

LA REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA*

BLANCO REBOLLO, ÁNGEL

Grupo DIGHES Universidad de Barcelona

Catedrático de Geografía e Historia del IES Bernat Metge. Barcelona

ablanco2@xtec.cat

Resumen. El artículo es un resumen de la tesis doctoral realizada por Ángel Blanco y dirigida por Joaquim Prats, titulada «La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria»¹. El objetivo principal de la investigación ha sido la observación de las formas y los mecanismos de transmisión utilizados por los manuales para representar del tiempo histórico. Para ello, se han seleccionado ocho libros de ciencias sociales de primero y segundo de la ESO y se han estudiado, mediante un modelo de análisis específico, los conceptos desarrollados en los contenidos y los recursos, su grado de dificultad y la proporcionalidad entre ambos grupos. También se ha comprobado la existencia de posibles estrategias previas para enseñar la temporalidad histórica y los mecanismos de adaptación a la edad y el nivel de los alumnos.

Palabras clave. Libros de texto, tiempo histórico, contenidos, recursos, enseñanza secundaria obligatoria, conceptos temporales.

Summary. The article is a summary of the doctoral thesis carried out by Angel Blanco and directed by Joaquim Prats, entitled «How Is Historical Time Represented in Text Books in 1st and 2nd Grades of ESO (Compulsory Secondary Education)». The main aim of the research was to observe which transfer processes and means are used by handbooks to represent historical time. To do so, eight Social Sciences text books of first and second of ESO were selected, then the authors studied, following a specific model of analysis, the concepts developed in the contents and resources, their degree of difficulty and the rate between both groups. They also checked to teach historical temporality and the processes to adapt to the age and level of the pupils.

Keywords. Text books, historical time, contents, resources, Compulsory Secondary Education, time concepts.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La inquietud social ante las dificultades de aprendizaje de los jóvenes alumnos que se inician cada año en los estudios de la enseñanza secundaria y los problemas que manifiestan en la comprensión de la temporalidad histórica motivaron la realización de la presente investigación. Nuestra idea inicial no pretendía analizar tanto los aspectos semánticos y epistemológicos del término cuanto las complicaciones que originaba su conocimiento y las causas de esas limitaciones. Pronto observamos que sería necesaria una revisión conceptual profunda de la temporalidad y un análisis pormenorizado de los libros de texto, ya que eran, en la mayoría de los casos, uno de los principales recursos utilizados por el profesorado para iniciar a los estudiantes en la comprensión del tiempo histórico.

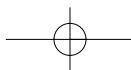
¿Por qué ese interés hacia el libro de texto? ¿Qué utilidad tiene evaluar un manual? ¿Merece la pena ini-

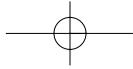
ciar una investigación para conocer la representación del tiempo histórico en los contenidos y las activida-

des de un libro cuando no es seguro que exista tal intención previa en muchos de ellos? ¿Podemos influir en su organización conceptual a través de los resultados derivados de la investigación? La formulación de estas y otras preguntas nos aconsejaron resolver, en primer lugar, aspectos elementales relacionados con la influencia de los manuales en el contexto escolar y el método utilizado para transmitir la temporalidad, y abordar, con posterioridad, cuestiones de mayor calado relacionadas con el modelo conceptual introducido por los autores y las editoriales.

Por otra parte, consideramos que el estudio incorporaba suficientes elementos de reflexión para el profesorado y podía abrir un debate sobre la influencia creciente del libro de texto en la comunidad educativa. Jordi Burguera, en su proyecto de tesis sobre el libro

* Este artículo está basado en la tesis doctoral del mismo nombre, defendida en la Universidad de Barcelona y dirigida por el Dr. Joaquín Prats.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

de historia en el bachillerato actual², indica que, de 364 profesores encuestados en Cataluña, 255 utilizan habitualmente el libro de texto en clase (el 96,6%), de los cuales más de un 65% lo usa en al menos la mitad de las clases que imparte durante la semana. Cuando se les pregunta sobre la importancia que otorgan al manual como herramienta de aprendizaje, el 58% afirma que bastante y el 31,1%, que mucha. Este porcentaje aumenta al 65,5% cuando afirman que el libro es una herramienta de enseñanza para el profesorado, y en porcentajes similares o ligeramente inferiores responden cuando defienden como fundamental la presencia, en el libro, de ilustraciones, mapas históricos, frisos cronológicos, esquemas, documentos y mapas conceptuales.

Estos porcentajes serán probablemente superiores en los niveles secundarios, ya que las modificaciones curriculares introducidas por los sucesivos planes educativos han desorientado a una parte del profesorado y les han conducido al uso generalizado del libro de texto, al considerarlo como una herramienta de trabajo segura y duradera en tiempos de incertidumbre. También, la implantación de la enseñanza obligatoria secundaria (ESO) ha propiciado la llegada a las aulas de alumnos muy jóvenes y en un momento de cambio hacia una etapa de pensamiento abstracto que aconseja nuevas estrategias de aprendizaje. El docente ha tenido que modificar sus métodos de enseñanza y adaptarse a este nuevo perfil de estudiante que exige más atención pero que asimila con mayor rapidez los conocimientos y las nuevas tecnologías.

