un poco más el objeto de estudio, nos moveremos en torno a dos grandes cuestiones. La primera será la que nos lleve a analizar las características y limitaciones de los libros de texto y sus actividades como recurso didáctico, utilizando para ello una herramienta que nos permita contrastar el objetivo perseguido en las actividades propuestas por diferentes editoriales en un mismo curso de educación primaria. La otra gran cuestión que nos va a dominar será la que intente dar respuesta a la pregunta sobre cuál debería ser el papel de las actividades en la construcción del conocimiento.

Nos hemos centrado en este objeto de estudio, en esta área en concreto, por considerar que la enseñanza de la historia, al igual que de otros campos de conocimiento, no tiene una buena docencia. Otras áreas como las matemáticas, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o las segundas lenguas, han cobrado una especial relevancia que no ha ocurrido con la historia, cuya docencia puede ser mejorable.

Consideramos que esta materia “infravalorada”, es la llave que nos lleva a entender el desarrollo de sucesos contemporáneos, pero para ello debemos tener una adecuada enseñanza en la escuela. Esta enseñanza de la historia no debe basarse en una mera memorística de fechas, épocas y reyes, que permitan hacer una línea temporal que no vaya más allá en su utilidad que la de facilitarnos ganar una partida al trivial.

Si entendemos que las actividades artísticas no son un mero descanso para la mente del estudiante que le dan derecho a unas horas programadas a la semana de desahogo entre las matemáticas y el lenguaje; si comprendemos y aceptamos que la música influye y ayuda en las matemáticas con su métrica y compases, si llegamos a la aceptación de que todas las materias tienen una importancia y relación que las hace estar interconectadas de tal manera que se favorezcan en el desarrollo unas a otras, no podemos dejar de lado la enseñanza de la historia y el entender esta como el aprendizaje de una forma de ver la historia como hechos encadenados que producen unos sucesos determinados, unas fichas de dominó que en su caída tiran otras, no unas fechas que no van más allá de un ejercicio de memoria.

Es por este hecho que elegimos el intentar diagnosticar de alguna forma cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje de la asignatura de historia en la educación primaria.

Para la realización de este pequeño análisis, he estructurado internamente el texto de la siguiente forma. Tras esta introducción inicial en la que hemos presentado el “Qué” y el “Por qué”, seguirá un capítulo de teórico que tratará en un primer punto de exponer la historia del libro de texto, desde su intencionalidad en el momento de su concepción, hasta la que hoy en día tiene en las aulas. En un segundo punto, centraremos este marco teórico que

nos va a delimitar el estudio, en las actividades que se usan en los manuales escolares y lo que nos dicen sobre ellas los autores consultados. A continuación, fijaremos un capítulo destinado a los objetivos, tanto generales como específicos, que pretendemos conseguir con este TFG. Una vez clarificados los objetivos que pretendemos conseguir, llevaremos a cabo unas plantillas de análisis que nos sirvan para clasificar la función y tipo de actividades que aparecen en los libros de texto seleccionados, adquiriendo así una idea sobre la metodología que persigue el autor del manual y que será plasmada en el apartado destinado al análisis de los libros de texto.

Para terminar, con los resultados obtenidos, intentaremos aportar unas conclusiones que ayuden a apreciar la importancia de las actividades en el proceso de conocimiento, y a seleccionarlas con un criterio más riguroso y crítico.

2.- Marco Teórico

2.1.- Libros de texto

“La enseñanza es el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas y sentidas siempre como nuevas, incluso por quién la enseña...la escuela debe ser un grato preludio de nuestras vidas...”

(Comenio. “Didáctica Magna”)

Como ya hemos planteado en la introducción de este trabajo de fin de grado, el eje central será ese gran conocido por todos los estudiantes que es el libro de texto. Por lo tanto cobra especial relevancia dar una contextualización a esta herramienta tan usada por todos los escolares y docentes del globo, para tal vez de esta forma conseguir formar en el lector de estos párrafos una idea a modo de historia que le aproxime al foco de estudio, sin perder ningún dato relevante por el camino.

El origen del libro de texto y por qué no decir también de la educación concebida como la entendemos hoy en día se remonta al siglo diecisiete, cuando Jan Amós Comenio (Moravia, 1592 - Ámsterdam, 1670) desarrolla su teoría pedagógica centrada en los procesos naturales de inducción, observación y razón, de tal manera que la educación ha de ser comprensiva, en ningún caso memorística, ideas que plasma en sus dos grandes obras “Didáctica Magna” y “Orbis pictoricus” en los que no solo crea el primer libro ilustrado para la educación, sino que además sienta las bases de la escuela actual.

Entre las ideas de este pedagogo, encontramos algunos postulados de especial interés para ayudarnos poco a poco generar un marco teórico que focalice nuestro objetivo. Estos planteamientos son los siguientes:

1. Un sólo maestro debe enseñar a un grupo de alumnos.
2. Ese grupo debe ser homogéneo respecto de la edad.
3. Los alumnos de la escuela deben ser distribuidos por grados de dificultad: principiantes, medios y avanzados.

4. Cada escuela no puede ser completamente autónoma sino que deben organizarse sistemas de educación escolar simultánea.
5. Todas las escuelas deben comenzar y finalizar sus actividades el mismo día y a la misma hora (un calendario escolar único).

Como vemos, estos párrafos sin apenas más relevancia que la contextualización histórica de una institución como es la escolar, acaban de cobrar un sentido más allá del que aparentemente se planteaba a primera vista. Y es que ya hace cuatrocientos años se sientan las bases para hacer llegar la educación a todas las personas, la construcción de un sistema educativo estandarizado que llega hasta nuestros días, posiblemente de la misma forma pero no con el mismo fondo, pero eso tal vez sería trabajo para otro estudio. Así que como decimos, es en este momento histórico cuando se plantea la estandarización de la educación como un proceso de mejora del ser humano y para ello se crea una herramienta, el libro de texto.

Situados ya en un momento clave de la historia de la escuela, debemos hacer un esfuerzo retrospectivo y visualizar los momentos en los que acudíamos al colegio con nuestra inseparable mochila llena de libros de texto. Estos nos marcaban aquellos conocimientos importantes, nos ayudaban a discernir aquello que debemos conocer de lo que no. Llegados a este punto debemos darnos cuenta que la inducción del conocimiento de la que hablaba Comenio, queda en entredicho, lo cual nos va a dar otro de los límites del marco que nos ayudará a focalizar el tema tratado.

Si decíamos que allá por el año 1630, se crea el primer libro ilustrado destinado a la educación, en nuestro tiempo nos encontramos con que en España tenemos treinta y una editoriales de libros de texto¹ (estas son las más importantes, en el mercado existen más) que organizan los contenidos en función de lo que la ley educativa del momento marca. Esta organización no solo atiende a una clasificación temporal, sino también a una selección de lo que se ha de enseñar, de lo que es válido y lo que no. En un interesante artículo, Apple (1993) nos habla de la situación del libro de texto en el sistema

¹ Datos extraídos de la publicación digital “Editoriales de educación. Enseñanza”.
http://federacioneditores.org/img/documentos/Directorio_EDUCACION_Y_ENSEÑANZA.pdf

educativo americano y como en este la selección de contenidos que realizan los libros de texto va a determinar lo que se estudie en el país; es decir, el profesor se ve supeditado por la influencia que tiene el libro de texto, limitando su tarea a transmitir unos conocimientos prefijados por un “especialista” en una determinada materia. En nuestro país nos encontramos esta selección de los conocimientos que valen, los cuales son presentados por las editoriales al docente como si este se encontrase en un restaurante de comida rápida en el que tiene que escoger entre una hamburguesa u otra, sin más que hacer que simplemente comer.

Este fenómeno conocido como Macdonalización (Martínez Bonafé, 2003, p. 28) nos va a llevar a seguir centrando nuestro objeto de estudio, puesto que si nuestro objetivo último son las actividades y las relaciones que estas producen con el conocimiento, es de notable importancia el dotar de su significación a todos los actores que intervienen en la educación, y el más importante de todos ellos es el que va a generar esos puentes de acceso entre el alumno y los conocimientos. Y es que, continuando con la metáfora de la comida rápida, el maestro hará el papel del padre que lleva a su hijo al restaurante de fast food y elige lo que el menor debe o no debe comer. Ante esto, nos encontramos con que en la realidad el docente no solo guía hacia el conocimiento al alumno, sino que además le dice a este lo que es relevante o no del conocimiento, todo esto ayudado del libro de texto, que ayuda aún más, a encuadrar el conocimiento, dándole un formato que el alumno asimila y asocia con aquello que es de importancia.

