



Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Interuniversitario)

Especialidad: Humanidades

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Análisis crítico del desarrollo de las sociedades prehistóricas y el mundo antiguo en los libros de texto para la ESO y propuestas de mejora

Alumno: AURELIO DÍAZ PALENZUELA

Tutor: Juan Francisco Navarro Mederos

Curso académico: 2018-2019

Convocatoria: septiembre

Resumen: El libro de texto ha sido un instrumento de aprendizaje importante para el profesorado. El hecho de que haya adquirido una enorme importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es motivo suficiente para analizar los manuales escolares. El objetivo del trabajo es realizar un estudio crítico y comparativo de los libros de texto de 2º de ESO, concretamente, de las unidades que dediquen sus contenidos a la Prehistoria, la Historia Antigua y la Canarias prehispanica. Para ello, la primera parte estará dedicada a la evaluación de los contenidos factuales y conceptuales de dichos manuales. A continuación, se analizarán las actividades insertas en los libros, teniendo en cuenta su ubicación, los recursos utilizados y el nivel cognitivo. Por último, se presentarán algunas propuestas para la mejora de estos manuales. Los resultados permiten concluir que los libros de texto siguen presentando unos rasgos tradicionales, como meros transmisores de conocimientos, pero también incorporan una serie de actividades que introducen al alumnado en las diferentes técnicas de la disciplina histórica.

Palabras clave: libro de texto, proceso de enseñanza-aprendizaje, Prehistoria, Historia Antigua, Canarias prehispanica.

Abstract: Textbook has been an important learning tool for teachers. It is a fact that textbook has acquired enormous importance in teaching-learning process, so it is reason enough to analyze school manuals. The objective of the work is to carry out a critical and comparative study of textbooks of secondary school education, particularly of units that dedicate their contents to Prehistory, Ancient History and the pre-Hispanic Canary Islands. The first part will be dedicated to the evaluation of the factual and conceptual contents of these manuals. Next, the activities inserted in the books will be analyzed, taking into account their location, the resources used and the cognitive level. Finally, some proposals for the improvement of these manuals will be presented. The results allow us to conclude that textbooks continue to present traditional features, such as mere transmitters of knowledge, but also incorporate a series of activities that introduce students to the different techniques of historical discipline.

Keywords: textbook, teaching-learning process, Prehistory, Ancient History, pre-Hispanic Canary Islands.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	2
3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO	4
4. RESULTADOS	9
4.1. Análisis del conocimiento histórico presente en los libros de texto	9
4.1.1. Prehistoria	9
4.1.2. Mesopotamia y Egipto	15
4.1.3. La civilización griega	17
4.1.4. La civilización romana	20
4.1.5. Canarias prehistórica	24
4.2. Análisis de las actividades	26
4.2.1. Actividades según su diseño y ubicación	26
4.2.2. Actividades según el recurso	32
4.2.3. Actividades según el nivel cognitivo	33
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXO I. Datos cuantitativos de las actividades de los manuales de 2º de la ESO	40

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un análisis de cómo los libros de texto del segundo curso de Geografía e Historia para la Educación Secundaria se acercan a las sociedades de la etapa prehistórica y de la antigüedad. Por lo tanto, es una investigación educativa y, concretamente, se puede calificar de evaluativa ya que busca valorar la calidad y eficacia de los libros de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como confirman numerosos estudios, un alto porcentaje de los docentes de Geografía e Historia utilizan los manuales en clase y, además, ese uso ocupa una parte importante del tiempo que duran las sesiones. Esto indica que los libros de texto “gozan de buena salud”, ya que su empleo en las clases no ha descendido, sino que, al contrario, ha aumentado en los últimos tiempos. Asimismo, los manuales escolares cumplen un destacado papel en la ordenación del conocimiento histórico, pues sus narrativas llegan a una gran parte de la población y ello contribuye a crear una determinada conciencia histórica sobre determinados hechos históricos. Este uso generalizado y el impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace indispensable que este recurso didáctico sea una fuente de estudio para cualquier tipo de investigación que se centre en cómo se transmite y se construye el conocimiento escolar (Valls y Parra, 2018: 87-88).

Hay que tener en cuenta que no existe una ley que obligue al docente a utilizar el libro de texto, por lo que los institutos pueden elaborar sus propios materiales didácticos. Villalba (2017) destaca que con el paso de los años se observa entre el profesorado una tendencia en la que se opta por el uso del manual escolar, olvidándose que es un recurso más:

El material didáctico hoy en día es muy rico y variado, la red está llena de contenidos web y material de libre acceso para todos los docentes, de los cuales se pueden elaborar situaciones de aprendizaje que den respuesta al currículo si estos no aparecieran en la editorial escogida por el centro escolar (Villalba, 2017: 7-8).

Actualmente, los centros escolares no están considerados como lugares en los que se transmiten solamente conocimientos, sino como “el contexto primero y principal de aprendizaje social fuera del ámbito familiar” (Villalba, 2017: 2). De hecho, la introducción del currículo de Geografía e Historia de secundaria (2016: 1) afirma que:

Un aula de Geografía e Historia del siglo XXI debe convertirse en el escenario pedagógico que ofrece al alumnado las coordenadas espacio temporales y las herramientas

metodológicas básicas para manejarse como ciudadanía crítica, con el objetivo de transformar e incidir en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Por esta razón, el trabajo pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo se presentan las sociedades de la Prehistoria y la Edad Antigua?, ¿está actualizada la información que contienen?, ¿qué tipo de aprendizaje promueven las actividades de los libros de texto?, ¿qué recursos didácticos se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué nivel cognitivo poseen estas actividades?

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para Prats (2012) el libro de texto ha sido un instrumento de aprendizaje que ha hecho que la labor del profesorado sea mucho más llevadera, actuando como intermediario entre el discente y la materia de estudio. También este recurso ha supuesto un bálsamo de tranquilidad con los numerosos cambios educativos que han traído las reformas de la educación. Además, entiende que “el libro puede ser un recurso didáctico adecuado que ayude a resolver la diversidad cultural y los desequilibrios formativos de muchos jóvenes”. No obstante, el hecho de que haya adquirido una enorme importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje motiva la necesidad de “valorar sus planteamientos y revisar su funcionalidad” (Prats, 2012: 7-8).

A pesar de las palabras del historiador catalán no existe una abundante producción bibliográfica en torno al análisis de los libros de texto y, muchos menos, sobre aquellos manuales que se centran en el estudio de las sociedades prehistóricas y de la antigüedad. Existen artículos de revistas especializadas que dan pautas para estudiar los libros de texto, ofreciendo una serie de criterios para la elección del manual escolar de historia (Prats, 2012; Sáiz, 2011). Por otro lado, es mucho más difícil encontrar estudios en los que se investigue los conocimientos históricos de la Prehistoria y la Historia Antigua en los libros de texto, normalmente este tipo de investigaciones está realizado por el alumnado del Máster de Profesorado, como por ejemplo el Trabajo Fin de Máster de Fernando Simón Oliver (2016) en el que analiza cómo los libros de secundaria tratan las sociedades prehistóricas. Por último, es necesario destacar la obra de Rafael Valls Montés (2007) en la que hace una amplia investigación sobre manuales escolares del siglo XIX y XX.

El objetivo del trabajo es realizar un estudio crítico y comparativo de los libros de texto de 2º de la ESO, en concreto, aquellas unidades que dediquen sus contenidos a la Prehistoria, el mundo antiguo y el estudio de los aborígenes canarios.¹ Para ello, la primera parte de este trabajo estará dedicada a la evaluación de los contenidos factuales y conceptuales de los manuales escolares escogidos; a continuación, se analizarán las actividades de los mismos, teniendo en cuenta su ubicación, los recursos utilizados y el nivel cognitivo y, por último, se presentarán algunas propuestas para la mejora de estos manuales.



Figura 1. Portadas de los libros de texto consultadas

Como cualquier otra investigación este trabajo presenta una serie de limitaciones. Uno de los problemas más destacados es la escasa producción bibliográfica acerca del análisis de libros de texto de secundaria. Por otro lado, sería muy útil hacer un estudio cuantitativo de los centros de secundaria que utilizan manuales escolares y definir qué valoración

¹ Hemos incluido el estudio de la sociedad prehistórica en Canarias porque su poblamiento se circunscribe en la Edad Antigua.

tiene el profesorado acerca de ellos, así como obtener una lista con las principales editoriales que se utilizan en la Comunidad Autónoma de Canarias. Asimismo, creemos que se debe realizar un análisis comparativo de los libros de Primaria con los de Secundaria para ver cómo se produce la transición de un nivel a otro y también comparar los manuales españoles con los de otros países. Además, resultaría muy interesante elaborar un estudio sobre el mercado editorial puesto que, de esta forma, se tendría una visión más amplia acerca de este tema.

3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Los libros de texto de 2º de la ESO de la asignatura de Geografía e Historia son el objeto de estudio de este trabajo y, concretamente, he escogido cuatro libros de diferentes editoriales: Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives. Estos cuatro manuales fueron editados en el año 2016 y pertenecen a la edición de Canarias. Para la selección de los manuales se han empleado tres criterios: por un lado, hemos seleccionado las editoriales más frecuentemente usadas en centros escolares de nuestro entorno; por otro lado, teniendo en cuenta la ubicación geográfica, atendiendo a los que posean una edición para la Comunidad Autónoma de Canarias y, por último, escogiendo aquellos materiales publicados después de la aprobación de la última ley educativa, es decir, la LOMCE.

Del libro de texto de la editorial Anaya hemos consultado las seis primeras unidades (“La Prehistoria”, “Mesopotamia”, “Egipto”, “Grecia”, “Roma”, “España en la Antigüedad”) y los cuatro epígrafes correspondientes a la historia de los aborígenes canarios que se encuentran en el apartado final dedicado a la historia de Canarias. Por su parte, del manual de Santillana hemos elegido las seis primeras unidades: “La Prehistoria”, “Las civilizaciones fluviales: Mesopotamia y Egipto”, “La civilización griega”, “La civilización romana”, “El territorio de España en la Antigüedad” y “Canarias prehistórica”. También fueron elegidos seis temas de la editorial SM: “La Prehistoria”, “Las primeras civilizaciones”, “La civilización griega”, “La civilización romana”, “La cultura clásica” y “La península Ibérica en la Antigüedad”. Por último, el libro de texto de Vicens Vives (*Geografía e Historia 2.1*) se divide en ocho unidades: “La Prehistoria”, “Las primeras civilizaciones: Mesopotamia y Egipto”, “Grecia, de polis a imperio”, “Colonizaciones y pueblos prerromanos”, “Roma, de la República al Imperio”, “El legado de la Antigüedad”, “La Hispania romana” y “Canarias en la Antigüedad”.

Por otro lado, aunque los libros de textos estén realizados por editoriales, que en última instancia son empresas privadas, la estructura de sus contenidos y de sus actividades pretenden seguir las directrices marcadas por el sistema educativo, cuyo marco jurídico técnico primordial es el currículo (Sáez, 2016: 134). Por ende, otro documento importante va a ser el currículo de Geografía e Historia de 2º de la ESO y, concretamente los criterios de evaluación 2-6 correspondientes al estudio de la Prehistoria, del mundo antiguo y de la sociedad aborígen anterior a la conquista bajomedieval. Este documento oficial nos ha servido para analizar los contenidos y la metodología que siguen los libros de texto y, de esta manera, realizar una comparación entre ambos con el objetivo principal de observar si los manuales tienen en cuenta el currículo a la hora de estructurar los contenidos.

Para finalizar este apartado, es necesario comentar qué criterios se han seguido para la valoración de los libros de texto. Por un lado, hemos seguido las directrices de Joaquim Prats (2012). Para él, una acción docente de mejor calidad y mayor eficacia debe estar relacionada con un nivel alto de movilidad intelectual, de experiencia y de indagación. Para ello, el libro de texto debe ayudar a dicha movilidad mediante la puesta en marcha de estrategias y acciones didácticas bien planificadas.

Para Prats (2012), las características que considera más relevantes son las siguientes:

- ***Contenido explícito de las finalidades didácticas:*** el manual debe incluir los objetivos de la unidad de una manera entendible y es que critica que en muchos manuales formulan los objetivos en el lenguaje típico de las programaciones oficiales, por lo que resulta críptico para el alumnado. El alumnado debe conocer lo que va a aprender, cómo va a obtener ese aprendizaje y la utilidad del conocimiento en su contexto próximo.
- ***Capacidad de motivación:*** lo que significa estimular el deseo de aprender. Para Prats, “la capacidad motivadora no acaba en la presentación formal de los libros y materiales” (2012: 10) o, lo que es lo mismo, la motivación no se refiere únicamente al aspecto del libro, si este posee una amplia gama de recursos visuales, sino que está relacionado con aquellos contenidos presentados de una forma en la que despierta la curiosidad del alumnado.
- ***Que traten correctamente la información:*** la información inserta en los libros de texto debe tratarse con rigor científico, evitando la simplificación o la vulgarización del conocimiento, al igual que las técnicas y los métodos de la historia. La

información tiene que ser legible y comprensible y, aunque se tenga que adecuar al nivel correspondiente, debe poseer una correcta formulación y no puede incluir información que contradiga la investigación.