Sin embargo, esta situación no afecta por igual a todos los alumnos, ya que parte de ellos arriba a la ESO sin haber completado todo el currículo o sin el ciclo de primaria superado. Los motivos que explican este hecho son diversos y complejos pero guardan relación con: el contexto social desfavorable en que se encuentran algunas familias, la inmigración de muchos niños desde entornos culturales y lingüísticos diferentes, sin apenas tiempo para realizar una mínima adaptación, y unos criterios de escolarización que priman la edad antes que el conocimiento.

Como resultado de esta nueva realidad, los centros de enseñanza se han llenado de jóvenes con formaciones diferenciadas que necesitan atención personalizada y refuerzos específicos. Esta situación ha complicado aún más la labor del profesorado y ha provocado una cierta desmotivación entre el resto de los estudiantes, que los equipos docentes –y la propia Administración educativa– han tratado de resolver aunque con resultados desiguales.

Por otro lado, las dificultades de los primeros momentos han limitado la experimentación didáctica desarrollada por numerosos profesores en las últimas

décadas y ello ha favorecido la introducción del libro de texto en las aulas como un recurso útil para combatir la heterogeneidad de los grupos y garantizar unos mínimos niveles de calidad.

No obstante, la irrupción de las nuevas tecnologías ha cambiado las motivaciones de muchos docentes y les ha abierto nuevos caminos de investigación y creación. La difusión de Internet ha renovado el acceso a la información y ha permitido el conocimiento de experiencias didácticas de gran interés pero no ha reducido la influencia del libro de texto. Al contrario, los manuales viven un momento de fuerte expansión, fruto de la decidida renovación de sus contenidos y de la aplicación de metodologías activas para trabajar recursos cada vez más atractivos y variados. Sin embargo, este protagonismo ha permitido a las editoriales divulgar concepciones históricas simplificadas y adaptar los currículos de la forma más conveniente para la organización de los libros. El hecho, en sí mismo, no es un inconveniente pero puede limitar la importancia de otras opiniones más abiertas y complejas y condicionar el aprendizaje de la temporalidad si no existen diseños de comprensión adecuados.

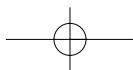
Para conocer con más amplitud estos aspectos, hemos considerado conveniente revisar la organización de los contenidos y estudiar los mecanismos que utilizan las editoriales y los autores a fin de representar el tiempo histórico en los libros de texto.

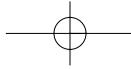
ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que describe este artículo ha analizado, con gran interés, la estructura conceptual de algunos de los libros de texto más representativos del mercado editorial español y ha examinado el grado de temporalidad desarrollado en los contenidos y las actividades. Posteriormente, se ha procedido a la comparación de los resultados y se han elaborado conclusiones de alcance general.

Para realizar el estudio se han elegido las editoriales Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives en virtud de los siguientes criterios de selección:

- Amplia implantación en los centros de enseñanza a tenor del número de ventas declaradas³, que vienen a representar el 80% del total editorial de los libros de texto que se utilizan en los cursos respectivos de la ESO en el conjunto del sistema educativo español.
- Representación territorial diversificada:
 - Cataluña: está representada por la edición en catalán de Vicens Vives, con una visión histórica enfocada desde esta comunidad. Su clientela habitual pertenece a Cataluña y otras comunidades de habla catala-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

na. Existe también una versión en castellano de amplia implantación en el resto de España.

- Madrid: se han presentado las ediciones correspondientes a esta comunidad publicadas por Anaya y SM que, pese a todo, no difieren demasiado de la versión nacional, salvo algunas unidades dedicadas a la historia de la comunidad. Los institutos y colegios que lo emplean están en Madrid pero los libros pueden ser utilizados sin problemas en el resto del país.
- General: representada por la edición de Santillana para el mercado español en su conjunto.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

De acuerdo con los planteamientos expuestos anteriormente, la investigación ha analizado *la representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de educación secundaria obligatoria (ESO) y los modelos conceptuales utilizados para su enseñanza*. También se ha intentado dar respuesta a temas tan importantes para la comprensión de la temporalidad histórica como el grado de dificultad temporal que ofrecen los manuales escolares, la proporción entre contenidos y actividades, el tipo de recursos utilizados para la representación del tiempo histórico y la categoría de los conceptos empleados.

Además, se ha procurado precisar otros aspectos fundamentales como la definición del tiempo histórico, la tipificación de los conceptos temporales más destacados, el punto de vista de las ciencias sociales relacionadas con la temporalidad, el papel del profesorado y el alumnado y la necesidad de modelos específicos para analizar la representación del tiempo histórico en los manuales de ESO. Por último, el estudio ha intentado verificar las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) La inexistencia de un modelo de representación previo del tiempo histórico en los libros de texto.
- b) La disparidad manifiesta entre el número de conceptos desarrollados en los contenidos y los utilizados en los recursos.
- c) El poco aprovechamiento de los recursos didácticos existentes en los manuales, ya que muchos aparecen sin actividades o con preguntas poco significativas.
- d) La ausencia de una gradación de dificultades en la representación de la temporalidad tanto a nivel elemental –una unidad– como a nivel superior –un curso y un ciclo–, ya que la falta de concordancia entre la edad de los alumnos y la adecuación de los conceptos puede perjudicar seriamente su capacidad de comprensión.

ELABORACIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS

A fin de resolver los numerosos interrogantes que podía plantear la investigación, se ha diseñado un modelo específico para analizar los libros de texto y una serie de recursos capaces de procesar y organizar toda la información obtenida. El trabajo de campo realizado ha sido laborioso y ha pasado por diferentes fases de estudio.