Los párrafos anteriores no han de llevar a equivoco. En ningún momento pretenden generar un dedo acusador hacia el artífice del libro de texto o el profesor, sino más bien una descripción, aunque sea esta de forma superficial, del manual escolar. Y es que ya llegando a la actualidad, nos encontramos con que cuando un docente llega a un colegio, en muchas de las ocasiones, ese curso tiene que cargar con el legado elegido por su antecesor, el cual escogió no de la treintena de editoriales que comentábamos anteriormente, si no de muchas menos, aquel texto que le venía mejor en función de sus intereses y su inclinación metodológica, e incluso influenciada esta elección por los premios

de las editoriales si su libro, editado de forma rápida para dar un producto que responda a cada una de la leyes educativas emergentes del país, es la elección seleccionada. Siendo altamente llamativo este suceso si atendemos a que ya en el Real Decreto 2112 de 1984, editado en el BOE el 24 de Noviembre, se plantea que el docente ha de ser un profesional autónomo que no se limite a la ejecución de programas, hecho que se mantiene hasta la LOE de 2006, editada en el BOE del 4 de mayo, y en la que se plasma en el capítulo I que la función docente ha de consolidarse como un factor esencial para la calidad de la educación.

Dicho todo lo anterior y para ir concluyendo esta parte, vamos a hacer una enumeración de las ideas expuestas, que nos sirvan a modo de resumen de todo lo escrito hasta ahora.

1. El manual escolar posee características propias, con una intencionalidad metodológica clara en su contenido y formato de presentación como nos plantean Apple (1989) o Martínez Bonafé (2003)
2. Los libros de texto son creados por especialistas desconocidos, que plantean un punto de vista cerrado y único sobre la cultura como autentico y sin posibilidad de debate o revisión por parte del docente o el alumno, tal y como plantea Torres (2014)
3. Tal y como nos plantea Martínez Bonafé (2003), el libro de texto ejerce un papel desprofesionalizador, marcando las pautas del trabajo docente y condicionando por lo tanto, no solo el trabajo del profesor, sino también el aprendizaje del alumno.
4. El libro de texto es un producto comercial pensado para el agrado de los maestros convencionales, ya que son estos los que suponen una mayor cuota de venta. Es por esto, que se presentan como insiste Apple (1989), Torres (2001) o Martínez Bonafé (2003), sesgos en los contenidos.

Estos puntos nos dan una idea acerca del papel del manual escolar en las aulas y como intervienen en su creación y elección los docentes y editoriales. Todo ello va a concretar un producto que llega a los estudiantes con limitaciones, las cuales se van a mostrar con especial relevancia en el vehículo creador del conocimiento en las aulas, siendo este un producto al igual que el libro de texto y no una creación a partir de la contrastación de conocimientos y datos.

Por esta razón, a partir de este momento, intentaremos centrar el foco de análisis en las actividades propuestas por los manuales escolares para ser llevadas a cabo en el aula y la intencionalidad que persigan en torno al intento de generar un diálogo entre el alumno y el conocimiento. Por lo tanto, en adelante intentaremos matizar el papel que estas cumplen en el aula de educación primaria, en función del enfoque metodológico desde el que estén planteadas.

2.2.- El papel de las actividades en la construcción del conocimiento

“Todo lo que no comunica sentido no se puede comprender ni valorar, y en consecuencia, tampoco se puede memorizar”

(Comenio. “Didáctica Magna”)

Para entender el papel de las actividades en la función docente y la relevancia de estas, sin restar importancia a otros puntos de consideración en la tarea del maestro como pueden ser la planificación de contenidos o la concreción de objetivos, debemos tener presente qué es lo que se pretende conseguir con las actividades. Estas, son la forma que van a adoptar los conocimientos que el educador pretende transmitir al alumnado y por lo tanto van a tener la intencionalidad de dialogar con él y sus conocimientos previos. Debemos tener en cuenta que la palabra “comunicación”, proviene del término latino “communicatio” definiéndose así como la acción de compartir algo, ponerlo en común. Por lo tanto, usando este medio lo que vamos a pretender en todo momento es generar una modificación reflexiva centrada en la comunicación

entre los conocimientos previos del alumno y los nuevos que se desean transmitir. Esto producirá unos procesos de flujo y tratamiento de información que se van a ver influidos por factores como las relaciones de poder que se dan en el aula o las de tipo afectivo, así como también por la clasificación, interacción, selección, transcripción, etc., que va a llevar a cabo el docente con la información que desea comunicar y que como comentábamos en el punto anterior, también están influenciadas por el recorte educativo que produce el manual escolar.

Estos procesos de flujo, además de las influencias producidas por los agentes externos, nos damos cuenta que tienen una función clara al tener la intencionalidad de comunicar, siendo esta la de alcanzar una meta didáctica y postulándose de esta forma como, “el elemento nuclear y sintetizador de la enseñanza” (Cañal, 1993, p.8).

Por lo tanto, nos encontramos con que las actividades forman parte de un modelo sistémico, cuyos elementos mantienen procesos organizados de interacción y de cambio.

Al tratar el tema que nos ocupa, la concepción de que las actividades deben producir un cambio en los conocimientos, nos encontramos con que desde el profesorado solo se dota de esta característica a aquellas tareas que poseen un carácter práctico, sirviendo de esta forma como único criterio en la elección de tareas propuestas en el aula y desechando por lo tanto, labores de comparación de textos y fuentes de información de distinta índole o las actividades de exposición, y con ellas el dinamismo y apertura necesarios para problematizar, cuestionar y dialogar. Por lo que, no solo vemos en esta creencia una falta de profundización en el papel que juegan las actividades en el aula, sino también una revelación sobre las orientaciones metodológicas llevadas a cabo por el docente.

Gil y Carrascosa (1985), hablan en este caso, de la “metodología de superficialidad”. Una metodología que pretende llevar al aula la ciencia como un producto final, un paquete que únicamente ha de abrirse y aceptar, sin importar en su creación el pensamiento divergente y el conflicto, que nos va a ayudar a desordenar las ideas previas, para construir unas nuevas y sólidas.

Y es que, como se nos dice en el texto “Las actividades en un proyecto de geografía, historia y ciencias sociales” (Gutiérrez y Guijarro, 1992) enmarcado en el VI coloquio ibérico de geografía, las reflexiones sobre los objetivos (intenciones), contenidos y actividades, deberían estar en una posición relevante, pero lamentablemente nos encontramos con que estos tres elementos aparecen descontextualizados o aislados de las consideraciones de lo que sean esos saberes y su función en el conocimiento escolar, siendo las actividades las más olvidadas a la hora de buscar justificaciones y fundamentaciones teóricas.

Como ya decíamos al inicio de este apartado, será en estas donde se produzca un diálogo entre los conocimientos previos de los alumnos y los que están por adquirir, siendo claramente el punto de cristalización de todo lo que esté en torno al hecho educativo, por lo que las actividades van a ser cruciales. Pero sin tomar una conclusión previa a la finalización de este trabajo y poniendo solo en el punto de mira estudios previos, nos encontramos con que Gutiérrez Fernández y Guijarro Fernández (1992), nos explican que las actividades propuestas en los textos de ciencias sociales, geografía e historia, se podrían clasificar dentro del enciclopedismo o el herramentismo. Es decir, nos encontramos por un lado actividades carentes de jerarquización, centradas en problemas irrelevantes y que suelen basarse en el rellenar huecos de una frase o la búsqueda de la información requerida en las páginas previas del libro, provocando así un conocimiento enciclopédico.

Por otro lado, nos encontramos con lo que en principio parece el polo opuesto, las actividades pasan a constituir la excusa para ejercitar una serie de procesos, de procedimientos, convirtiéndose de esta forma en herramientas que se podrían equiparar con las habilidades. Aparentemente esta segunda opción, podría aportarnos más que la primera, puesto que podemos considerar que accedemos a unos conocimientos a través de unas herramientas o incluso se nos dota de ellas para acceder a lo que debemos saber, pero el problema lo encontramos en el verbo usado, “debemos”.

Como ya decíamos, el conocimiento, la ciencia no es un producto acabado que se ha de presentar a los alumnos para que se les dé muy bien

jugar al trivial y se sepan de memoria los cabos costeros y capitales mundiales, sino que tiene que generar un cambio en sus cabezas, el deseo de conocer y desarrollarse como seres autónomos. El problema, como bien advirtió Rosario Escudero (1986), es que incluso en esta segunda opción los contenidos siguen siendo, a menudo, “tradicionales”, estando el enciclopedismo y herramentismo entrelazados, complementándose, más que ocupando polos completamente opuestos.

Pero no solo nos encontramos estos dos tipos de posicionamientos o clasificación de las actividades, la cual nos viene dada por el tipo de “conocimiento” que van a generar, sino que como nos dice Rozada (1997), podemos encontrarnos dos tipos de enfoques en cuanto a las actividades. El primero, un enfoque tecnológico en el que se pretende, a través de las tareas propuestas, el consolidar unas secuencias que den respuesta a unos mecanismos de aprendizaje, pero por otro lado nos encontramos con los enfoques prácticos. Estos, buscan la reflexión sobre lo que mueve al docente a hacia un tipo de actividades u otras.

