

Libros de texto: sin novedad

Ramón López Facal

(Aula Sete)

En las siguientes páginas trataremos de hacer una aproximación crítica a libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la ESO. En primer lugar trataremos del papel que desempeñan y del que, en nuestra opinión, deberían jugar; incluiremos también un pequeño comentario sobre los manuales escolares anteriores a la actual Reforma y los cambios introducidos desde la implantación de la LOGSE. En la segunda parte analizaremos los textos elaborados por algunas editoriales¹ —Santillana, Anaya, Vicens Vives y Ecir— destacando sobre todo sus deficiencias como instrumentos educativos, aunque dejando para otra ocasión la valoración de aspectos ideológicos y sus fundamentos teóricos. Concluiremos con una apuesta por la renovación de estos instrumentos educativos que consideramos que deben coexistir con otro tipo de materiales más innovadores.

EL PAPEL DE LOS LIBROS DE TEXTO

Los libros de texto son el principal recurso educativo utilizado en la mayoría de las aulas. Por su carácter comercial suelen ser escasamente innovadores ya que pretenden llegar a un público tan amplio como les sea posible: las editoriales buscan beneficios al igual que cualquier otra empresa privada. Frente a estas ofertas existen proyectos vinculados a investigaciones y propuestas de innovación que, aunque recurran también a empresas editoriales privadas, tienen un objetivo diferente ya que el lucro no se encuentra entre sus prioridades (al menos entre las de sus autores); son de carácter experimental, su utilización está vinculada a una determinada metodología que da coherencia a la propuesta y su ámbito de difusión es necesariamente limitado. En otras páginas de este número se trata sobre materiales de este tipo

¹ La selección de estas editoriales se ha hecho porque en los últimos años han sido las que han alcanzado mayor cuota en el mercado de libros de texto —convencionales— en Historia de 1º y 3º de BUP según un muestreo realizado por mi mismo en 100 centros (públicos y privados) de Galicia en 1994. Los datos coinciden, básicamente, con los que aporta Raimundo Cuesta Fernández en su tesis doctoral para Castilla-León, Carme Guimerá para Cataluña y Rafael Valls para Valencia en muestreos ampliamente significativos. Sin embargo, como es obvio, no juzgamos que esta situación pueda mantenerse en libros de texto de la ESO. Tampoco se han incluido en los estudios mencionados los materiales escolares no convencionales (Trabajos Prácticos...).

por lo que no me extenderé en ello. Únicamente quisiera dejar claro que, en mi opinión, no se puede comparar estas dos ofertas como si se tratase de productos equivalentes y por tanto debe exigirse cosas distintas a ambos tipos de materiales.

En aspectos formales y de composición gráfica, en recursos etc., los libros de texto suelen ser —tienen la «obligación» de ser— superiores a los materiales experimentales y de innovación; pero bastante menor su grado de coherencia ideológica y didáctica. Como han señalado Del Carmen y Jiménez Aleixandre (1996) en un reciente artículo sobre libros de texto de Ciencias, su utilización no tiene por que asociarse exclusivamente a estrategias de enseñanza memorísticas que no son más que una posible forma de uso desafortunadamente aún frecuente. Deben cumplir otras funciones, como ofrecer una síntesis asequible y estructurada de información escrita y gráfica; presentar propuestas didácticas que puedan ser llevadas a la práctica, y facilitar la toma de decisiones por parte del profesorado. Por supuesto que no deberían ser el único material curricular utilizado en las aulas, aunque lo sean para bastantes colegas que pretenden resolver con ellos todos los problemas de enseñanza; esta forma de utilización acrítica lleva a no atreverse (o a no molestarse) siquiera a alterar el orden de los contenidos, a incorporar actividades alternativas, a modificar el discurso, salvo tal vez para ampliar determinadas informaciones...

Frente a este colectivo existe otro grupo, el de los que no utilizamos un libro de texto en las clases y que solemos atribuirles, a veces, mayores responsabilidades en los problemas de aprendizaje de las que realmente tienen. No es realista pensar que todos y cada uno de los profesores elaboren sus propios materiales, ni que todos se impliquen en un proyecto experimental de innovación con elevado nivel de exigencia metodológica, ni que sea posible hacerlo en todas y cada una de las materias que tiene que impartir cualquier profesor de Secundaria. Los libros de texto deberían ser en un recurso, uno más, que facilitase a la mayoría del profesorado (a los que impartimos varias materias a lo largo de no menos de 18 sesiones efectivas de clase semanales a más de 150 estudiantes de niveles diferentes) un instrumento didáctico útil y riguroso. Pero no siempre lo son, y eso es lo que se debe criticar. La crítica no debe entenderse pues como «enmienda a la totalidad» por mi parte. Creo que los libros de texto no sólo son algo inevitable sino que pueden ser muy útiles; por eso debemos tratar de exigir que sean adecuados para los fines educativos propuestos.