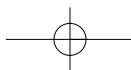
Fundamentación metodológica

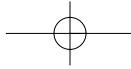
La primera etapa ha consistido en una revisión conceptual y metodológica de las concepciones que sobre la temporalidad han formulado determinadas disciplinas como la filosofía, la historia, la pedagogía, la didáctica o la psicología. También se han estudiado los planteamientos teóricos que mantiene buena parte del profesorado sobre su aprendizaje, y las dificultades del alumnado para acceder a la comprensión del tiempo histórico.

Tras haber realizado esta operación de prospección, se han establecido los fundamentos teóricos y los límites metodológicos de la investigación. Consideramos que nuestros objetivos se enmarcan dentro de una metodología cuantitativa, con aportaciones de la investigación cualitativa, caracterizada por el análisis de muestras representativas y bien definidas, obtenidas a través del estudio de fuentes directas que, en nuestro caso, corresponden a los libros de texto. Los datos, una vez procesados y clasificados según su rango y función, se comparan con los modelos vigentes a fin de establecer las características esenciales del objeto investigado.

Este procedimiento es el que se ha utilizado para estudiar los manuales de texto: cuando los conceptos de contenido temporal han sido localizados y verificados de forma rigurosa, se ordenan de acuerdo con la taxonomía propuesta y se incorporan a una base de datos para su tratamiento posterior.

Más compleja ha sido la cuantificación de los conceptos de origen «cualitativo», puesto que la disparidad en los enunciados de algunos términos ha suscitado interpretaciones discordantes que han tenido que delimitarse con claridad. La aceptación de la subjetividad en la interpretación de tales conceptos es consustancial a la metodología cualitativa o interpretativa, que también es definida por otros autores a los cuales sigo en la presente clasificación metodológica (Pérez Serrano⁴, Pérez Gómez⁵ y Bisquerra⁶). Por tanto, la selección se ha realizado utilizando criterios interpretativos subjetivos pero sustentados en la amplia bibliografía que existe al respecto.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Diseño de un modelo conceptual

La segunda fase de estudio ha tenido como objetivo la revisión de las diversas tipologías conceptuales que existen sobre el tiempo histórico y su aplicación a casos concretos, en este caso los libros de texto seleccionados. El trabajo de campo ha puesto de manifiesto las limitaciones de estas taxonomías ya que, por lo general, corresponden a propuestas teóricas que no habían sido experimentadas en una investigación de esta envergadura. Además, los análisis efectuados en los manuales han revelado una riqueza conceptual mucho más compleja de lo que parecía a primera vista, plena de matices y sutilidades ausentes en los modelos iniciales, por lo que ha sido necesario modificar las clasificaciones vigentes y elaborar una tipología más completa, capaz de estudiar la representación del tiempo histórico de un modo adecuado.

Para validar el modelo que aquí se propone, se han examinado con detalle los elementos, que a nuestro parecer, constituyen la parte más destacada de un libro de texto:

- La tipología conceptual utilizada en los contenidos del texto explicativo.
- Los niveles de dificultad de dichos conceptos.
- La tipología conceptual desarrollada en los recursos y las actividades.
- Los niveles de dificultad de dichos recursos.

Tipología conceptual de los contenidos

Dice Mattozzi que «los conceptos temporales han de actuar como «operadores cognitivos» imprescindibles para la comprensión tanto del tiempo vivido como de la historia»⁷. Debido a su importancia, uno de los objetivos primordiales del trabajo y, a la vez, una de sus principales dificultades, puesto que hay que seleccionar los conceptos fundamentales, ha sido definir con claridad cada categoría y establecer un modelo común a todos los manuales. Esta operación ha consumido parte del tiempo dedicado a la investigación y ha obligado a revisar la bibliografía existente, además de definir con precisión los conceptos que luego formarán la base documental sobre la que se asienta la tesis doctoral. El análisis minucioso de los manuales ha permitido diseñar una verdadera *hoja de ruta* de la temporalidad y una tipología más amplia de la prevista inicialmente, organizada en función de su dificultad y las limitaciones que establece la madurez intelectual del alumno.

La *clasificación* que se propone en estas líneas recoge únicamente la tipología general y la definición de los conceptos principales ya que, por cuestiones de

espacio, no ha podido detallarse el resto de las categorías que conforman la propuesta.

1) **Datación (o cronología):** forma precisa de medir el tiempo con el objeto de establecer límites claros y definidos a la actividad humana.

a) **Datación amplia:**

- era
- edad
- etapa
- periodo
- época
- reinado
- momento

b) **Datación exacta:**

- fechas concretas
- fechas altamente precisas
- fechas aproximadas
- fechas precisas y amplias

2) **Sucesión:** ordenación de los acontecimientos según un antes y un después, de una manera lógica y progresiva.

a) **Sucesión cronológica:**

- sucesión aumentativa de pasado a presente
- sucesión de progresión creciente
- sucesión lineal

b) **Sucesión biológica:**

- sucesión cíclica
- sucesión física
- sucesión natural

3) **Simultaneidad:** realización de un hecho que está ocurriendo al mismo tiempo en otro sitio.

a) **Simultaneidad cronológica:**

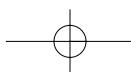
- simultaneidad cronológica externa
- simultaneidad cronológica interna

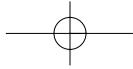
b) **Simultaneidad cualitativa o contemporaneidad:**

- contemporaneidad de tipo geográfico
- contemporaneidad generada por contacto

4) **Permanencia:** fenómeno que se resiste al cambio y al progreso y mantiene inalterables sus esencias más importantes.