- ***Que permitan estructurar la actividad de la clase:*** los libros de texto deben posibilitar “la construcción de una guía metodológica adaptada a las exigencias de cada centro o clase” (Prats, 2012: 11). No es conveniente que el recurso tome el control del diseño de la clase, sino que, por el contrario, tenga la posibilidad de adaptarse a diferentes planteamientos. Prats piensa que, si el material es muy exigente en relación con los ritmos de aprendizaje, al final el material no va a funcionar como recurso y va a tender a reemplazar al profesorado que es el agente de enseñanza principal. Por esta razón, un buen libro de texto debe ser capaz de adecuarse a distintos ritmos y secuencias. Por ello, para que pueda ser una guía metodológica deberá presentar diferentes caminos y niveles, tanto desde el punto de vista metodológico como en la información que aporta.
- ***Que susciten el crecimiento del conocimiento:*** para que un material escolar sea bueno debe tener una labor de sugerencia, por lo que los contenidos deberán poseer una carácter abierto, con una estructura interna independiente y autónoma. Ello conduce a que cualquier saber académico, con vocación educativa, tenga un carácter de indicación, un carácter de sugerencia abierta.
- ***Que permitan tratar aspectos metodológicos:*** para Prats, es importante que el material ofrezca al alumnado mayor capacidad funcional, es decir, que favorezca el aprendizaje basado en la participación del alumnado. Ello se produce a través de la presentación de unos ejercicios o actividades que ejerciten en el discente aspectos técnicos y metodológicos. Por consiguiente, los libros de texto deben plantear una clase activa, que fomente el aprendizaje por descubrimiento y la simulación del método histórico en las sesiones. Los materiales escolares deberían ofrecer actividades en los que se llegue al conocimiento mediante el uso de técnicas utilizadas en dicha disciplina.

Por otro lado, para el análisis exhaustivo de las actividades hemos seguido el planteamiento de Sáiz Serrano (2011: 42), para quien las actividades son:

todas las formulaciones o enunciados que implican el trabajo por parte del alumnado de recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones

de aprendizaje de diferente grado de complejidad relacionadas con los recursos presentes en el libro de texto o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste.

Siguiendo la metodología de Sáiz Serrano (2011) hemos realizado una serie de tablas que nos servirán para el análisis de las actividades y que se encuentran en el Anexo I. En primer lugar, se diferencian las actividades según su diseño y ubicación dentro de la unidad, teniendo en cuenta cuatro situaciones:

Tipo 1: actividades de apertura o inicio de las unidades.

Tipo 2: actividades vinculadas al cuerpo principal de las unidades o temas.

Tipo 3: actividades finales o de síntesis.

Tipo 4: actividades catalogadas para trabajar o desarrollar las competencias básicas.

Por otro lado, también se conocen cuatro tipos de actividades según la naturaleza del recurso al que se vinculan:

Tipo 1: aquellas actividades que utilizan únicamente recursos textuales (texto académico o textos históricos adaptados).

Tipo 2: aquellas que están vinculadas solamente a recursos visuales o icónicos estáticos (imágenes, gráficos, mapas y ejes cronológicos), tanto aislado como relacionados entre sí.

Tipo 3: son las actividades que relacionan recursos textuales e icónicos.

Tipo 4: son aquellas actividades que solicitan recursos externos al libro de texto, que normalmente se refieren a la búsqueda en páginas web.

Finalmente, se examina la naturaleza de las actividades según el nivel de complejidad cognitiva que plantean. Para ello se aplica a las actividades la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom y, concretamente la última versión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Ello posibilita clasificar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades propuestas en los libros de texto. Al igual que hace Sáiz Serrano (2011: 44), esta taxonomía adaptada de Bloom se utiliza como “un elemento de apoyo y guía para diferenciar niveles crecientes de complejidad de los conocimientos declarativos o procedimentales derivados de las actividades de los manuales”. Los seis niveles de esta taxonomía son:

- a) Memorizar: conocer, localizar, reproducir o repetir información.
- b) Comprender: explicar, resumir.
- c) Aplicar: hacer uso de la información en situaciones nuevas.
- d) Analizar: organizar, diferenciar y comparar la información.
- e) Evaluar: Valorarla, juzgarla, evaluarla.
- f) Crear: concebir nueva información, así como planificarla, organizarla y enunciarla.

Siguiendo estos nivel, Sáiz Serrano (2011) también realizó un análisis de las actividades de los libros de texto en tres nivel según su complejidad cognitiva:

Tipo 1: son las actividades de complejidad baja, es decir, aquellas que suponen simplemente la localización y reproducción de la información que ya proporciona el libro de texto: textos académicos, fuentes primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Este tipo de actividades se caracterizan por activar conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto o conocimientos procedimentales a modo de meras destrezas o técnicas que pueden ser automatizadas. Ejemplos de esta tipología de actividades serían: saber localizar y extraer información literal de un texto académico o de una fuente textual primaria o secundaria, de un mapa, una imagen, un gráfico o un eje cronológico. Todas ellas conllevan solamente habilidades de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica en nivel básico. El procesamiento de la información requerida se reduce a un patrón sencillo derivado de leer el recurso (textual o visual), buscar la información y reproducirla, repetirla o recordarla.

Tipo 2: las actividades de complejidad media que requieren la comprensión de la información incluida en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola. Para ello, primero se debe extraer la información mediante técnicas procedimentales del tipo anterior. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo medio serían: localizar la idea principal del recurso, resumir la información esencial ofrecida en el mismo (analizar y describir el texto, el mapa, la imagen, etc.), favoreciendo el uso espontáneo de su terminología, parafrasear o explicar las cosas con sus propias palabras. También podrían ser aquellas actividades que piden hacer un esquema de la información obtenida, definir conceptos, relacionar o establecer semejanzas o diferencias entre ellos, buscar y

resumir nueva información en otras fuentes o, finalmente, confeccionar recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información textual básica.

Tipo 3: las actividades de complejidad alta son aquellas que solicitan analizar, aplicar, evaluar información sacada de diferentes recursos o que conllevan la creación de nueva información. Normalmente parten del nivel anterior y resultan de la resolución de preguntas inferenciales y de la aplicación de contenidos procedimentales como estrategias. Se trataría, por ejemplo de ejercicios de simulación, empatía o estudios de caso (redacción de biografías simuladas) manejando contenidos declarativos aprendidos, la elaboración de mapas conceptuales conectando las ideas básicas de la información trabajada, la valoración crítica y relacionada de información proporcionada por una o varias fuentes, la comparación de información sobre un mismo fenómeno en dos o más fuentes, la explicación o elaboración de hipótesis a partir de la información conseguida, la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje y, finalmente, la preparación de informes, autoexplicaciones o conclusiones logradas gracias al análisis de diferentes recursos.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis del conocimiento histórico presente en los libros de texto

4.1.1. Prehistoria

En este apartado vamos a analizar los contenidos propios de las sociedades prehistóricas que aparecen en los libros de texto estudiados. Estos manuales de secundaria presentan la información correspondiente al largo período prehistórico de la siguiente manera. En primer lugar, dedican un primer apartado al origen y la evolución del ser humano, es decir, al proceso de hominización, planteando el problema de nuestro origen, los principales rasgos homínidos y los principales procesos de dicha evolución. A continuación, presentan las diferentes etapas de la Prehistoria con la división cronológica tradicional que tiene que ver con el desarrollo tecnológico, esto es, Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales. Sin embargo, el libro de la editorial Vicens Vives muestra estos contenidos de una forma diferente, puesto que los epígrafes hablan de comunidades de cazadores-recolectores, de las aldeas agrícolas y ganaderas, y de los primeros metalúrgicos. Por tanto, este manual resalta las cuestiones

socioeconómicas de este tipo de sociedades y no tanto los aspectos tecnológicos; aunque en los contenidos se sigue aludiendo a la división tradicional de la Prehistoria.

Tradicionalmente se han usado unos criterios que están relacionados con la tecnología y con la utilización mayoritaria de determinadas materias primas para la fabricación de los instrumentos que los arqueólogos han descubierto en los yacimientos. Estos criterios tecnológicos pueden plantear problemas, sobre todo en la división de Paleolítico y Neolítico. Existen otros criterios que definen mejor la diferencia entre estos dos períodos, como puede ser la producción de alimentos, la organización de aldeas agrícolas y ganaderas, en definitiva, desde un punto de vista socioeconómico y no por la técnica de talla o la del pulimentado de la piedra. Sin embargo, la utilización de estos términos que siguen unos criterios tecnológicos continúa siendo aceptada por la tradición académica (Eiroa, 2008: 41) y, por lo tanto, es normal que también aparezcan en los libros de texto de secundaria. En definitiva, dicha división temporal para estos niveles educativos no muestra una problemática teórica, puesto que son unos criterios que, aunque puedan parecer reduccionista, presentan una mayor comodidad a la hora de que el alumnado comprenda este período histórico.

Si analizamos el ámbito espacial de los contenidos de esta larga etapa prehistórica, observamos que al plantear el proceso de hominización sí existe un enfoque de tipo mundial, con la aparición de los primeros homínidos bípedos en África o la expansión del *homo sapiens* por todo el globo terráqueo. Asimismo, cuando se plantean el origen del Neolítico, los libros de texto estudiados muestran los diferentes focos de neolitización (Fig. 2), no obstante, la explicación se centra en la zona del Creciente Fértil debido a que este es el foco principal que permitió que en Europa aparecieran las primeras economías productoras. De hecho, el manual escolar de la editorial Santillana muestra una descripción textual y gráfica de la aldea neolítica de Çatal Hüyük, ubicada en la actual Turquía, pero inserta dentro del foco de neolitización del Creciente Fértil (Santillana, 2016: 24-25).

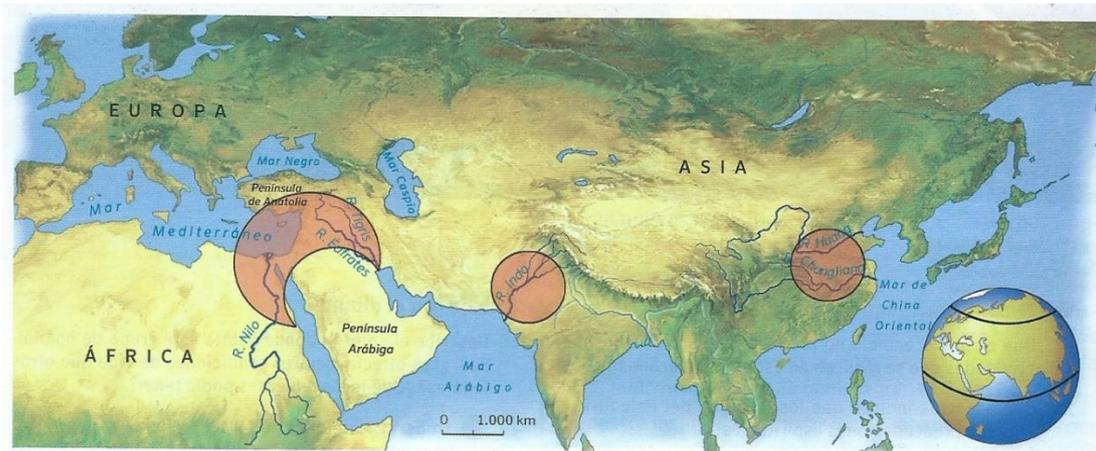


Figura 2. Mapa sobre el origen de la agricultura y la ganadería. Fuente: SM, 2016: 14

Este enfoque espacial eurocéntrico también lo observamos en la presentación de ejemplos de materiales arqueológicos ubicados en países europeos como la famosa Venus de Willendorf (Alemania). Ocurre lo mismo con el arte paleolítico, puesto que, por ejemplo, Anaya presenta un mapa de Europa con los principales yacimientos con arte paleolítico (Fig. 3), afirmando que “las pinturas paleolíticas, llamadas rupestres, se extienden por Europa desde la Península Ibérica hasta Siberia” (Anaya, 2016: 21). Esta presentación claramente europeísta puede llevar a confusión, en el sentido de que no enseña que la distribución del arte paleolítico fue amplia y no sólo está presente en Europa, sino también en el resto de los continentes, incluidos América y Oceanía. No obstante, es cierto que la región con una mayor concentración de arte rupestre está en Europa Occidental, especialmente en España y Francia; lugares en los que se concentran el 90% de los yacimientos conocidos, apreciándose en ellos una mayor calidad estilística y variedad temática (Eiroa, 2008: 220-222).

