

<https://doi.org/10.1590/198053145406>

COMPETENCIAS HISTÓRICAS Y NARRATIVAS EUROPEAS/NACIONALES EN LOS LIBROS DE TEXTO¹

Cosme J. Gómez Carrasco^I

Verónica Vivas Moreno^{II}

Pedro Miralles Martínez^{III}

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los cambios y las pervivencias en la propuesta de competencias históricas y narrativas nacionales/europeas en los libros de texto de Educación Secundaria. Para ello se han escogido seis libros de dos leyes españolas diferentes y un contenido concreto: la Edad Moderna. Se ha utilizado un enfoque de investigación mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. La muestra la compone un total de 1300 actividades. Los resultados indican que los manuales han mejorado en tipología de actividades y en el nivel cognitivo exigido, pero siguen dominando los contenidos de conceptos, hechos y datos concretos. Por otro lado, se vislumbra un cambio en la narrativa propuesta, en la que dominan claramente conocimientos de tipo cultural y artísticos, y en el que las líneas maestras de la narrativa nacional han quedado enmarcadas en un contexto principalmente europeo.

HISTORIA • LIBROS DE TEXTO • ENSEÑANZA • EUROPA

HISTORICAL COMPETENCES AND EUROPEAN/NATIONAL NARRATIVES IN TEXTBOOKS

Abstract

The objective of this paper is to analyze the changes and survivals in the proposal of national/European historical narrative and competences in the textbooks of Secondary Education. For this, six books of two different Spanish laws have been chosen, and a specific content: the Early Modern Age. A mixed research approach has been used, combining quantitative and qualitative techniques. The sample consists in a total of 1300 activities. The results indicate that the textbooks have improved in the type of activities and in the cognitive level required, but continue to dominate the contents of concepts, facts and concrete data. On the other hand, there is a change in the proposed narrative, in which knowledge of a cultural and artistic nature clearly dominates, and in which the main lines of the national narrative have been framed in a mainly European context.

HISTORY • TEXTBOOKS • TEACHING • EUROPE

¹ Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales" (20638/JLI/18) y "El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad" (20874/PI/18), financiados por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

^I Universidad de Murcia, Murcia, España; <http://orcid.org/0000-0002-9272-5177>; cjgomez@um.es

^{II} Universidad de Murcia, Murcia, España; <https://orcid.org/0000-0003-4857-388X>; veronica.vivas@um.es

^{III} Universidad de Murcia, Murcia, España; <https://orcid.org/0000-0002-9143-2145>; pedromir@um.es

COMPÉTENCES HISTORIQUES ET RÉCITS NATIONAUX EUROPÉENS DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Résumé

Cet article se propose d'analyser les changements et la persistance des discours concernant les compétences historiques et les récits nationaux/européens dans les manuels scolaires de l'enseignement secondaire. Pour cela, nous avons sélectionné six livres relatifs à un contenu concret: l'âge moderne et à deux différentes lois espagnoles. Nous avons opté pour une méthode mixte de recherche, combinant des techniques quantitatives et qualitatives. L'échantillon comprend un total de 1300 activités. Les résultats indiquent que les manuels se sont améliorés quant à la typologie des activités et le niveau cognitif requis, mais restent encombrés par des concepts, des faits et des données concrets. De plus, il semble y avoir un changement du récit conseillé dans lequel prédominent visiblement des connaissances de type culturel et artistique et où les lignes directrices du récit national s'inscrivent principalement dans un contexte européen.

HISTOIRE • MANUEL D'ENSEIGNEMENT • ENSEIGNEMENT • EUROPE

COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS E NARRATIVAS EUROPEIAS/NACIONAIS NOS LIVROS DE TEXTO

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as mudanças e persistências na proposta de competências históricas e narrativas nacionais/europeias nos livros de texto do Ensino Secundário. Assim, foram selecionados seis livros de duas leis espanholas diferentes e um conteúdo concreto: a Idade Moderna. Utilizou-se uma abordagem mista de pesquisa, combinando técnicas quantitativas e qualitativas. A mostra é composta por um total de 1300 atividades. Os resultados indicam que os manuais melhoraram na tipologia de atividades e no nível cognitivo exigido, porém continuam dominando os conteúdos de conceitos, fatos e dados concretos. Por outro lado, vislumbra-se uma mudança na narrativa proposta, na qual predominam claramente conhecimentos de tipo cultural e artísticos, e onde as linhas mestras da narrativa nacional fazem parte de um contexto principalmente europeu.

HISTÓRIA • LIVROS DE TEXTO • ENSINO • EUROPA

E L LIBRO DE TEXTO ES UN PRODUCTO CULTURAL, ACADÉMICO, COMERCIAL E IDEOLÓGICO.

Los libros de texto siempre han tenido como finalidad reunir el conjunto de verdades fundamentales que todo alumno debe conocer, saber y crear; conocimientos, saberes y creencias que tradicionalmente se presentan en estos materiales como cerrados, inmutables, excluyentes y acabados (VIÑAO, 2003). El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más accesible por la población, junto con otros medios informales de conocimiento (*mass-media*, museos, otros centros de interés histórico, etc.). Por ello tiene tanta importancia el análisis de ese relato, de esa narrativa, que ha creado tantas controversias por su uso (y abuso) en el ámbito educativo (FOSTER; CRAWFORD, 2006). Y en ese sentido Chartier (2007) analizó los debates en torno a la historia como relato, como narrativa, desde la década de 1970. Este autor destacó trabajos como los de Certeau (1975), que pusieron el acento en la naturaleza discursiva de la historia, y en la forma cómo este debate sacudió los cimientos de la historia como disciplina (GÓMEZ; CHAPMAN, 2017). El análisis narrativo es clave, pues, para entender la construcción del discurso histórico, su naturaleza y finalidad.

En España, a pesar de los continuos cambios legislativos en materia de educación en los últimos 25 años y las diferentes propuestas metodológicas en la enseñanza de la historia, el libro de texto sigue siendo el principal material didáctico utilizado por los docentes en esta materia educativa (MARTÍNEZ;

VALLS; PINEDA, 2009). La realidad es que los libros de texto cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas (GÓMEZ; CÓZAR; MIRALLES, 2014). En palabras de Apple (1993², cit. por FOSTER, 2011), los libros de texto son concebidos y diseñados por personas reales con intereses reales. Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha sido considerada como el vehículo a través del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nación y la identidad nacional (FOSTER, 2011). Los libros de texto contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimación, sus relaciones con otras naciones, y la historia de su gente (GÓMEZ; CHAPMAN, 2017).

La preocupación por el papel de los libros de texto en la enseñanza de la historia y su vinculación a la construcción de identidades colectivas ha producido una gran bibliografía en el ámbito nacional e internacional. Una muestra es el número monográfico de la revista *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* en 2003, el libro coordinado por Foster y Crawford (2006), el monográfico sobre este tema en la revista *Educational Inquiry* en 2011 (vol. 2 n° 1), o los monográficos coordinados en España en la revista *Ensayos* (2014) e *Historia y Memoria de la Educación* (2017). En Europa, el análisis de libros de texto es una línea de investigación fundamental para comprender las tensiones en la enseñanza de la historia, su problemática y relaciones con el poder, los currículos, la construcción de identidades y el contexto histórico, social y cultural. Trabajos como los de Baquès (2007), Cajani (2006), Estivalèzes (2011), Höpken (1996), Stöber (2013) y Zachos & Michailidou (2014) han profundizado sobre estas temáticas, donde priman el análisis de la construcción del concepto de Europa y la presencia de los grandes traumas sociales y políticos (Primera y Segunda Guerra Mundial, el fascismo, el nazismo, etc.).