a) **Permanencia como continuidad de un fenómeno en el presente**





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

b) Permanencia como duración de un fenómeno en el pasado

c) Permanencia como resultado de la expansión de un cambio

5) Secuenciación: acción emprendida en un momento determinado y que tiene continuación posterior en un tiempo impreciso no muy lejano. Los acontecimientos se suceden de forma ordenada en la línea del tiempo y facilitan la comparación entre dos situaciones relacionadas entre sí.

a) Secuenciación cerrada

b) Secuenciación abierta

6) Continuidad: hechos o estructuras que se extienden en el tiempo y conservan sus rasgos sin transformaciones excesivas. La situación se modifica por efecto de un cambio brusco, una crisis o una revolución.

a) Continuidad con sentido de duración

b) Continuidad con sentido de cambio

7) Cambio: acontecimientos o situaciones que han sufrido una transformación en el tiempo y han provocado el nacimiento de nuevos sistemas. Esta modificación altera el curso de las cosas y origina el surgimiento de un periodo distinto, incluso opuesto, en el que la colectividad se organiza de un modo diferente al realizado hasta ese momento.

a) Cambio de ritmo variable

b) Cambios progresivos

c) Cambios regresivos

8) Duración: «tiempo que transcurre entre el comienzo y el fin de un proceso».⁸

a) Duración corta

b) Duración media

c) Duración larga

9) Periodización: división de la historia en unidades de tiempo más pequeñas caracterizadas por la coherencia interna de los acontecimientos y un marco cronológico determinado por unos hechos significativos que individualizan el periodo.

10) Causalidad: estudio de los motivos que explican el origen de un proceso o un hecho histórico.

11) Empatía: reconstrucción del pasado a fuerza de imaginarlo desde el presente.

Niveles de dificultad de los conceptos

Los estudios realizados desde la psicología, y experimentados por los docentes a lo largo de los años, ponen de manifiesto que no todos los conceptos temporales tienen el mismo proceso de comprensión. Además, como afirma Pagès, «no aparecen [en los diseños de lo que denominamos la historia tradicional, es decir, las vigentes programaciones españolas para la enseñanza primaria y secundaria] como objetivos propios de la enseñanza de la historia ni la comprensión del cambio social ni la capacitación para la adquisición de los ritmos y las dimensiones de la duración».⁹

Como consecuencia de esta ambigüedad, consideramos que los contenidos y las actividades de los libros presentan algunos desequilibrios provocados por el manejo de conceptos temporales poco precisos y la aplicación de niveles de dificultad escasamente planificados. Para corregir esta tendencia, se han consultado las propuestas realizadas por diversos investigadores y se ha elaborado una clasificación más acorde con las conclusiones obtenidas de la investigación.

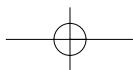
Por otro lado, los resultados han constatado que el aprendizaje de los conceptos temporales no puede realizarse de una manera uniforme y sin unos criterios de planificación previos, ya que las dificultades de asimilación no son las mismas para todos ellos. Para acceder a su comprensión, es necesario conocer la naturaleza de cada concepto y su grado de dificultad, establecido a partir de la complejidad de las operaciones mentales que ha de efectuar el alumno y el grado de madurez intelectual que necesita para trabajarlos. Por ello, hemos creído necesario clasificar los conceptos en tres niveles de dificultad, en función de los problemas que su conocimiento plantea y las posibilidades del alumno para percibirlos correctamente.

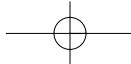
Nivel de dificultad baja. Grupo de conceptos que requiere la ejecución de operaciones temporales básicas relacionadas con el entorno habitual del alumno. Su comprensión y aprendizaje no plantea excesivos problemas y, en muchos casos, se han adquirido en la infancia de forma natural. Son los siguientes:

- datación
- sucesión
- simultaneidad

Nivel de dificultad media. Grupo de conceptos que requiere la realización de operaciones temporales superiores ajenas a las actividades cotidianas del alumno. La comprensión sólo se logra con un aprendizaje específico continuado y conlleva unas prácticas o habilidades adecuadas. Son los siguientes:

- permanencia





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- secuenciación
- continuidad
- empatía
- cambio

Nivel de dificultad alta. Grupo de conceptos que exige operaciones temporales complejas propias de la investigación histórica. La comprensión está relacionada con una mayor formación y madurez y requiere unas estrategias de aprendizaje continuadas como las que efectúa el historiador al emprender un proceso de investigación. Son los siguientes:

- duración corta
- duración media
- duración larga
- periodización
- causalidad

Además de esta clasificación, también se han establecido las proporciones que deberían corresponder a cada nivel y cada concepto con el objetivo de facilitar un adecuado acceso a la temporalidad y una relación óptima entre contenidos y recursos.

Por último, se ha constatado también la importancia que los libros de texto conceden a determinados conceptos como la datación, el cambio y la causalidad, a tenor de los elevados porcentajes que ostentan y el enorme peso que ejercen sobre su aprendizaje. En cualquier caso, esta proporción también indica que su comprensión está lejos de ser fácil y que para alcanzarla son necesarios recursos considerables.

En conclusión, para asegurarnos un estudio de la temporalidad equilibrado, los conceptos temporales de dificultad media, tal y como se puede observar en la tabla 1, deberían representar el 44% del total de un libro de texto, en primero, y el 48%, en segundo, en tanto que los otros tendrían una proporción menor. Estos porcentajes se han obtenido del recuento reali-

zado en todos los manuales y de los promedios calculados para determinar la posición más conveniente de cada grupo de dificultad.