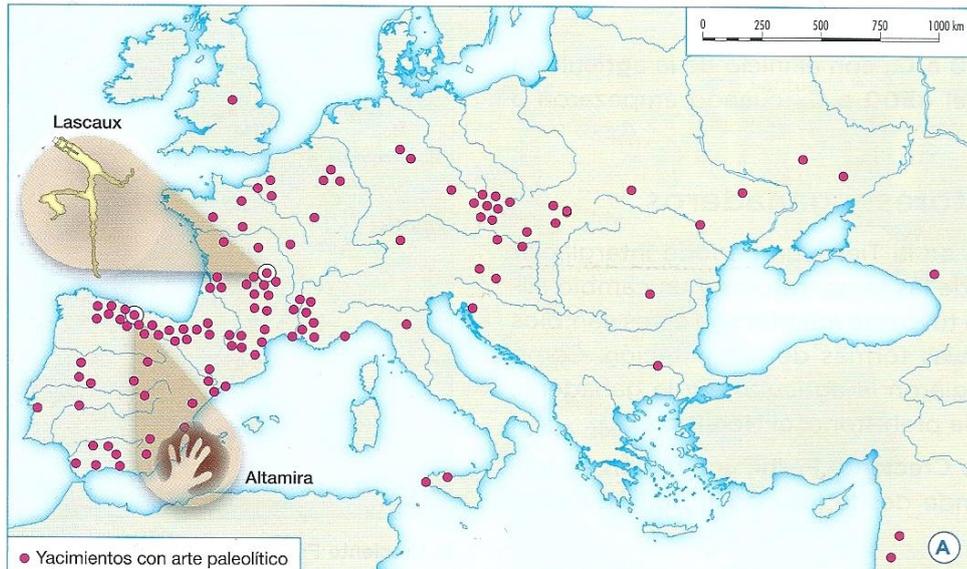


Figura 3. Mapa con los principales yacimientos con arte paleolítico. Fuente: Anaya, 2016: 21

Vicens Vives y SM utilizan el concepto de Península Ibérica para hacer referencia a las sociedades prehistóricas que vivieron en esta zona, sin embargo, Anaya habla de la prehistoria de España y Santillana del territorio de España en la Prehistoria. Aunque estas dos editoriales utilizan el concepto de España desde una perspectiva geográfica, los términos de Península Ibérica y España no son coincidentes ya que el primero tiene un significado geográfico, mientras que el segundo tiene un matiz más político, por lo tanto, creemos que es más correcto el término que tiene una acepción geográfica.

El criterio de evaluación 2 pide que el alumnado entienda y sepa explicar el proceso de hominización, así que vamos a analizar cómo los libros de texto presentan este tema fundamental para entender la evolución humana. Los cuatro libros analizados explican que este proceso evolutivo fue lento, largo en el tiempo y que no fue lineal, explicando que algunas

especies convivieron y otras se extinguieron. Para una mayor comprensión de estos términos, Anaya y Vicens Vives plasman el árbol de la evolución humana, incluyendo los homínidos más representativos con la cronología, sus principales características y su ubicación geográfica. En cambio, Santillana realiza una línea vertical con los distintos homínidos y su cronología por lo que el alumnado puede caer en la confusión de que fue una evolución lineal (Fig. 4) y, por último, SM no muestra ningún tipo de recurso visual para este tema.

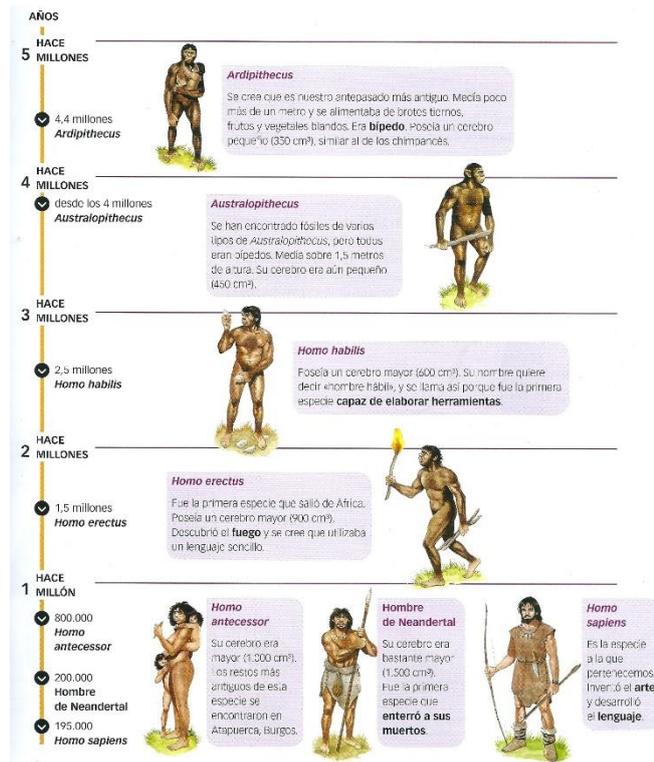


Figura 4. Proceso de hominización. Fuente: Santillana, 2016: 15

Por otro lado, todos los libros de texto, menos el de Santillana, señalan el cambio climático como la causa del proceso de hominización. La editorial Anaya afirma que la causa pudo ser un cambio climático, que provocó el paso de un medio tropical húmedo, con bosques, a otro de sabana, más seco y desarbolado. Con ello, ciertos primates, que hasta entonces vivían en los árboles y se alimentaban sobre todo de vegetales tuvieron que descender al suelo y buscar nuevos alimentos (Anaya, 2016: 16). En efecto, la teoría más difundida y aceptada para explicar los cambios biológicos como el modo de caminar bípedo es la del paleontólogo francés Yves Coppens. La teoría del *East Side Story* explica que a finales del Terciario a causa de la falla que recorre África de sur a norte, apareció el Valle del Rift, separando África oriental del resto del continente. Por lo tanto, hubo una progresiva transformación de una selva húmeda a una sabana y es en este nuevo clima y entorno donde aparecen los primeros homínidos gracias a la adaptación al nuevo medio (Fullola y Nadal, 2005: 54-55).

Por otra parte, es necesario analizar si los libros de texto plantean procesos de cambio y continuidad entre las distintas sociedades prehistóricas. El propio currículo especifica que en segundo de la ESO el alumnado debe analizar los procesos de continuidad y cambio de las organizaciones sociales de cada época (Currículo de Geografía e Historia, 2016: 6). El

análisis de los libros de texto nos muestra que los contenidos están presentados de manera lineal, es decir, hay una sucesión de etapas, planteando únicamente los cambios sociales, tecnológicos y artísticos más destacados. Por ejemplo, al presentar los contenidos de manera lineal no se explica de manera adecuada el cambio de las sociedades paleolíticas a las neolíticas, simplemente se exponen las nuevas características de las sociedades productoras: producción de alimentos, sedentarismo y, por ende, creación de los primeros poblados, evolución tecnológica, nuevas creencias, etc. Por consiguiente, es importante que el alumnado comprenda que este cambio fue dilatado y al menos deberían incluir y explicar los términos de Epipaleolítico y Mesolítico (Simón, 2016: 23). Algunos libros de texto como el de Vicens Vives trabaja en el apartado final de la unidad, que denominan *Taller de historia*, los procesos de cambio y continuidad. Para ello, presentan un mapamundi señalando algunos de los pueblos cazadores recolectores de la actualidad; la actividad está dividida en dos partes: la primera es señalar los pueblos de cazadores-recolectores que ya aparecen en el mapa, por lo que es una actividad de nivel cognitivo bajo, y buscar en Internet información sobre las tribus de bosquimanos africanos (Vicens Vives, 2016: 20). Creemos que sería interesante que el discente compare estos pueblos con las sociedades paleolíticas y que reflexione sobre su existencia y conservación de estas formas de vida y, además, que la actividad estuviera ubicada dentro del epígrafe correspondiente, no al final de la unidad.

Otro aspecto para comentar es cómo los manuales tratan el método arqueológico. Las distintas editoriales explican el método arqueológico, aunque el volumen de información es diferente. Por un lado, Santillana se acerca a este mediante una actividad que se titula “¿Cómo se analiza el ajuar de una tumba?”, seguidamente pone en situación al alumnado con las siguientes palabras: “Imagina que eres un arqueólogo que has encontrado diferentes objetos en un tumba prehistórica”. Para ello, el manual presenta tres objetos de metal: una daga, un escudo y un exvoto, se pide que identifiquen cada objeto e intenten ubicarlos cronológicamente, así como la posición social del difunto (Santillana, 2016: 34). La actividad tiene cierto interés debido a que el alumnado tiene que identificar los objetos y reflexionar sobre su procedencia y uso, no obstante, no se plantea ninguna cuestión de qué es el método arqueológico, sus principios básicos, sus técnicas y las diversas disciplinas que intervienen en la investigación.

Por otro lado, la editorial SM únicamente habla de los dos tipos de cronología para medir el tiempo histórico. Por tanto, solamente menciona la cronología absoluta y relativa y también el estudio de los estratos o estratigrafía, plasmando una imagen para explicar esto

último (SM, 2016: 20). Más preciso es el subepígrafe que aporta el libro de texto de Anaya, ya que explica brevemente cómo los prehistoriadores investigan el pasado a través de los restos materiales y humanos, incorporando un dibujo que simula una excavación y distingue las diferentes fases de una excavación arqueológica: división del terreno en cuadrículas, excavación del terreno, elaboración de una ficha de cada objeto encontrado y datación de los restos, según la antigüedad del estrato. Además, nombran las diversas disciplinas que intervienen como la Paleontología y la Antropología. Pero, sin duda, es en el manual de Vicens Vives donde mejor se presenta el método arqueológico, puesto que dedica un epígrafe al mismo. Elabora una simulación del método, presentando a una arqueóloga ficticia llamada Paloma que está con un equipo de científicos en una excavación de tiempos del Paleolítico y expone los objetivos que se plantean. Para ello, definen los términos *arqueología* y *yacimiento arqueológico*, incluyendo una imagen en la que se reconstruye una estratigrafía. Asimismo, el alumnado debe realizar una serie de actividades que intentan integrar los conocimientos en torno a esta ciencia: primero, incluyen actividades de un nivel cognitivo bajo ya que se basan en la localización de la información que está en el texto del epígrafe y otras en las que el alumnado debe trabajar como un arqueólogo interpretando los restos de un yacimiento, por lo que plantean un nivel cognitivo mayor (Vicens Vives, 2016: 12-13).

5 Paloma investiga la Prehistoria

Paloma es una arqueóloga que trabaja con un equipo de científicos en una excavación de tiempos del Paleolítico. Su objetivo es recuperar los restos que contiene el yacimiento para estudiarlos con detalle y explicar cómo vivían los seres humanos en el pasado.

La Arqueología se encarga de rescatar y analizar los vestigios materiales (objetos y monumentos) del pasado.

Es una ciencia imprescindible para conocer la Prehistoria, un período en el que no existía la escritura y del que, por tanto, no tenemos documentos escritos.

El equipo de arqueólogos de Paloma trabaja en unas excavaciones en las que se han encontrado restos de un campamento y de un enterramiento, ambos de la misma etapa del Paleolítico.

A ¿QUÉ ES UN YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO?

Un yacimiento arqueológico es un lugar que estuvo habitado por seres humanos y en el que han quedado, hasta nuestros días, restos materiales de sus actividades.

Estos restos se depositan en **capas o estratos superpuestos**, y cada uno de ellos se corresponde con un período de ocupación. Los estratos más profundos son los más antiguos.

Los seres humanos, a menudo, habitamos en los mismos lugares donde lo han hecho las generaciones anteriores y levantamos edificios sobre las ruinas de otros. Sin embargo, también hay lugares que se abandonan, y en ellos las edificaciones van derrumbándose y quedan cubiertas de vegetación y tierra.

Un ejemplo de yacimiento: un enterramiento del Paleolítico

Los *Homo sapiens* empezaron a sepultar a los muertos hace unos 80 000 años.

Los enterramientos suelen ser individuales o colectivos y siguen determinadas pautas (posición del esqueleto, orientación del cráneo...), que indican la posible existencia de ritos funerarios.

Junto al difunto se depositaban algunos objetos (instrumentos de sílex, adornos...), que se conocen como ajuar funerario.

Todo ello refleja una preocupación por lo que sucede después de la muerte y una posible creencia en la existencia de una vida de ultratumba.



RECONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATIGRAFÍA

- ¿Qué es la Arqueología? ¿Por qué es indispensable para conocer la Prehistoria?
- ¿Qué es un yacimiento arqueológico? ¿Por qué suele hallarse bajo tierra? Explica qué es un estrato. ¿Cómo se ordena?
- Observa el dibujo de la estratigrafía. ¿Qué estratos de ocupación aparecen? ¿Cuál es el más antiguo? Ordena en la tabla los restos que identificas en cada período:

Vestigios	Paleolítico	Neolítico	Edad de los Metales
...

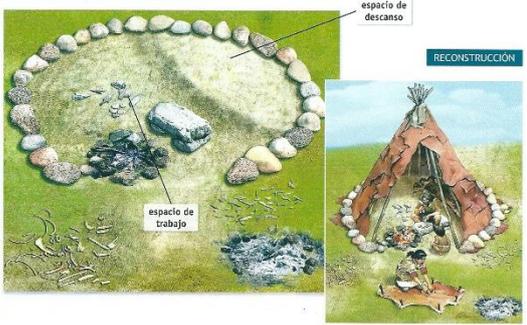
VIAJA AL PASADO

B EXCAVACIÓN DE UN CAMPAMENTO DE CAZADORES

Paloma y su equipo de arqueólogos se han propuesto excavar un yacimiento en el que se encontraron los restos que habían dejado un grupo de cazadores del Paleolítico.

