

Conocer para cambiar: El uso del libro de texto de Historia de segundo de Bachillerato en las aulas y el pensamiento crítico en la enseñanza.

Algunos resultados del proyecto SEJ2006-7485/EDUC, I.P. Nicolás Martínez Valcárcel¹

Nicolás Martínez Valcárcel (Universidad de Murcia)

Elisa Navarro Medina (Universidad de Murcia)

María Luisa García Hernández (Universidad de Murcia)

Resumen:

El libro de texto de Historia de España de Bachillerato es objeto de estudio desde diferentes enfoques que destacan algunas de sus dimensiones relevantes. En este sentido, esta ponencia se centra en aquellas que singularizan a los manuales como una herramienta de trabajo para profesores y alumnos, más concretamente, en los que conciben como imprescindible conocer los usos reales que los docentes y discentes hacen de los manuales en las aulas: Rösen (1997), Merchán (2005), Burguera (2006), Martínez (2006), Valls (2007), Martínez, Valls y Pineda (2009) y Valls (2009), como más novedosos y significativos. Por otra parte, el pensamiento crítico como contenido didáctico (Violant, 2004), resulta fundamental para la enseñanza en general, y para la de Historia de España en particular, en la medida que desarrolla la competencia ciudadana mediante el desarrollo de las capacidades de concebir, analizar, sintetizar, aplicar y evaluar información tomada desde la observación, la experiencia o la reflexión (Hervás, 2006; Barriga, 2001; Paul y Elder, 2003).

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, libro de texto, pensamiento crítico, uso de los manuales.

Abstract:

The history textbook in Secondary School in Spain is and has been studied from different approaches that highlight some of its relevant dimensions. In this sense, this paper focuses on those which distinguish the manuals as a tool for teachers and students, more specifically, those seen as essential to know the actual uses that teachers and students make classroom textbooks: Rösen (1997), Merchán (2005), Burguera (2006), Martínez (2006), Valls (2007), Martinez, Valls and Pineda (2009) and Valls (2009), most innovative and significant. Moreover, critical thinking and learning content (Violant, 2004), is fundamental to education in general and the History of Spain in particular, to the extent that develops civic competence by developing capabilities conceive, analyze, synthesize, apply and evaluate information taken from: observation, experience or reflection (Hervás, 2000; Barriga, 2001; Paul and Elder, 2003).

Keywords: History teaching, textbook, critical thinking, use of textbooks.

¹ Proyecto del Grupo de investigación sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia (ubicado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia del que es investigador principal el Doctor D. Nicolás Martínez Valcárcel). El investigador principal lleva trabajando desde el año 2001 sobre la problemática de esta materia, ha sido subvencionado con 4 proyectos por convocatoria oficiales (dos de la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, y otros dos de Proyectos de investigación fundamental no orientada del programa I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación, el último en la convocatoria recientemente resuelta, 2010).

Introducción

“Los libros de texto se han estudiado durante mucho tiempo como si fueran artefactos inertes. En consecuencia, se conoce muy poco acerca de las maneras específicas como los docentes usan los libros de texto”².

La cita con la que comenzamos este apartado es de Horsley (2002, p. 215) y nos permite confirmar desde los trabajos de investigación realizados la pertinencia, la necesidad, de profundizar no solamente en lo que, de una u otra manera se ha investigado sobre los manuales, principalmente referido a su contenido, ideología, elaboración y distribución, facetas sin duda ciertas y necesarias, sino al momento, a la fase, en la que profesores y alumnos se ponen a trabajar con él, cuando realmente ese desarrollo del currículo cobra su verdadera existencia potenciando, relegando parte del contenido, ampliando otro y modificando todo lo que la práctica, las necesidades del momento y las verdaderas vivencias, cobran existencia y se llevan a cabo. En este sentido, tal y como señala Pingel (2010), el conocimiento que tenemos es difuso y necesitamos de más investigaciones sobre esta dimensión del uso de los manuales escolares.

De este modo, para dar respuesta a nuestro objetivo (*Conocer para cambiar: uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato*), se utilizaron, como instrumentos de recogida de información, los cuestionarios (contestados por 75 profesores), el recuerdo (recogido de 1.135 alumnos) y la entrevista (realizada a 9 docentes) de las comunidades autónomas de Murcia y Valencia. En este trabajo abordaremos, a partir de los datos obtenidos en esta investigación, la comparación y valoración con los “estándares de competencias para el pensamiento crítico” que proponen Paul Richard y Linda Elder (2005). Sin duda los resultados alcanzados han de servirnos para orientar, desde el conocimiento de lo que ocurre en las aulas y las posibilidades reales de cambio, las nuevas propuestas de mejora en la enseñanza de la Historia.

El uso del libro de texto en el diseño y en el aprendizaje de acuerdo con las declaraciones del profesorado y alumnado

El profesorado utiliza distintos recursos para el diseño de la asignatura de Historia de España, y dichos recursos desempeñan diferentes roles en los distintos momentos de los procesos de enseñanza. Así, cuando hablamos de la planificación a largo plazo, la que se realiza al final o al inicio del curso, la atención del profesorado se focaliza en la necesidad de cubrir el programa oficial y dar respuesta a las necesidades reales con las que se encontrará a la hora de tomar decisiones generales del quehacer educativo. Después, cuando esa idealidad cobra carta de existencia en cada una de las clases y con alumnos concretos, los recursos de que dispone para dar respuesta a una necesidad vital como es subsistir con dignidad esos 50 minutos de aula, los recursos ocupan prioridades distintas y, sin duda, la necesidad de seguridad

² Horsley, M. (2002). New studies on the classroom use of teaching and learning materials. In *Learning and Educational Media. The Third IARTEM volume*. Tartu University Press.

del profesorado en sus respuestas al alumnado estará vinculada con la elección del recurso pertinente para resolver cada situación concreta. Por otra parte, todas estas decisiones y materiales tienen la finalidad de facilitar el aprendizaje del alumnado. Tampoco podemos olvidar que existe un programa oficial que hay que cumplir y unos alumnos concretos que tendrán, de una u otra manera, que rendir cuentas sobre dicho programa.

Centrándonos en la naturaleza de los recursos, podemos distinguir entre los que son externos al docente (manual, Internet, etc.) y los que personalmente elabora (esquemas, apuntes, etc.) por el significado e importancia que tienen. Así podríamos avanzar que el docente tendrá que valorar, buscar criterios de referencia, evaluar actuaciones de cursos anteriores y no olvidarse de las singularidades de este curso en concreto y, en función de todo ello, tomar decisiones electivas y concretar el papel que jugará cada recurso respecto a la planificación de todo el curso, la diaria y el cometido que tendrá cada uno de estos medios respecto del aprendizaje de los alumnos.

Tal y como hemos señalado, conviene distinguir entre aquellos recursos cuyo uso supone una elección entre la oferta que hay en ese momento, de aquellos otros que son elaboraciones personales y que su función es la de dar forma y sentido a sus actuaciones. Con la finalidad de conocer esa situación, se le solicitó al profesorado, mediante un cuestionario de opinión, la valoración de estos recursos en dos momentos de su labor docente: el diseño y la preparación de las clases³ y la incidencia que tendrían estas decisiones en los aprendizajes del alumnado. Al respecto se determinaron 10 ítems, que debían valorarse en una escala Likert (con una ponderación de 0 a 5, donde 0 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo), referidos a su papel en el diseño, en la preparación de las clases y en la influencia que podrían tener respecto a los aprendizajes del alumnado. Las dimensiones analizadas fueron:

- materiales elaborados por los docentes:

- 1.- Los apuntes de elaboración propia que facilita a sus alumnos.
- 2.- Los esquemas y mapas conceptuales que utiliza.
- 3.- Las fotocopias y fuentes primarias y facsímiles que facilita a sus alumnos.