En España los trabajos sobre libros de texto tuvieron un inicio muy vinculado al análisis de contenido, aunque se han ampliado recientemente hacia otros ámbitos sobre competencias (SÁIZ 2011, 2013, 2015; VALLS 2001, 2007, 2008). Desde el grupo DICSO hemos desarrollado investigaciones sobre las competencias históricas y las habilidades cognitivas exigidas en las actividades de los manuales en comparación con otros países como Francia e Inglaterra (GÓMEZ, 2014; GÓMEZ; CÓZAR; MIRALLES, 2014; GÓMEZ; MOLINA, 2017; MARTÍNEZ-HITA; GÓMEZ, 2018). En este estudio hemos avanzado hacia un análisis diacrónico entre dos leyes educativas diferentes con la finalidad de detallar los cambios y pervivencias que presentan.

La investigación sobre las competencias educativas se ha ido entroncando poco a poco con el análisis de manuales. Como indica López Facal (2013), hay que superar la interpretación neoliberal del concepto de competencias. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumnado interactúa,

saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (LÓPEZ FACAL, 2013). Hay que fomentar en el alumnado un conocimiento histórico basado en la formulación de hipótesis, el contraste con fuentes de diferente tipo, en la argumentación, en la reflexión científica y ética de las relaciones humanas en el pasado y su relevancia en el presente, en la perspectiva histórica, y en las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales de los cambios en el tiempo (PRATS, 2016; RÜSEN, 2015; SEIXAS; MORTON, 2013).

Por esta circunstancia es importante el análisis de las actividades de los libros de texto para conocer cómo incorporan las habilidades cognitivas sobre historia, y cómo se asimilan las narrativas históricas nacionales, y en el marco en el que las construyen. Es clave analizar la construcción de ese relato en la línea que proponía Chartier (2007), para comprender la intencionalidad que tienen las autoridades y otros agentes de influencia sobre la narrativa histórica que debe estar presente en el aula (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014; TOPOLSKY, 2004). Para conseguir esta finalidad se ha realizado un estudio de las actividades propuestas al alumnado de una época trascendental en la comprensión del actual sistema social, económico, político, cultural y de pensamiento: la Edad Moderna. Los vínculos de este periodo con los fenómenos actuales hacen que su conocimiento sea básico para el desarrollo e implementación de las competencias históricas y de las competencias educativas (GÓMEZ, 2014).

METODOLOGÍA

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar los cambios y las pervivencias en las competencias históricas y las narrativas nacionales/europeas planteadas en los libros de texto de Educación Secundaria de España. Para conseguir este objetivo se ha centrado el análisis en los contenidos de la Edad Moderna desde una perspectiva comparativa entre los libros de dos leyes educativas recientes: Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Para alcanzar este objetivo se han planteado tres objetivos específicos:

- OE1. Contextualizar el análisis de los libros de texto en el marco de los cambios producidos en el currículo sobre las competencias históricas y contenidos de la Edad Moderna en los últimos 25 años.
- OE2. Comparar la tipología de actividades, el nivel cognitivo y las competencias históricas exigidas al alumnado en los libros de texto.
- OE3. Analizar los cambios y las pervivencias en la narrativa nacional/europea de los libros de texto sobre los contenidos de la Edad Moderna.

MUESTRA

Para conseguir el objetivo específico 1 sobre la contextualización de los datos extraídos de los manuales desde la evolución del currículo, se ha diseñado un estudio desde 1990 hasta la actualidad a través de los decretos de estudios mínimos (1990, 2002, 2007 y 2015). Para realizar este análisis se utilizaron diversas categorías. En el ámbito cuantitativo, se ha analizado el balance entre los conceptos metodológicos (o conceptos de segundo orden) con los conocimientos factuales (o conceptos de primer orden) propuestos en el currículo. Para ello se ha contabilizado el número de contenidos de primer y segundo orden según la propuesta de Seixas y Morton (2013) o Gómez y Miralles (2015). A nivel cualitativo se han examinado los contenidos propuestos sobre la Edad Moderna en esos decretos curriculares, su cantidad y naturaleza.

En cuanto a los objetivos 3 y 4 sobre libros de texto, se han analizado 1302 actividades de seis manuales diferentes: tres de ellos corresponden a la LOE (editados entre 2008 y 2012), tres de ellos correspondientes a la LOMCE (editados en 2015). Las tres editoriales estudiadas son Vicens Vives, Oxford y Anaya. Han sido seleccionadas por ser tres de las principales editoriales comerciales en España en cuanto a libros de texto. Debido a los cambios en los decretos, los libros de la LOE corresponden a 2º de Educación Secundaria Obligatoria (13-14 años), y los libros examinados de la LOMCE hacen referencia a 3º de Educación Secundaria Obligatoria (14-15 años).

TABLA 1
NÚMERO DE ACTIVIDADES DE LIBROS DE TEXTO ANALIZADAS

	NÚMERO ACTIVIDADES LOE	PORCENTAJE ACTIVIDADES LOE	NÚMERO ACTIVIDADES LOMCE	PORCENTAJE ACTIVIDADES LOMCE
VICENS VIVES	274	51,7	388	50,3
OXFORD	115	21,5	199	25,8
ANAYA	142	26,8	185	24,0
Total	530	100,0	772	100,0

Fuente: Elaboración propia.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Debido al objetivo y finalidad de este estudio, se decidió adoptar un diseño metodológico de carácter plural, combinando diferentes técnicas y estrategias, y que se sitúa dentro de los denominados *métodos no experimentales*: las variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (KERLINGER, 2002). El análisis de los datos se ha realizado combinando un enfoque cuantitativo (frecuencias, porcentajes, relación entre variables) y cualitativo (análisis textual y de contenido). Las principales investigaciones sobre la educación histórica han insistido también en esta complementariedad de enfoques (BARTON, 2008).

Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron en este trabajo a través de frecuencias, porcentajes y análisis relacionales de las categorías establecidas en la base de datos de actividades de libros de texto (tipología de actividades, nivel cognitivo, conceptos históricos y contenidos históricos), además del análisis de los conceptos de primer y segundo orden del currículo. *El análisis cualitativo* se ha realizado a través de la investigación narrativa de esas actividades, de un estudio textual, que nos permitiera entender las pervivencias y cambios en las narrativas españolas/europeas.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El instrumento de recogida de información de las actividades de los libros de texto se ha diseñado en una base de datos en EXCEL. Las actividades se han sistematizado en torno a cuatro categorías: tipología de actividad (tabla 2); nivel cognitivo exigido (tabla 3); presencia de conceptos de primer y segundo orden (tabla 4); y contenidos históricos (tabla 5). Esta categorización se ha utilizado en otros trabajos relacionados con exámenes y libros de texto (GÓMEZ, 2014; GÓMEZ; MIRALLES, 2016). Para definir el nivel cognitivo exigido en las actividades se han tomado como referencia los trabajos de Sáiz (2015). En esta categorización se ha aplicado la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en una de sus versiones más recientes y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Esto ha permitido jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros de texto. Para el análisis de la presencia de conceptos de primer y segundo orden (estos últimos relacionados con habilidades de pensamiento histórico), se ha tomado como base la propuesta de Seixas y Morton (2013), así como también las propuestas de Domínguez (2015). Además, se les ha añadido dos tipologías de conceptos de primer orden (cronología; conceptual/factual), tal y como se ha hecho en otros trabajos (GÓMEZ; MIRALLES, 2015).