El yacimiento consiste en un campamento temporal de caza establecido en este lugar porque en verano y otoño era frecuentado por manadas de renos. Vamos a estudiar una de sus cabañas.

PLANO DEL YACIMIENTO DE UNA CABAÑA PALEOLÍTICA



RECONSTRUCCIÓN



Ponte en su lugar

- Imagina que eres un arqueólogo que colabora con Paloma y su equipo para interpretar los restos hallados en estos yacimientos paleolíticos.
 - Observa el plano del enterramiento:
 - ¿En qué posición se halla el esqueleto? ¿Y el cráneo?
 - ¿Qué objetos componen su ajuar funerario? ¿Por qué crees que se colocaban en la tumba?
 - ¿Qué evidencian los restos de peten?
 - ¿Qué aspectos sobre las creencias espirituales del Paleolítico puedes deducir de este enterramiento?
 - Observa el plano y la reconstrucción de la cabaña:
 - ¿Qué tipo de habitat muestra? ¿Cómo se organiza su interior? ¿Qué restos se han encontrado dentro y fuera de la vivienda?
 - Deduce qué actividades realizaban habitualmente los habitantes del campamento y dibújalas en su contexto. ¿Por qué los arqueólogos llegaron a la conclusión de que era un campamento temporal de caza?
 - El enterramiento y el campamento se han encontrado a poca distancia el uno del otro, y son del mismo período. ¿Podrías establecer alguna relación entre ambos?

12 Tema 1
La Prehistoria 13

Figura 5. Epígrafe sobre el método arqueológico. Fuente: Vicens Vives, 2016: 12-13

4.1.2. Mesopotamia y Egipto

Los contenidos referentes al estudio de las primeras civilizaciones históricas aparecen estructurados de una forma similar en los libros estudiados. Todos desarrollan el tema en una única unidad, excepto en el de la editorial de Anaya que expone Mesopotamia y Egipto en dos unidades diferentes. Otra coincidencia que observamos es que no hay un equilibrio entre los temas de Egipto y Mesopotamia; por ejemplo, Vicens Vives plantea un primer epígrafe introductorio de las primeras civilizaciones y solamente dedica uno a Mesopotamia y, en cambio, el estudio de la civilización egipcia tiene cinco epígrafes. Si analizamos el criterio de evaluación 4 correspondiente al estudio de las primeras civilizaciones fluviales, podemos ver que los estándares de aprendizaje evaluables del criterio en cuestión se centran en el estudio de Egipto, por lo que esta primacía de la civilización egipcia no es exclusiva de los libros de texto. De los nueve estándares, cuatro son específicos de la civilización egipcia: interpretar un mapa cronológico-geográfico de la expansión egipcia, describir las principales características de las etapas históricas en las que se divide Egipto, explicar cómo materializaban los egipcios su creencia en la vida del más allá y realizar un mapa conceptual con los principales dioses del panteón egipcio.

Los libros de texto comienzan la unidad explicando cómo nacieron las primeras civilizaciones históricas y fluviales, comentando las diferentes características de estas y exponiendo los cambios políticos, sociales, económicos y culturales que se fraguaron en esta etapa histórica. Es necesario destacar que Santillana localiza en un pequeño cuadro al margen el significado de *civilización*; pensamos que la definición de conceptos clave como el de civilización es muy importante para poder comprender este período. A continuación, presentan los elementos básicos de la política, la sociedad, la economía, la religión y la cultura tanto de Mesopotamia como de Egipto. Como hemos afirmado anteriormente, se centran sobre todo en la civilización egipcia, explicando el papel de los faraones y específicamente en la religión egipcia: los dioses, las creencias, los tipos de templos, así como uno de los ritos funerarios más fascinantes de la historia de la humanidad. Además, todos los manuales escolares mencionan las principales aportaciones que estas civilizaciones legaron a la posteridad.

Si analizamos detenidamente el contenido de las unidades podemos observar que algunas descripciones no están explicadas de la manera más correcta. Por ejemplo, la política y la religión de estas civilizaciones se presentan de manera separada, pero para entender la

complejidad de estas sociedades es necesario ver las vinculaciones existentes entre el orden sociopolítico y el orden religioso. En primer lugar, los libros de texto presentan a los dioses mesopotámicos de manera muy resumida, ya que únicamente señalan su nombre y el tipo de divinidad que era. Sin embargo, la divinidad principal del panteón mesopotámico cambió en función del pueblo que dominaba la región de los ríos Tigris y Éufrates. De esta forma, cuando la principal ciudad era Nippur el panteón estaba encabezado por Enlil o cuando Mesopotamia estuvo dominada por los babilonios, la soberanía religiosa recayó en la divinidad principal de Babilonia, Marduk (Díez de Velasco, 2006: 76).

Siguiendo con el tema de la relación entre política y religión, como afirma el historiador de las religiones Francisco Díez de Velasco (2006), las denominadas religiones imperiales se caracterizaban por maximizar el carácter simbólico del soberano, al que le atribuían el papel de intermediario entre los seres humanos y los dioses y, por tanto, garantizaba la estabilidad política e incluso cósmica (Díez de Velasco, 2006: 69). Este tipo de religiones “generaron los sistemas más desigualitarios que conoce la historia humana, y en su consolidación la religión desempeñó un papel fundamental” (Díez de Velasco, 2006: 79). Por ello, los textos deberían explicar que la religión y todos aquellos relatos que otorgan características humanas a los dioses reflejan en última instancia el orden social y, de esta manera, los seres humanos están sometidos a las divinidades al igual que los súbditos están dominados por sus gobernantes (Díez de Velasco, 2006: 75).

Por otro lado, al presentar las etapas de la historia del antiguo Egipto, los libros de texto la dividen en las siguientes etapas: Imperio Antiguo, Imperio Medio, Imperio Nuevo y Bajo Imperio, unas etapas separadas entre sí por períodos intermedios que los manuales presentan como fases de crisis (Fig. 6). Sin embargo, esta imagen negativa de los Períodos Intermedios está siendo matizada por las últimas investigaciones de los egiptólogos. Por ejemplo, el Primer Período Intermedio que tradicionalmente se ha caracterizado como una época de caos, crisis, declive y miseria, se ha reinterpretado como una debilidad del poder monárquico, caracterizándose por una descentralización política. Además, en esta etapa se han registrado una abundancia de estelas por todo el país, así como de necrópolis. La ausencia de una autoridad centralizada en el Primer Periodo Intermedio liberaría a los campesinos de los duros impuestos de la etapa anterior por lo que ahora podrían acumular más objetos, reflejándose en la aparición de ajuares más ricos. La interpretación de este período como de crisis venía dada por el estudio de fuentes que no eran contemporáneas de esta etapa y que trataba la crisis de la monarquía y del poder centralizado como una crisis de todo el país. Ian

Shaw (2007) destaca que la cultura popular floreció en un momento en el que la cultura cortesana se había desvanecido por la debilidad del gobierno central, de hecho, afirma que “las poblaciones locales de todo el país disfrutaron de una riqueza manifiesta, si bien modesta” (Shaw, 2007: 195). Por lo tanto, los libros de texto deberían matizar esa imagen de crisis y también podrían aprovechar esta cuestión para hablar de que muchas veces los historiadores se enfrentan a la difícil tarea de interpretar textos que poseen una clara parcialidad, ya que muestran la imagen de un determinado grupo social, normalmente el privilegiado.



Figura 6. Eje cronológico de la historia de Egipto. Fuente: Santillana, 2016: 47

Por último, el libro de texto de la editorial Anaya debe hacer varias correcciones a sus contenidos. Cuando presenta el legado cultural y artístico de Mesopotamia afirma lo siguiente: “los sumerios cultivaron numerosas ciencias, como la astrología, para elaborar horóscopos” (Anaya, 2016: 46). Es muy importante que los manuales escolares sigan una estricta rigurosidad científica y es que calificar como ciencia a una práctica pseudocientífica es un error muy grave. Este mismo libro contiene otro error cuando habla de los diferentes cultivos en Egipto, al afirmar que con la cebada se fabricaba la cerveza, “una bebida muy consumida por los egipcios por su alto valor alimenticio” (Anaya, 2016: 58), cuando es bien sabido que la fabricaban a partir de tortas de espelta.

4.1.3. La civilización griega

El cuarto criterio de evaluación del currículo de 2º de la ESO expone que el alumnado debe identificar las diversas interpretaciones sobre el origen, el desarrollo y el ocaso de la civilización griega, incidiendo en el estudio de la expansión colonial, la consolidación de las polis, la democracia ateniense y el imperio de Alejandro Magno.

En primer lugar, todos los libros de texto destacan el carácter montañoso del relieve griego que dificultó las comunicaciones entre las diferentes ciudades-estado que se crearon. Por lo tanto, debido a estos rasgos geográficos la civilización griega se caracterizó por la fragmentación política, dificultando la formación de unidades estatales de gran extensión. Únicamente los libros de texto de SM y Vicens Vives explican los orígenes de la civilización

griega con las primeras culturas que surgieron en las tierras cercanas al mar Egeo: la cultura minoica y micénica. Concretamente la editorial SM explica más pormenorizadamente estas primeras civilizaciones prehelénicas: marco geográfico, sociopolítico, económico y cultural. Asimismo, todos los manuales escolares destacan que, a pesar de la atomización política, existía un cierto sentimiento de unidad. Estos vínculos están perfectamente explicados en la primera unidad del libro de Vicens Vives puesto que dicha unidad está titulada con una pregunta (“¿Qué unía a los griegos de la Hélade?”) y en los diferentes epígrafes expone los rasgos comunes: sus orígenes, el uso de una misma lengua y cultura, unos mismos dioses y ritos, así como unas formas de vida comunes.

Otra de las cuestiones presentes en los libros es el nacimiento de la polis. Efectivamente, los textos presentan varias páginas en las que se explica cómo aparecieron las ciudades-estado y aportando tanto recursos textuales como gráficas para esclarecer la estructura de la polis, la organización política, la economía y cómo era la vida cotidiana en estos enclaves urbanos. Como el nacimiento de la polis tiene lugar en la época arcaica, también presentan uno de los fenómenos que caracterizan a esta etapa: la colonización griega del Mediterráneo. Como hemos visto, el currículo le da importancia a la explicación de este contenido. Sin embargo, este fenómeno se trata de manera desigual en los libros: Anaya únicamente hace un breve comentario de las colonizaciones en un subepígrafe; Santillana trata la expansión griega en un subapartado, mientras que SM y Vicens Vives dedican un epígrafe para ello. En cuanto a las causas que exponen para que los griegos abandonaran sus polis de origen y se establecieran a lo largo del Mediterráneo se centran en el aumento de la población y la falta de tierras. No obstante, habría que matizar que “la emigración fue un complejo de causas, tanto de intereses particulares como de necesidades generalizadas” (Barceló, 2008: 37).

Por otra parte, al mismo tiempo que se desarrolla el tema del nacimiento de la polis en la Época arcaica, se explica los dos modelos más representativos y estudiados: el modelo oligárquico espartano y el modelo democrático ateniense. Los libros de texto estudiados presentan varias unidades en las que se explica cada modelo político, utilizando diversos recursos gráficos para hacer más fácil la comprensión de las diferentes instituciones políticas y, de esta manera, poder observar las diferencias de cada polis. Aparte de plasmar las características de estos dos sistemas políticos (Fig. 7), exponen cómo Atenas logró la hegemonía en

el territorio griego tras las guerras médicas y cómo dicha hegemonía pasó a Esparta tras la Guerra del Peloponeso. A continuación, los manuales escolares continúan con la época helenística, es decir, con la dominación macedónica de Grecia y cómo Alejandro Magno construyó un imperio desde Grecia, pasando por Egipto hasta el río Indo.

Una vez que esclarecen la historia política de la antigua Grecia, se centran en la economía, la sociedad, la cultura, la religión y el arte. Todos señalan que la actividad más importante era la comercial, destacando el conocimiento marítimo de los griegos y el uso de la moneda para los intercambios comerciales. Por otro lado, se presentan cómo estaba dividida la sociedad griega, distinguiendo entre ciudadanos y no ciudadanos. En los manuales tratan la esclavitud de una manera muy resumida y es que Anaya, Vicens Vives y Santillana explican la división social, ubicando a los esclavos en el grupo de los no ciudadanos, definiendo su estatus y qué labores realizaban; únicamente el manual de la editorial SM comenta que estas personas eran un grupo muy numeroso y “se calcula que en Atenas suponían algo más de un tercio de la población total” (SM, 2016: 54). Sería necesario que los contenidos incluyeran una explicación más exacta del esclavismo en la civilización griega y es que la esclavitud tuvo “una importancia fundamental para la vida económica de las polis altamente desarrolladas y orientadas a la exportación, y sobre todo para Atenas” (Barceló, 2008: 161). Por último, hay que destacar que todos los libros muestran apartados sobre la vida cotidiana, la religión, la cultura, la arquitectura, el arte, así como el legado cultural de la civilización griega.