- recursos seleccionados por los docentes:

- 4.- El libro de texto básico de la asignatura.
- 5.- Los diferentes libros de texto, literarios, temáticos, enciclopedias y diccionarios que se utilizarán a lo largo del curso.
- 6.- La bibliografía y revistas pedagógicas que se reseñen y se utilicen.
- 7.- Las ejemplificaciones de unidades didácticas y de experiencias pedagógicas, los diseños curriculares las guías didácticas y las fichas de trabajo que se faciliten.
- 8.- El uso de Internet que se haga.
- 9.- La prensa que se utilice en la asignatura
- 10.- Todos los medios didácticos que como los vídeos, películas, documentales y diapositivas sean precisos en el curso escolar.

La visión general que dan los profesores del uso de los distintos recursos en cada uno de estos momentos de la enseñanza-aprendizaje mencionados, nos permite

³ Debido a la importancia de esos dos procesos en el desarrollo de las clases.

acercarnos a la importancia que adjudican al libro de texto, pues como señala el gráfico nº 1, ocupa las primeras ponderaciones en su quehacer educativo⁴.

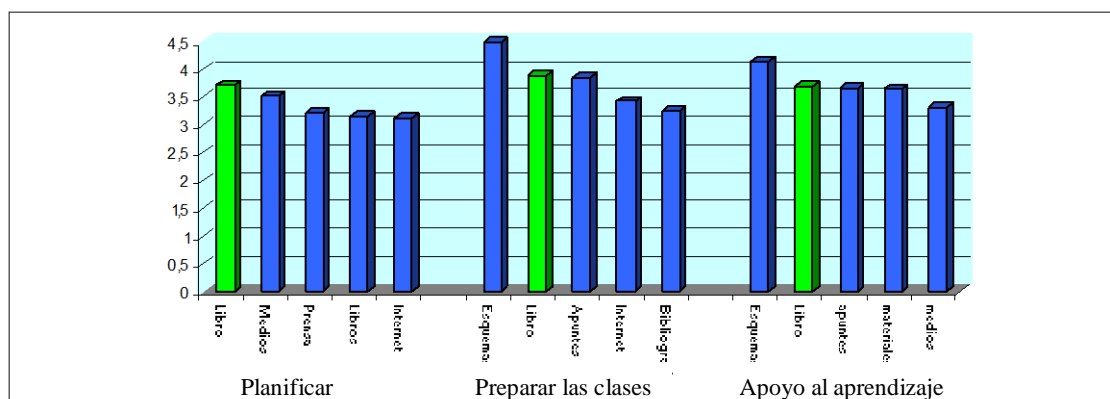


Gráfico 1: Media del uso de los recursos en el aprendizaje de los alumnos

Los datos procesados nos permiten señalar que los manuales son el *primer recurso* que utilizan los docentes para llevar a cabo la concreción *de la planificación* de su asignatura, por delante de otros disponibles. Sin embargo, cuando se trata de *preparar la acción diaria*, el referente que guiará su práctica, son los esquemas que utilizan para encuadrar los contenidos, ocupando el libro de texto el segundo lugar. Por último, cuando referenciamos el valor que pueden tener estos recursos para *ayudar a los aprendizajes*, cuando el alumnado se enfrenta con los contenidos, *el libro de texto está en segundo lugar*, por detrás de los esquemas y casi al mismo nivel que los apuntes y los materiales.

La imagen que proporciona el gráfico, define la importancia del libro de texto, su valor de uso y su situación en ese entramado y complejo mundo que son los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, podemos mantener que, como visión general del proceso educativo referida a la planificación personal de los docentes, tanto si se trata de la imagen global del curso, como la que orienta la práctica cotidiana de aula, el libro de texto ocupa posiciones realmente destacadas como referente de uso. Sin embargo, cuando nos referimos al papel que estiman los profesores que juega como ayuda a los aprendizajes de los discentes, es cuando disminuye su incidencia, valorando que son los esquemas y mapas conceptuales los referentes de uso más valiosos para el alumnado. Entiende, pues, que esos recursos estructuran mejor la información que, posteriormente, los estudiantes trabajarán en las fuentes de información que son los textos, los apuntes o las fotocopias que les proporcionan.

Esta síntesis del papel que juega el manual, los esquemas y los apuntes, se presenta a modo de mapa descriptivo, valorativo y jerarquizado que define la visión del profesorado y los recursos en los que se va a apoyar cuando ejerce su actividad profesional. Un pensamiento en voz alta que nos permite saber que

⁴ Hemos señalado solamente los cinco primeros recursos ponderados, con la finalidad de agilizar el discurso aunque, en algunas ocasiones, podamos referirnos a otros con menor valoración por el alcance que puedan tener.

cuando los docentes se enfrentan a “su programación particular y singular”⁵, es el libro de texto la ayuda más valorada. Posiblemente dicho apoyo sea fruto de la relación del manual con los programas oficiales y los medios que las editoriales ofrecen, además de un contenido ampliamente consensuado por la comunidad científica de historiadores. Así pues, los libros de texto se muestran como la fuente más eficaz de orientación seguida de los medios necesarios para su implementación. Es muy interesante también destacar que la prensa, otros libros e incluso Internet, son referentes que son considerados en ese momento de “imaginar”⁶ todo el curso escolar, aunque con una importancia menor. Muy destacable es la aparición del mundo de las nuevas tecnologías de la información que constituyen, como lo muestran los docentes, un referente imprescindible en su trabajo. Igualmente es necesario señalar el valor mínimo obtenido por los “diseños curriculares” (2,44), interpretándose como un medio poco útil para facilitar su quehacer educativo.

Si bien decíamos que a la hora de imaginar su actividad anual el profesorado se apoya en los recursos mencionados, para el día a día y para que el alumnado oriente su acción, son los apuntes y esquemas los prioritarios, ambos considerados “elaboraciones personales”. Nuevamente se muestra que lo cotidiano, su forma de ver la docencia y las concepciones de la misma, se focalizan en proporcionar unos esquemas referenciales (bien en forma de texto o de síntesis), para que el contenido pueda ser comprendido a la vez que adecuado al alumnado. Es evidente que el profesorado valora su actividad docente, en la medida que la entiende como organizadora y sintetizadora del complejo y sobredimensionado mundo de la información y complejidad que constituye la materia de Historia de España.

Evidentemente los estudios sobre la naturaleza y finalidades de los manuales han constituido un eje muy importante de estudio⁷, sin embargo no podemos olvidar que en esa selección también se encuentran el resto (prensa, Internet, medios, etc.), y la importancia que tienen las dos elaboraciones propias de los docentes: los esquemas y los apuntes. El estudio y conocimiento de estas últimas debe constituir una necesidad para continuar con las investigaciones pues, sin duda, gran parte de ese conocimiento, puede ser más repetitivo o crítico con la elaboración y uso de estos recursos y, por lo tanto, con todo el devenir de la realidad de las aulas y de los aprendizajes del alumnado.

La visión de los discentes es también recogida en este trabajo y es problemático encontrar referencias explícitas al papel que el libro de texto de Historia de España juega en la elaboración del diseño, la preparación de las clases o el papel en sus aprendizajes. Sin embargo, sí podemos encontrar declaraciones en las que se pone de manifiesto que, efectivamente, el devenir del curso giraba en torno a un plan pues daba “*El temario*” y lo iba cumpliendo, en mayor o menor medida. Es decir, los discentes son conscientes de que hay una previsión de su

⁵ Contextualizada para determinados discentes, cursos y situaciones personales en las que tienen que ejercer su profesión y de la que no es ajena como referencia la realizada por el Departamento.