Ante estos enfoques, nos puede dar la impresión de que la opción de un punto de vista práctico, puede ayudarnos en la realización de una buena elección de actividades, pero no debemos olvidar que como ocurría en el caso anterior del herramentismo y el enciclopedismo, en este momento el práctico puede caer en la red de los tópicos como son el trabajo en grupo o lo activo, ya que estos nos van a dificultar la profundización teórica en los problemas, como ocurre en el caso del enfoque tecnológico, que ya de partida en su planteamiento, renuncia a la exploración crítica.

Con lo hasta aquí planteado y tras la revisión de la bibliografía existente sobre el tema propuesto, nos encontramos con que el análisis y clasificación de las actividades didácticas, además de ser una tarea complicada, suele ser el daño colateral de otras investigaciones en vez de una forma de estudio de los procesos que se producen en el seno del aula. Dado esto, es normal que nos planteemos el porqué de un análisis de las funciones de las actividades cuando nos encontramos tantos factores en contra. Pues bien, es importante esta

continua revisión de las actividades, ya que como Gimeno (1988) subraya, el valor de los trabajos de investigación en la práctica docente reside en:

- a) *Ser un análisis de la metodología imperante y la calidad de la enseñanza.*
- b) *Una evaluación de los métodos pedagógicos.*
- c) *Ser un análisis didáctico y estructuración de programaciones concretas.*
- d) *Servir de instrumento de reflexión y ayuda de la práctica docente.*
- e) *Ayudar a determinar las necesidades de formación.*

Así pues, de aquí en adelante el objetivo del trabajo, será el de desarrollar una plantilla de análisis de las actividades en el área de las ciencias sociales. Para ello no debemos olvidarnos de la literatura ya existente, que aunque como dijimos en ocasiones se trata de conclusiones tangenciales a otros estudios, encontramos también autores que han desarrollado clasificaciones previas a la que llevaremos a cabo en este trabajo.

Por citar algunos, nos encontramos con la clasificación de las actividades y tareas académicas propuesta por Doyle (1983, 1985), en las que desarrolla cuatro categorías en función de los procesos cognitivos que los alumnos lleven a cabo en el aula (tareas de memoria, procedimiento o rutina, comprensión u opinión), así también podemos encontrarnos con el trabajo realizado por Bennett y otros (1984) que genera también otros cuatro grupos clasificatorios, pero atendiendo en este caso al procedimiento que exige su realización (introducción de una nueva idea, descubrimiento de una nueva idea, aplicación de destrezas familiares a nuevos procedimientos y aplicación de nuevas destrezas a problemas familiares) o bien, la propuesta de Antúnez y otros (1992) que clasifican las actividades en siete grupos en función de su finalidad (actividades de introducción y motivación, relativas a conocimientos previos, actividades de desarrollo, de consolidación y aplicación de aprendizajes, actividades de refuerzo, actividades de recuperación y actividades de ampliación). Como vemos en este resumen de algunos trabajos de análisis de las actividades, las categorías son diversas aunque encontremos trabajos contextualizados en un mismo periodo como son los de Doyle y Bennett, por lo que en el siguiente apartado sobre los objetivos que nos proponemos

intentaremos clarificar unas metas tanto generales como específicas a las que queremos llegar, procurando tener en cuenta una visión constructivista del conocimiento.

3.-Objetivos

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción”

(Paulo Freire)

3.1.- Objetivo General

Tras lo expuesto en el marco teórico de este trabajo, podemos extraer unos puntos que nos sirvan para plasmar el objetivo. Y es que, si vemos que existe una predilección por el uso del libro de texto en las aulas y por lo tanto de una secuenciación de la materia a enseñar ya preestablecida, debemos plantearnos la existencia en los manuales escolares utilizados de una herramienta que busque la aproximación a los conocimientos previos del alumno, la contrastación con estos y la construcción de unos nuevos. Si nos planteamos esto, evidentemente cabe plantearnos la vertiente contraria, es decir, si la herramienta que estamos usando para generar conocimiento no es la adecuada, posiblemente estamos generando una memorización de los contenidos que se imparten en el aula, encontrándonos de esta forma con el objetivo general de nuestro estudio.

Por lo tanto y teniendo en cuenta que nuestro foco de análisis van a ser las herramientas planteadas en los libros de texto de ciencias sociales y más concretamente el área de historia, teniendo en cuenta que estas herramientas a las que nos referimos son las actividades planteadas en los manuales escolares como vehículo de comunicación con el conocimiento, nuestro principal propósito será el de comprobar si tras el análisis de las actividades propuestas por unos libros de texto previamente seleccionados, podemos concluir si realmente estas producen una construcción en el aprendizaje o si por el contrario, nos encontramos en la situación de que las actividades son usadas como un mero reproductor de unos contenidos ya dados que sirvan para generar un aprendizaje memorístico.

3.2.- Objetivos específicos

Una vez centrado nuestro objeto de estudio, las actividades propuestas por los manuales escolares, y nuestro objetivo, el saber si las actividades producen un aprendizaje constructivo o por el contrario sirven como elemento memorístico, debemos clarificar unos objetivos específicos que nos permitan avanzar paso a paso hacia la meta propuesta.

Un primer objetivo específico es el que nos lleve a determinar el tipo de actividades presentes en los libros de texto. Para ello, llevaremos a cabo una clasificación de las actividades atendiendo a su naturaleza y función, pudiendo clasificarlas según las siguientes características en dos grandes grupos, que a su vez podemos dividir en subgrupos:

1. Actividades de creación de conocimientos: aquellas que están destinadas a generar un nuevo conocimiento usando la contrastación con materiales ajenos al libro de clase, de manera que el alumno pueda crear sus aprendizajes de forma autónoma y en conversación continua con los contenidos que se le presentan.

1.1.-Actividades de encuentro: aquellas actividades que le dicen al profesor el lugar en el que se encuentra el alumno con respecto a los contenidos a los que se quiere llegar.

1.2.-Actividades de descubrimiento: encaminadas al reconocimiento de los nuevos contenidos o aprendizajes.

1.3.-Actividades de comprensión y opinión: en las que el alumno desarrolla a través de la utilización de procedimientos nuevos o ya conocidos la adquisición de los conocimientos.

1.4.-Actividades de consolidación: encaminadas al asentamiento de los contenidos.

2. Actividades de repetición: considerando como tales aquellas cuyo objetivo es únicamente la reiteración casi literal de los contenidos expuestos en la unidad didáctica

2.1.-Actividades de búsqueda: aquellas que piden la búsqueda de una palabra o frase en un párrafo o sección determinada de los textos anteriores.

2.2.-Actividades de completar: actividades consistentes en completar una frase o texto con palabras dadas previamente.

Debemos tener en cuenta que este primer objetivo nos lleva al siguiente objetivo específico, poder posicionar las actividades propuestas por los libros de texto en cada una de las fases de una unidad didáctica. Por lo que podremos comprobar si la ordenación de las actividades atiende a una secuenciación didáctica con un objetivo como es la creación de un conocimiento nuevo por parte del alumnado o solo buscan que los alumnos interioricen de forma repetitiva unos conceptos.

Continuando con una tercera meta, no podemos olvidar que las actividades no son un elemento ajeno al trío que forman junto a los contenidos y objetivos, por lo que no podemos analizar las actividades como algo ajeno a los otros dos elementos. Dado esto, deberemos analizar también la relación que guardan contenidos, objetivos y actividades en la propuesta didáctica planteada por los libros de texto.

Por último, en este punto y como ya planteamos en el marco teórico a través de la exposición de la literatura ya existente sobre los manuales escolares, podremos estar en disposición de visualizar aunque sea levemente la intencionalidad de la unidad didáctica. Por lo tanto, podremos generar una hipótesis que nos diga la intencionalidad pedagógica que hace una determinada editorial.

Por lo tanto y recapitulando todo lo expuesto en este punto, podríamos concretar los objetivos específicos en los siguientes:

- Clasificar las actividades de los libros de texto según el análisis de su tipología y función.
- Comprobar si las actividades propuestas siguen una secuencia didáctica o simplemente siguen una colocación estándar en los libros de texto.

- Observar la relación entre los contenidos, objetivos y actividades en los libros de texto.
- Generar una hipótesis sobre el tipo de aprendizaje propuesto.

4.- Decisiones metodológicas

“Aunque hay algunos buenos libros de texto en el mercado, las editoriales están virtualmente obligadas por las políticas y prácticas públicas a crear libros que confundan a los alumnos.”