TABLA 2
CATEGORIZACIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES/PREGUNTAS DE EXAMEN

TIPO ACTIVIDAD	EJEMPLO	EJEMPLO
Búsqueda de información	Se pide al alumnado que busque información sobre un personaje o acontecimiento histórico en otras fuentes.	<i>Busca información sobre la obra de Maquiavelo y su teoría sobre las virtudes que debía reunir un príncipe moderno. ¿Qué relación puedes establecer con el significado del adjetivo maquiavélico?</i>
Comentario de texto	Se pide al alumnado que responda a una serie de preguntas relacionadas con un texto histórico de la época o un texto de un historiador.	<i>[sobre un texto]¿Estás de acuerdo con la opinión de la autora? Razona tu respuesta.</i>

(Continúa)

(Continuación)

TIPO ACTIVIDAD	EJEMPLO	EJEMPLO
Creación	Se pide al alumnado que elabore algún tipo de recurso relacionado con contenidos históricos del manual.	<i>Imaginad que sois un grupo de científicos de la época. Preparad un debate y argumentad vuestras posiciones:</i> <i>- Una parte de la clase apoya las tesis de Colón sobre la posibilidad de alcanzar la India por el oeste.</i> <i>- Otra parte está totalmente en contra y cree que es mejor viajar hacia el este</i>
Ensayo	Se pide al alumnado que realice un ensayo sobre un tema o personaje histórico.	<i>Escribe una redacción de quince líneas sobre el pensamiento humanista utilizando estos términos: Antigüedad clásica, educación, progreso, espíritu crítico, fe cristiana, razón, ciencia, antropocentrismo, teocentrismo.</i>
Figuras/imágenes	Preguntas sobre figuras e imágenes proporcionadas por el manual.	<i>Observa el mapa del comercio de las especias. Describe la ruta que seguían los europeos para llegar a las islas donde las obtenían. ¿Por qué las especias eran tan importantes en aquella época?</i>
Pregunta corta	Se pide al alumnado que responda una pregunta corta sobre el texto elaborado del manual (no sobre textos históricos de la época).	<i>¿En qué se diferencian un manuscrito de un libro?</i>
Prueba objetiva	Se pide al alumnado un ejercicio de corrección objetiva (unir flechas, rellenar huecos, etc.).	<i>Copia en tu cuaderno y une con flechas</i>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3
SIGNIFICADO Y EJEMPLOS DEL NIVEL COGNITIVO EXIGIDO AL ALUMNADO EN LAS ACTIVIDADES/PREGUNTAS DE EXAMEN

NIVEL COGNITIVO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
1	Implican la localización y repetición de información presente en textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias. Son las que activan conocimientos declarativos de <i>formulación literal</i> o de <i>base de texto</i> . Sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización.	<i>¿En qué ámbitos geográficos se aplicó su política exterior? ¿A qué se llama "política matrimonial"?</i>
2	Aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso, resumir la información ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos.	<i>Fijate en el esquema y explica cómo se organizó el gobierno de la monarquía en tiempos de Felipe II. ¿Cuáles eran los órganos de poder más importantes? ¿De quién dependían? ¿Qué papel desempeñaban las cortes en la monarquía hispánica?</i>

(Continúa)

(Continuación)

NIVEL COGNITIVO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
3	Aquellas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas <i>inferenciales</i> y de la aplicación de contenidos procedimentales como <i>estrategias</i> . Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes.	<i>Observa el dibujo de la encomienda. Elabora una redacción sobre la vida de un indígena que trabajaba en una encomienda. Describe cómo era la encomienda, qué trabajos realizaba y qué trato recibía. Divide la clase en dos grupos. Uno debe defender los derechos de los indígenas basándose en los argumentos de Bartolomé de las Casas. El otro debe ponerse en el lugar de los encomenderos y explicar su posición.</i>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4
SIGNIFICADO Y EJEMPLO DE LOS CONCEPTOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN PRESENTES EN LAS ACTIVIDADES

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	<i>Dibuja en tu cuaderno un eje como este y divídelo en décadas. Indica en él las siguientes etapas.</i>
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	<i>¿Qué es la imprenta?</i>
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados.	<i>¿Qué se establece en este texto? ¿Por qué es tan importante? ¿Existe hoy un día en la misma protección contra la detención?</i>
Fuentes/pruebas	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias.	<i>Lee el texto del Inca Garcilaso. ¿Qué llamó la atención de los incas al ver por primera vez a los españoles?</i>
Cambio y continuidad	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	<i>El humanismo supuso un cambio de mentalidad con respecto a la época anterior. Explica sus ideas.</i>
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.	<i>¿Qué consecuencias crees que tuvo a medio y largo plazo el hecho de ir acumulando más gastos que ingresos?</i>

(Continúa)

(Continuación)

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.	<i>Observa el dibujo de la encomienda. Elabora una redacción sobre la vida de un indígena que trabajaba en una encomienda. Describe cómo era la encomienda, qué trabajos realizaba y qué trato recibía. Divide la clase en dos grupos. Uno debe defender los derechos de los indígenas basándose en los argumentos de Bartolomé de las Casas. El otro debe ponerse en el lugar de los encomenderos y explicar su posición.</i>
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.	<i>Las ideas de Maquiavelo se suelen sintetizar en una frase: "el fin justifica los medios". ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Argumenta tu respuesta.</i>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5
TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS HISTÓRICOS Y EJEMPLOS EN LAS ACTIVIDADES

CONTENIDOS HISTÓRICOS	SIGNIFICADO	EJEMPLO
HISTORIA GENERAL	Preguntas generalistas sobre la época estudiada o sobre temáticas que no encajan en las otras categorías.	<i>¿Qué razones hicieron que se buscara una nueva ruta marítima hacia el Lejano Oriente? ¿Qué descubrimientos científicos y técnicos lo facilitaron?</i>
HISTORIA POLÍTICA E INSTITUCIONAL	Preguntas sobre instituciones políticas de la época, relaciones internacionales, problemas internos y externos de los poderes políticos, etc.	<i>Enumera las instituciones creadas en el reino de Castilla para fortalecer la autoridad real. ¿Qué eran los virreyes?</i>
HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL	Preguntas sobre historia del arte, cultura, pensamiento, religión, etc.	<i>¿Qué nombre recibe el siglo XVII con respecto a la cultura y el arte?</i>
HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA	Preguntas sobre historia social (grupos sociales, vida cotidiana, etc.) e historia económica (estructura económica, precios, mercados, etc.).	<i>¿Qué grupos formaban parte la sociedad colonial? ¿Qué desigualdades presentaba?</i>

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

LA EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO. COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y NARRATIVAS EUROPEAS/NACIONALES

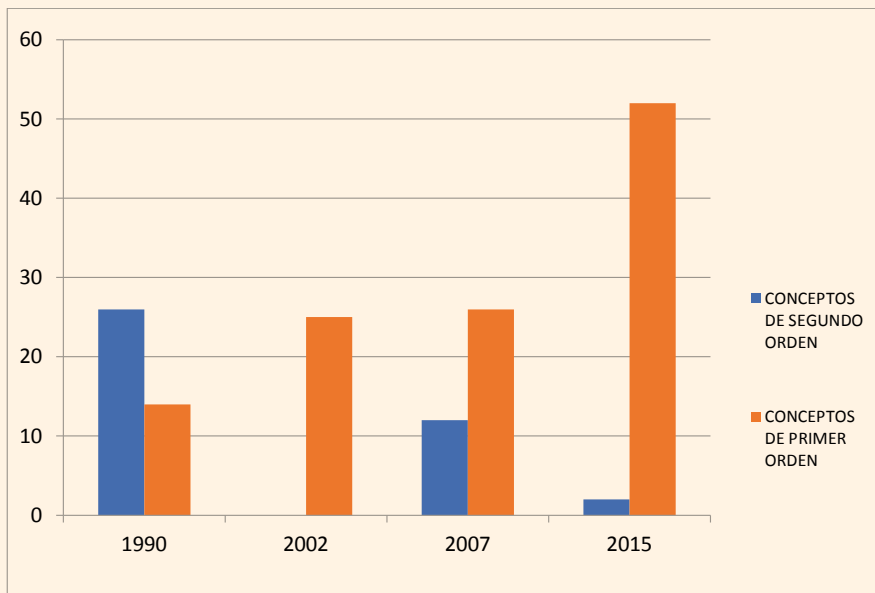
La LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) nació en 2013 con la intención de ser una ley rupturista con la anterior ley educativa: en palabras del propio texto legal, pretende conseguir una adecuación del sistema educativo a los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual. Ahora bien, en lo que se refiere a la enseñanza de la historia, ¿está sirviendo para solventar los problemas que han sido denunciados en repetidas ocasiones por docentes e investigadores, o por el contrario no es más que una nueva reforma con más carga