⁶ La planificación es en gran medida esa actividad proyectiva.

⁷ Rösen (1997), Merchán (2005), Burguera (2006), Martínez (2006), Valls (2008), Martínez, Valls y Pineda (2009) y Valls (2009).

materia, concretada en lo que denominan “el temario”. De esta manera podemos identificar en sus declaraciones que: a) existe una previsión de lo que se va a hacer a lo largo del año ya que *“El temario lo daba a principio de curso y lo cumplía entero”*, y b) hay una influencia del libro en ese temario que puede ser total y directa ya que *“Durante todo el curso seguíamos el libro de texto y ese índice llevaba ordenados todos los contenidos que daríamos en cada tema”*, ó parcial y completada con otros recursos, pues *“Seguíamos el libro, y aparte él completaba trayendo fotocopias y textos que le parecían interesantes”*, e incluso servir solamente como guión y desarrollar la información con otros materiales *“El temario era el del libro de Historia del Mundo Contemporáneo, aunque no seguíamos el libro”*.

Por otra parte, los discentes también son conscientes de *la importancia del manual o de los esquemas y mapas conceptuales en la preparación de las clases, en la previsión del día a día*. De acuerdo con los alumnos, sí podemos decir que los esquemas son utilizados pues indican que *“Al iniciar un tema daba los puntos en una especie de índice y luego las clases se basaban en el desarrollo de dicho esquema”*. Pero no podemos decir que sean los que orientan exclusivamente la sesión de la clase de Historia, pues encontramos alusiones, casi en la misma proporción, que señalan que *“Se ponía a explicar con ayuda del libro, de las fotocopias y del mapa dibujado”*.

Por último, en esta visión global que estamos llevando a cabo, *recordamos que los docentes interpretaban el manual y otros recursos, como referentes para el aprendizaje del alumnado*. Sobre esta valoración podemos decir que los discentes son conscientes del papel que juegan cada uno de estos medios a la hora de llevar a cabo sus estudios. Así, por una parte, hay constancia en el recuerdo del alumnado acerca de los esfuerzos de sus profesores en hacerles comprensiva la materia mediante los esquemas y resúmenes, con alusiones explícitas, sobre todo con los primeros (esquemas), que eran para hacer más fácil su estudio: *“Después de leer los apartados que ella creía convenientes hacía una explicación esquemática en la pizarra de lo leído anteriormente, para que a la hora de estudiar nos resulta más fácil”*. Por otra parte, señalan el papel preponderante del libro de texto, a veces completado con apuntes, convirtiéndose en el foco de la actividad del aula, y del posterior estudio y que, presumiblemente, se reduce a la memorización de la información en él contenida *“La profesora iba leyendo todo lo que ponía en el libro y nos hacía subrayarlo (luego sería lo que nos tendríamos que estudiar)*. Estos recuerdos del alumnado se completan con juicios y valoraciones de esta actividad. En ella podemos identificar la preparación de clases, la comprensión de los contenidos y la ampliación de la información con diversas fuentes que permitían ir más allá de la comprensión/memorización del contenido, contrastándolo con diferentes fuentes y perspectivas de otros focos de emisión *“Llevaba el temario muy bien preparado. Como ya había puntualizado antes, hacía resúmenes de cada apartado. Resúmenes que luego teníamos que ampliar con el libro para saber redactarlo y cazar detalles. En mi opinión, era una manera de dar la clase muy efectiva, porque como ya he comentado en otra ocasión, conseguía que la materia resultase más fácil”*.

Podemos pues entender, en una primera reflexión, que efectivamente las declaraciones de los dos agentes, docentes y discentes, tienen un grado de coincidencia alto, salvando las matizaciones que hemos realizado.

Determinadas las visiones del profesorado y alumnado en torno a estos tres grandes referentes en los que el libro de texto juega un papel fundamental (la programación propia, la preparación de las clases y el aprendizaje del alumnado), pasamos a profundizar en las declaraciones obtenidas mediante la entrevista realizada a 11 docentes. La primera referencia estaba relacionada con *el papel que jugaba el libro de texto en la planificación de la enseñanza*⁸. El profesorado desarrolla varias líneas explicativas relacionadas con este tema. La primera es la identificación del temario de los libros de texto con la normativa oficial de los contenidos (aludiendo a los de cada Comunidad y al Real Decreto de currículo de Bachillerato). La dificultad para explicar esa dependencia les sorprende al principio, pero argumentan que eso es así porque *“Los libros de texto en general desarrollan el temario basándose en los temas establecidos en el Real Decreto que establece el currículo en Bachillerato”*, algo evidente tanto por el interés de las editoriales por mantenerse en el espacio de la oficialidad, como por la identidad de los autores de los mismos (y su relación con la toma de decisiones sobre los contenidos de los programas oficiales), así como por ser contenidos ampliamente admitidos por la propia comunidad científica.

Por otra parte, señalan dos deficiencias que presentan los manuales y que justifican sus intervenciones: por la especificidad de cada comunidad o de cada contexto educativo pues encontramos una *“Inadecuación de los manuales a los temarios del programa que se plantean desde las diferentes Comunidades Autónomas, teniendo en cuenta, sobre todo, que las editoriales suelen ser de ámbito estatal y no siempre encajan con las diferencias de contenidos y de Pruebas de Acceso a la Universidad*⁹ *de los diferentes territorios autónomos”* y los problemas con las PAU, ya que cada Comunidad establece, mediante los mecanismos pertinentes, el contenido de dichas pruebas, y por tanto los docentes argumentan que los manuales *“No contemplan por tanto, las orientaciones que desde las universidades se establecen para las PAU, cuestión que por otra parte sería imposible, dado que los libros están destinados a todo el mercado nacional y cada universidad establece sus propias directrices en la selectividad”*.

Así pues tenemos las razones por las cuales los manuales son una ayuda importante para el profesorado en su planificación personal ya que estos recogen en gran medida los contenidos del Decreto y les permiten, a partir de ahí, realizar las pertinentes modificaciones para adecuarlos a las características de la Comunidad Autónoma o a las PAU.

En la segunda referencia, estudiamos la *influencia del libro de texto en la preparación de las clases*. Destacábamos en dicho apartado, cómo el profesorado valoraba más los esquemas y el alumnado apreciaba una dualidad

⁸ Ya indicamos que nos remitíamos a la del profesor en particular, aquella que personalmente va a proporcionarle las orientaciones para su trabajo durante el curso.

⁹ En adelante PAU.

de formas de guiar las clases y el esfuerzo de los docentes para la comprensión de los contenidos. También es preciso recordar que las entrevistas las focalizamos en torno al libro de texto, objeto de esta investigación y no sobre los otros recursos de enseñanza.

Una primera valoración de la importancia que tienen los manuales para la preparación directa de las clases, vendría definida por la confianza que crean en el profesorado *“Entonces yo sí me fío, si no hay libro a mi me crea desconfianza”*, incluso para algunos que se declaraban *anti-libro* *“Yo antes era anti-libro de texto, hace tiempo, pero ahora me he reconvertido. El libro de texto es fundamental y tienen que tenerlo porque es un elemento de referencia, sino están perdidos”*. Se trata de un apoyo que supone disponer de la información específica sobre el contenido, no desaprovechar el tiempo con los apuntes/materiales, que el alumno se pierda al no saber qué recurso utilizar, y la inmediatez y disponibilidad de los contenidos que se trabajan. Sin embargo, dejan también claro que el libro es una herramienta, y así lo constatan cuando expresan que *“En mi opinión el libro es una herramienta y como tal lo utilizo en clase”*. Dicho recurso permite *“plantear de forma global los grandes apartados del tema”* incluidos en el manual, revisarlo *“bien, a lo mejor de cada tema selecciono tres o cuatro momento”* y si el texto *“es conciso nos permite luego a nosotros ampliar más contenidos de la materia”*

De esta manera, y de acuerdo con lo expresado, los argumentos que el profesorado expresa en las entrevistas con respecto al uso del libro de texto en la preparación de las clases tienen que ver con la confianza que genera y el apoyo como herramienta.