(Tyson-Benistein, 1998)

Para llevar a cabo este análisis, vamos a usar los manuales escolares propuestos por las editoriales Santillana y Edelvives para el sexto curso de primaria del presente año. Estos manuales han sido los elegidos debido a que dado el aumento de los bancos de libros en los centros escolares, la mayoría de familias depositan los libros en los colegios o las AMPAS de estos, al finalizar el curso y reciben unos nuevos al iniciar el siguiente, siendo este sistema una gran iniciativa que ayuda a abaratar el coste de los libros y por lo tanto del comienzo del curso escolar en las familias, pero dificultando aún más la tarea de encontrar libros de texto en casa de alguien cercano, por lo que no ha quedado más remedio que acudir a una tienda de compraventa de libros escolares, siendo estos dos manuales de las citadas editoriales, los elegidos por la dependencia del establecimiento ya que encajaban en los requisitos planteados para el estudio y análisis de sus actividades, y ayudando de esta forma a eliminar la influencia de las ideas previas del autor del análisis, evitando la elección de aquellos que pudieran serle más favorable.

4.1.- Plantilla de análisis

Una vez en posesión de los manuales escolares a estudiar, vamos a intentar cribar las actividades propuestas por estos con las siguientes plantillas. Hemos confeccionado dos plantillas o esquemas de análisis de las actividades que nos sirvan para desgranar desde un aspecto más general como puede ser la metodología que subyace en el planteamiento del libro, hasta la función que intenta llevar a cabo una determinada actividad en la metodología propuesta. Para ello y como la intención es comprobar si se produce un aprendizaje constructivista, basándonos en los esquemas de construcción de unidades o

secuencias didácticas que se apoyan en las teorías Piagetianas, debemos tener en cuenta que se deben contemplar unas fases como son la de apertura, desarrollo y cierre, por lo que nos interesa conocer si se contemplan cada una de ellas y si además estas tienen actividades, permitiéndonos hacer de esta forma y con una simple plantilla, un primer esbozo de clasificación que nos colocará en tres “compartimentos” el objeto de estudio y nos podrá dar una primera visión de la relación existente entre el contenido y las actividades.

Tabla 1 .- Posición de las actividades con respecto al contenido del libro de texto

1.- Aparecen actividades al principio del tema.

1.1.- Sin lectura introductoria.

1.2.- Previas a una lectura introductoria.

1.3.- Tras una lectura introductoria.

2.- Intercaladas con el contenido a estudiar.

2.1.- No se proponen.

2.2.- Propone actividades.

3.-Al final del contenido.

Una vez realizada esta primera ordenación de las actividades colocadas en una de las fases de la secuencia didáctica, la siguiente tabla consistirá en desgranar aún más el papel de esas tareas propuestas.

Para este fin, intentaremos hacer una clasificación de la función que cumplen las actividades en cada una de las partes anteriores, por lo que hemos intentado atender a todas las posibles vertientes de una actividad en relación al

objetivo que tiene la fase de la unidad didáctica en la que se encuentra. Así nos encontramos con que las actividades que podamos hallar al inicio del tema, por ser este el punto en el que se ha de generar un encuentro entre los conocimientos nuevos y todo el bagaje cultural que ya poseen los alumnos, hemos realizado una clasificación de estas según atiendan a un texto introductorio que contextualice el contenido del tema, o bien sean actividades que busquen la reflexión del alumno sobre lo que se le presenta poniendo así en juego sus conocimientos previos o incluso estableciendo relaciones con otras aéreas de conocimiento.

Cuando nos referimos a las actividades que van intercaladas con el contenido o aquellas que estarían en la fase de desarrollo de la unidad, tenemos que entender que en el caso de que las hubiera, estas abarcan un abanico mayor, puesto que es en este momento en el que se ha de buscar el uso de las destrezas previas y de las nuevas para afianzar los conocimientos. Es por esto que en este punto buscaremos si la función de la actividad a clasificar, pretende la mera consolidación de los contenidos dados de manera previa o el que los alumnos indaguen y relacionen conocimientos, de tal manera que estos puedan contrastar lo que el manual les presenta.

Por último, en la fase de cierre seguiremos fijándonos en las características de las actividades en función de si estas atienden únicamente a la retroalimentación y fortalecimiento de unos contenidos prefijados en los textos que han conformado la lección que se está cerrando o nos encontramos por el contrario, con la necesidad de no dar los conocimientos presentados como una realidad inamovible y por lo tanto se insta a la búsqueda de información en otras fuentes que nos permitan transferir los conocimientos a los sucesos de la vida cotidiana.

Tabla 2.- Función de las actividades

1.- Actividades al principio del tema.

1.1.- Basadas en un texto introductorio.

1.2.-Generan diálogo a través de debate grupal, lluvia de ideas, preguntas, experiencias, propuesta de charlas, coloquios, buscando la reflexión de los alumnos.

1.3.-Establecen relaciones entre la vida cotidiana y las áreas de conocimiento

2.- Actividades intercaladas en el tema.

2.1.-No aparecen actividades.

2.2.- Sí aparecen actividades, pudiendo ser estas de las siguientes formas:

2.2.1.- Interiorización de contenidos.

2.2.2.-Pregunta de retroalimentación e integración de información previa a través de:

2.2.2.1- Pregunta directa de búsqueda de información en párrafos anteriores.

2.2.2.2.-Pregunta indirecta o directa para buscar respuesta razonada y/o deductiva.

2.2.2.3.- Pregunta de búsqueda de información en fuentes ajenas al libro.

2.2.3.- Actividades que permitan que se involucren otras áreas que enriquezcan el conocimiento.

3.- Actividades al final del tema.

3.1.- Proponen búsqueda de información en:

3.1.1.- Mismo libro de texto.

3.1.2.- Proponen otros textos o fuentes distintas al libro.

3.1.3.- Completar frases.

3.2.-Relacion con aprendizajes de otras áreas o con la vida cotidiana

3.3.- Transferencia de conocimientos a situaciones concretas

3.4.- Actividades de exposición o entrevista.

Tras esta clasificación, lo que haremos será llevar los datos de aparición de las categorías en las que hemos colocado cada actividad a una hoja de Excel que nos ayude en la realización de unos porcentajes de aparición de cada una de ellas, para posteriormente poder plasmar los resultados que arrojen esos porcentajes en el apartado de Análisis de los libros de texto, ayudándonos de las claves numéricas que hemos empleado en las tablas anteriores. Así de esta forma podremos analizar, tras ver la presencia que posee cada tipo de actividad, el tipo de aprendizaje que se busca en cada uno de los manuales escolares elegidos.

5.- Análisis de los libros de texto

“...se ha puesto tanto énfasis en los últimos años, a propósito de la reforma en la cuestión de “cómo” enseñar que prácticamente se ha olvidado “qué” enseñar”

(Valdeón, 1992: p. 69)

Tras analizar las actividades de los libros propuestos, hemos podido comprobar que ambos manuales tienen una visión sobre el conocimiento y cómo alcanzar este, que en un principio puede parecernos diferente, pero que tras una revisión pausada de las actividades que proponen, no se aleja tanto la una de la otra.

Siguiendo la división de fases que hemos marcado para la clasificación, nos encontramos que el libro de la editorial Santillana presenta una parte introductoria al tiempo histórico y el estudio de este a través de líneas temporales, viéndose una clara diferencia entre la fase de apertura y este “recordatorio” de lo que se supone tienen que tener aprendido de otros cursos anteriores. La fase de apertura la realiza con un texto sobre la Constitución española de 1812, al que le siguen unas preguntas cuyas respuestas se pueden encontrar fácilmente en el escrito previo. A diferencia de la editorial Santillana, Edelvives presenta también un texto, en este caso sobre la invención del teléfono, y una batería de cinco actividades. Aunque las tres primeras actividades propuestas se pueden resolver fácilmente mirando el relato de inicio de tema, nos encontramos con que las otras dos preguntas plantean a los alumnos una lluvia de ideas y un debate acerca de los medios de comunicación.