ideológica que de mejora pedagógica? La mayoría de autores está de acuerdo con el poco interés de esta reforma educativa en eliminar los grandes problemas que se observan en la enseñanza de la historia en España en los niveles de enseñanza obligatoria y en su carga ideológica de marcado carácter conservador (LÓPEZ FACAL, 2014).

Los datos no sólo muestran que la LOMCE reproduce un enfoque de la enseñanza de la historia memorístico y conceptual. Además, en un análisis más amplio y diacrónico realizado con los decretos de enseñanzas mínimas hemos podido comprobar que la evolución del currículo en los últimos 25 años ha seguido un camino tradicionalista: esa historia enunciativa que indica Prats (2016). Los datos extraídos muestran que los conceptos históricos de segundo orden han evolucionado de manera decreciente (gráficos 1 y 2). En la propuesta de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), más del 60% de los contenidos propuestos (25) eran conceptos de pensamiento histórico o contenidos de segundo orden según lo establecido por Seixas y Morton (2013), pero también por otros autores como Lee (2005) o Van Sledright (2014): análisis de fuentes, causas y consecuencias, argumentación histórica, etc. Sin embargo, los contenidos de primer orden (datos, hechos y conceptos) se reducían a poco más del 30% (12). Con la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE, 2002) desaparecieron todos los conceptos de segundo orden y de pensamiento histórico de los contenidos propuestos y sólo aparecen algunos de ellos en los criterios de evaluación. Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se recuperaron algunos de esos conceptos de pensamiento histórico, aunque el porcentaje se invierte (65% de conocimientos factuales, 35% de contenidos de segundo orden). Finalmente, con la LOMCE (2013), este porcentaje ha pasado al 95% de conocimientos factuales (51) y un 5% (2) de conceptos clave o de pensamiento histórico (GÓMEZ; CHAPMAN, 2016).

GRÁFICO 1

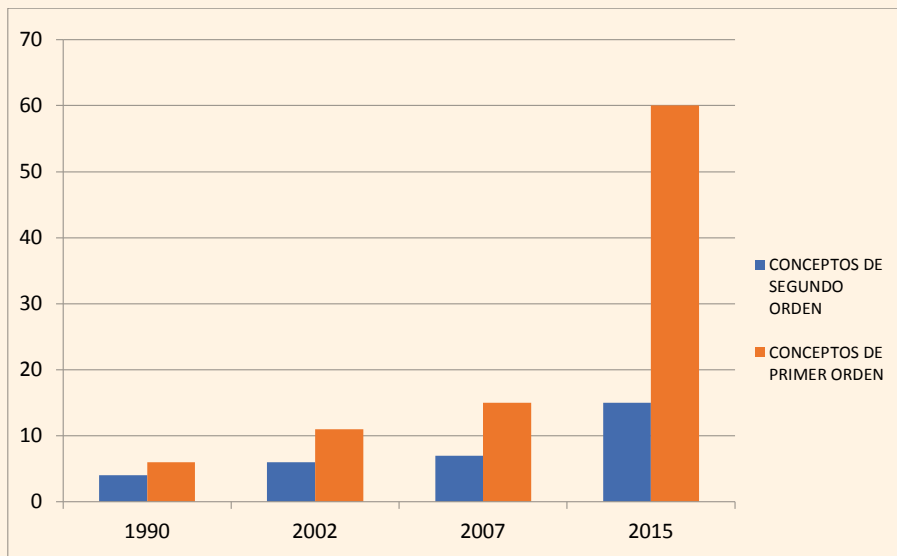
EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN EN LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1990-2015). EN NÚMEROS ABSOLUTOS



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los decretos curriculares de 1990, 2002, 2007 y 2015.

GRÁFICO 2

EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN EN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1990-2015). EN NÚMEROS ABSOLUTOS



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los decretos curriculares de 1990, 2002, 2007 y 2015.

Hay dos cuestiones claves en este análisis. Por un lado, en las dos reformas llevadas a cabo por gobiernos conservadores (LOCE y LOMCE) se incrementaron los contenidos sobre datos y hechos concretos, relacionados con la narrativa nacional y europea. Por otro lado, también en ambas reformas legislativas, existe un excesivo desequilibrio entre conceptos de primer y segundo orden, siempre a favor de los conceptos de primer orden. Es bastante indicativo de esta involución que contenidos propuestos en la LOGSE relacionados con el método del historiador y la reflexión histórica como “Interpretación de procesos de cambio histórico mediante diagramas y ejes temporales, etc.”; “Análisis y comparación de dos interpretaciones historiográficas sobre unos mismos hechos, distinguiendo sus puntos de acuerdo y desacuerdo”; han ido perdiendo peso específico. Así, en las últimas revisiones del currículo los contenidos que dominan hacen referencias a hechos y conceptos concretos como “La evolución de los reinos cristianos y musulmanes”; o “Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II”. Las “guerras de religión”, “las reformas protestantes y la contrarreforma católica”. Pero además son hechos concretos muy ligados a una narrativa nacional española, heredera de la historiografía del siglo XIX (ÁLVAREZ JUNCO, 2016), y que se contextualiza con un marco histórico europeo (GÓMEZ; CHAPMAN, 2017; LÓPEZ FACAL, 2010). Como se aprecia en la tabla 6, referida a los conceptos concretos y de primer orden sobre la Edad Media y Edad Moderna en Educación Secundaria Obligatoria, hay un incremento muy sensible de este tipo de conocimientos en el decreto de enseñanzas mínimas desde la LOGSE hasta la LOMCE. Se multiplican por tres los contenidos mínimos a impartir sobre la Edad Media y Edad Moderna, todos desde una perspectiva principalmente nacional y europea. Así, es muy indicativo no sólo que se hayan multiplicado por tres estos contenidos, sino que además haya desaparecido uno ligado a otras realidades territoriales como “Formas de vida y organización social en uno de los imperios asiáticos o en la América precolombina”.