La tercera referencia describía la *preocupación por los aprendizajes de los discentes*. Nuevamente vimos como el manual ocupaba un lugar privilegiado, aunque por detrás de los esquemas y mapas conceptuales. Igualmente el alumnado es consciente de ello, pese a que en sus recuerdos no estaba clara la primacía de los esquemas/mapas conceptuales sobre los manuales. Es preciso también recordar que los discentes son conscientes del esfuerzo de sus profesores por acercar comprensiva y organizadamente el complejo mundo de la Historia, de su conocimiento espacial, temporal, causal y socio-cultural.

Los resultados de las entrevistas llevadas a cabo, focalizadas en la relación de los manuales con los aprendizajes, son totalmente coherentes con lo expuesto en la encuesta ya comentada y dicen textualmente que *“Aunque sí que lo recomiendo (manual) porque les permite, junto con los esquemas y los trabajos que les doy, tener seguridad en lo que hacen”*, también *“soy consciente que muchos de mis alumnos tienen dificultades para entender el contenido, sintetizar y jerarquizar información, etc. (contenida en los manuales)”*. Así pues, estiman que los libros de texto colaboran en los aprendizajes del alumnado, pero tácitamente asumen que, gracias a los esquemas y los mapas conceptuales, les es posible discurrir mejor por la “información” contenida en ellos, en las fotocopias y en los apuntes facilitados. La relación del aprendizaje del discente con este medio de información la valoran en dos grandes apartados: las características de los libros de texto y la propia forma de ser del alumnado.

A diferencia de lo visto en la programación y en la preparación diaria de las clases, hay dudas en relación con el papel que juegan los manuales cuando son referidos a los aprendizajes de los contenidos. Sin negar el valor y la calidad que tienen los manuales, tanto por la forma de ser del alumnado como por la complejidad del contenido, los hacen problemáticos a la hora de su asimilación y ello permite que se justifiquen, razonadamente, la necesidad de proporcionar esquemas y mapas para que guíen la actividad cognitiva de los discentes cuando trabajan los libros de texto.

Criterios para la elección del libro de texto

Determinada la función del libro de texto, es pertinente que profundicemos en los criterios que contribuyen a su selección y la forma en la que es seleccionado.

El primer interrogante, como no podría ser menos, está dirigido a conocer las características de los manuales que, en opinión de los docentes, permiten disponer de criterios para fundamentar conceptualmente las razones para su elección.¹⁰ Para ello se formularon 8 ítems en los que, utilizando una escala Likert (0 a 5), se les preguntó concretamente “*En la selección del libro de texto de Historia tengo en cuenta...*”. Las posibilidades de respuestas estaban referidas a 9 enunciados¹¹. Los resultados, tal y como se refleja en la tabla nº 1, señalan que son la metodología, los contenidos y los programas oficiales las dimensiones más tenidas en cuenta, frente a las más bajas como las editoriales y los autores que los redactan.

En la selección del libro de texto de Historia tengo en cuenta...	Media
La accesibilidad metodológica teniendo en cuenta la edad de los alumnos	4,29
La amplitud y profundidad con que trata los contenidos	4,15
La relación con el temario oficial de Historia	4,13
Las imágenes, esquemas, ejercicios, comentarios de texto, etc. que incluye.	3,97
Los materiales complementarios que incluye el libro de texto	3,48
La facilidad de uso del libro y el formato	3,31
La editorial no cambia los contenidos a menudo	2,26
La identidad de los autores	2,25

Tabla nº 1: Criterios para la selección del libro de texto

¹⁰ Cabe señalar que no es nuestra intención implicarnos en un análisis de los manuales como tales, sino los referentes para los docentes. Así pues hemos resaltado las dimensiones referidas a la *información* que contienen, (contenidos, imágenes y materiales), a su *utilidad* circunscrita al ámbito pedagógico (metodología y edad de los alumnos), *la legibilidad* (solamente referida al formato), y también hemos incluido tres variables que, en nuestra opinión, están referidas a los manuales: su relación con *los decretos*, la identidad de los *autores* y las características de cambio que puedan tener *las editoriales*.

¹¹ La identidad de los autores, la relación con el temario oficial de Historia, la amplitud y profundidad con que trata los contenidos, la accesibilidad metodológica teniendo en cuenta la edad de los alumnos, las imágenes, esquemas, ejercicios, comentarios de texto, etc. que incluye, la editorial no cambia los contenidos a menudo, los materiales complementarios que incluye el libro de texto, la facilidad de uso del libro y el formato, y otros.

Podríamos razonablemente mantener que es la comprensión de los contenidos el primer criterio de selección por parte de los docentes. Sin duda los problemas que genera la adquisición de un mínimo cuerpo conceptual (no ya causal y relacional), por parte de los alumnos se constituye en el principal referente para estas decisiones (*la accesibilidad metodológica teniendo en cuenta la edad de los alumnos*). También es cierto que inmediatamente son los contenidos per se, tanto la información que contienen, como su relación con los programas oficiales, las otras dos características de los manuales que alcanzan mayor significatividad en la atención de los profesores (*la amplitud y profundidad con que trata los contenidos, la relación con el temario oficial de Historia*). Por último, en este bloque, se incluiría todo lo relacionado con el apoyo a la comprensión, bien visual o de prácticas, que proponen *las imágenes, esquemas, ejercicios, comentarios de texto, etc.*, que incluyen los manuales.

Otra valoración diferente es la que considera los materiales (*los materiales complementarios que incluye el libro de texto*) y la facilidad del libro (*la facilidad de uso del libro y el formato*). Está última, podríamos considerar que no se encuentra en la línea del discurso mantenido, pues sí realmente la primera preocupación para elegir el manual es su accesibilidad metodológica, es razonable pensar que la facilidad de uso y el formato deberían alcanzarse también con mayor puntuación. Por último, quedan dos valores que indican el grado de desacuerdo con los enunciados propuestos ya que su puntuación media está por debajo del 3, estas son “que las editoriales cambien o no sus textos” (*la editorial no cambia los contenidos a menudo*) y la “identidad de los autores” (*la identidad de los autores*).

Tomando como base las respuestas dadas por el profesorado en la encuesta, se profundizó, a través de la entrevista, en los significados de esos grandes enunciados. Más específicamente agrupamos las respuestas de acuerdo con:

- ✚ Estructura de los manuales,
- ✚ Accesibilidad metodológica teniendo en cuenta la edad de los alumnos,
- ✚ Facilidad de uso y formato,
- ✚ Amplitud y profundidad con que trata los contenidos,
- ✚ Imágenes, ejercicios, esquemas, comentarios de texto, etc. y otros materiales,
- ✚ Relación con el temario de Historia y selectividad,
- ✚ El papel del profesorado.

Tal y como señalábamos en el análisis de las entrevistas, las preocupaciones referidas al contenido y su aprendizaje son las que sirven de referente a los profesores en la selección de los manuales. En este sentido, la estructura del libro, entendida en su globalidad, es la que facilita o dificulta los aprendizajes de los alumnos, tanto por destacar lo que es importante, como por la manera de hacerlo.