En la fase de desarrollo de ambos manuales, podemos encontrar la siguiente división en bloques y apartados que componen los diferentes bloques. Por un lado, la editorial Santillana propone los siguientes cuatro:

1. De la guerra de la independencia a Fernando VII
 - La guerra de la Independencia
 - La constitución de 1812
 - El reinado de Fernando VII

2. Del reinado de Isabel II al final del siglo XIX

- La época de Isabel II
- El final del siglo XIX
- La Restauración

3. La economía y la sociedad en el siglo XIX

- La revolución industrial
- La sociedad

4. El arte y la cultura en el siglo XIX

- La arquitectura
- La escultura
- La pintura
- La literatura

Por otro lado, la editorial Edelvives propone los siguientes cinco bloques:

1. Los inicios del siglo XIX en España

- ¿Quién era Napoleón?
- La guerra de la independencia
- La primera constitución española

2. La política del siglo XIX en España

- El absolutismo de Fernando VII
- El liberalismo de Isabel II
- De Amadeo I a Alfonso XII

3. La economía en el siglo XIX en España

- La industrialización

4. La sociedad del siglo XIX en España

- La sociedad de clases
- Nuevas formas de vida

5. El arte y la cultura del siglo XIX en España

- Pintura
- Arquitectura
- El romanticismo y el realismo en la literatura

Como podemos apreciar en los títulos de los subapartados que se enmarcan en cada bloque, en ambas editoriales se trabajan los mismos contenidos. Aunque la estructuración del conocimiento varía de un libro a otro, nos encontramos con los mismos hechos que han de ser aprendidos por los escolares. Cada uno de estos bloques viene acompañado de sus correspondientes actividades, presentando la editorial Santillana un total de trece actividades en esta fase y Edelvives veinticuatro actividades.

Como ya decimos, ambos manuales presentan actividades en la fase de desarrollo, por lo que la diferencia entre ambas editoriales nos la marca, en este caso, la concepción de las actividades. Así, podemos ver que la empresa Santillana presenta, como vemos en la figura 1, una alta aparición de actividades cuyo objetivo se centra en la retroalimentación o integración de información previa.

Si seguimos buceando en esta categoría, nos encontramos con que el cien por cien de las once actividades que se ajustan a la categoría 2.2.2, se enmarcan a su vez en la categoría 2.2.2.1 o lo que es lo mismo, preguntas planteadas de forma directa y cuya

respuesta podemos encontrar sin mayor esfuerzo en los párrafos presentados previamente a esas preguntas. Es más, en muchas ocasiones llegamos a encontrar la respuesta que se pretende que demos en negrita y con un tamaño más grande, resaltado de todo lo expuesto en los relatos que se presentan.

Al hacer la misma observación en el manual propuesto por Edelvives, nos encontramos con que tenemos un ochenta y tres por ciento de las actividades propuestas enmarcadas en la categoría de retroalimentación e integración previa. Por lo que se nos presenta a priori una visión semejante a la de la editorial Santillana, ya que en ambas se da importancia a este punto por encima de la opción de que se involucren otras aéreas de conocimientos, ya

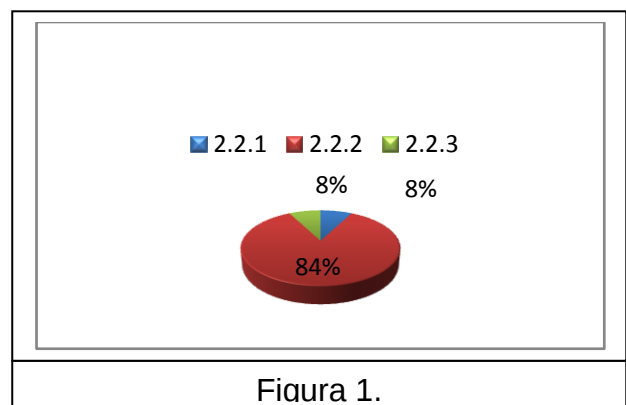


Figura 1.

que esto podemos encontrarlo en las actividades con una aparición de entre el ocho y el nueve por ciento.

La diferencia nos la va a marcar en el libro de Edelvives la clasificación dentro de la categoría 2.2.2, que como veremos en la figura 2, va a ser significativamente diferente a lo propuesto por Santillana.

En este diagrama podemos observar que las actividades, aunque siguen siendo numerosas en la categoría de búsqueda de información en los párrafos que propone el propio libro, están más compensadas en los otros aspectos a diferencia de la editorial Santillana. Podemos observar que un cincuenta y cinco por ciento de las veinte actividades clasificadas en esta categoría, buscan que el alumno dé una respuesta razonada o

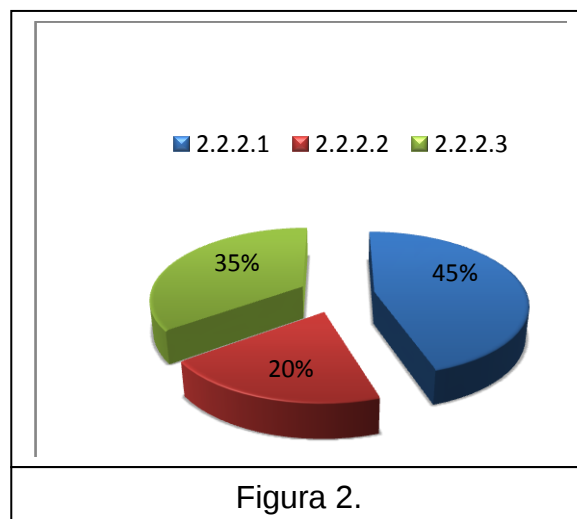


Figura 2.

deductiva², o bien que busquen información en fuentes ajenas al propio libro³, aumentando levemente la importancia de estas últimas. Si bien debemos decir, que aunque en principio puede ser esperanzador el hecho de que se proponga la búsqueda de información en fuentes ajenas al manual escolar, la editorial en la mitad de los casos propone un enlace a su propia página.

Ya en la fase de cierre, podemos ver que al igual que la fase anterior era dividida en bloques por ambas editoriales, en este caso, se plantean en ambos manuales tres bloques también, llamados en la editorial Santillana:

1. Saber hacer
2. Saber estudiar
3. Actividades finales

Edelvives nos propone las que siguen:

² Véase un ejemplo en la imagen 1 del anexo II.

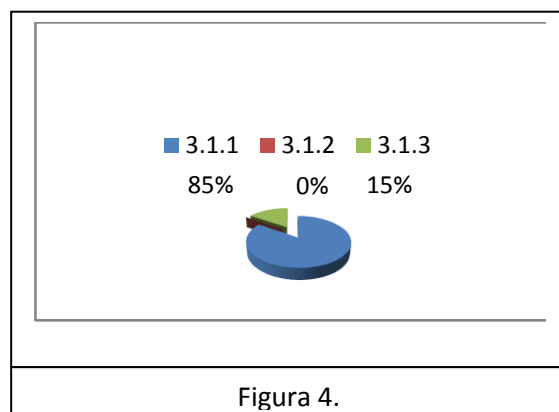
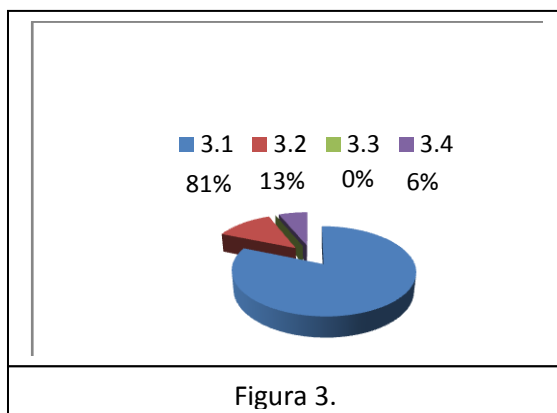
³ Véase un ejemplo en la imagen 2 del anexo II.

1. Conquista pisapolis
2. Aprendo a aprender
3. ¡Atención, preguntas!

Como vemos, el primer manual presenta claramente lo que se debe saber hacer y estudiar antes de las actividades finales, basándose estos dos bloques en preguntas sobre unos artículos de la constitución de 1812 y un texto con huecos en blanco. Así que como ya anticipamos y podemos observar en la figura número tres, encontramos que más de la mitad de las dieciséis actividades planteadas por este manual se encuadran en la categoría 3.1, actividades que proponen la búsqueda de información en el libro, en otros textos o simplemente se limitan a completar frases⁴.

Como vemos en la figura cuatro, apreciamos que de las actividades que se adscriben a la categoría 3.1, son inexistentes aquellas que plantean la búsqueda de información en fuentes ajenas al propio libro, en cambio, sigue predominando el planteamiento de tareas que se basan en la búsqueda de las respuestas en los propios textos que componen los bloques de la lección que se presenta al alumno.