TABLA 6

CONTENIDOS CONCRETOS SOBRE LA EDAD MEDIA Y LA EDAD MODERNA EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (DECRETOS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS) (1990-2014)

LOGSE (1990)	LOMCE (2015)
<p>Las sociedades feudales europeas y el desarrollo urbano: el Románico y el Gótico.</p> <p>Al-Ándalus y los reinos cristianos en la Península y otros territorios españoles actuales. Religión y cultura cristiana, musulmana y judaica en la España medieval.</p> <p>Las sociedades del Antiguo Régimen en Europa: crisis político-religiosa, arte renacentista y barroco, el racionalismo y la Ilustración.</p> <p>Hegemonía y decadencia de la Monarquía Hispánica: la colonización de América y el impacto recíproco; uniformismo y tensiones socio-religiosas y políticas: el esplendor literario y artístico.</p> <p>Sociedad y cultura islámica en la Edad Media.</p> <p>Formas de vida y organización social en uno de los imperios asiáticos o en la América precolombina.</p> <p>La crisis del Antiguo Régimen y las revoluciones liberales burguesas.</p>	<p>La Edad Media: concepto de 'Edad Media' y sus sub-etapas: Alta, Plena y Baja Edad Media; la "caída" del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas. Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente).</p> <p>El feudalismo. El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes.</p> <p>La Península Ibérica: la invasión musulmana (al-Ándalus) y los reinos cristianos.</p> <p>La Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII).</p> <p>La evolución de los reinos cristianos y musulmanes.</p> <p>Emirato y Califato de Córdoba, Reinos de Castilla y de Aragón (conquista y repoblación).</p> <p>La expansión comercial europea y la recuperación de las ciudades.</p> <p>El arte románico y gótico e islámico.</p> <p>La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV).</p> <p>La crisis de la Baja Edad Media: la 'Peste Negra' y sus consecuencias; al-Ándalus: los reinos de taifas. Reinos de Aragón y de Castilla.</p> <p>La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte renacentista.</p> <p>Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América.</p> <p>Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón.</p> <p>Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las "guerras de religión", las reformas protestantes y la Contrarreforma católica.</p> <p>El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años.</p> <p>Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.</p> <p>El arte barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII.</p> <p>El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España.</p> <p>El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.</p> <p>Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII.</p> <p>La Revolución Francesa.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los decretos curriculares de 1990 y 2015.

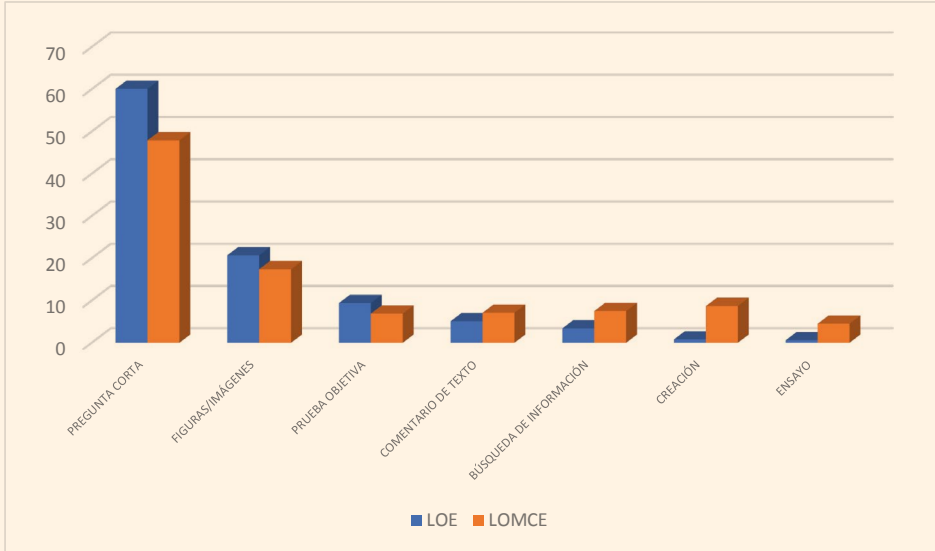
La ausencia de conceptos de segundo orden y la reproducción de una enseñanza basada en la narrativa nacional/europea dificulta el desarrollo del pensamiento histórico y una conciencia crítica y abierta en el alumnado (LÓPEZ FACAL, 2014). La introducción de las competencias básicas (o competencias clave) en Europa no parece que esté reduciendo estas deficiencias. Éste es un problema derivado de la reproducción en el aula de una serie de rutinas docentes,

consecuencia en gran medida de la permanencia de un código disciplinar de la historia ya desfasado en el currículo y en los libros de texto. La concepción epistemológica de la historia como un conjunto cerrado de conocimientos se encuentra profundamente arraigada en países como España, donde la docencia de esta materia se basa en la narración lineal de hechos pasados previamente seleccionados por el currículo oficial, el libro de texto y, en última instancia, por el profesor (GÓMEZ; RODRÍGUEZ; MIRETE, 2018).

LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO. UNA MEJORA INACABADA

Tipología de actividades

La tipología de actividad más común en los libros de texto sobre los contenidos de la Edad Moderna es la pregunta corta (Gráfico 3). Y esto ocurre tanto en los manuales analizados de la LOE (60,1%) como en los de la LOMCE (47,9%). Preguntas como “¿Qué consecuencias tuvo el descubrimiento de Colón?”, o “¿Qué descubrió Núñez de Balboa?” son las más frecuentes en los manuales. A pesar de su hegemonía, en los últimos libros (LOMCE) se vislumbra un menor peso de este tipo de ejercicios. Ese porcentaje se distribuye entre diversas actividades, haciendo que estos ejercicios sean algo más variados. Así, las actividades de creación (8,7% de los libros de la LOMCE frente al 0,8% de la LOE), los ensayos (4,5% de los libros de la LOMCE frente al 0,6% de la LOE), y la búsqueda de información (7,5% de la LOMCE frente al 3,4% de la LOE), son los ejercicios que más incrementan su porcentaje. Se reducen un poco las preguntas sobre figuras e imágenes, pero se incrementan los ejercicios sobre textos en un porcentaje similar. Así, en los manuales de la LOMCE otro tipo de ejercicios están presentes: “Observa el planisferio y explica qué territorios extraeuropeos se unieron al imperio hispánico tras la incorporación de Portugal”; “Lee el texto de Inca Garcilaso. ¿Qué llamó la atención de los incas al ver por primera vez a los españoles?”; “Imagina que eres Diego y participas en la expedición de Pizarro. Elabora el repertorio de preguntas que harías a Pizarro para estar bien informado antes de embarcar. Ya enrolado en la expedición, escribe un relato de lo que viste en Cajamarca el día del encuentro entre Pizarro y Atahualpa”; o “Confecciona un eje cronológico que comience en el año 1590 y finalice en el 1700: en la franja superior marca los tres reinados del siglo XVII con sus respectivos válidos. En la franja inferior sitúa los acontecimientos nacionales e internacionales de la época”.

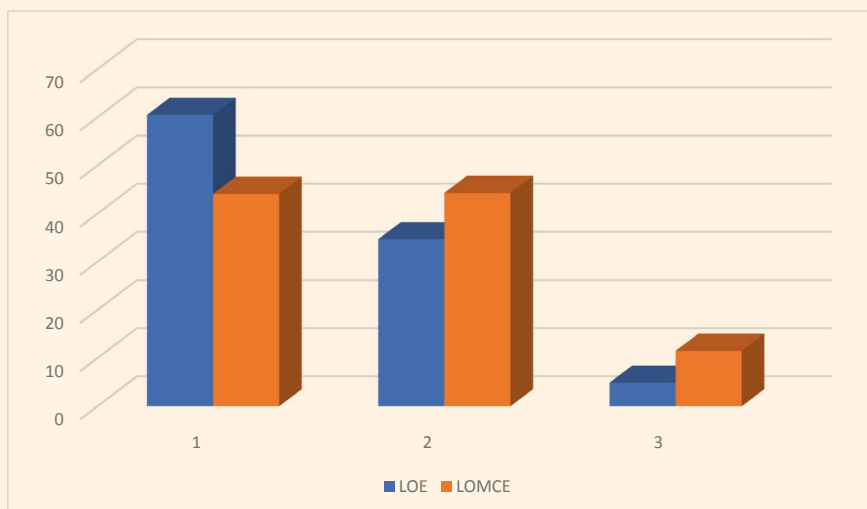
GRÁFICO 3**TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES EN LOS LIBROS DE TEXTO (LOE-LOMCE). EN PORCENTAJE**

Fuente: Elaboración propia.