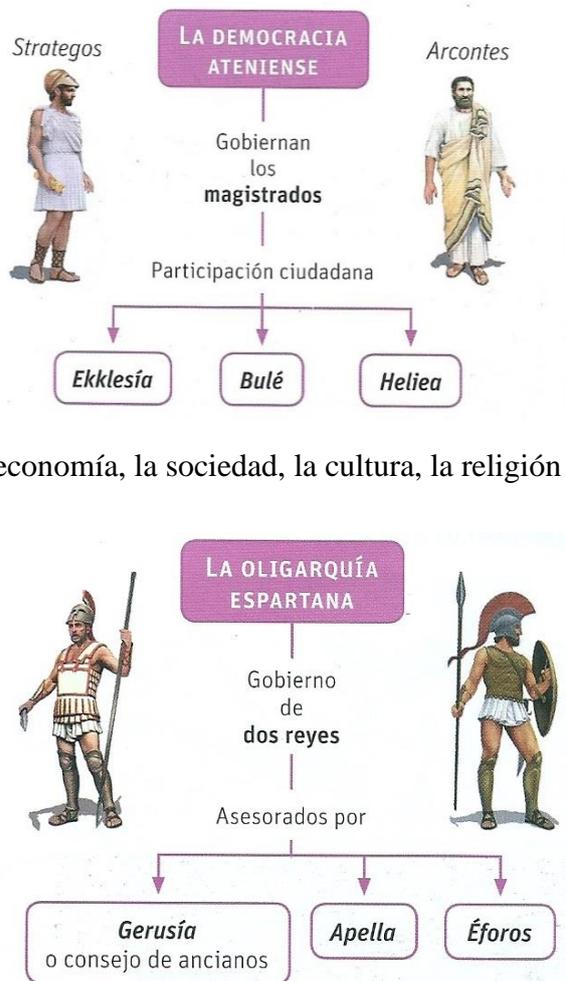


Figura 7. Modelos políticos de Esparta y Atenas. Fuente: SM, 2016: 51

4.1.4. La civilización romana

Para comenzar este apartado, primero hay que estudiar cómo los diferentes libros de texto tratan el origen de Roma. Sin duda, quien presenta los contenidos con mayor rigurosidad es Vicens Vives. Este manual comienza el epígrafe lanzando una pregunta. “¿fundaron Rómulo y Remo la ciudad de Roma?”. Tras realizar una breve introducción de lo que significó la ciudad de Roma, afirma que la respuesta se encuentra en la arqueología y en la historia. De esta manera, atestigua que gracias a los restos arqueológicos encontrados en la zona se puede establecer que a mediados del siglo VIII a. C. se establecieron algunas tribus latinas. No obstante, habría que realizar una corrección cronológica, ya que los primeros rastros de ocupación permanente datan del año 1000 a. C. y la formación de la ciudad-estado se produjo en el siglo VII a. C. (Cornell, 1999: 71). Asimismo, este libro de texto comenta cómo era la ciudad en la época romana y explica dos de las leyendas que los romanos crearon para explicar el nacimiento de su ciudad: la leyenda de Eneas y la famosa leyenda de Rómulo y Remo. Siguiendo con los orígenes de Roma vemos que los libros de la editorial Santillana y Anaya presentan el año 753 a. C. como el comienzo de la etapa monárquica romana y, concretamente, el manual de Anaya afirma que “la fundación de Roma tuvo lugar en el año 753 a. C.” (Anaya, 2016: 98). Esta fecha es la que ha extendido el relato tradicional, sin embargo, todos los estudios apuntan a que es una cronología irreal, sobre todo, si se habla de que Roma tuvo siete reyes: “un total de 244 años para siete reyes es un lapso de tiempo sin parangón en la historia y no podemos tomarlo en serio” (Cornell, 1999: 152).

Por otro lado, SM presenta las diferentes etapas de la historia de Roma y resume la información sobre la fundación de la ciudad en dos puntos: el primero habla de la leyenda de Rómulo y Remo y, el segundo, expone que “los historiadores señalan a los etruscos y a los latinos como fundadores de la ciudad” (SM, 2016, p.63). También se debe matizar la importancia que tuvieron los etruscos para el nacimiento de Roma y es que tanto el manual de Santillana y de Anaya hablan de que la ciudad fue dominada por los etruscos en el siglo VI a. C. Según T. J. Cornell (1999: 192): “La idea de que la llegada al trono de los Tarquinios supuso el sometimiento de Roma al dominio etrusco se basa en una interpretación equivocada bastante burda y anacrónica de los testimonios disponibles”.

Una vez explicado el origen de la ciudad los cuatro libros de texto presentan la evolución del sistema político romano. Primero comentan el período monárquico, resumiendo las características del sistema político y social. A continuación, se centran en la formación

de la República romana; con este período aportan más información, explicando cómo funcionaba el gobierno republicano y definiendo las tres instituciones más importantes (las asambleas populares o comicios, los magistrados y el Senado). También aportan una serie de esquemas de este sistema político y dibujos con los diferentes magistrados (Fig. 8) y sus funciones para hacer la información más visible y, por tanto, más comprensible para el alumnado. Otra de las cuestiones que le dan importancia es la organización social y, concretamente, los enfrentamientos sociales entre patricios y plebeyos que supusieron un cambio progresivo puesto que estos últimos pudieron acceder a las principales magistraturas que, en un principio, estaban ocupadas únicamente por las familias aristocráticas de Roma.

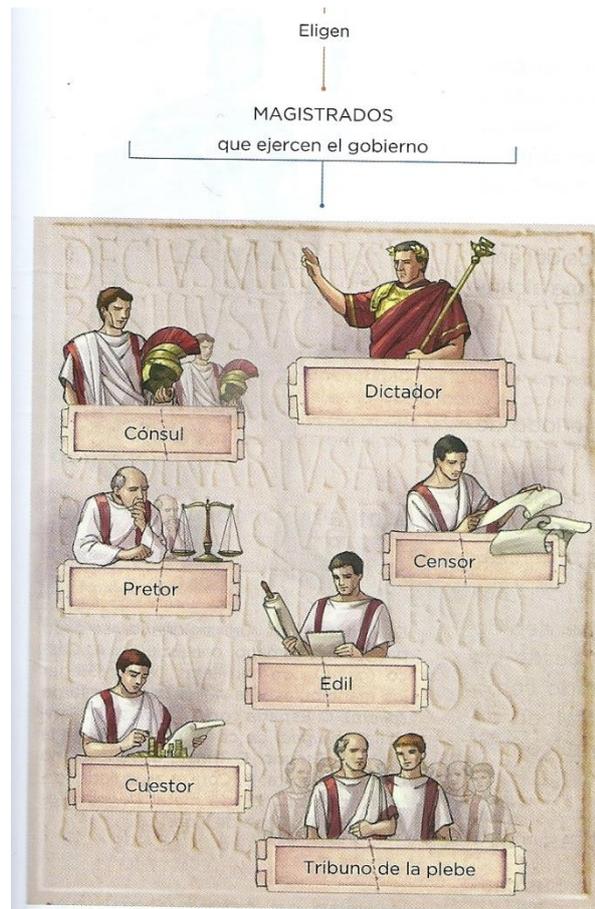


Figura 8. Esquema sobre el sistema político romano. Fuente: Anaya, 2016: 101

Es en esta etapa cuando comienza la expansión territorial de Roma por lo que los libros de texto tratan este fenómeno dentro del apartado del estudio de la República (Anaya y Vicens Vives) o como un epígrafe (Santillana y SM). Todos los manuales dividen esta expansión territorial en tres fases: en primer lugar, la conquista de los pueblos de la península itálica, a continuación, el dominio del Mediterráneo occidental y, por último, la expansión por el Mediterráneo oriental. La rápida expansión es explicada por el papel del ejército romano, de hecho, SM incluye un apartado en el que describe cómo funcionaba el ejército romano, afirmando que “la eficacia del ejército fue esencial en su rápida expansión por el Mediterráneo” (SM, 2016: 67); una interpretación que también apoya Vicens Vives: “la razón fundamental para tan enorme expansión fue que la República de Roma contaba con un poderoso y eficaz ejército” (Vicens Vives, 2016: 88). Asimismo, explican las diferentes consecuencias que tuvo esta política expansionista que, en última instancia, significó el fin del sistema republicano.

Por tanto, la siguiente etapa política que presentan es la del Imperio. Todos los manuales exponen cómo fue el nuevo sistema político romano, que estaba encabezado por el emperador. Al igual que en el tema de la República romana, aquí también ofrecen esquemas para hacer más accesible la comprensión del gobierno imperial. Después, resumen la etapa de prosperidad que se vive en los siglos I-II d. C. con la llamada *pax romana*, para luego explicar la crisis del siglo III y sus consecuencias, entre las que se encuentran la caída del Imperio romano de Occidente. Los libros no se centran en el clásico argumento de las invasiones bárbaras, sino que enumeran una serie de causas: aumento de guerras civiles, el ataque de pueblos germánicos, el cese de las conquistas y el progresivo abandono de las ciudades. Por lo tanto, siguen la recomendación del currículo de tener en cuenta la multicausalidad como explicación de los procesos históricos.

Una vez que finalizan las fases de la política romana, siguen con las actividades económicas, centrándose en la agricultura y la propiedad de la tierra (existencia de latifundios), la minería, la artesanía y el comercio. Es cierto que el manual de Vicens Vives únicamente habla en un pequeño apartado sobre la actividad comercial, en el que se incluye un mapa de los principales puertos comerciales, de las rutas comerciales, así como los tipos de productos que tenía cada región. No obstante, las cuestiones económicas las amplía en el tema de la Hispania romana. Por otro lado, también incluyen un epígrafe correspondiente a la sociedad romana, enumerando los diferentes grupos sociales y cómo evolucionó la sociedad romana en las diferentes etapas con sus cambios y continuidades: unos cambios que facilitaban el acceso a la ciudadanía romana de los hombres, pero mantenían la posición de subordinación de las mujeres y de los esclavos. Asimismo, destacan la vida cotidiana en las ciudades y es que los libros de texto presentan a las ciudades como “los centros de la vida política, administrativa, económica y cultural” (Anaya, 2016: 106).

El criterio de evaluación 5 deja claro que el alumnado debe identificar y caracterizar la organización política, económica, social y cultural de las distintas etapas de la civilización romana y especialmente de la Hispania romana. Por este motivo, los libros de textos dedican un tema sobre la Península Ibérica en la Antigüedad. Incluso Vicens Vives ofrece una unidad a las colonizaciones y los pueblos prerromanos y otro a la Hispania romana. Los demás manuales escolares incluyen en el mismo tema los pueblos prerromanos y la Hispania romana. De esta manera, comienzan describiendo a los diferentes pueblos de la etapa prerromana como los iberos y celtas, así como los pueblos colonizadores del Mediterráneo oriental: fenicios, griegos y cartagineses.

Es necesario destacar la información que aporta Vicens Vives de Tartessos (Fig. 9). En los otros tres libros de texto se incluye dentro de un subepígrafe, sin embargo, la editorial catalana aporta un epígrafe completo que lo titula con la siguiente pregunta: “¿Existió el mítico reino de Tartessos?”. Introduce el tema explicando que tanto griegos como romanos mencionaron en sus textos la existencia de este reino y, por este motivo, historiadores y arqueólogos han querido buscar pruebas materiales que sustentaran estas afirmaciones de los autores clásicos. Para situar geográficamente la civilización tartesia, incluye un texto del poeta latino Avieno que describe dónde estaba ubicada la ciudad y un mapa en el que se señalan los yacimientos tartesios y el núcleo principal de esta civilización. Asimismo, destaca su economía minera y comercial, su sociedad aristocrática y orientalizada. El interés de este tema no está tanto en los contenidos sino en cómo se presenta la información, ya que el alumnado no sólo tiene como recurso el texto resumen del contenido sino también un fragmento de un texto romano, un mapa, así como imágenes que muestran las características de esta civilización y unas actividades con un nivel cognitivo alto.

Siguiendo con el estudio de la información que aparece en los libros de textos, la conquista romana de Hispania está dividida en tres fases, aunque aportan unas fechas diferentes. Todos coinciden en que el inicio de la primera fase comienza el 218 a. C. con el inicio de la segunda guerra púnica que culmina con la expulsión de los cartagineses de la Península Ibérica. Por otro lado, la segunda fase, que culminó con la conquista de la meseta central, para Anaya y Santillana se inició en 154 a. C. y finalizó en 133 a. C.; en cambio SM establece el inicio de la conquista del Sistema Central en 197 a. C. hasta el 29 a. C. y Vicens Vives en 201 a. C. hasta 154 a. C. Todos están de acuerdo que el final de la conquista romana de Hispania acaba en 19 a. C. con el sometimiento de las tribus de galaicos, cántabros y astures. No obstante, Vicens Vives añade una etapa intermedia entre la segunda y la última entre los

3 ¿Existió el mítico reino de Tartessos?

EL ENIGMA

Griegos y romanos hablaron en sus textos de la existencia de un reino que bautizaron como Tartessos. Lo situaban en el Sur de la Península Ibérica y lo describían como un lugar muy próspero, dedicado a la agricultura y a la extracción y el comercio de metales.

Desde muy antiguo, historiadores y arqueólogos han querido encontrar pruebas escritas y restos materiales de la existencia del reino de Tartessos, que se supone que tuvo su expansión entre los años 1000 y 500 a.C.