Edelvives nos propone los tres bloques que mencionábamos anteriormente y entre ellos un apartado sin actividades al que han titulado “Aprendo a aprender”⁵, en el que pretenden explicar cómo hacer un mapa conceptual que ayude a relacionar conceptos al alumno y que este acceda a



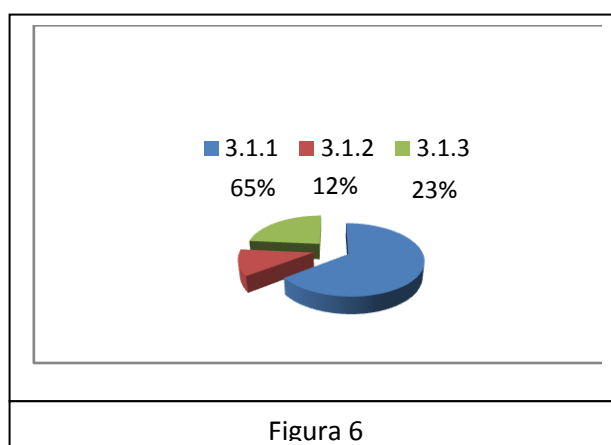
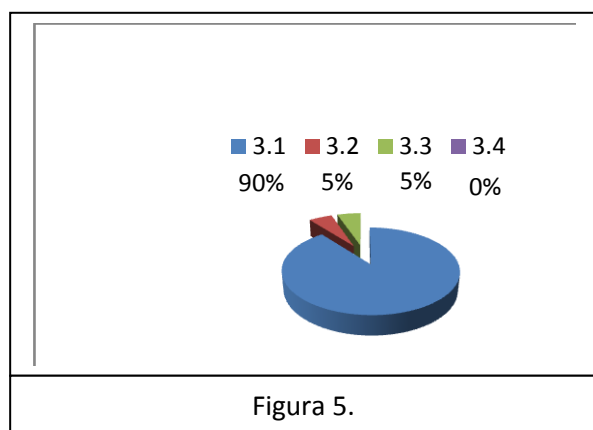
⁴ Véase un ejemplo en la imagen 3 del anexo I.

⁵ Véase un ejemplo en la imagen 3 del anexo II.

los conocimientos más rápidamente. Pero como vemos a continuación en la figura número cinco, en las diecinueve actividades de este manual siguen predominando aquellas que podemos enmarcar en la categoría 3.1.

Si seguimos ahondando en esta categoría de actividades, nos encontramos con que siguen teniendo un peso importante, como ocurre con el libro de texto propuesto por la editorial Santillana, aquellas tareas que nos piden información que aparece en los relatos que se nos dan dentro del manual. Ahora bien, si atendemos a la figura número seis, podemos apreciar que en este caso cobran especial relevancia aquellas labores de búsqueda de información por parte del alumno en las fuentes ajenas al libro de texto, y aunque se mantienen las actividades consistentes en rellenar frases, estas no tienen tanta presencia en esta editorial.

Por lo tanto y recapitulando, vemos que sí se pueden diferenciar unas fases en cada una de las secuencias didácticas propuestas por ambas editoriales y estas poseen actividades que ayudan en su desarrollo. Pero lamentablemente, como hemos visto, las actividades no buscan una construcción del conocimiento por parte del alumno, sino más bien que este lleve a cabo una memorización de los contenidos que se plantean resumidos en los conceptos que el autor consideró más relevante.



6.-Conclusiones

“El aprendizaje resulta de lo que el estudiante hace y piensa y solo de lo que el estudiante hace y piensa. El profesor puede favorecer el aprendizaje solo influyendo en lo que el estudiante hace para aprender.”

(Herber Simon)

Tras el análisis realizado en las actividades propuestas por los manuales de las editoriales Santillana y Edelvives, es el momento de presentar unas conclusiones. Como hemos podido ver, el autor de cada uno de los libros plantea en su creación una secuencia didáctica definida, con unas fases claras que acompañan al alumno en su aprendizaje a lo largo de la secuencia. Ahora bien, incluso sin la clasificación que hemos llevado a cabo, un simple vistazo hubiese sido suficiente para adivinar el planteamiento del autor.

Las actividades, presentadas en formato de pregunta, se responden con lo escrito inmediatamente antes y sin necesidad de que los alumnos releen los textos en la mayoría de los casos, ya que suele aparecer lo que se pregunta en negrita e incluso en tamaños de letra más grande. Seguimos por lo tanto, como decíamos en el marco teórico, presentando en las aulas un conocimiento desgranado, desmenuzado en aquellos datos que se estiman importantes y que buscan producir en el alumno un aprendizaje memorístico a base de fechas y nombres de personajes relevantes. Por lo que seguimos viendo que, aunque las propuestas de las editoriales siguen lo que aparentemente es una línea que busca la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudándole a construir su propio conocimiento guiado por el docente, realmente está más cerca del planteamiento tradicional de la enseñanza en el que se produce un aprendizaje enciclopédico que le sirve al alumno para solventar una prueba de evaluación.

Si atendemos a observar la relación que guardan las actividades con los contenidos y objetivos, y observamos los criterios de evaluación planteados por la LOMCE en el bloque cuatro titulado “Las huellas del tiempo” para sexto de primaria, nos damos cuenta que la relación es de un absoluto servilismo.

Los criterios de evaluación que nos plantean, lo que antes conocíamos como objetivos generales, que nos marcaban las pautas de los contenidos, en este caso nos dicen lo siguiente: *“Identificar, localizar y explicar las características más relevantes de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia.”* Si hacemos una lectura crítica de este objetivo, nos damos cuenta que no se plantea un aprendizaje más allá de lo memorístico y en aquello que alguien ha determinado que es relevante, sin atender a una comprensión del pasado histórico enlazado con el presente que vivimos. Si además observamos los estándares de aprendizaje, nos damos cuenta que lo que el autor del manual hizo durante la elaboración de este, fue plasmar esos estándares en forma de pregunta que le sirviera de actividad.

Por lo tanto, lo que podemos deducir de este análisis sobre la hipótesis de aprendizaje, es que sigue una concepción de enseñanza tradicional. El autor deliberadamente o no y el profesor por falta de análisis en profundidad del material que se le plantea o bien por voluntad de aceptar un método que tal vez le guste, siguen perpetuando un método de aprendizaje basado en la memorización de datos. La escuela como ente vivo, tiende a perpetuar su estructura y modelo de prácticas, esta es cómo podemos ver, una forma más en la que este hecho se produce. Así que, recapitulando, nos encontramos con que la elaboración de las secuencias didácticas elaboradas por las editoriales que producen libros de texto, reproducen una metodología tradicional que se basa en el aprendizaje enciclopédico y que las actividades se encuentran al servicio de los contenidos y objetivos, reproduciendo literalmente solo lo que la ley educativa vigente pretende que el alumno aprenda.

Evidentemente, es muy fácil ver es muy fácil ver –como dice la expresión popular– “los toros desde la barrera”, por lo que no me gustaría acabar este trabajo sin proponer un par de puntos que, tal vez, pueda poner en práctica en un futuro.

El primero se refiere a la libertad de materiales usados por el profesorado. Como ya hemos visto, la legislación educativa no nos obliga en ningún caso al uso del libro de texto. Es entendible que el docente que pisa por

primera vez un aula, se agarre al manual escolar como un náufrago a una tabla, pero según se avanza en la carrera docente se ha de adquirir la capacidad para soltar el libro de texto y, por lo tanto, para cuestionarlo, analizarlo y perfeccionarlo. Desarrollar por lo tanto una visión crítica del manual que se nos propone, nos ayudará a la mejora, no solo en esta área, de aquello que pretendemos conseguir cuando llegamos a un aula. De esta forma podremos, como nos decía Gimeno (1988), ser capaces de analizar la metodología empleada en el aula.

Para continuar, sería interesante hacer un análisis de la carrera de magisterio. En ella se cuestiona muchas veces el uso del libro del texto. Los alumnos siguen esta corriente de cuestionamiento, en ocasiones sin defensa más allá de la tan manida frase “el libro de texto está mal”, pero en ninguna asignatura se plantean otras opciones distintas de las editoriales a las editoriales por todos conocidas. Sí es cierto que se nos plantean didácticas alternativas a las tradicionales, pero como hemos podido ver, los polos opuestos acaban tocándose, sobre todo si no se saben realizar bien. Por lo tanto estaría bien que se plantease desde alguna asignatura, la evaluación de los materiales curriculares, y por ende de la profesión, y la búsqueda fuera de los más comunes y vendidos.

Por último, me gustaría poner el foco en la legislación. Desde este ámbito se margina al estudio de la historia al último momento del año. Si a la historia, además de no ser capaces de darle una visión global y conexcionada de los hechos que tienen un enlace o en los que podemos ver conexiones con nuestra historia actual, nos encontramos con que está sometida a una época de constantes reuniones con padres, preparaciones de boletines de notas por el final del curso, excursiones, etc. Es entendible que sumando esto a que se secciona por cursos cada periodo histórico y entre uno y otro pasan nueve meses, nos encontramos con que es normal que no haya una buena enseñanza de la historia, puesto que se sigue lo marcado a nivel legislativo en vez de plantear proyectos que puedan ser llevados a cabo desde el principio del trimestre o del curso y que abarquen todas las aéreas de conocimiento.