Nivel cognitivo exigido

Esa mayor variedad de ejercicios se traduce en una mejora de las exigencias cognitivas entre los manuales de ambas leyes. Así, las actividades de nivel cognitivo bajo descienden del 60% al 44% (gráfico 4). Las actividades de nivel cognitivo medio se incrementan en 10 puntos porcentuales (del 34% al 44%). Y las actividades de nivel cognitivo alto aumentan en más del doble (pasan del 4,9% al 11,5%). Las actividades de creación, los ensayos donde se le pide al alumnado que argumente, las preguntas que indagan de una forma más compleja en textos e imágenes, incrementan la exigencia cognitiva de los ejercicios. Preguntas como “Imagina que asistes a una recepción en Versalles: describe tu impresión del palacio y sus jardines. Narra una carta, como si fueras María, el ambiente y las comidas de palacio, los personajes que podían asistir a esa recepción, etc.” o “Visita la página web que se indica sobre las misiones jesuíticas en Bolivia. ¿Cómo se organizaban? ¿Por qué crees que han sido declaradas Patrimonio Cultural de la Humanidad?” muestran este tipo de actividades que movilizan otro tipo de habilidades y capacidades cognitivas que las preguntas cortas.

GRÁFICO 4
NIVEL COGNITIVO EXIGIDO EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO
(LOE-LOMCE)

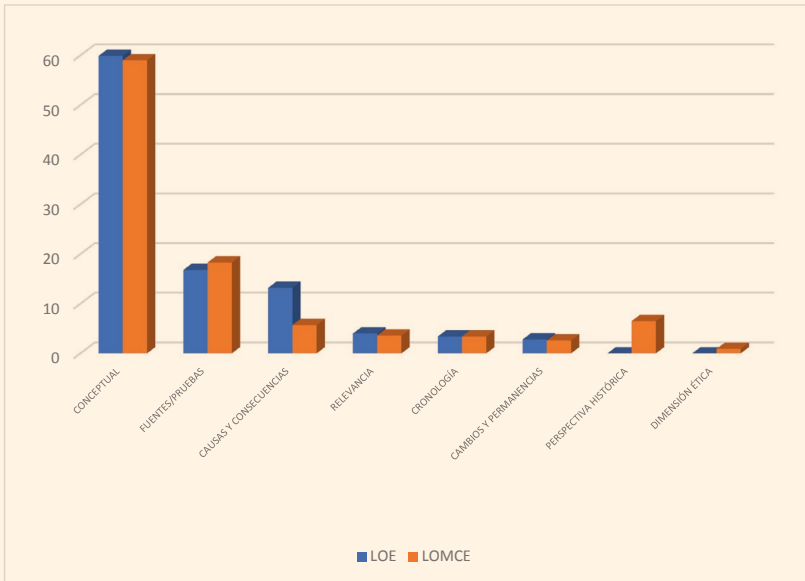


Fuente: Elaboración propia.

Conceptos de pensamiento histórico

Esos cambios que se observan en la tipología de actividades y en el nivel cognitivo exigido en las mismas no se traslada a los conceptos de pensamiento histórico. Tanto en los libros analizados de la LOE como en los manuales de la LOMCE casi dos tercios de las preguntas hacen referencia a conceptos históricos de primer orden (conceptos, hechos y datos cronológicos). Sólo un tercio hacen referencia a conceptos de segundo orden o metodológicos (gráfico 5). Tomando como referencia los conceptos de pensamiento histórico propuestos por Seixas y Morton (2013), los ejercicios de fuentes y pruebas históricas serían los más comunes (16% y 18% respectivamente), sobre todo asociados a imágenes, mapas, y textos (aunque éstos con una menor presencia). La diferencia entre los libros de la LOE y la LOMCE es la mayor variedad de esos conceptos de pensamiento histórico en los libros más recientes. Así, los ejercicios de empatía y perspectiva histórica (6,5% en la LOMCE frente a 0% en la LOE), o los de dimensión ética con un porcentaje mínimo, aparecen en los libros más actuales.

GRÁFICO 5
CONCEPTOS HISTÓRICOS EXIGIDOS EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO
(LOE-LOMCE)



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que ocurría con el vínculo entre la tipología de actividades y el nivel cognitivo, podemos comprobar que los conceptos históricos exigidos en las preguntas están estrechamente relacionados con la tipología de ejercicios. Así, en la tabla 7 se ha realizado la prueba del chi-cuadrado de Pearson entre estas dos categorías. El valor del chi-cuadrado (337,845) y la sig. asintótica (.000) muestran que hay una vinculación entre las variables. Una vinculación de moderada a alta, como se comprueba en el valor del coeficiente de contingencia (.552).

TABLA 7
PRUEBA DEL CHI-CUADRADO ENTRE CONCEPTOS HISTÓRICOS Y TIPOLOGÍA DE
PREGUNTAS Y MEDIDAS SIMÉTRICAS

	VALOR	gl	SIG. ASINTÓTICA (2 CARAS)
Chi-cuadrado de Pearson	337,845	49	,000
Razón de verosimilitud	330,813	49	,000
Asociación lineal por lineal	132,160	1	,000
N de casos válidos	772		

MEDIDAS SIMÉTRICAS			
		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,552	,000
N de casos válidos		772	

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas cortas y las pruebas objetivas frecuentemente se relacionan con contenidos de carácter conceptual/factual y cronológico. Sin embargo, las preguntas sobre figuras e imágenes, de creación y de ensayo están más vinculadas a conceptos de segundo orden (fuentes/pruebas históricas, relevancia histórica, perspectiva histórica, etc.). Así, preguntas cortas como “¿Qué diferencia al luteranismo del calvinismo?” o “¿Quién inventó la imprenta?” muestran esos vínculos entre este tipo de ejercicios y el conocimiento de hechos, datos o conceptos concretos. Por el contrario, hay otro tipo de ejercicios que evidencian una relación más estrecha con los conceptos de pensamiento histórico: “Observa el mapa y explica en qué zonas de Europa se difundió la Reforma y cuáles se mantuvieron firmes a Roma. Nombra dos países actuales en los que se difundió cada uno de esos movimientos religiosos”; “Observa el dibujo sobre la Inquisición e investiga en internet cómo se realizaba un proceso de un tribunal: denuncia, investigación, detención del sospechoso, juicio público, sentencia y arrepentimiento público o condena”; o “Con un compañero o compañera, imaginad un diálogo entre dos judíos en 1492: uno ha decidido convertirse y el otro ha optado por abandonar España. Poneos en su lugar y escribid los argumentos que utilizaríais para convencer al otro de que vuestra opción es la más apropiada”.

CAMBIOS Y PERVIVENCIAS DE NARRATIVAS ESPAÑOLAS Y EUROPEAS

En cuanto a los contenidos históricos sobre la Edad Moderna presentes en los manuales, no hay grandes diferencias entre ambas leyes. Los conocimientos de historia del arte, historia cultural y del pensamiento, así como la historia política e institucional, son hegemónicos. El Humanismo, la Contrarreforma, el Renacimiento, el Barroco, las monarquías autoritarias y absolutistas, las políticas interior y exterior de Felipe II o Carlos V, así como el declive del Imperio Hispánico, son mayoritarios. Entre ambas categorías suponen cerca del 70% de los ejercicios en ambas leyes. Sí que se aprecia un descenso porcentual de las actividades relacionadas con historia política en favor de contenidos de historia social y económica. Aunque todavía siguen dominando preguntas en torno a las estructuras sociales y económicas desde un punto de vista tradicional, se aprecia en los últimos libros la aparición de nuevas temáticas, aún sin explorar en profundidad, sobre vida cotidiana, género, etc.