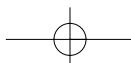
Tipología conceptual desarrollada en los recursos y las actividades

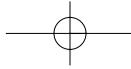
Rüsen señala que «un libro de enseñanza sólo es útil si realmente se puede trabajar con él en clase. Por ello, su característica como libro de trabajo es irrenunciable». ¹⁰ El mismo autor insiste en que los materiales que se ofrezcan en sus páginas deben servir para que los alumnos puedan verificar sus propias opiniones o elaborar interpretaciones personales. De acuerdo con estas opiniones, creemos que la historia debe llegar a los adolescentes de forma atractiva y, para ello, hay que diseñar materiales adecuados que despierten la imaginación, potencien la percepción de la historia y permitan el aprendizaje de conocimientos. La mayoría de los libros cumplen, en la actualidad, con estos requisitos y presentan un aspecto sugerente y vistoso, con todo tipo de propuestas que no siempre tienen una finalidad educativa. Pero esta diversidad genera, en ocasiones, confusión debido a que las actividades no guardan demasiada relación con los contenidos del texto. Por consiguiente, se ha considerado oportuno definir con claridad determinados conceptos que se utilizan con profusión en manuales y que no siempre se usan adecuadamente: nos referimos a términos como materiales, actividades y recursos, cuyos límites no siempre son nítidos.

El análisis particularizado de los libros nos ha convencido de que el término *recurso* es el más útil para designar a las diversas formas de trabajo planteadas en las unidades didácticas ya que indica, a nuestro juicio, «el conjunto de técnicas, procedimientos y materiales didácticos puestos a disposición de las actividades para diversificar el aprendizaje, promover

Tabla 1
Modelo conceptual recomendado para la distribución de los contenidos temporales de forma equilibrada (%).

Niveles	Conceptos temporales	Primero	%	Segundo	%
Dificultad baja	Datación	73	23	80	22
	Sucesión	7		2	
	Simultaneidad	20		18	
Dificultad media	Cambio	69	44	76	48
	Permanencia	17		12	
	Secuenciación	6		4	
	Continuidad	9		8	
Dificultad alta	Causalidad	27	33	29	30
	Duración corta	13		23	
	Duración media	26		35	
	Duración larga	20		5	
	Periodización	14		8	





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

la multifocalidad y potenciar el método de investigación histórica».

De acuerdo con estas premisas, se puede colegir que los recursos constituyen una de las partes esenciales de los libros y ejercen una marcada influencia sobre el aprendizaje del tiempo histórico, ya que utilizan la misma tipología conceptual comentada anteriormente, por lo que su planificación debe realizarse también con criterios de dificultad y madurez intelectual.

Las imágenes, en concreto, son uno de los principales atractivos de los manuales y un medio excelente para recabar la atención del estudiante y despertar su interés por el pasado. Esta capacidad de persuasión se acrecienta si los temas poseen, además, una buena estructura conceptual y un conjunto de actividades diversificadas para aprovechar al máximo los contenidos. En caso contrario, sólo cumplirían una función estética e, incluso, podrían tener un efecto contraproducente en el estudiante. Está comprobado que los recursos sin actividades son ignorados por los alumnos, no «son vistos», no tienen interés, más bien aburren porque suelen representar formas y conceptos muy alejados de su sensibilidad e imaginario juvenil.¹¹

Los recursos, según nuestro criterio, pueden ser clasificados de la siguiente manera:

– Por su función didáctica:

- Mapas: representaciones gráficas que incluyen tanto el espacio como el tiempo.
- Ilustraciones: reproducciones fotográficas, recreaciones, reconstrucciones y dibujos ilustrados.
- Cuadros: representaciones de «árboles» o mapas conceptuales, cuadros gráficos, organigramas y otras construcciones similares.
- Documentos: fuentes primarias producidas en la época en que ocurrió el acontecimiento o en momentos muy próximos al mismo.
- Ejercicios: acciones dirigidas a resolver cuestiones sobre los contenidos o las actividades y que acos-

tumban a tener una función interrogativa y resolutoria.

- Textos: fuentes secundarias elaboradas en épocas posteriores y que no constituyen un testimonio directo del hecho que se ilustra.

– Ejes: representaciones gráficas del tiempo en forma de líneas, ejes o frisos que ordenan datos y representan la sucesión, la duración y la periodización.

– Por la finalidad didáctica que ejercen sobre los contenidos, ya que cambian en función de la utilidad que pretendan obtener de ellos los autores. Se pueden establecer, al menos, tres categorías de recursos:

- Recursos con preguntas para trabajar los contenidos del texto: suelen ser ejercicios destinados a detectar los aprendizajes previos, despertar la curiosidad, estimular la interrogación, construir nuevos significados, descontextualizar y generalizar los conocimientos, ejercitar la memoria y realizar actividades de síntesis.¹²

- Recursos con preguntas para desarrollar las actividades: son ejercicios pensados para motivar, cuestionar, comparar, aplicar conocimientos, ejercitar la memoria y efectuar actividades de síntesis.

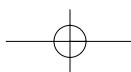
- Recursos sin preguntas: materiales sin indicaciones de trabajo con una utilidad potencial.