Para ir terminando, resumiré en los siguientes puntos las ideas planteadas aquí y que podrían ayudar a mejorar la capacidad de un docente para enseñar Historia en el área de las Ciencias Sociales:

- Capacidad de autocrítica y evaluación de materiales y metodologías.
- Formación en prácticas nuevas y diversidad de materiales.
- Proyectos globales que abarquen la historia desde todas las aéreas.
- Conexión del tiempo histórico presente con el pasado.

7.-Fuentes y Bibliografía

7.1.- Fuentes

Grence Ruiz, T. (2015). *Ciencias Sociales*. Madrid: Santillana Educacion S.L.

Moreno Cortina, M., Llorente Vega, L., & Rodríguez Rivarola, S. (2015). *Ciencias Sociales*. Zaragoza: Grupo Editorial Luis Vives.

7.2.- Bibliografía

Apple, M. W. (1993). el libro de texto y la política cultural. *Revista de educación* , 109-126.

Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata S.L.

Cañal, P., Lopez, J., Venero, C., & Wamba, A. M. (1993). El lugar de las actividades en el diseño y desarrollo de la enseñanza: ¿Como definir las y clasificarlas? *Investigacion en la escuela* , 7-13.

consejería de educacion, c. y. (s.f.). *educantabria*. Recuperado el 15 de junio de 2017, de educantabria: https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/normativa_legislacion/LOMCE/EDPRIM_Cc_Sociales.pdf

Escritores.org. (2017). *www.escritores.org*. Recuperado el 21 de Marzo de 2017, de *www.escritores.org*: <https://www.escritores.org/recursos-para-escritores/editoriales-datos-de-contacto/508-editoriales-por-materias-espana->

Grence Ruiz, T. (2015). *Ciencias Sociales*. Madrid: Santillana Educacion S.L.

Gutiérrez Fernández, B., & Guijarro Fernández, A. (1992). Las actividades en un proyecto integrado de geografía, historia y ciencias sociales. *VI Colóquio ibérico de geografía*, (págs. 1393-1396). Porto.

León, P. C. (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigacion en la escuela* , 5-21.

Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Oviedo.

Moreno Cortina, M., Llorente Vega, L., & Rodríguez Rivarola, S. (2015). *Ciencias Sociales*. Zaragoza: Grupo Editorial Luis Vives.

Pessoa de carvalho, A. M., Garrido, E., & S. de Castro, R. (1995). El papel de las actividades en la construcción del conocimiento en clase. *Investigación en la escuela* , 61-70.

Romero Morante, J. (s.f.). Tradiciones pedagógicas, rutinas escolares y recursos informáticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Investigacion en la escuela* , 107-113.

Sánchez, E. M.-S. (s.f.). *Figuras de la pedagogía* . Recuperado el 28 de Febrero de 2017, de Figuras de la pedagogía: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm

Santomé, J. T. (25 de Marzo de 2014). Analisis de materiales curriculares: libros de texto. 0-33. La Coruña, La Coruña, Galicia.

Serrano, R. C. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigacion en la escuela* , 97-106.

Travé González, G., & Cuenca López, J. M. (2000). Estrategias y actividades de enseñanza en Ciencias Sociales. Análisis de caso. *Investigacion en la escuela* , 69-76.

Anexo I. Libro Santillana

Como vemos en la imagen número uno, nos encontramos con el ejemplo de dos preguntas directas sobre lo expuesto en las páginas 96 y 97 de este manual escolar. Ambas preguntas, como podemos ver en la imagen 2, se responden en el caso de la pregunta número 3 con un recuadro que aparece en la página 96 y en la número 4 con el extracto del texto que aparece en la página número 97.

3 Di qué distintas formas de gobierno hubo en España durante el siglo XIX y explica en qué consistía cada una de ellas.

4 Contesta.

- ¿Qué hecho importante ocurrió en España en 1898?
- Durante qué reinado se produjo ese hecho.

Imagen 1

COMPRENDER MEJOR

Liberales y absolutistas

A comienzos del siglo XIX, en España hubo dos grandes grupos políticos: los absolutistas y los liberales.

- Los **absolutistas** defendían la autoridad del rey, que debía gobernar sin rendir cuentas a nadie. Los absolutistas estaban apoyados por la nobleza, que deseaba mantener sus privilegios.
- Los **liberales** querían limitar el poder del rey, elaborar una constitución y elegir un gobierno votado por los ciudadanos. Estaban formados por intelectuales y burgueses.

En 1898, durante la regencia de María Cristina, España perdió sus últimas colonias en Cuba, Puerto Rico y Filipinas.

Imagen 2

Como vemos en esta imagen, a los alumnos se les presenta el resumen a falta de unos huecos que tienen que rellenar, en algunos casos por simple lógica, en otros como el de la frase: “Fernando VII abolió la ley sálica para que su hija...”, se puede rellenar mirando el inicio del siguiente párrafo, pero en todos los casos, es un simple ejercicio de ir mirando hoja por hoja para buscar la palabra que falta, dando por completo el resumen, en vez de la ayuda necesaria o la guía para que el alumno desarrolle el suyo propio.

1 RESUMEN. Copia y completa en tu cuaderno el resumen de la unidad.

La Edad Contemporánea: España en el siglo XIX

- La Edad Contemporánea se inicia en España , cuando tuvo lugar la guerra de la . En esta guerra, que duró años, los españoles se rebelaron contra la invasión .
- En 1812, se promulgó en Cádiz la primera española, en la que se recogían los principales de los ciudadanos. Esta ley fue anulada por , cuyo reinado se caracterizó por la vuelta al y la pérdida de la mayoría de las de América.
- Fernando VII, abolió la ley para que su hija pudiera reinar en España. Este hecho fue el detonante de las guerras .
- A Isabel II la sucedió , pero renunció al trono dos años más tarde. Después se proclamó una . Era la primera vez que en España el jefe del Estado era un elegido por los . Pero en 1874 un acabó con esta experiencia y se proclamó rey a . Con él se inició en España una nueva etapa histórica conocida como .
- Durante su reinado se estableció la alternancia política entre y y se puso fin a las guerras .
- A su muerte, España perdió sus últimas colonias: , y .



Imagen 3

Anexo II. Libro Edelvives

Como vemos en esta pregunta, aunque empieza pidiendo al alumno que busque información, se le hacen planteamientos formulados como “Qué representa” o “Por qué crees que”, preguntas que evidentemente no se responden con la copia de un fragmento de la lección.

5 Busca información sobre el cuadro *Los fusilamientos del 3 de mayo*, de Goya, y responde: ¿Qué representa la escena? ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde sucedieron los hechos? ¿Sabes dónde puedes ver esta pintura? ¿Por qué crees que Goya no pintó este cuadro hasta 1814?



Imagen 1

En la imagen número dos, ya podemos apreciar desde el principio, que la pregunta cuatro se trata de una actividad simple de búsqueda de información, pero al fijarnos en lo explicado en el libro sobre la constitución de 1812, nos damos cuenta que la respuesta solicitada no aparece en el texto, obligando al alumno de esta forma a consultar otro tipo de fuentes.

patriota. En la guerra contra Francia, ¿quiénes eran los patriotas?

3 Formad grupos y analizad por qué es importante para España la Constitución de Cádiz de 1812. Debatid sobre los aspectos más modernos y avanzados que encontráis en ella.

4 Averigua cómo se llama coloquialmente a la Constitución de Cádiz y por qué.

La primera constitución española

Durante la guerra, el rey Fernando VII abandonó el país, por lo que se crearon **juntas**, es decir, grupos de representantes que asumieron la organización del Gobierno en toda España. Además, en la ciudad de Cádiz, en 1812, se reunieron unas cortes, formadas por representantes del pueblo, que redactaron la **primera constitución española**.

¿Qué promulgaba la Constitución?

- Se establecía la monarquía como forma de gobierno y, por tanto, los poderes del rey dejaban de ser absolutos.
- Se instauraba la separación entre los tres poderes del Estado: legislativo, ejecutivo y judicial.
- Se establecía la pertenencia de la soberanía a la nación.
- Se incluían algunos derechos y libertades fundamentales, como la libertad de imprenta, el derecho de reunión, la igualdad fiscal o la instrucción pública.



Imagen 2

Como vemos en el siguiente ejemplo, encontramos que a diferencia de lo propuesto en la otra editorial estudiada, en esta se le ayuda al alumno a aprender a crear sus propios mapas de conceptos.

APRENDO A APRENDER

Recuerda hacer el esquema de esta unidad en tu cuaderno. También lo puedes realizar en el ordenador con el programa **ENAFITVOC**.

La telaraña

La telaraña es un organizador visual que te ayudará a ordenar la información antes de elaborar una redacción o analizar un texto. Para realizar una, sigue estos pasos:

- Sitúa en el centro el concepto principal.
- Coloca a su alrededor las subcategorías o conceptos que se relacionan con él, conectados con enlaces.
- Usa más enlaces para mostrar las relaciones entre las diversas subcategorías.