TABLA 8
TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS EN LOS LIBROS DE TEXTO (LOE-LOMCE)

CONTENIDOS HISTÓRICOS	LOE	LOMCE
HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL	36,9	38
HISTORIA POLÍTICA E INSTITUCIONAL	34,1	28,4
HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA	17,5	22
HISTORIA GENERAL	11,5	11,6
TOTAL	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados encontrados responden a una estructura muy rígida de los manuales que, en el caso de España, presentan los contenidos desde una combinación de positivismo clásico (modelo rankeano con una secuencia de datos y fechas desde una perspectiva cronológica) y un enfoque estructural que proviene en gran parte de las primeras propuestas de la escuela historiográfica de *Annales*. Las coyunturas políticas son el vehículo estructurante de la narrativa histórica transmitida en el libro de texto. A partir de esas coyunturas políticas el discurso va entrando en otros temas económicos, sociales, culturales y artísticos (GÓMEZ; CHAPMAN, 2017). La herencia de *Annales* se percibe en esa parcelación que los manuales realizan entre historia política, historia social, historia económica, pensamiento, cultura y arte, en busca del ideal de historia total (LE ROY, 1975; MIRALLES; MOLINA; ORTUÑO, 2011).

El descubrimiento y la colonización de América siguen ocupando el lugar principal (es uno de los ejes de las narrativas maestras). Además, las preguntas sobre los reinados de Carlos I y Felipe II siguen siendo muy frecuentes. A éstos hay que añadir cuestiones sobre los Reyes Católicos y la dicotomía entre monarquía autoritaria y monarquía absolutista. Tradicionalmente a la Edad Moderna en los manuales españoles se le han atribuido dos funciones dentro de la narrativa histórica presente en las aulas: el conocimiento del descubrimiento de América, y los principales hechos y personajes ligados al Imperio Hispánico de los siglos XVI-XVII. Hay que entender este papel de la Edad Moderna en el contexto de la construcción de una narrativa histórica de la nación española. La romanización y la dicotomía entre reinos cristianos y al-Ándalus están considerados como uno de los hitos claves en la construcción de la nación y de la identidad nacional con esa comunidad imaginada en el pasado (ÁLVAREZ JUNCO, 2016). El descubrimiento de América y el Imperio Hispánico de los siglos XVI-XVII refuerzan la construcción de esa narrativa nacional a través de hazañas y acontecimientos clave que la legitiman y le otorgan distinción frente al resto. La colonización de América por parte de los países europeos se proyecta desde una perspectiva positiva, desde la apertura al comercio, al crecimiento económico, a la globalización y al encuentro cultural. Los aspectos negativos son tratados de una forma minoritaria, en ocasiones maquillados y como efectos colaterales de un proceso más grande de ampliación del mundo. El desastre que supuso para las comunidades indígenas el proceso de colonización suele ocultarse o no se discute a través de la reflexión o la argumentación.

A pesar del dominio de esos hitos nacionales, en los últimos 25 años se ha percibido un giro. Ya lo indicaba López Facal (2010) cuando insistía en ese europeísmo de los libros de texto. Un proceso paralelo al incremento de contenidos relacionados con la historia cultural, del pensamiento y la historia del arte. Cuando los manuales españoles explican sus coyunturas políticas, económicas o culturales, lo hacen en el contexto de procesos de larga duración europeos. La preocupación de los libros de texto españoles está en conjugar ese triple marco temporal (larga, media y corta duración) siguiendo la propuesta de Braudel, de forma que la narrativa nacional quede enmarcada en unos fenómenos coherentes

con la construcción europea. Unos procesos parecidos a los encontrados en los manuales franceses, aunque con algunos matices (GÓMEZ; MOLINA, 2017). Y en estos fenómenos los procesos políticos son importantes (monarquía autoritaria, monarquía absolutista, Ilustración, revoluciones políticas, etc.). Pero tan o más importantes que los procesos políticos se presentan los fenómenos culturales y artísticos, que intentan proporcionar un manto homogeneizador de la construcción cultural europea. Una Europa que, con diferentes ritmos, se muestra en los manuales con un proceso homogéneo que va evolucionando hacia las revoluciones políticas (liberal-burguesa) y económicas (industrial). Unas revoluciones que son presentadas como el germen de nuestra sociedad actual. Y en la construcción de ese germen el Humanismo, la Revolución Científica, la difusión de la imprenta, etc. se exponen como procesos característicos de Europa, y que justifican una identidad común. Un discurso que ignora o no profundiza en otro tipo de relaciones y reciprocidades culturales, económicas y sociales con otras realidades territoriales de América o Asia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay una mejora sensible de los libros de texto en los últimos años. Ya lo indicó hace años Valls (2001), que advertía de que este tipo de mejoras que se están produciendo desde la década de 1990 son consecuencia de una mayor preocupación didáctica por parte de las editoriales, lo que algunos denominan como *pedagogización* de los contenidos. No obstante, todavía perviven rasgos de un modelo de educación histórica en el que se reproduce una visión epistemológica de la historia de forma excesivamente conceptual, y muy arraigada a las líneas principales de la narrativa maestra española y europea. Este modelo, que pervive a pesar de los cambios, es un modelo de marcado carácter burgués, en el que se dan las claves para entender la génesis y el desarrollo de la nación española en su contexto europeo. Un modelo donde la historia política e institucional tiene un gran peso en el discurso, sólo contestado por la historia del arte y de la cultura desde una perspectiva macroestructural (Renacimiento, Humanismo, Barroco...), y siempre en el marco de esa imaginada e idealizada construcción cultural europea. Es indiscutible que el foco principal del currículo y de los manuales españoles recaen en la nación como sujeto histórico: los orígenes clásicos de nuestra cultura en concordancia con el proyecto europeo (Grecia-Roma-Íberos); la aportación islámica (el periodo de al-Ándalus visto desde un punto de vista de la España de las tres culturas, pero dejando claro que no son “nosotros”); la justificación de la unidad de España en torno al proyecto común de “Reconquista” (los reinos cristianos como el origen de la nación y su culmen con los Reyes Católicos y la conquista de Granada); nuestro “gran momento” internacional (conquista y colonización de los territorios americanos, el imperio de Carlos V y la monarquía hispánica de Felipe II); y la posterior confrontación interna entre la tradición (representada por la nobleza y la reproducción del Antiguo Régimen) y la modernidad (representada por la burguesía, el capitalismo y el Régimen Liberal).

En los últimos 25 años se ha hecho un esfuerzo (a pesar de las presiones conservadoras) para que la historia escolar se sacuda ese peso excesivo de la narrativa nacional. Entre esas medidas está la introducción de las competencias básicas en la LOE y las competencias clave en la LOMCE. Con la introducción de estas competencias se pretende que las habilidades cognitivas más complejas (la reflexión, la comprensión y la aplicación de los conocimientos a diferentes contextos) tengan más protagonismo en el aula. El problema es que al plantear estas competencias desde una perspectiva generalista (competencia lingüística; competencia matemática; competencias sociales y cívicas; competencia en aprender a aprender, etc.) se ha vaciado de contenido a algunas materias como la historia. Las competencias de pensamiento histórico propuestas por la LOGSE (relacionadas con el uso de fuentes históricas, el planteamiento de causas y consecuencias, la explicación de las transformaciones sociales, el desarrollo de habilidades de tipo cronológico...) han ido desapareciendo. Esto ha ido creando un modelo dual de conocimiento histórico: unos contenidos hegemónicos de tipo factual/conceptual (centrados en ese modelo de narrativa histórica nacional y europea), que deben plantearse en el aula desde esa perspectiva competencial (comprensión, reflexión, síntesis, explicación...).