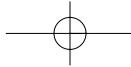
Niveles de dificultad de los recursos

La investigación ha sugerido también que los recursos, al igual que los contenidos, pueden organizarse en niveles de dificultad y poseer proporciones diversas en función de la importancia del concepto y su grado de comprensión, como se muestra en la tabla 2. En ella se aprecia que algunos de éstos, en especial los relacionados con la datación, la simultaneidad, el cambio y la causalidad, concentran el mayor número

Tabla 2
Modelo conceptual recomendado para la distribución de los contenidos temporales de forma equilibrada (%).

Niveles	Conceptos temporales	Contenidos	Primero			Segundo			
			%	Actividades	%	Contenidos	%	Actividades	%
Dificultad baja	Datación	61	15	42	16	68	22	56	20
	Sucesión	11		11		4		5	
	Simultaneidad	28		47		28		38	
Dificultad media	Permanencia	16	43	32	52	23	49	17	50
	Empatía	2		14		2		10	
	Continuidad	5		2		4		4	
	Cambio	76		53		71		69	
Dificultad alta	Periodización	17	42	42	32	13	29	24	30
	Casualidad	83		58		87		76	





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 3

Muestra extraída del libro de primer curso de la editorial Anaya. Relación de conceptos por unidades.

Unidad	Apartado	Referencia	Pág.	Línea	Concepto	Dificultad
8	2	Por último, hace tan sólo unos 40.000 años, se extendió por casi todos los continentes el homo sapiens sapiens [...]	153	22	Datación	Baja
8	2	Por último, hace tan sólo unos 40.000 años, se extendió por casi todos los continentes el homo sapiens sapiens [...]	153	22	Duración larga	Alta

Tabla 4

Muestra extraída del libro de primer curso de la editorial SM. Relación de recursos por unidades.

Unidad	Título	Pág.	Contenidos	Actividades	Recursos sin preguntas	Tipo de recurso	Apartado	Pregunta	Tipo de pregunta	Concepto	Dificultad
13	Retrato de un matrimonio patricio	199	Sí	No	No	Ejercicio	Ilustración 7	2	Relación	Cambio	Media
13	Aníbal, el general al que admiraba el enemigo	200	No	Sí	No	Texto	Ficha	1,2	Interrogación	Causalidad	Alta
13	La expansión de Roma por el Mediterráneo	201	No	Sí	No	Mapa	Ilustración 8	1	Ejercitación	Datación	Baja

de recursos, debido, entre otros motivos, a la importancia que dichas nociones temporales tienen para la comprensión de la temporalidad. El estudio ha confirmado, además, que si se pretende trabajar la temporalidad de un modo equilibrado, los conceptos de dificultad media han de representar, al menos, el 43% de los recursos destinados a los contenidos y el 49% de los utilizados en las actividades.

Estrategias de análisis e instrumentos de la investigación

A la vez que se han diseñado estas propuestas metodológicas, se han establecido también los criterios de selección de los libros de texto, con preferencia por editoriales con amplia representación nacional, y se han organizado sus contenidos en cuatro grandes unidades didácticas para poder realizar un análisis más objetivo y homogéneo.

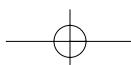
También se han elaborado diversas tablas con sus correspondientes consultas, efectuadas con el programa Microsoft Access, a fin de clasificar todos los conceptos temporales localizados en los contenidos. Cada libro dispone de una base de datos con las referencias textuales de los conceptos, ordenados por unidades, apartados, páginas y líneas. Junto a estos datos de localización, se consignan otros como la tipología a la que pertenecen y los niveles de dificultad que les corresponden, según se observar en el ejemplo de la tabla 3.

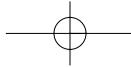
Este mismo proceso se ha realizado con los recursos. Su inclusión en una base de datos ha permitido ordenarlos por apartados y nivel de dificultad, clasificarlos según la tipología de preguntas propuesta antes y organizarlos en función de los conceptos temporales contenidos en ellos, como se advierte en la muestra de la tabla 4.

Tabla 5

Contenidos con conceptos temporales. Editorial Santillana primero de ESO.

Conceptos	Prehistoria	P. culturas	Grecia	Roma	Total
Datación	16	19	19	34	88
Sucesión	2	2	2	0	6
Simultaneidad	3	3	0	8	14
Permanencia	0	1	9	13	23
Secuenciación	1	5	3	4	13
Continuidad	1	7	2	7	17
Cambio	29	27	30	55	141
Duración corta	1	2	6	15	24
Duración media	1	6	16	19	42
Duración larga	17	12	0	3	32
Periodización	9	2	8	5	24
Causalidad	9	8	4	17	38
Dificultad baja	21	24	21	42	108
Dificultad media	31	40	44	79	194
Dificultad alta	37	30	34	59	160
Total	89	94	99	180	462





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 6
Umbral de dificultad de los contenidos. Editorial Santillana. Primero de ESO.

	Nivel bajo				Nivel medio				Nivel alto				Total
	Núm.	%	Umbral mínimo	Umbral en %	Núm.	%	Umbral mínimo	Umbral en %	Núm.	%	Umbral mínimo	Umbral en %	
Santillana I													
Contenidos	108	23,4	108	23	194	42	203	44	160	34,6	151	33	462

Una vez efectuada esta labor, se ha procedido a la cuantificación y procesamiento de los datos en hojas de cálculo para su interpretación posterior. El resultado de esta indagación ha permitido averiguar la frecuencia de uso de cada concepto, el número de referencias contenidas en las unidades temáticas y el nivel de dificultad estimado, como se puede observar en la muestra de contenidos correspondiente al libro de primero de la editorial Santillana (Tabla 5). Por último, se ha calculado el porcentaje de cada nivel de dificultad y se han comparado los resultados con los umbrales indicados en el modelo conceptual propuesto anteriormente.