Más concretamente cuando los docentes se refieren a “Una buena estructura en general”, están señalando en ella la *claridad y el orden* que llegan a

definirlos con un gran poder de ejemplificación *“la claridad es muy importante, los alumnos deben saber perfectamente donde comienza un tema, qué contenido tiene, cómo desarrollarlo y cuándo acabará ese tema. Tienen que acabarlo para pasar a otro,...y decir yo ya he cumplido este tema y estoy satisfecho de que lo he hecho bien”*, incluso señalando determinadas editoriales que, en su opinión, cumplen o no esos requisitos. Otra dimensión importante es *la Introducción, los resúmenes y las síntesis* que deben tener los manuales, pues ellas permiten que *“al inicio del tema se muestre una síntesis de ideas generales, clasificando las características generales, políticas, sociales y económicas, para que los estudiantes tengan una visión global del tema”*. Por último se destaca que en los manuales, al menos los de ahora, no se magnifican *“las corrientes historiográficas”*, las tendencias son matizadas presentando, en general, un equilibrio en uno u otro sentido así *“No le veo negatividad, quizá hubo algunos años que eran más sectarios, pero ahora tampoco se les ve”*.

En el punto anterior analizábamos los manuales, su estructura, desde una visión general, igualmente cuando los docentes se referían a esas características para la selección, hacían alusión explícita al alumnado, a la manera en la que influiría en ellos esas dimensiones de los textos. Vamos a continuar con ese discurso y analizar lo que declaran los profesores. En primer lugar hay una apreciación general sobre si *al alumnado les gusta o no los libros de texto* y, advirtiendo que *“hay opiniones de todos los gustos”*, se inclinan, por una parte, hacia la apreciación de que les gusta más los apuntes por razones de comodidad. Sin embargo, por otra parte, también se constata lo contrario y es que el no tener libro de texto *“ha sido la excusa de su fracaso, de su suspenso”*. El problema se remite a la participación y, sin duda a la calidad de unos y otros recursos y, por supuesto, a la metodología con la que se lleve a cabo. La siguiente preocupación ya va directamente dirigida a la *adecuación al nivel de los alumnos* y señalan que hay textos que *“para lo que es el nivel de exigencia de un chico de segundo de Bachillerato están muy bien”*. Las siguientes características (*estructura, claridad, orden, ejemplos, formato, índice, etc.*), ya han sido presentadas en el apartado anterior, pero merece la pena desatacar algunas de ellas *referidas al alumnado*. Así se destaca que *lo “más importante es la presentación de los temas y su diseño”*, pues es lo que les permite guiarse a través de la información que recogen los textos. Por otra parte, son diferentes las ejemplificaciones que se exponen para valorar la importancia de los resúmenes, de las introducciones y de las síntesis. Merece la pena destacar, por su poder evocador, el ejemplo de lo que es una estructura que sirve de guía. Así se expone que *“El tema aquí nace, el esquema, el índice, crece se va desarrollando (como el reinado del rey), se reproduce (el rey) y luego muere, quiero decir que se sigue esa dinámica y a veces hay temas: reinado de Carlos V, tendrás que explicar cómo nace, cómo comienza, lo qué hizo en Europa y en España, luego cuándo muere, a quién le deja sus cosas, y ya está, igual que una cucaracha en un anuncio de televisión”*.

Otra de las características de los manuales está referida a la facilidad y su uso. Distinguen, como norma general que *“se esté cómodo leyendo el contenido”*, es decir, una lectura en la que la relación de los distintos componentes que

constituyen los libros de textos (fondo, letra, color, imágenes, etc.) sea estética y visualmente agradable. Más concretamente no estiman que sea positivo que el texto vaya en columnas *“porque a los alumnos les cuesta leerlo muchísimo”* y el formato de las letras *“en negrita les lleva a que el alumno se centre en ellas y se pierda el contexto”* pues *“la información en negrita despista muchísimo”*.

Sin duda un referente claro para la selección de los manuales son los contenidos, en este caso, de Historia. Así, en las entrevistas se desprende la importancia de los “qués” de la enseñanza y cómo estos no pueden quedar fuera del análisis y, mucho menos, no valorar su contribución al proceso educativo. La primera aportación que se quiere señalar es, precisamente, la necesidad de esa *estructuración de los contenidos*, básica para la comprensión de los mismos. Efectivamente, ello se destaca cuando exponen que *“lo que más le beneficia al alumno del libro de texto es que el contenido esté estructurado... claro y sencillo de entender”*. Unos contenidos actualizados, que representen lo que hoy se define como conocimiento consensuado por la comunidad científica pues, como se señala, el *“problema de los libros de texto es que algunas cosas están al día y otras no, y yo leo mucho y me pongo al día y no tolero que se digan afirmaciones de hace de 30 años que ya no se sostienen”*. El debate referido a la amplitud y profundidad de los contenidos es controvertido, como no podía ser menos, aunque sí encontramos un consenso a un cierto equilibrio *“los contenidos me parece que están bien desarrollados, los trata de una manera bastante profunda y da la suficiente información no necesitan más que la que hay ahí”*. Por otra parte, hay docentes que prefieren que los libros no adolezcan de escasos *“porque siempre puedes cortar y seleccionar”*. Sin embargo hay otros manuales que su densidad es tal que lleva a los docentes a expresar que *“A veces tienen demasiado nivel en general, si los libros de la ESO se supieran bien te daban la licenciatura en la universidad”*. Cabe por último señalar la importancia de los procedimientos pues como se señala *“los procedimientos creo que son muy importantes en 2º de Bachillerato, yo creo que incluso más que los conceptos, porque tu puedes decirle a una persona mira este es el libro de Historia de Bachillerato, estúdiatelo y ya está”*.

Una vez estudiada la estructura general que presentan los manuales y, concretada tanto en el formato tipográfico, como en la visión con la que, de acuerdo con las declaraciones de los docentes, los alumnos la interpretan, y estudiado el papel de los contenidos; pasamos ahora al material de apoyo que proporcionan los textos: las imágenes, los mapas, los comentarios de texto, los ejercicios, los ejes cronológicos y el uso de las nuevas tecnologías. Todos estos referentes son características que contribuyen a la selección de los manuales. Tal y como se singulariza este curso y su posterior conclusión con las PAU, son los *comentarios de texto* una de las presencias más valoradas pues les *“permiten su utilización”*. Una especial relevancia también la tienen los materiales complementarios pues algunos docentes expresan que se guían *“mucho por los textos y, en ocasiones, en lugar de leer el tema que hemos hecho nosotros, leemos un texto y vamos sacando las ideas”*. Son los comentarios y los textos los que, en ocasiones, dan cabida a formatos adoptados por la Nuevas Tecnologías que permiten *“el uso del ordenador e Internet es más atractivo cada día, ya que les motiva más y les parece menos*

apático”, aunque generando, evidentemente, algunas reservas, tal y como es indicado *“aunque yo tengo mis reservas (Internet)”*. La última dimensión la constituyen los materiales más clásicos como los ejes, mapas y ejercicios *“con una buena selección de textos, mapas y ejercicios en general, que ayuden a los alumnos a entender los contenidos”*, enfatizando en el apoyo que suponen los ejes cronológicos *“para mí es fundamental si siempre le presenta un buen eje cronológico de los principales acontecimientos o hechos”* y la conclusión de los temas mediante un trabajo sintetizador *“unos materiales al final del tema que son globalizadores, que los chicos hacen”*.