Nos encontramos con una ambigüedad entre la evolución del currículo y los manuales. La introducción de las competencias educativas ha tenido un impacto notable en los libros de texto. Los manuales han mejorado en su apariencia: mayor complejidad y variedad en la tipología de actividades, la introducción de nuevas temáticas asociadas a aspectos de la sociedad y la vida cotidiana, y unas mejoras visuales del libro texto que puede apreciarse en las imágenes, con un diseño más atractivo y motivador. Sin embargo, a pesar de intentar introducir habilidades cognitivas más complejas a través de esas competencias transversales, éstas se materializan en actividades que reproducen ejercicios de comprensión, aplicación, identificación o síntesis. El desequilibrio entre contenidos de primer y segundo orden (cada vez más a favor de los primeros en el currículo LOMCE) tiene también sus consecuencias. Estas actividades no pretenden desarrollar habilidades cognitivas sobre historia (conceptos de segundo orden), sino la memorización, comprensión o aplicación de conocimientos factuales y conceptuales. Estas actividades no reflexionan o discuten los principales hitos de la construcción de la nación que permitan entender la ciencia histórica como una materia en construcción con una metodología de análisis propia. Ha habido una desaparición gradual de los conceptos metodológicos de la historia en el currículo. Esto se traduce en unos libros de texto con una gran escasez de actividades basadas en conceptos de segundo orden.

Si, como dijo Lucien Febvre (1982), la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo, la casi nula presencia de ejercicios que trabajen los cambios y las permanencias, las diferentes categorías del tiempo histórico, y la forma de abordar la reconstrucción del pasado mediante un trabajo con fuentes y pruebas, aleja este modelo de educación histórica de sus bases epistemológicas. Esto es, que el conocimiento histórico es producto de una construcción basada en una

metodología: el oficio del historiador. Una metodología que se fundamenta en el análisis de fuentes y pruebas históricas, y en habilidades que permitan realizar una correcta argumentación. Pero, además, en la necesidad de inculcar en el alumnado habilidades de reflexión, una visión crítica del mundo, y que le permita analizar los problemas del presente sin la miopía de la inmediatez. Sin embargo, el modelo de educación histórica propuesto por el actual currículo (LOMCE) y por los libros de texto, a pesar de las mejoras en las habilidades cognitivas y en la variedad de sus actividades, prefieren presentar un discurso que no rebate ni reflexiona sobre la construcción de muchos de los tópicos y estereotipos historiográficos sobre la nación y el proceso de construcción europea. Presentar la historia como un discurso cerrado y acabado es su principal déficit frente a otros modelos previamente analizados (GÓMEZ; MIRALLES, 2016; MARTÍNEZ-HITA; GÓMEZ, 2018).

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles: naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- ANDERSON, Lorin W; KRATHWOHL, David R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman, 2001.
- BAQUÈS, Marie-Christine. L'évolution des manuels d'histoire du lycée: des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'Education*, v. 114, p. 121-149, mai 2007.
- BARTON, Keith. Research on Students. Ideas about History. In: LEVSTIK, L.; TYSON, C. (ed.). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge, 2008, p. 239-258.
- CAJANI, Luigi. Italian history textbooks on the brink of the twenty-first century. In: NICHOLLS, Jason. *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*. Oxford: Symposium books, 2006. p. 27-41.
- CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students?: a characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, v. 32, n. 3, p. 290-312, July 2014. DOI: 10.1080/07370008.2014.919298
- CERTEAU, Michel. *L'écriture de l'histoire*. Paris: Garamond, 1975.
- CHARTIER, Roger. *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa, 2007.
- DOMÍNGUEZ, Jesús. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó, 2015.
- ESTIVALÈZES, Mireille. Teaching about Islam in the history curriculum and in textbooks in France. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, v. 7, n. 3, p. 45-60, Apr. 2011.
- FEVBRE, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1982.
- FOSTER, Stuart. Dominant tradition in international textbooks research and revision. *Educational Inquiry*, v. 2, n. 1, p. 5-20, Mar. 2011.
- FOSTER, Stuart; CRAWFORD, Keith. *What shall we tell the children? international perspectives on school history textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.
- GÓMEZ, Cosme Jesús. Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 1, p. 131-158, 2014.

- GÓMEZ, Cosme Jesús; CHAPMAN, Arthur. Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículum inglés y español: un estudio comparativo. *Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* Santiago de Compostela: USC, p. 433-445, 2016.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; CHAPMAN, Arthur. Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, v. 6, p. 319-361, 2017.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; CÓZAR, Ramón; MIRALLES, Pedro. La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto: construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 1, p. 1-25, 2014.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro. ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, v. 52, p. 52-68, 2015.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro. Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Spagne. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, v. 68, p. 55-66, 2016.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MOLINA, Sebastián. Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de educación secundaria de España y Francia: análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, v. 6, p. 206-229, 2017.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; RODRÍGUEZ, Raimundo Antonio; MIRETE, Ana Belén. Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, v. 29, n. 1, p. 237-250, 2018.
- HÖPKEN, Wolfgang. Ölfire: Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa/ Oil on Fire? Textbooks, Ethnic, Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1996.
- KERLINGER, Fred N. *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill, 2002.
- LE ROY, Emmanuel. *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*. Paris: Gallimard, 1975.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M.; BRANSFORD, John. *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies Press, 2005. p. 31-77.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, v. 14, n. p. 9-13, 2010.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, v. 74, p. 5-8, 2013.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, v. 94, n. 2, p. 273-285, 2014.
- MARTÍNEZ-HITA, María; GÓMEZ, Cosme Jesús. Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra: un estudio comparativo. *Revista de Educación*, v. 379, p. 145-169, enero/marzo 2018.
- MARTÍNEZ, Nicolás; VALLS, Rafael; PINEDA, Francisco. El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, v. 23, p. 3-35, 2009.
- MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián; ORTUÑO, Jorge. *El papel de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU, 2011.
- PRATS, Joaquín. Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales – Revista de investigación*, v. 15, p. 145-153, 2016.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

SÁIZ, Jorge. 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*, n. 25, p. 37-64, 2011.

SÁIZ, Jorge. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 27, p. 43-66, 2013.

SÁIZ, Jorge. *Educación histórica y narrativa nacional*. (Tesis doctoral) – Universidad de Valencia, Valencia, 2015.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

STÖBER, G. From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision. In: KOROSTELINA, K. V.; LÄSSIG, S. (ed.). *History education and post-conflict reconciliation: reconsidering joint textbook projects*. New York, USA: Routledge, 2013. p. 26-51.

TOPOLSKY, Jerzy. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. (comp.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p. 101-120.

VALLS, Rafael. Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 15, p. 23-36, 2001.

VALLS, Rafael. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, 2007.

VALLS, Rafael. *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal, 2008.

VIÑAO, Antonio. La educación en valores y los libros de texto. *Ceapa*, v. 76, p. 20-22, nov./dic. 2003.

ZACHOS, Dimitri Thomas; MICHALIDOU, Anastasia. "Others" in textbooks: the case of Greek sixth grade's history textbook. *Theory in Action*, v. 7, n. 3, July 2014. DOI: 10.3798/tia.1937-0237.14016.

NOTA: Cosme Jesús Gómez Carrasco realizó el tratamiento metodológico de los datos, introducción teórica y análisis de resultados; Verónica Vivas Moreno realizó la revisión del análisis de datos, revisión estilística y la adaptación del texto a las normas de la revista; Pedro Miralles Martínez revisó y completó el marco teórico del artículo y realizó la discusión y conclusiones.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

GÓMEZ CARRASCO, Cosme J.; VIVAS MORENO, Verónica; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro. Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 210-234, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145406>

Recibido el: 26 MARZO 2018 | Aprobado para publicación el: 2 ENERO 2019



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