Aquí tienes un ejemplo:

1 Ahora realiza una telaraña cuya idea principal sea la Primera Guerra Carlista. Usa la información de las páginas 90 y 91. Compárala con la de tus compañeros.

Imagen 3

Anexo III. Porcentajes Santillana

En esta primera tabla vemos, en la columna de la izquierda, las actividades clasificadas según la categoría a la que corresponden, así como el número total de ellas, y en la columna de la derecha podemos observar el porcentaje de aparición de cada categoría.

1º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2	
	Ejercicio 2	2.2.2	
	Ejercicio 3	2.2.2	
2º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2	
	Ejercicio 2	2.2.1	
	Ejercicio 3	2.2.2	
	Ejercicio 4	2.2.2	
	Ejercicio 5	2.2.2	
3º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2	
	Ejercicio 2	2.2.2	
	Ejercicio 3	2.2.3	
4º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2	
	Ejercicio 2	2.2.2	
Nº Ejercicios			13

Categoría		Porcentaje
2.2.1	1	8%
2.2.2	11	85%
2.2.3	1	8%

En la siguiente tabla observamos la clasificación anterior pero más detalla para la categoría de actividades 2.2.2, preguntas de retroalimentación e integración de conocimiento y sus porcentajes de aparición.

F. de desarrollo

1º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2.1	
	Ejercicio 2	2.2.2.1	
	Ejercicio 3	2.2.2.1	
2º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2.1	
	Ejercicio 2	2.2.1	
	Ejercicio 3	2.2.2.1	
	Ejercicio 4	2.2.2.1	
	Ejercicio 5	2.2.2.1	
3º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2.1	
	Ejercicio 2	2.2.2.1	
	Ejercicio 3	2.2.3	
4º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2.1	

Categoría		Porcentaje
2.2.2.1	11	100%
2.2.2.2	0	0%
2.2.2.3	0	0%

	Ejercicio 2	2.2.2.1
	Nº	
	Ejercicios	13

Al Igual que hemos realizado con las anteriores actividades una tabla clasificatoria, lo hacemos con la fase de cierre y los porcentajes de aparición de las diferentes categorías en esta fase

Fase de cierre

Saber hacer	Ejercicio 1	3.1
	Ejercicio 2	3.1
	Ejercicio 3	3.2
Saber estudiar	Ejercicio 1	3.1
	Ejercicio 2	3.1
Actividades Finales	ejercicio 1	3.1
	ejercicio 2	3.1
	ejercicio 3	3.1
	ejercicio 4	3.1
	ejercicio 5	3.1
	ejercicio 6	3.1
	ejercicio 7	3.1
	ejercicio 8	3.1
	ejercicio 9	3.1
	ejercicio 10	3.4
	ejercicio 11	3.2
	Nº	
	Ejercicios	16

Categoría	Porcentaje	
3.1	13	81%
3.2	2	13%
3.3	0	0%
3.4	1	6%

Realizamos ahora igualmente una segunda clasificación atendiendo a la categoría 3.1, actividades que proponen búsqueda de información en otras fuentes.

Fase de cierre

Saber hacer	Ejercicio 1	3.1.3
	Ejercicio 2	3.1.1
	Ejercicio 3	3.2
Saber estudiar	Ejercicio 1	3.1.3
	Ejercicio 2	3.1.1
Actividades Finales	ejercicio 1	3.1.1
	ejercicio 2	3.1.1
	ejercicio 3	3.1.1
	ejercicio 4	3.1.1
	ejercicio 5	3.1.1
	ejercicio 6	3.1.1
	ejercicio 7	3.1.1

Categoría	Porcentaje	
3.1.1	11	85%
3.1.2	0	0%
3.1.3	2	15%

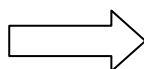
	ejercicio 8	3.1.1
	ejercicio 9	3.1.1
	ejercicio 10	3.4
	ejercicio 11	3.2

Anexo IV. Porcentajes Edelvives

Al igual que hacíamos en el anterior anexo, en la columna de la izquierda vemos las actividades clasificadas según la categoría a la que corresponden, así como el número total de ellas y en la de la derecha podemos observar el porcentaje de aparición de cada categoría.

F. de desarrollo

1º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2
	Ejercicio 2	2.2.2
	Ejercicio 3	2.2.2
	Ejercicio 4	2.2.2
	Ejercicio 5	2.2.2
2º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2
	Ejercicio 2	2.2.2
	Ejercicio 3	2.2.1
	Ejercicio 4	2.2.3
3º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2
	Ejercicio 2	2.2.2
	Ejercicio 3	2.2.2
	Ejercicio 4	2.2.2
	Ejercicio 5	2.2.2
	Ejercicio 6	2.2.1
	Ejercicio 7	2.2.2
4º Bloque	Ejercicio 1	2.2.3
	Ejercicio 2	2.2.2
	Ejercicio 3	2.2.2
	Ejercicio 4	2.2.2
5º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2
	Ejercicio 2	2.2.2
	Ejercicio 3	2.2.2
	Ejercicio 4	2.2.2
Nº Ejercicios		24

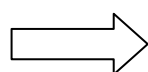


Categoría	porcentaje	
2.2.1	2	8%
2.2.2	20	83%
2.2.3	2	8%

En la siguiente tabla observamos la clasificación anterior pero más detalla para la categoría de actividades 2.2.2, preguntas de retroalimentación e integración de conocimiento y sus porcentajes de aparición.

F. de desarrollo

1º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2.1
	Ejercicio 2	2.2.2.2
	Ejercicio 3	2.2.2.2
	Ejercicio 4	2.2.2.3
	Ejercicio 5	2.2.2.2
2º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2.1
	Ejercicio 2	2.2.2.3
	Ejercicio 3	2.2.1
	Ejercicio 4	2.2.3
3º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2.1
	Ejercicio 2	2.2.2.1
	Ejercicio 3	2.2.2.1
	Ejercicio 4	2.2.2.1
	Ejercicio 5	2.2.2.3
	Ejercicio 6	2.2.1
	Ejercicio 7	2.2.2.2
4º Bloque	Ejercicio 1	2.2.3
	Ejercicio 2	2.2.2.1
	Ejercicio 3	2.2.2.1
	Ejercicio 4	2.2.2.3
5º Bloque	Ejercicio 1	2.2.2.3
	Ejercicio 2	2.2.2.1
	Ejercicio 3	2.2.2.3
	Ejercicio 4	2.2.2.3
Nº Ejercicios		24



Categoría	Porcentaje	
2.2.2.1	9	45%
2.2.2.2	4	20%
2.2.2.3	7	35%

Al Igual que hemos realizado con la fase de desarrollo un tabla clasificatoria, lo hacemos con la fase de cierre y los porcentajes de aparición de las diferentes categorías en esta fase

Fase de cierre

En práctica	Ejercicio 1	3.1
	Ejercicio 2	3.2
	Ejercicio 3	3.1
Pisapolis	Ejercicio 1	3.3
	Ejercicio 2	3.1
	Ejercicio 3	3.1
	Ejercicio 4	3.1
	Ejercicio 5	3.1
Preguntas!	Ejercicio 6	3.1
	Ejercicio 1	3.1
	Ejercicio 2	3.1
	Ejercicio 3	3.1
	Ejercicio 4	3.1
	Ejercicio 5	3.1
	Ejercicio 6	3.1
	Ejercicio 7	3.1
	Ejercicio 8	3.1
	Ejercicio 9	3.1
	Ejercicio 10	3.1

Categoría		Porcentaje
3.1	17	89%
3.2	1	5%
3.3	1	5%
3.4	0	0%

Realizamos ahora igualmente una segunda clasificación atendiendo a la categoría 3.1, actividades que proponen búsqueda de información en otras fuentes.

Fase de cierre

En práctica	Ejercicio 1	3.1.2
	Ejercicio 2	3.2
	Ejercicio 3	3.1.2
Pisapolis	Ejercicio 1	3.3
	Ejercicio 2	3.1.1
	Ejercicio 3	3.1.1
	Ejercicio 4	3.1.1
	Ejercicio 5	3.1.1
Preguntas!	Ejercicio 6	3.1.1
	Ejercicio 1	3.1.1
	Ejercicio 2	3.1.1
	Ejercicio 3	3.1.1
	Ejercicio 4	3.1.1
	Ejercicio 5	3.1.3
	Ejercicio 6	3.1.1

Categoría		Porcentaje
3.1.1	11	65%
3.1.2	2	12%
3.1.3	4	24%

	Ejercicio 7	3.1.3
	Ejercicio 8	3.1.3
	Ejercicio 9	3.1.1
	Ejercicio 10	3.1.3