Si se examina con detalle la tabla 6 se comprobará que los umbrales de dificultad del manual oscilan entre los niveles alto y bajo del espectro. El primero se sitúa en 34,6%, por encima del promedio general establecido para los libros de primero de ESO, mientras que los contenidos del nivel bajo se igualan con el índice general a 23%. Por tanto, el libro indica una tendencia de dificultad alta, basada en la potenciación de conceptos como la duración, la periodización y la causalidad, si bien esta predisposición está suavizada por el peso significativo que manifiestan los conceptos de tipo bajo y medio, con porcentajes próximos a los anteriores.

PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

Una vez definido el modelo de análisis, se ha efectuado el estudio de los ocho libros de primero y segundo de la ESO y se han realizado los siguientes trabajos de campo: confección de una ficha técnica; descripción de la estructura general del manual; análisis pormenorizado de los contenidos y los recursos; clasificación de los niveles de dificultad y el modelo conceptual observado; comparación de las proporciones consignadas en los contenidos y los recursos, finalmente, comprobación de la tipología de preguntas empleada.

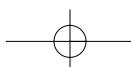
Los resultados han sido recogidos en diversas bases de datos que, por su extensión y complejidad, no han podido incluirse en el presente artículo, pero que han constituido el archivo documental sobre el que se ha fundamentado la investigación. Después, se han procesado en diversas hojas de cálculo y se han cuantificado los registros para facilitar el análisis

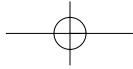
individualizado de los libros y una comparación posterior.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados ha proporcionado conclusiones de distinta naturaleza. Explicaremos, de modo resumido, las más relevantes:

- *Ausencia de modelos de representación del tiempo histórico.* Pese a que casi todos los manuales señalan la necesidad de comprender el cambio y la causalidad en la historia, no se aprecia en ninguno de ellos la existencia de un modelo de enseñanza de la temporalidad diseñado previamente, ni tan siquiera una reflexión sobre las dificultades que entraña la introducción de conceptos temporales en el aprendizaje.
- *Existencia de serios desequilibrios temáticos entre las diversas unidades didácticas* en que se han organizado los contenidos, ya que unas disponen de más apartados que otras, en función de la importancia que las editoriales conceden a cada tema. En primero, Roma es la unidad con mayor número de páginas y apartados; en segundo, esta situación corresponde al tema de la Península Ibérica durante la Edad Media. Este hecho puede provocar distorsiones en el aprendizaje del alumno y una depreciación de las sociedades que no aparecen suficientemente representadas en los libros.
- *Los libros de las editoriales Santillana y Vicens Vives son los que presentan una mejor proporción entre extensión e importancia del tema.* La primera ocupa este puesto en primero, mientras que Vicens domina esta posición en segundo. En ambas editoriales, los conceptos se introducen de modo gradual y aumentan en número según la dificultad y la categoría de los temas, pero siempre de forma diacrónica, acumulando menos contenidos en el primer tema y elevando su cantidad en el último.
- *La extensión de las unidades no se ajusta a ningún criterio didáctico.* No se aprecia una planificación previa de la extensión que debe corresponder a cada unidad. Los altibajos tan pronunciados evidencian que ninguna editorial ha distribuido los temas con criterios de equidad ni en primero ni en segundo y este hecho ha provocado desajustes considerables.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- *La dificultad de los contenidos de todos los libros se sitúa en el nivel medio.* Por consiguiente, los conceptos que los autores consideran más necesarios y difíciles de comprender, a tenor de su elevado volumen en los manuales, son los de cambio, permanencia, continuidad y secuenciación. Esta opción indicaría que las editoriales transmiten la imagen de una historia paradójica: por un lado la historia es cambio, progreso y avance hacia mejores formas de vida; por otro, los acontecimientos perviven en el tiempo y condicionan a las generaciones siguientes que, de algún modo, son esclavas de su pasado. La inclusión en los libros de texto de contenidos relacionados con aquellos conceptos contrapuestos parece sugerir la idea de que en la historia no han existido cambios bruscos que modifiquen radicalmente su curso sino más bien avances y retrocesos limitados por el legado que se quiere superar, muchos de cuyos rasgos continúan aún vigentes cuando la sociedad ha accedido a una etapa diferente.

- *Distribución aleatoria de los contenidos sin correspondencia con el grado de dificultad que posee cada nivel.* Los libros superan el porcentaje aconsejado en los niveles de dificultad bajo y alto de primero pero no lo alcanzan en el nivel medio; en cambio, en los manuales de segundo, esta relación desaparece y se observa una gran disparidad, salvo en el nivel de dificultad alto, donde todas las editoriales presentan unos porcentajes equilibrados.

- *Ausencia de un esquema conceptual previo diseñado con criterios de proporcionalidad.* Ninguna editorial se acerca a los porcentajes aconsejados por la investigación y recogidos en el modelo conceptual que se ha presentado anteriormente, si bien tampoco se aprecian desajustes significativos que acentúen las diferencias entre conceptos. La editorial que más se acerca a los umbrales propuestos es Santillana, que ofrece una proporción muy similar a las proporciones sugeridas.