Esta civilización desapareció por causas poco conocidas, quizás por agotamiento de sus minas o por la dominación de los pueblos cartagineses.



La reconstrucción de esta vivienda del yacimiento de La Mata (Badajoz) refleja la riqueza de la aristocracia tartesia.

A TARTESOS Y SU ÁREA DE INFLUENCIA

Tartessos está en una isla del golfo que lleva su nombre, en la cual desemboca el río Tartessos (...). El río arrastra en sus aguas particulares de pasado estivo y lleva rico metal a la ciudad de Tartessos. Cerca se hallan el monte de los Tartessos, lleno de bosques, y el monte Argentario, sitio sobre la laguna Ligustina, en cuyas laderas brilla el estasio.

La ciudad de Tartessos está unida por un camino de cuatro días con la región del Tojo, y por otro de cinco con Mainaké (...). El límite oriental del dominio de los tartesios estuvo, en tiempos pasados, en la región de Murcia y el occidental en la de Huelva (...).

AVIENO: Ora maritima, siglo IV d.C.



Planio del Santuario de Cancho Roano (Badajoz), uno de los conjuntos tartesios mejor conservados, siglo VI a.C.

Amplia en la Red...

Para saber más sobre el yacimiento de Cancho Roano, entra en: www.ticling.com/72514/

La influencia de Tartessos se extendió por el Oeste de Andalucía y el Sur de Extremadura, pero su eje principal se situó en el triángulo Huelva-Sevilla-Cádiz.

70 Tema 4

Figura 9. Epígrafe sobre Tartessos. Fuente: Vicens Vives, 2016: 70

años 154 y 133 a. C. que se caracteriza por las guerras contra los pueblos de la zona occidental de la Península.

Continuando con la Hispania romana, los manuales escolares tratan la historia política de esta zona, mencionando la división provincial para controlar el territorio de forma más eficaz, así como las actividades económicas, la organización social y aquellos temas referidos a la religión, cultura, arquitectura y arte. El criterio de evaluación correspondiente a la civilización romana tiene como uno de los puntos importantes la romanización. Este fenómeno es tratado de manera desigual en los libros porque únicamente Vicens Vives dedica un epígrafe completo a la romanización, nombrando y explicando los factores que hicieron de Hispania una de las regiones donde la cultura romana se estableció de manera más eficaz. En los otros libros se explica de forma resumida el concepto de romanización, nombrando los factores que la favorecieron. No obstante, aunque la editorial SM ofrece un subepígrafe, destaca que el proceso de romanización no fue igual en todo el territorio peninsular; señala dos zonas diferenciadas: la costa mediterránea, sur peninsular y valle del Ebro como regiones con una influencia mayor y la Meseta y las áreas montañosas del norte con una romanización menos intensa.

Por último, todos los libros de texto destacan la importancia del legado, tanto romano como griego, en nuestra sociedad. De hecho, las editoriales SM y Vicens Vives ofrecen una unidad dedicada a este tema, denominadas “La cultura clásica” y “El legado de la Antigüedad” respectivamente. Además, establecen que el legado cultural de la antigüedad grecorromana es importante para la configuración europea y, sobre todo, de la Europa Occidental: “La cultura de los antiguos griegos y romanos constituye uno de los grandes patrimonios de la humanidad y es la base de nuestra cultura occidental” (Vicens Vives, 2016: 105). Para ello, la unidad expone aquellas cuestiones más importantes de la cultura clásica: la filosofía, la ciencia, la religión, la arquitectura o el arte.

4.1.5. Canarias prehistórica

Para finalizar el estudio de los contenidos, por último, vamos a analizar el texto académico de los libros de texto referentes al tema de Canarias prehistórica. Este tema está presente en los manuales de Anaya, Vicens Vives y Santillana, puesto que la editorial SM no introduce estos contenidos en su libro de 2º de la ESO.

Los libros estudiados comienzan el estudio de las sociedades prehistóricas en Canarias con el origen de los aborígenes canarios. Destacan que estas personas tenían un origen común y que habitaban el norte de África. El libro de Vicens Vives explica algunas de las posibles causas que llevaron a estas poblaciones a migrar a las islas: dificultades económicas, causas medioambientales (aumento de la desertificación del Sahara) o políticas (la colonización púnica y la expansión del Imperio romano). Esta misma editorial no explica cómo se produjo la llegada, únicamente habla de que “hacia mediados del I milenio a. C. se produjeron probablemente una serie de migraciones desde África hacia las islas Canarias” (Vicens Vives, 2016: 46). En cambio, Anaya comenta las dos teorías más empleadas: la teoría de que fueron los cartagineses o los romanos quienes expulsaron a estos pueblos del norte de África y los deportaron a las islas ya que “ambos pueblos colonizadores solían deportar a las tribus rebeldes que se enfrentaban a su expansión imperial” (Anaya, 2016: 278), o aquella que sostiene que fueron los propios aborígenes canarios quienes llegaron a las costas del Archipiélago por sus propios medios. Santillana también expone estas dos hipótesis, pero afirma que “la teoría más aceptada es que fueron trasladados a las islas por los cartagineses o por los romanos”. En efecto, la mayoría de los investigadores piensan que la hipótesis más acertada es que los primitivos pobladores de las islas Canarias fueron llevados por los pueblos mediterráneos ya que cuando llegaron los europeos, los aborígenes no conocían la navegación (Navarro, 2019: 33).

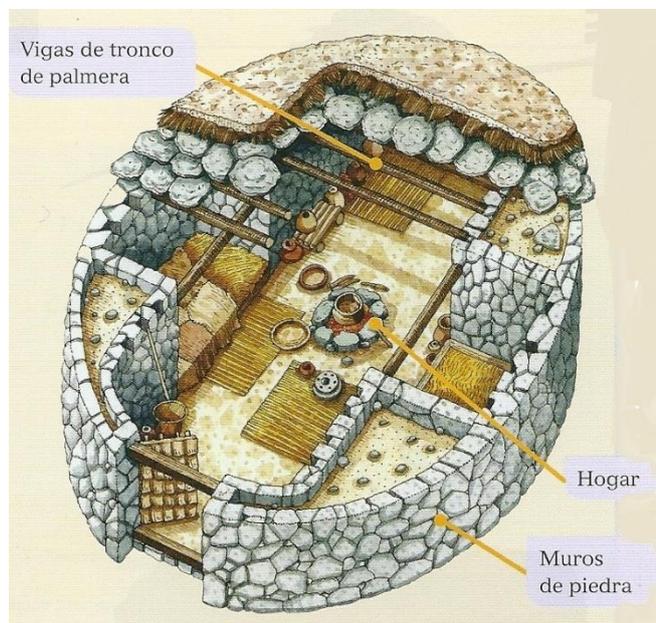


Figura 10. Reconstrucción de una vivienda del poblado de Gáldar. Fuente: Santillana, 2016: 145

A continuación, los tres manuales presentan los rasgos comunes y diferenciadores de las distintas culturas insulares. Por lo tanto, muestran cómo vivían los aborígenes, con los diferentes tipos de hábitat (Fig. 10), su economía, su alimentación, su organización social, sus creencias religiosas, sus ritos funerarios y el arte aborigen. Por último, los libros de texto de Anaya y Vicens Vives incorporan un apartado sobre las primeras informaciones de las islas Canarias en los textos clásicos. Ambos están de acuerdo en que los textos griegos son

legendarios, no obstante, afirman que el escritor, científico y naturalista romano Plinio el Viejo del siglo I d. C. aporta “la primera información fidedigna acerca de las islas Canarias” (Anaya, 2016: 278). Y, concretamente, el manual de Vicens Vives destaca que “recientes excavaciones permiten afirmar que hubo contactos entre la cultura romana y la población autóctona” (Vicens Vives, 2016: 154). Sin embargo, no existe consenso en torno a esta afirmación del contacto entre los pueblos colonizadores del Mediterráneo y los aborígenes canarios.²

4.2. Análisis de las actividades

El resultado del análisis está reunido en tres tablas ubicadas en el Anexo I, en ellas se incluyen las actividades de los cuatro libros analizados según su diseño y ubicación, según los recursos empleados y según la complejidad cognitiva. Uno de los rasgos comunes es la gran cantidad de actividades que aportan estos manuales, predominando sobre todo Santillana con 537 actividades.

4.2.1. Actividades según su diseño y ubicación

Cuando programamos el inicio de una situación de aprendizaje debemos tener en cuenta el diseño de actividades de activación de conocimientos previos. En este sentido, es importante seguir la secuencia que plantea David Merrill (2009), ya que, por un lado, es necesario que el aprendizaje se conecte con un problema real o, lo que es lo mismo, se debe situar el aprendizaje en un contexto suficientemente cercano al alumnado. De esta manera, las actividades de activación conectarán con algo que los alumnos y las alumnas saben o que les pueda llamar la atención, y es que el inicio de una unidad debe buscar la capacidad de motivación, de incentivar el deseo de aprender.

El inicio del tema en los libros de texto estudiados se presenta de una forma muy parecida. Todos utilizan un recurso visual: Santillana usa fotos o recreaciones de escenarios históricos imaginados como por ejemplo la reconstrucción de un campamento romano o un poblado de los aborígenes canarios; Vicens Vives incorpora fotografías relacionadas con el tema; SM utiliza dibujos que representan a la sociedad que se va a estudiar, y Anaya ofrece al comienzo de cada unidad un eje cronológico temático en el que se indican los hechos históricos más importantes. Por consiguiente, de forma general se trata de páginas que

² Una crítica a este planteamiento ha sido expuesta por José A. Delgado Delgado (2012).

pretenden captar la atención del alumnado usando diferentes recursos visuales, combinando muchas veces las imágenes con pequeños mapas y ejes cronológicos.

En el manual de Anaya todas las actividades de apertura de cada unidad tienen como título “Juega con el tiempo”, ya que son actividades que se relacionan con el eje cronológico que presenta. Estas actividades introductorias no van más allá de la localización en el propio eje cronológico de la información sin llevar a cabo un proceso cognitivo superior. Es cierto que son las primeras actividades de la unidad, no obstante, no son ejercicios para un primer contacto con el tema, puesto que no facilitan la activación del alumnado. No despiertan el interés del alumnado porque únicamente se basan en calcular la duración de las distintas etapas a través de la visualización del eje; son actividades en las que solamente hay que localizar la respuesta que ya está explícita en recurso.

Por otro lado, Vicens Vives introduce el tema con una pregunta inicial que constituye el hilo conductor del tema y, por tanto, presenta un problema de aprendizaje. Por ejemplo, la primera unidad comienza con el siguiente interrogante: “¿Cuál fue la evolución física y cultural del ser humano en sus orígenes?”. Las actividades asociadas están destinadas a repasar los conocimientos previos y a formar una opinión general sobre el tema. El objetivo es que al finalizar la unidad el alumnado sepa responder a dicha pregunta, de hecho, para concluir el tema, en las preguntas finales o de síntesis aparece “responde a la pregunta inicial”. En todos los manuales se muestra una imagen con preguntas que intentan calibrar los conocimientos previos sobre el tema. Sin embargo, faltan rutinas y destrezas de pensamiento que son recomendables para este tipo de actividades de activación, ya que ayudan a que el alumnado desarrolle un pensamiento de calidad.

No obstante, la editorial SM presenta unas actividades introductorias más interesantes porque poseen un nivel cognitivo mayor. Por ejemplo, la primera unidad del libro muestra una pequeña fotografía en la que se observa a un cazador de la selva amazónica y la actividad pide que la compare con el dibujo que representa a una sociedad cazadora-recolectora de la Prehistoria, con el objetivo de que el discente reflexione sobre las formas de vida. El interés de esta primera página es que lo relaciona con la actualidad, con las sociedades que viven como bandas de cazadores-recolectores y los problemas que sufren:

Más de un centenar de tribus de todo el mundo vive en lugares recónditos y son vulnerables al contacto con otros grupos humanos, que pueden alterar su hábitat y transmitirles

enfermedades ante las que carecen de defensas. Además, las empresas madereras y petroleras tienen interés en explotar sus tierras (SM, 2016: 7)

Además, este texto está acompañado de una serie de preguntas que implican un nivel cognitivo alto, ya que requieren un pensamiento reflexivo: “¿Crees que es importante integrar a esas comunidades en el estilo de vida mayoritario o piensas que se debe preservar su cultura? ¿Por qué?”. Otro ejemplo de este libro lo encontramos en la presentación del tema de las primeras civilizaciones fluviales. Se representa la construcción de una pirámide, en la que se ve a los trabajadores transportando los bloques y al faraón supervisando la obra, también se puede observar un templo, un poblado y el río Nilo. En este caso se pide que el alumnado intente pensar en cómo en una zona que parece tan árida se pudo formar una de las civilizaciones más fascinantes de la historia de la humanidad y que compare la organización social que pueden observar en la imagen con la estructura social de la actualidad. El interés de este tipo de preguntas es que el alumnado puede hacer una lluvia de ideas que se pueden convertir en hipótesis que serían comprobadas por ellos mismos en una investigación. Por lo tanto, no sólo se centran en los conocimientos previos, sino también se busca la reflexión y la comparación con el presente.