Evidentemente, los manuales no están al margen ni de la Selectividad, ni de los decretos que determinan el temario oficial. Esta difícil convivencia lleva a adaptar y a modificar los temarios por parte de los profesores intentando que, al menos, queden compensadas esas dos realidades con las que se encuentran. Estos problemas son magistralmente expuestos cuando expresan que *“Los libros de texto en general desarrollan el temario basándose en los temas establecidos en el Real Decreto que establece el currículo en Bachillerato. No contemplan, por tanto, las orientaciones que desde las universidades se establecen para las PAU, cuestión que por otra parte sería imposible, dado que los libros están destinados a todo el mercado nacional y cada universidad establece sus propias directrices en la selectividad. El resultado son manuales que se adaptan mal, en general, a las necesidades que el escaso tiempo y la magnitud del temario nos imponen. Uno de los principales problemas es que abordan los temas unas veces de forma muy sintética (ej. Las desamortizaciones) por lo que es necesario ampliarlos con materiales complementarios y, en otras, profundiza demasiado en algunos contenidos, por los que los alumnos tienen graves problemas para procesar y resumir una información que les desborda”*.

Hasta el momento hemos ido concretando lo que significa para los docentes los criterios de selección de los manuales. En este contexto es significativa, a la vez que podía servir como cierre de este apartado, la valoración dada por una de las entrevistadas cuando expresa que si preguntamos por la cuestión de *“¿qué debería tener un libro?”*, la interrogante no debería ser esa sino *“¿Qué tiene que saber sacar el profesor del libro? Porque yo creo que los libros tienen suficiente información”* pues piensa que el profesor debe preparar lo *“qué quiere explicar a sus alumnos y entresacar toda la información que hay en el libro”*.

Así pues, la relación entre las descripciones generales valoradas en el cuestionario (mapa) y las particulares en las entrevistas (territorio), nos ha permitido conocer y comprender desde la preocupación por la medición (cuantitativo) y por la experiencia (cualitativo), este complejo mundo de la elección de manuales. Hemos determinado el alcance de las diferentes dimensiones que constituyen el mundo de las decisiones por parte del profesorado para, después, en una construcción de esas generalizaciones, dar vida particular a un mundo abstracto que ha servido de guía orientadora para conocer dónde estamos y a qué nos referimos cuando hablamos de las dimensiones relevantes que ayudan a decidir a los docentes la elección de los manuales de Historia, como bien señala Stake (2006, p. 23) *“buscamos tanto lo*

uno como lo otro cuantitativo y cualitativo, no para fundirlos, sino para dejar que sus mutuas diferencias nos inciten a una reflexión más profunda.”

Los manuales en las aulas: tareas de apoyo al profesor

Los manuales en la preparación de las clases, tal y como señalamos, supone un referente fundamental en las declaraciones del profesorado. Más concretamente, de acuerdo con los resultados encontrados,¹² el 78% de los docentes utilizaba el libro de una forma “abierto y flexible”, incluso recogimos que el 92% en algún momento había empleado el manual libremente. También se destacó que el 84% ha elaborado o adaptado materiales para sus alumnos. Así pues, pudimos constatar que el uso del libro de texto es un recurso de apoyo para casi el total del profesorado.

Vamos a profundizar, tomando el uso mayoritario del manual como apoyo a la función docente mediante su uso “abierto y flexible”, que es lo que declara el profesorado que hace. Al respecto se le pidió a los docentes que identificaran algunas dimensiones de ese apoyo referidas a la preparación de las clases, al desarrollo de las mismas y a la utilidad para estudiar. Más concretamente se le solicitó que, a partir del enunciado “*Utilizo el libro de texto, para completar la información que proporciono a mis explicaciones, como apoyo a: ...*”, valorase¹³ nueve ítems con la siguiente estructura: preparación de las clases, desarrollo en el aula y el aprendizaje de los alumnos.

Relacionados con los materiales que prepara para las clases, se le presentaron dos ítems que estudiaban los apuntes y las fotocopias que entregaba el profesor a los alumnos. La tabla nº 2, presenta los resultados obtenidos. Cabe destacar el valor superior que se le da a la selección de las fotocopias y documentos, por encima de los apuntes. En este sentido cabe señalar que casi el 70% se apoyan en el manual y que para (seguramente por los documentos referidos a los comentarios de texto), 3 de cada 4 docentes los manuales les facilitan esos documentos.

Estos datos presentados por los docentes son objeto de reflexión y, posiblemente estén relacionados con el concepto de “abierto flexible en el uso del libro de texto”. Evidentemente el profesorado para preparar sus clases (Martínez 2009), utiliza el manual y facilita al alumnado aquellos recursos que considera adecuados para su desarrollo (en este caso mediante fotocopias o apuntes), que tal y como han expresado tienen como referente el libro de texto. Podríamos en este sentido interpretar que alrededor del 70% de lo que se denomina “abierto y flexible” constituye una relectura de los manuales (mediante las fotocopias y apuntes), y solamente en torno al 30% es material extraído de otras fuentes. De esta forma el manual se constituye en la voz del profesorado como un referente muy fuerte para la preparación de sus clases, tal y como se indicaba en el primer apartado.

12 Memoria de investigación del proyecto SEJ2006-7485/EDUC, I.P. Nicolás Martínez. Material policopiado
Propiedad Intelectual

13 En una escala Likert (0 a 5).

<i>Utilizo el libro de texto, para completar la información que proporciono a mis explicaciones, como apoyo a:</i>	Grado de acuerdo (%)	Grado de acuerdo dominante (media)
<i>Mis apuntes.</i>	69,8	3,26
<i>Las fotocopias y documentos repartidos durante la sesión.</i>	76,7	3,67

Tabla 2: Recursos empleados por los docentes además del manual

Relacionados con el desarrollo de las clases. La indagación se desarrolló en 5 ítems, cuyos valores quedan recogidos en la tabla nº 4. De todas las dimensiones que hemos venido analizado, se seleccionaron aquellas que, por su relevancia, podían ofrecer información de contraste pues los enunciados estaban directamente vinculados con los manuales.

La explicación es una de las tareas más utilizada por el profesorado. Tal vez la novedad sea que los docentes se identifican, casi en su totalidad (95%) con la importancia del libro de texto cuando, delante de los alumnos en esa situación directa e incierta que es la práctica en el aula, intentan que los contenidos sean comprendidos y organizados en la mente del alumnado. Otro momento de apoyo directo del manual es cuando elabora los esquemas “en la pizarra”, contando con un 92% de acuerdo. Nuevamente estamos hablando de una situación de toma de decisiones en el aula donde los incidentes e incertidumbres adquieren la máxima expresión pues el docente, además de decidir que poner en la pizarra, tiene que juzgar si la atención del alumnado es provechosa, la pertinencia de abordar o ignorar algún incidente crítico, determinar si han entendido lo que se está haciendo, etc. Al igual que la tarea anterior, presenta otro de los mayores grados de homogeneidad y, en gran medida de confirmación del papel del libro de texto pues, si recordamos en el primer apartado, cuando se trata de la preparación de las clases y para el estudio de los alumnos, los docentes lo que más valoran son sus esquemas.

Los ejercicios, cuando se realizan, también tienen un soporte en los manuales y eso se observa en el porcentaje que nuevamente se acerca a la totalidad (94%). La otra ocupación importante, trabajar sobre los mapas, fue objeto de indagación y también se le reconoce el apoyo que le dan los libros. Éste es alto pero alejado de los otros dos y con desviación típica acusada, a pesar de estar de acuerdo el 85% de los docentes. Cabe señalar, en este bloque, que las transparencias no obtienen el acuerdo de los docentes, sobre todo comparadas con las valoraciones anteriores, pues menos del 50% las vincula con otras fuentes de apoyo.