- *Los recursos utilizados en los contenidos son siem-*

pre inferiores en número a los de las actividades. El libro de Santillana es el que posee los registros más numerosos en primero y en segundo, en tanto que Anaya es el que tiene los más reducidos.

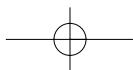
- *Santillana es la editorial que mantiene una proporción más equilibrada entre contenidos y actividades en primero y segundo de ESO,* ya que el número de recursos que hay en ambos grupos se ajusta a las proporciones aconsejadas y la correspondencia conceptual es muy alta.

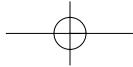
- *El grado de dificultad de los recursos reservados a los contenidos y las actividades es de tipo medio-alto en todos los libros.* Esto significa que los conceptos de cambio, permanencia, continuidad, duración y causalidad concentran los mayores recursos y son considerados como los más importantes.

- *Potenciación de la memorización entre las preguntas destinadas a trabajar los contenidos.* En primero y segundo, los recursos más numerosos están dirigidos a estimular la memorización y la repetición. Además, se observa una gran disparidad en la tipología de preguntas formulada, ya que cada libro concede importancia a un tipo o a otro, sin que se advierta un criterio concreto.

- *Fomento de la ejercitación entre las preguntas dirigidas a las actividades.* Los libros de primero y segundo coinciden en incluir un gran número de preguntas para estimular la ejercitación pero difieren en el resto, pese a observarse cierta predilección por la interrogación.

A la vista de los resultados, consideramos que las editoriales y los autores habrían de prestar más atención a la elaboración de modelos de temporalidad previos y a la introducción de una equilibrada selección de contenidos y recursos para abordar con garantías el estudio del tiempo histórico.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

NOTAS

¹ BLANCO, A. (2007). «La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria». Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral inédita).

² BURGUES, J. «El libro de historia en segundo de bachillerato». Título provisional de la tesis que está en curso de realización en el Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universidad de Barcelona y dirigida por Prats. En dicho trabajo se realiza un detallado estudio sobre el uso del manual en el aula. Los datos los ha obtenido a través de un amplio cuestionario enviado a todos los centros de Cataluña que impartían bachillerato en el curso 2002-03. De un total de 705 consultados, respondieron 260, un 36,9%. Los datos que aquí se citan son los resultados enviados en enero de 2005 a los profesores que respondieron al cuestionario.

³ Consulta realizada a ANELE (Asociación nacional de editores de libros y material de enseñanza).

⁴ PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

⁵ PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). «Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica», en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

⁶ BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

⁷ MATTOZZI, I. (1988). «I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare». CIDI di Firenze (dir.). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*, pp. 70-71. Milano: Mondadori.

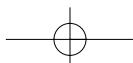
⁸ Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española.

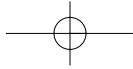
⁹ PAGÈS, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico, en Rodríguez, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, p. 118. Barcelona: Laia.

¹⁰ RÚSEN, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber*, 12, p. 85.

¹¹ VALLS, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, p. 7. El autor cita una serie de estudios realizados en los Estados Unidos y recogidos en el artículo de Enrique Llorente Cámara «Imágenes en la enseñanza» en *Revista de Psicodidáctica*, 9, pp. 121-137, que demostraban que los alumnos no habían mirado ni siquiera las imágenes o lo habían hecho por distracción. También se comprobó que muchos no contemplaban las imágenes con un mínimo de atención si no se les impulsaba explícitamente a hacerlo, especialmente a través de indicaciones escritas.

¹² PARCERISA, A. (2001). *Materiales curriculares. Como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, pp. 89 y ss. Barcelona: Graó.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico, en Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comps.), pp. 103-137. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- CEBALLOS, D. (2004). «Análisis del tiempo como variable en economía financiera». Departamento de Matemática Económica, Financiera y Actuarial. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral inédita).
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C. (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Anaya 21.
- GUIBERT, M. E. (1994). Tiempo y tiempo histórico. Un saber que se aprende, un saber que se enseña. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- KOSELLECK, R. (2001). Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia. Barcelona: Paidós.
- MATTOZZI, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. CIDI di Firenze (dir.). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milán: Mondadori.
- PAGÈS, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico, en Rodríguez, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.
- PAGÈS, J. (1997). El tiempo histórico, en Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, pp. 89-202. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona - Horsori.
- PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones, en AAVV. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 13, pp. 24-278. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- PAGÈS, J. (2004). «Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI». *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, pp. 35-53. UCSAL. Universidad Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas, en AAVV. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, pp. 187-207. Sevilla: Díada.
- PARCERISA, A. (2001). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PRATS, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. *Iber*, 21.
- PRATS, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5. Mérida. Venezuela: Universidad de los Andes.
- RUIZ TORRES, P. (1994). El tiempo histórico, en *Eutopías. Documentos de Trabajo*, núm. 71. Valencia: Universidad de Valencia.
- RÜSEN, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber*, 12.
- SANTISTEBAN, A. (2005). «Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials». Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències socials. Facultat de Ciències de l'Educació. Barcelona: Universitat Autònoma. (Tesis doctoral inédita).
- TORRES, P.A. (1999). Anatomía del tiempo histórico para ESO y bachillerato. *Iber*, 22.
- TORRES, P.A. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED.
- TORRES, P.A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- TREPAT, C.A. (1998). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales, en Trepata, C.A. y Comes, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 7-122. Barcelona: ICE UB-Graó.
- VALLS, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15.
- WHITROW, G. J. (1990). *El tiempo en la historia: la evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*. Barcelona: Crítica.