Por otra parte, para Joaquim Prats (2012) una de las características que debe tener un libro de texto es el contenido explícito de las finalidades didácticas, esto es, que aparezca la finalidad del aprendizaje al comienzo de la unidad. De esta forma, el discente sabrá lo que se pretende que aprenda, así como el sentido que tienen las estrategias y los ejercicios que se van a realizar y la propia utilidad de este conocimiento en su contexto más cercano. Si seguimos este criterio de análisis de Prats vemos que en los manuales analizados no hay un contenido explícito de las finalidades didácticas puesto que únicamente se explica lo que se pretende enseñar, pero no se incluyen las estrategias de aprendizaje, ni los tipos de ejercicios que se van a realizar, ni mucho menos la utilidad de este conocimiento en su contexto más cercano de aprendizaje. Únicamente el libro de texto de la editorial Santillana incluye en la introducción de cada tema el tipo de aprendizaje que va a adquirir cuando termine la unidad: saber y saber hacer.

Por ejemplo, en la primera unidad de la editorial Santillana se indican los contenidos factuales y conceptuales o aquellos que están catalogados como saber, esto es, qué es la prehistoria y sus etapas, la evolución del ser humano, la forma de vida en el Paleolítico, el Neolítico y la Edad de los Metales y el territorio de España en la prehistoria. Por otro lado, señalando los contenidos procedimentales o el saber hacer: identificar herramientas del

Paleolítico, interpretar pinturas levantinas, investigar en Internet sobre las glaciaciones, valorar la réplica de Altamira (esto también se podría poner dentro del saber ser), analizar la expansión del ser humano, interpretar un ajuar funerario, interpretar una recreación de la prehistoria (Santillana, 2016: 12). Por lo tanto, el alumno o la alumna al leer esta página sabrá lo que se pretende aprender y qué tipo de estrategias se van a utilizar para llegar a ese conocimiento.

El currículo de Geografía e Historia de la ESO insiste en que el marco metodológico debe seguir un enfoque competencial. Efectivamente, los libros de texto analizados manifiestan en sus primeras páginas que sus actividades trabajan las competencias básicas. Solamente la editorial SM no hace ninguna referencia a este enfoque competencial. Todas las actividades de Anaya, que no tienen que ver con aquellas del inicio de la unidad y de síntesis, se catalogan como que trabajan las competencias. Por otra parte, cada actividad de Vicens Vives está señalada con un color que marca el proceso cognitivo que se trabaja (conocer, aplicar y razonar), si una actividad tiene un símbolo de marca de cotejo significa que evalúa el nivel de logro de los estándares de aprendizaje y, por último, algunas actividades están marcadas por un símbolo que hace referencia a una competencia básica. Asimismo, Santillana también tiene diferentes iconos que señalan e identifican la competencia concreta que se trabaja en cada actividad o apartado.

Sin embargo, esta forma de presentar las competencias básicas es más una cuestión formal que un verdadero enfoque competencial. Uno de los errores más característicos es que no hay una coherencia entorno al diseño de las actividades, ya que cada actividad que trabaja una determinada competencia no tiene relación con la siguiente y es que estos ejercicios se caracterizan por una sucesión de pequeñas preguntas que normalmente tienen un nivel cognitivo bajo porque la respuesta se localiza en el propio texto académico.

Para el estudio del conocimiento histórico, muchos investigadores han relacionado el enfoque competencial con las denominadas destrezas y habilidades del pensamiento histórico. Los estudios referentes a la didáctica de la Historia dejan claro que el aprendizaje de esta disciplina debe ir más allá de la simple asimilación de conceptos o relatos preelaborados. Por lo tanto, es fundamental proporcionar a los/las estudiantes “herramientas y capacidades cognitivas necesarias para comprender el proceso de construcción del conocimiento histórico” (Valls y Parra, 2018: 88).

Por este motivo, los libros de texto intentan introducir al alumnado en estos procesos de construcción del conocimiento histórico con la incorporación de contenidos procedimentales, es decir, aquellos contenidos que capacitan al alumnado para que adquiera las técnicas propias de la disciplina. De esta manera, no reciben solamente unos conocimientos ya acabados y que el único objetivo del alumnado sea memorizarlos, sino que fueran capacitándose a través de una práctica escolar diferente a la tradicional con el objetivo de que puedan aprender por sí mismos (Valls y Parra, 2018: 90). Esto se ve reflejado de manera parcial en los libros de texto porque como normal general este tipo de actividades aparecen al final de la unidad. Por un lado, Anaya posee un apartado denominado “Comprueba tus competencias” y otro con el nombre de “Técnicas” en las que se incluyen ejercicios para medir el tiempo, representar el tiempo histórico, comentar una obra de arte, mapas y fuentes históricos.

Vicens Vives también incorpora este tipo de actividades al final de la unidad en un apartado denominado “Taller de historia” en el que presenta aquellas actividades que prestan atención a los aspectos procedimentales (búsqueda de información, análisis, interpretación, etc.) y actividades de razonamiento histórico (espacio y tiempo, fuentes documentales, fuentes materiales, causalidad histórica, cambio y continuidad, pasado y presente, empatía, etc.). Por su parte, SM posee un apartado final llamado “Trabaja como un historiador” en el que se presentan diferentes actividades como manejar las cronologías, clasificar fuentes históricas, analizar obras de arte y textos históricos. En cambio, la editorial Santillana posee varios apartados dentro de la unidad en los cuales busca que el alumnado trabaje los contenidos procedimentales: en todas las unidades aparece un cuadro denominado “Saber hacer” y al final del tema incluyen actividades para el manejo de diferentes técnicas de la disciplina histórica. No cabe duda de que la inclusión de este tipo de actividades demuestra un salto cualitativo del libro de texto, sin embargo, el principal problema es que no están integradas en los epígrafes de la unidad, sino que aparecen al final de esta y, por lo tanto, el diseño del tema pierde coherencia.

Por otra parte, el currículo expone que el alumnado debe adquirir una conciencia histórica mediante la educación patrimonial, es decir, que pueda identificar, comprender, analizar y valorar el patrimonio histórico. Por lo tanto, uno de los usos didácticos del patrimonio históricos es su uso como contenidos actitudinales. En este sentido, los libros de texto estudiados presentan actividades que tienen el objetivo de valorar el legado cultural y artístico de las diferentes sociedades estudiadas. Anaya incluye actividades que se presentan con

el verbo valorar, no obstante, si analizamos su contenido podemos observar que se centran en la descripción y la comparación, pero carecen de una verdadera reflexión en torno al papel del patrimonio histórico.

Por otro lado, el libro de texto de la editorial Vicens Vives introduce también algunas actividades sobre el legado cultural y artístico de las sociedades del pasado. Por ejemplo, en la unidad que se estudia la sociedad aborígen canaria el manual aporta una actividad en la que pide al discente que explique las principales características del arte rupestre canario y que reflexione sobre su deterioro y qué tipo de medidas se podrían hacer para garantizar su conservación (Vicens Vives, 2016: 153). Sin embargo, el libro aporta pocos recursos y ejemplos que puedan evidenciar dicho deterioro y que, de esta manera, el alumnado pueda reflexionar sobre el tema. Mucho más interesante es la propuesta de trabajo colaborativo titulada “Risco Caído, un espacio sagrado” (Fig. 11), en ella el alumnado debe conocer el yacimiento y, por último, tiene que elaborar un escrito dirigido a la UNESCO con las razones por las cuales consideran que este yacimiento merece estar en la lista del Patrimonio Mundial.

Por su parte, SM también añade alguna actividad que evalúa los contenidos actitudinales referentes a la valoración del patrimonio histórico. Por ejemplo, al final de la unidad que estudia la península Ibérica en la Antigüedad, aparece una actividad que tiene como objetivo valorar el patrimonio. Sin embargo, únicamente se basa en el conocimiento del contenido de una fuente epigráfica y, por consiguiente, no se valora el interés patrimonial de dicha fuente (SM, 2016: 111).

Por último, Santillana ofrece en todas las unidades un apartado, que denominan “Comprometidos” y que pretende que el alumnado reflexione sobre la herencia del pasado. No obstante, estas actividades solamente implican conocer y comparar el legado patrimonial

2 Trabajo colaborativo. Risco Caído, un espacio sagrado



Elaborad una presentación sobre el yacimiento arqueológico y astronómico de Risco Caído, candidato a ser patrimonio mundial de la UNESCO. Para ello, consultad información en www.tiching.com/741803.

- a) Organizaos en grupos. Cada grupo se responsabilizará de un aspecto:
 - Ubicación y entorno natural. El descubrimiento.
 - Descripción de la cueva y de los grabados.
 - La función del espacio: santuario y observatorio. La luz.
 - El estudio y la conservación del yacimiento. Estado actual del yacimiento.
- b) Elaborad con los datos recogidos un escrito dirigido a la UNESCO, con las razones por las cuales consideráis que este yacimiento merece estar en la lista del Patrimonio Mundial.

Figura 11. Actividad sobre Risco Caído.
Fuente: Vicens Vives, 2016: 156

y no se busca la reflexión del alumnado. Por ejemplo, en el apartado correspondiente al legado de Mesopotamia y Egipto se abordan cuestiones que suponen conocer los primeros pasos de la escritura, pero no se reflexiona ni se valora la gran aportación que supuso la invención de la escritura para la humanidad y para la investigación histórica como pide el criterio de evaluación 3 (Santillana, 2016: 61). Mucho más interesante es la actividad titulada “El traslado del templo de Abu Simbel” en la que el alumnado debe conocer la historia del templo y la causa del traslado y también se pide que reflexione sobre la solución que se adoptó (Santillana, 2016: 63).

4.2.2. Actividades según el recurso

Si analizamos las actividades según la naturaleza de los recursos empleados, como se observa en la Tabla 2 del Anexo I, se puede comprobar el predominio de aquellas relacionadas con recursos textuales (56,3 %). Además, la mayoría están vinculadas al texto académico, es decir, a los contenidos explicativos que ofrece el manual. En algunas editoriales el predominio del recurso textual es notorio, concretamente en los manuales de Vicens Vives (63,6 %) y SM (60,6 %). En contraste, otras editoriales mantienen un equilibrio entre recursos textuales y visuales, como Anaya (46,8 % y 36,2 %) y Santillana (53,8 % y 36,4 %). Como afirma Sáiz Serrano (2011), esta hegemonía de los recursos textuales no debe sorprendernos porque es la evidencia de que continúa predominando en los actuales libros de texto el recurso que tradicionalmente ocupa mayor espacio, las síntesis de contenidos históricos: información que está redactada por los autores donde se agrupa todo el conocimiento declarativo (conceptual y factual) que se debe transmitir, reproducir y recordar.

De esta manera el libro de texto de Historia continúa apelando mayoritariamente a un formato de codificación del conocimiento escolar que es propio del siglo XIX. Se debe recordar que si el libro de texto sigue siendo el que mayor espacio ocupa en los contextos de enseñanza-aprendizaje, ello se debe a su fuerte demanda. Para Sáiz Serrano (2011), los manuales escolares como productos comerciales que son responden fielmente a la demanda dominante entre los docentes: la mayoría del profesorado reconoce en ellos unos conocimientos acabados de fácil disponibilidad y sintetizado. Por lo que el deber legal de enseñar y aprender por competencias no se ha impuesto sobre el recurso textual (Sáiz, 2011: 50-51).

Vall Montés y Parra Monserrat (2018) comentan que, con respecto al trabajo con fuentes, se comprueba entre el alumnado una tendencia mayoritaria a un uso descriptivo de las mismas, que se aleja de la contextualización e interpretación propias del pensamiento

histórico. Incluso cuando se presentan estas fuentes con una intención no reproductiva, se cae en el error de que estos documentos se ubican fuera de su contexto de producción. Tampoco los libros de texto dejan claro que las fuentes no pueden existir fuera de las preguntas enunciadas por los historiadores y las historiadoras, y que un resto del pasado se transforma en fuente cuando se le interpreta y es útil para obtener información. Sin embargo, el manual escolar funciona al revés: “se elige por el valor de sus informaciones y por su adecuación al discurso histórico que se quiere construir” (Valls y Parra, 2018: 90).

Una de las características más palpables de los actuales manuales escolares es la mayor presencia del recurso visual. Respecto a la naturaleza de los recursos visuales en los libros de texto analizados, cabe destacar el uso de mapas históricos, imágenes y ejes cronológicos. Sin embargo, la presencia de estos recursos no significa que la actividad requiera un mayor nivel cognitivo pues es común que las editoriales presenten el mapa y unas actividades que únicamente se requiere la localización de la información que ya está inserta en el recurso visual. Por ejemplo, en el desarrollo del contenido de la expansión griega por el Mediterráneo aparece un mapa de dicha expansión con algunos nombres de colonias griegas y la actividad vinculada solamente pide que el alumnado enumere varias colonias fundadas por los griegos en las costas del mar Negro y del Mediterráneo (Santillana, 2016: 71).

Por otro lado, las actividades que combinan recursos textuales y visuales son muy minoritarias (3,8 %) y, si comparamos los cuatro manuales, únicamente sobresale Vicens Vives con un escaso 7,3 %. Por último, se debe señalar aquellos recursos externos al manual, que normalmente consisten en enlaces web y que también se caracterizan por un uso escaso (8,6 %).