De nuevo sorprenden estas declaraciones por la interpretación que se derivan de ellas. Evidentemente se les estaba preguntando por los momentos de acción, por las tareas interactivas en las que las características de esos momentos son las que más incertidumbre generan y la posibilidad de no tomar las decisiones más pertinentes. Si admitimos estos datos, conviene recordar la muestra y la formulación de los ítems, estamos admitiendo que los manuales

son un amparo, unido a la experiencia que cada docente tenga, para ejercer la profesión de docente.

	Grado de acuerdo (%)	Grado de acuerdo dominante (media)	Grado de acuerdo interno del profesorado (desviación típica)
<i>Las explicaciones dadas por mí durante la sesión.</i>	95,3	4,27	0,963
<i>Los esquemas realizados en la pizarra durante el desarrollo de la clase.</i>	92,1	4,10	0,946
<i>Para realizar los ejercicios y/o comentarios de texto propuestos en el mismo.</i>	94	4,09	1,240
<i>Los mapas puestos en clase.</i>	85,5	3,60	1,271
<i>Las transparencias visionadas durante la sesión.</i>	46,8	2,67	1,571

Tabla 3: Recursos elaborados por los docentes para el desarrollo de las clases

Relacionados con el aprendizaje de los alumnos. Ya conocíamos del primer punto el valor que le daban los docentes al libro de texto para estudiar, 88,2%. Este valor es muy similar al presentado cuando se le pide que valore el libro de texto como consulta puntual, pues nos indica que, nuevamente, el manual es un recurso al que los docentes acuden en las situaciones de enseñanza de la Historia, y remiten a él para que el alumnado resuelva o amplíe lo que se está desarrollando en la clase o después de ella.

	Grado de acuerdo (%)	Grado de acuerdo dominante (media)
<i>Como consulta de temas o cuestiones puntuales.</i>	81,1	3,47

Tabla 4: Valoración del libro de texto como consulta puntual

El pensamiento crítico y el uso del libro de texto

Circunscribir este trabajo a la relación que pueda darse entre el uso del libro de texto por parte de profesores y alumnos y el pensamiento crítico, supone un esfuerzo en nuestra investigación, sobre todo si queremos establecer relaciones entre ambas. La concreción del pensamiento crítico y su caracterización no es un proceso sencillo pues como señala Díaz Barriga (2001, p. 526) “resulta difícil conceptualizar el término de pensamiento crítico, a pesar de se encuentra presente en las metas e intenciones educativas de muchos proyectos curriculares”.

Por otra parte, los trabajos citados por Hervás (2006), de Pressein (1986) y Piette (1998), muestran dos características de dicho pensamiento que son evaluar la información y extraer inferencias. En esa misma dirección se expresa

Díaz Barriga cuando establece que dicho concepto es definido en la bibliografía que lo desarrolla bien como sinónimo de juicio valorativo, como análisis, como pensamiento formal o como procesos de razonamiento de solución de problemas en general. De acuerdo con sus recensiones termina concretándolo como aquel que “involucra el reconocimiento y la comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sean justificados” (Díaz Barriga, 2001, p.527).

Por otra parte los trabajos de Lipman (1997) caracterizan dicho pensamiento en torno a cuatro dimensiones: la orientación a la elaboración de juicios en su sentido amplio, la necesidad de disponer de una referencia a criterios que permitan la fiabilidad coherencia y validez de los mismos, la capacidad de autocorregirse y poner en evidencia sus propios fallos para rectificar y, por último, la dependencia del contexto superando así el relativismo y asumiendo las condiciones específicas de dónde se está desarrollando. En esta misma dirección los trabajos de Paul Richard y Linda Elder (2005) señalan las competencias básicas del pensamiento crítico que desarrolla, en gran medida, la propuesta de Lipman.

CONCLUSIONES

Los resultados analizados nos permiten acercarnos a lo que ocurre en la práctica y, por lo tanto, a señalar el espacio que hay entre la realidad y la idealidad de la enseñanza de Historia de España en Bachillerato. Cambiar la metodología de una asignatura debe partir del conocimiento de lo que se hace y, a partir de esa radiografía, diseñar lo que puede ser realmente objeto de cambio y lo que es difícil y problemático que pueda llevarse a la práctica. La enseñanza de la Historia de España de segundo de Bachillerato es la última formación reglada que de esta disciplina reciben los alumnos de Bachillerato. Al respecto conviene recordar que cada año son más de doscientos sesenta mil los que terminan sus estudios y, casi la totalidad, acceden a la universidad y, posteriormente, ejercerán una profesión en la que tendrán que tomar decisiones que tengan que ver con su formación en Historia.

Por otra parte, la Historia de España es una de las materias que tienen dos controles de evaluación, uno basado en el decreto de los contenidos y llevado a cabo por el profesorado de secundaria, y otro con referente en las PAU realizada antes de entrar en la universidad, que condiciona fuertemente ese devenir cotidiano de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la naturaleza del contenido que aprende el alumnado. Esta realidad, guste o no, lleva muchos años configurada y, por las informaciones que se poseen, es muy difícil que cambie. La importancia de la formación y de la información para más de un cuarto de millón de estudiantes, hace necesario conocer, comprender y valorar lo que ocurre y los cambios que fuesen necesarios introducir así como la posibilidad de éxito de estos. Igualmente, cuando habla el profesorado que imparte esta materia, se percibe cierto pesimismo a cambiar, debido a la

singularidad de este curso y, por lo tanto, se propicia la consolidación de la práctica tal y como está.

De acuerdo con las aportaciones de Lipman sobre el pensamiento crítico (juicio, criterio, reflexión y contextualización) y su valor en la mejora de la enseñanza, intentaremos identificar este conocimiento en algunas de las variables que en nuestro estudio se han obtenido, aunque podemos razonablemente mantener que son difíciles de identificar. Al respecto hemos considerado el alcance que tiene en los dos agentes implicados en el proceso de enseñanza de la Historia: docentes y discentes, aunque más concretamente en el profesorado.

El primer análisis versó sobre las decisiones que toman los docentes en el diseño de su práctica educativa. En él se les solicitó información acerca de los recursos que utilizaba para su programación, su acción en el aula y el alcance que tienen esos recursos en el aprendizaje del alumnado. Evidentemente el docente debe conocer y comprender todos y cada uno de los medios que tiene a su disposición para emitir los *juicios* que llevan a seleccionar aquellos recursos más adecuados para el diseño de la asignatura y, desde luego lo hace basado en unos *estándares* que le son ofrecidos. Además, para cada curso, e incluso durante él, tiene que tomar decisiones que le lleven a mantener o modificar las elecciones realizadas, convirtiéndose en un proceso de *autocorrección* y de aprendizaje en torno a los juicios que realizó. Por último, es indudable que esas decisiones las toma para cada centro, alumnos y materiales concretos y de acuerdo con su visión de la materia, es decir lo hace teniendo presente el *contexto* donde van a ocurrir. Así pues esta actividad profesional de los docentes que venimos señalando, en la que se encuentra decisiones sobre el libro de texto, sí podríamos calificarla como incluida dentro del pensamiento crítico que propone Lipman (1997) y perfilan y singularizan Violant (2004), Paul y Elder (2005).

Cabe igualmente recordar que siendo el libro de texto un referente muy importante para los docentes, como hemos visto y tendremos ocasión de seguir profundizando, son los esquemas y, en su caso los apuntes, aquellos que mejor recogen lo que los docentes piensan y más influencia tienen en la orientación de sus clases de Historia. Este recurso, que como apuntábamos no está muy estudiado, merecería ser foco de estudio e investigación, en la medida que puede estar más directamente vinculado con la realidad de lo que el docente dice que hace y con el sentido de la enseñanza de la Historia.