4.2.3. Actividades según el nivel cognitivo

Por último, es necesario hablar de las actividades según su complejidad cognitiva. Si examinamos la Tabla 3 podemos observar que la mayor parte de las actividades de los libros de texto poseen un nivel cognitivo bajo (53,6 %), seguidas por las del medio (34 %) y finalmente aquellas de complejidad alta solamente ocupan un 12,4 %. El manual escolar que posee unos valores más equilibrados es el de la editorial Vicens Vives (49,5 %; 35 % y 15,5% respectivamente), no obstante, las cifras son muy parecidas a las de los demás libros. Tal y como afirma Sáiz Serrano (2011) este predominio de actividades tan sencillas y mecánicas no se justifica por el hecho de encontrarnos en el segundo curso de la ESO:

se trata de una situación heredada, un diseño simplificado que se mantiene desde cursos anteriores, desde Primaria, y que tendría como negativo corolario el refuerzo de un tipo de aprendizaje reproductivo y por repetición que recuerda al tradicional aprendizaje memorístico de la Historia no sólo de hechos y datos sino también de conceptos. (Sáiz, 2011: 53).

Cuando analizamos los criterios de evaluación del currículo, podemos observar que las referencias metodológicas que recomiendan se vinculan al aprendizaje por descubrimiento, es decir, que el alumnado llegue a los conocimientos mediante la búsqueda y el tratamiento de la información a través del uso de diferentes recursos. De esta manera, el discente es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este tipo de metodología es muy difícil realizarla con los libros de texto porque los conocimientos ya aparecen desgranados. Consideramos que los libros de texto están en una etapa de transición, puesto que siguen estructurándolo de manera tradicional con un texto académico preestablecido y con unas actividades vinculado a él, pero, por otra parte, al final de cada unidad incorporan una serie de actividades para el manejo de diferentes técnicas de la disciplina histórica. Los libros de texto darían un salto cualitativo si estas actividades las integraran dentro de la unidad para que el alumnado pueda construir el conocimiento, por lo que se centraría en ofrecer un conjunto de recursos, situados de forma coherente.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Una vez realizado el análisis crítico de los contenidos de los libros de texto, nos atrevemos a sugerir que estos son susceptibles de incorporar algunas mejoras y deberían subsanar algunos errores que hemos señalado en el desarrollo de este trabajo. Por ejemplo, los contenidos en prehistoria se podrían ampliar más, no sólo porque supone la etapa más larga de la historia de la humanidad, sino porque es el primer tema en el que se tratan los conocimientos históricos en secundaria. Es en este momento cuando el alumnado debe conocer las diferentes técnicas de esta disciplina y también una serie de conceptos que pueden ser un tanto complicados para ellos: tiempo y espacio, causas y consecuencias, cambios y continuidades, etc. Por lo tanto, es preferible dedicar más tiempo para que logren comprender este tipo de conceptos esenciales para la Historia. Además, el tema de las sociedades prehistóricas es muy versátil, puesto que permite estudiar multitud de aspectos que conectan con la actualidad y, sin duda, debe ser aprovechado: sobre el término de raza, sobre las migraciones, las actuales sociedades cazadoras-recolectoras, etc. Sin duda, esto ayuda a desarrollar el

pensamiento crítico, unos de los objetivos que establece el currículo de Geografía e Historia de manera manifiesta.

Por otro lado, hemos visto que muchas veces los libros de texto estructuran sus epígrafes sin una relación entre ellos. Por ejemplo, cuando presentan el tema de las primeras civilizaciones fluviales, realizan una separación entre política, sociedad y religión. Sería necesario que interrelacionaran las tres cosas, de manera que el alumnado pueda entender la importancia de la religión para el poder político y para mantener un orden social caracterizado por la desigualdad. Una propuesta de mejora podría ser que el alumnado trabajara con el Código de Hammurabi. Ciertamente, en los libros de texto aparecen algunas actividades relacionadas con este compendio de normas, pero no procuran que el discente reflexione sobre el papel que tiene la religión.

Otra cuestión que se podría modificar es la imagen que muestran los manuales sobre los períodos intermedios en el Egipto antiguo. Los libros de texto deberían matizar esa idea de periodos de crisis y podrían aprovechar esta cuestión para hablar de que muchas veces los historiadores se enfrentan a la difícil tarea de interpretar textos que poseen una clara parcialidad, ya que muestran la imagen de un determinado grupo social, normalmente el privilegiado.

Asimismo, se deben evitar las visiones sexistas. En este trabajo no se realizó un estudio sobre este tema, pero consideramos necesario un análisis exhaustivo de los libros de texto desde una perspectiva de género, con el objetivo de dejar atrás las visiones sexistas. Es cierto que se introducen apartados que tratan el papel de las mujeres en las sociedades prehistóricas y de la antigüedad, sin embargo, sigue siendo una cuestión muy marginal.

Sin duda, las editoriales tienen el deber de mejorar algunas cuestiones de la información presentada para que no contradigan las últimas investigaciones, como las que hemos señalado en el capítulo 4. Sin embargo, la modificación principal debe llegar con relación a la cuestión metodológica. Las referencias metodológicas que ofrecen los criterios de evaluación pretenden que el alumnado llegue a los conocimientos previstos mediante la búsqueda y el tratamiento de diferentes fuentes, por lo que se procura que el alumnado sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como hemos observado, los libros de texto ya ofrecen la información y, después, presentan unas actividades relacionadas con dicha información. Los manuales escolares deberían evolucionar hacia un tipo de enseñanza en la cual el discente pueda construir el conocimiento. Por consiguiente, es necesario que los libros de

texto aporten una serie de recursos, tanto textuales como icónicos, con unas pautas bien secuenciadas para orientar al alumnado y al profesorado.

Por otra parte, los manuales deben sacar provecho al inicio de cada unidad, presentando un recurso visual y realizar una rutina de pensamiento con el objetivo de despertar la curiosidad y la motivación, pero también para que el profesor o la profesora calibre los conocimientos previos. En este sentido se pueden aprovechar fuentes de conocimiento no formal como películas, series, videojuegos, cómics, etc. (Sáiz, 2011: 50). Otro aspecto que se podría modificar en parte es el enfoque competencial: no puede convertirse en una mera mención estética de competencias para cumplir con el currículo, sino que las actividades impliquen el trabajo de diferentes contenidos, interrelacionando los conocimientos del tema con las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser):

Problematizar el pasado, analizar fuentes para obtener evidencias del mismo o construir explicaciones razonadas son habilidades propias del pensamiento histórico que permiten desarrollar de manera integrada competencias clave como la lingüística, la social y cívica o la de aprender a aprender, entre otras (Valls y Parra, 2018: 88)

Los libros de texto estudiados se caracterizan por presentar una gran cantidad de actividades, sin embargo, esto no es sinónimo de una metodología activa, ya que fomentan “un tipo de tareas orientadas a la localización y repetición de información proporcionada por el propio manual” (Valls y Parra, 2018: 90). Por ello, proponemos la reducción de aquellas actividades que únicamente tienen un nivel cognitivo bajo e incluir otras en las que el nivel de complejidad sea progresivo y en las que se relacionen los conocimientos con las habilidades y las actitudes. Es cierto que las editoriales incorporan actividades para el desarrollo de las técnicas de la historia y no cabe duda de que la inclusión de este tipo de actividades demuestra un salto cualitativo del libro de texto, no obstante, el principal problema es que no están integradas en los epígrafes de la unidad, sino que aparecen al final de esta y, por lo tanto, el diseño del tema pierde cohesión. Sería positivo que se incluyeran a lo largo de la unidad, para que el alumnado pueda llegar a los conocimientos trabajando diferentes tipos de fuentes y, de esta manera, sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje como pide el currículo.

En definitiva, constatamos que los libros de texto están en una etapa de transición, puesto que su estructura posee unos rasgos tradicionales, es decir, ofrecen un texto con los conocimientos que el alumnado debe memorizar y unas actividades vinculadas al mismo,

pero, por otra parte, al final de cada unidad incorporan una serie de actividades para el manejo de diferentes técnicas de la disciplina histórica. Los libros de texto darían un paso si estas actividades finales las integraran dentro de la unidad. Como afirma Villalba Martínez (2017: 2):

Uno de los principales retos de los libros de texto en los próximos años: plantear unas actividades adecuadas y el uso de imágenes y otros recursos que permitan el desarrollo del pensamiento histórico y de habilidades cognitivas sobre historia. Es decir, unos ejercicios que vayan más allá de la repetición acrítica de contenidos y apuesten por la reflexión a través del planteamiento de problemas y de cuestiones relevantes para el alumnado.

Para finalizar, hay que tener en cuenta que el profesorado es quien debe elegir los materiales siguiendo el contexto de cada centro y de cada aula para elaborar la acción didáctica. Por lo tanto, los libros de texto deben ser “contemplados como instrumentos y, nunca, como elementos predominantes en la plasmación diaria de la acción didáctica” (Prats, 2012: 12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Barceló, P. (2008). *Breve historia de Grecia y Roma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cornell, T. (1999). *Los orígenes de Roma: c. 1000-264 a. C.* Barcelona: Crítica.
- Decreto 83/2016, de 4 de junio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº. 136, de 15 de julio).
- Delgado Delago, J. A. (2012). Canarias en la antigüedad como problema histórico. *Tabona: Revista de Prehistoria y de Arqueología*, 19, 9-23.
- Díez de Velasco Abellán, F. (2006). *Breve historia de las religiones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eiroa, J. J. (2008). *Nociones de Prehistoria General*. Barcelona: Ariel.
- Fullola, J. M. y Nadal, J. (2005). *Introducción a la prehistoria. La evolución de la cultura humana*. Barcelona: Editorial UOC.
- Merril, D. (2009). First Principles of Instruction. En C. M. Reigeluth y A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional Design Theories and Models III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Navarro Mederos, J. F. (2019). *Los aborígenes*. Tenerife: CCPC.
- 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.
- Sáez Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.

Shaw, I. (2007). *Historia del Antiguo Egipto*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Simón Oliver, F. (2016). *Análisis crítico de las sociedades prehistóricas en los libros de texto de la ESO* (TFM). San Cristóbal de La Laguna: ULL.

Valls Montés, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

Valls, R. y Parra, D. (2018). Las competencias educativas en los libros de texto de Historia. En P. Miralles y C. J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 99-109). Barcelona: Octaedro.

Villalba Martínez, P. (2017). El tratamiento de la prehistoria de Canarias en la educación secundaria obligatoria. *XXII Coloquio de Historia Canario-Americana*, XXII-144, pp. 1-10.

Libros de texto

Anaya (2016). *Geografía e historia 2º ESO*. Canarias. Madrid: Anaya.

Santillana (2016). *Historia 2º ESO*. Canarias. Madrid: Santillana.

SM (2016). *Geografía e historia. Prehistoria e Historia Antigua 2º ESO*. Madrid: SM Savia.

Vicens Vives (2016). *Geografía e Historia 2.1*. Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

ANEXO I. Datos cuantitativos de las actividades de los manuales de 2º de la ESO.

Tabla 1. Análisis de actividades de manuales de historia según su diseño y ubicación.

Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO.					
Editorial	Total	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
<i>Anaya</i>	348	29 (8,3%)	-	52 (14,9 %)	267 (76,8 %)
<i>Vicens Vives</i>	412	29 (7 %)	187 (45,4 %)	30 (7,3 %)	166 (40,3 %)
<i>SM</i>	373	23 (6,2 %)	253 (67,8 %)	97 (26 %)	-
<i>Santillana</i>	537	35 (6,5 %)	-	89 (16,8 %)	413 (76,9 %)
Total	1.670	116 (7 %)	440 (26,3 %)	268 (16 %)	846 (50,7 %)

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

Tabla 2. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según el recurso al que se vinculan.

Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO.					
Editorial	Total	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
<i>Anaya</i>	348	163 (46,8%)	126 (36,2 %)	20 (5,8 %)	39 (11,2 %)
<i>Vicens Vives</i>	412	262 (63,6 %)	102 (24,8 %)	30 (7,3 %)	18 (4,3 %)
<i>SM</i>	373	226 (60,6 %)	99 (26,5 %)	11 (3 %)	37 (9,9 %)
<i>Santillana</i>	537	289 (53,8 %)	196 (36,4 %)	3 (0,5 %)	50 (9,3 %)
Total	1.670	940 (56,3 %)	523 (31,3 %)	63 (3,8 %)	144 (8,6 %)

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

Tabla 3. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según su complejidad cognitiva.

Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO.				
Editorial	Total	tipo 1	tipo 2	tipo 3
<i>Anaya</i>	348	183 (52,6 %)	131 (37,6 %)	34 (9,8 %)
<i>Vicens Vives</i>	412	204 (49,5 %)	144 (35 %)	64 (15,5 %)
<i>SM</i>	373	218 (58,4 %)	116 (31,1 %)	39 (10,5 %)
<i>Santillana</i>	537	300 (55 %)	176 (32 %)	71 (13 %)
Total	1.670	895 (53,6 %)	567 (34 %)	208 (12,4 %)
<p>Tipo 1: Complejidad baja. Tipo 2: Complejidad media. Tipo 3: Complejidad alta.</p>				