Tal y como comentamos, el libro de texto es el recurso más importante señalado por el profesorado, con las consideraciones realizadas sobre los esquemas y los apuntes. La elección de los manuales constituye pues una buena ocasión para conocer su relación con el pensamiento crítico. Es pertinente para estas conclusiones distinguir entre los resultados obtenidos en las encuestas de los alcanzados en las entrevistas. Las tres dimensiones más valoradas de la encuesta muestran los referentes más claros de las inquietudes del profesorado y de su influencia en la selección de los manuales: que los contenidos se presenten para que sean comprendidos, la profundidad con la que son tratados y su relación con las exigencias de las pruebas externas

(PAU). Evidentemente, todo este tipo de consideraciones directamente implicadas en la toma de decisiones profesionales, indican que cumplen en gran medida los presupuestos del pensamiento crítico. Sin embargo, si consideramos la naturaleza de la preocupación de los docentes para elegir el manual (las PAU y la comprensión del contenido), tenemos serias dudas de que pretenda algo más que el recuerdo y, en el mejor de los casos, la comprensión del contenido en los alumnos. Posiblemente la extensión de los contenidos y la inmediatez de los aprendizajes que se les exige, les puedan impedir pensar en otro nivel de exigencias y esa constatación, nos guste o no, es una realidad que agobia y encorseta a los docentes, sean estos más o menos proclives al cambio y a otras concepciones posibles de esta materia en este nivel y con estas responsabilidades de formación. Es posible que la oficialidad y las condiciones realmente limitadoras del contexto en el que trabajan, les impida desarrollar otro tipo de relación de aprendizaje de esta materia y así, más un cuarto de millón de alumnos cada año se lleven esa formación tan directamente relacionada con los niveles de conocimiento de los contenidos de Historia.

Si nos atenemos a los resultados emanados de la entrevista, aún queda más claro el planeamiento expuesto más arriba. En esta dirección los docentes aluden como criterios para la selección de manuales a los esquemas que contienen, la claridad de los contenidos, la singularidad del alumnado, la estructura lógica secuencial y comprensible del contenido (no su visión crítica), los problemas de legibilidad del texto y una cierta concepción de la poca capacidad cognitiva del alumno, aunque hay algunos indicios de que recogen que la lectura de las fuentes primarias ayude a construir las ideas del alumnado y que aquello que se puede exigir en las PAU¹⁴ se desarrolle en una construcción más crítica hacia los contenidos. Cabe señalar una respuesta final esperanzadora dada por algunos docentes cuando expresan que ante la pregunta realizada *“¿Qué tiene que saber sacar el profesor del libro?”,* la respuesta sea *yo creo que los libros tienen suficiente información*, y el profesor debe ser consciente de lo *“qué quiere explicar a sus alumnos y entresacar toda la información que hay en el libro”*. Una respuesta que nos abre a lo que realmente podemos hacer, trabajar en la formación del profesorado.

La tercera variable de reflexión es el papel de apoyo que tiene el manual en el aula, a la importancia de éste en el momento en el que el docente se enfrenta a las situaciones reales y concretas de cada día. Así podemos decir que es un referente muy importante en la fase de elaboración de los apuntes y materiales y sobre todo en la explicación que hace en las aulas. En ellas el manual está allí para ayudar en la exposición del tema por parte del profesor, para servir de referencia cuando realiza los esquemas, para llevar a cabo los ejercicios y mapas. Nuevamente no podríamos decir que el manual por sí mismo es una posibilidad de ir más allá del mero conocimiento y comprensión de la información, pero sin duda para cualquier profesional abocado a la incierta y compleja realidad de cada minuto de cada aula es un apoyo para resolver las situaciones que se les presenta. Nuevamente es su planteamiento en torno al manual el que nos podría indicar el alcance reformador o no de lo que haga, sin

¹⁴ Actualmente se está realizando una Tesis de Licenciatura sobre esta temática.

duda es un apoyo, un valioso apoyo y en ese sentido la estructura y tratamiento de la materia del manual permitirá o dificultará la reproducción o el cuestionamiento crítico de los contenidos. En ese sentido las investigaciones sobre la naturaleza de los contenidos de los manuales y de su estructura metodológica serán de gran valor pero, como señala Horsley (2002), no se pueden tratar los manuales como un recurso inerte, pues es cuando son utilizados en las aulas, cuando los docentes y los discentes lo hacen sentir como algo vivo, referencial, provocador o solamente inerte y sin capacidad cuestionadora del contenido.

Tal y como hemos analizado en este trabajo, no es un tema fácil cambiar la enseñanza de la Historia en 2º de Bachillerato por las prácticas que son habituales en las aulas. En ese sentido de necesidad de mejora, hay que señalar que también un tema de responsabilidad colectiva pues nos estamos refiriendo a más de un cuarto de millón de adolescentes que cursan esta materia y que posteriormente inician otra etapa de profesionalización. Creemos que hacen falta más estudios de la realidad donde se pongan de manifiesto las dimensiones relevantes que guían la práctica y los factores que la condicionan. Sin duda la formación del profesorado es básica, pero la legislación también y la clarificación de esta disciplina y su papel en la formación de los futuros gestores de la vida socio-económica-política. El libro de texto es un recurso, un importante recurso que obliga al profesorado, conscientemente o no, a tomar decisiones relacionadas con el significado de esta materia, es también su casi único recurso cuando está delante de sus alumnos, así es necesario seguir conociendo este mundo real y presentar y proponer cambios razonables para que su práctica no se queden en meras discusiones y pasen, como es el conocimiento crítico, a la praxis, a la acción.

Bibliografía

Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, nº 302, 75-79.

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de Bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 6, nº 13, 525-554.

Hervás Avilés, R. M. y Miralles Martínez, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la Historia. *Educación en el 2000*, nº 9, 34-40.

Horsley, M. (2002). *New studies on the classroom use of teaching and learning materials. In Learning and Educational Media. The Third IARTEM volume.* Tartu University Press.

Lipman, Matthew (1997). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Martínez Valcárcel, N. et al (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia de España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, 55-71.

Martínez Valcárcel, N., Valls Montés, R. y Pineda Pérez, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia en España en bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, vol. 23, 3-35.

Merchán Iglesias, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Paul, R. and Elder, L. (2003). *La Guía del Pensador para el Pensamiento Analítico*. Dillon Beach, CA: Fundación para el Pensamiento Crítico, www.criticalthinking.org.

Paul, R. and Elder, L. (2005). *Critical Thinking Competency Standards*. California: The Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La Miniguía de los Fundamentos del Razonamiento Ético*. Dillon Beach, CA: Fundación para el Pensamiento Crítico, www.criticalthinking.org.

Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En Gutiérrez, A. (Coord.), *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*. Segovia, Universidad de Valladolid-Diputación Provincial de Segovia, (en línea) <<http://www.doe.uva.es/alfonso/web/forPiette.htm>>, (consulta: 14-07-2010).

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris. Unesco. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.

Presseisen, B. (1986). *Critical Thinking and Thinking Skills. State of the Art Definitions and Practice in Public Schools*. Philadelphia: Research for Better School.

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 12, 79-93.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.

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

Valls Montes, R. (2008). Las imágenes de la Guerra de la Independencia en los manuales escolares españoles de Historia (1990-2007). *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 56, 22-34.

Valls Montés, R. (2009) *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València

Violant, V. (2004). Pensamiento crítico. En *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. II, pp. 383-385). Málaga: Ediciones Aljibe.