Como señalan Del Carmen y Jiménez en el artículo mencionado, suele existir un divorcio entre el currículum prescrito (la propuesta elaborada por las administraciones educativas), el que se imparte en las aulas, y lo que aprenden los y las escolares. Los libros de texto inciden en el segundo paso de esa continuidad —o discontinuidad— del currículum, es decir, en lo que se imparte en las aulas, pero sin que pueda identificarse plenamente una cosa con la otra. Ni siquiera en el caso de profesores poco creativos nunca es lo mismo lo que aparece en un libro de texto y lo que desarrollan realmente en el aula. No tener clara esta diferencia lleva a errores de bulto, como por ejemplo creer que la presencia de determinados contenidos en el nivel prescriptivo o en los libros de texto (Julio Cesar, Felipe II... etc., que propone la actual ministra de Educación) garantiza por sí misma que los escolares *conozcan* aspectos que por alguna razón alguien considera relevantes. Supongo que este tipo de concepciones son las que llevan a los autores de libros de texto, o a las

editoriales, a incluir cuantos más contenidos, mejor, considerando que así los alumnos aprenderán más con esos manuales (y al profesorado a seleccionarlos).

En el caso del área de CC.SS. el divorcio entre las diferentes fases del curriculum creo yo que es todavía más acusada que en otras áreas. En el Diseño Curricular Base (DCB) elaborado por el MEC se hace hincapié especialmente el desarrollo de valores y actitudes individuales y sociales que suelen identificarse como positivas (pluralismo, tolerancia, autonomía, respeto por el medio social y natural, solidaridad, igualdad, compromiso con los derechos y libertades, etc.). Dos tercios de los 11 objetivos formulados para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales tienen esta orientación. Pero la orientación es diferente en el «Decreto de mínimos», prescriptivo para toda España, que incluye una lista de criterios de evaluación, de los 29 que se enuncian (suplemento nº 152, B.O.E. 26.06.91) no llegan a cuatro los que inciden en valores sociales; los demás se ocupan de «procedimientos» o de contenidos de tipo más descriptivo (hechos, acontecimientos, etc.). Parece como si la administración no llegase a creerse las finalidades que ella misma enuncia y, a la hora de concretarlas, pasase a lo que *realmente* considera *importante*. Sospecho que la inclusión de los «criterios» ha estado condicionada por presiones corporativas que intentaron *enmendar* el DCB para garantizar la presencia de contenidos específicos de cada «gremio» —arte, economía, antropología, geografía, historia medieval, etc.—; de otra forma no se entiende la falta de coherencia entre el DCB y este decreto. Consideremos, por ejemplo el criterio nº 13:

«Señalar en una determinada sociedad o cultura preindustrial, histórica o actual, ejemplos de vínculos que existen entre algunos aspectos de su organización social, sistema de parentesco, nivel de desarrollo técnico y creencias, reconociendo el valor de muchos de sus logros».

¿Alguien cree realmente que *todos* los escolares de un nivel de educación obligatorio —recuérdese que se trata de un criterio *mínimo* y *obligatorio* en toda España— pueden llegar a comprender unas relaciones tan complejas, propias de especialistas en antropología? La competencia sobre ellas implica conocimientos que es improbable que posean los alumnos a los que se destina.

El MEC expone unas finalidades en las que no parece creer (no se hacen derivar de ellas los aspectos prescriptivos del curriculum) y, cediendo a presiones de diferentes colectivos, ha concretado el nivel normativo en un batiburrillo de criterios escasamente creíbles que tampoco se exigen en la práctica, ya que su desarrollo llevaría a materiales poco atractivos para el profesorado, aunque con ello han propiciado la multiplicación de contenidos en los textos escolares. La administración *hace como* que establece un curriculum orientado a promover valores sociales positivos, atendiendo al tiempo a variadas demandas corporativas, y las editoriales por un lado y el profesorado, por otro, *hacen como* que lo cumplen. Pero ni se ha establecido el más mínimo mecanismo de verificación o control, ni nadie parece esperar ni desear que existan, ni lo que es peor, a nadie parece importar lo que realmente aprenden los alumnos y alumnas antes de llegar a la *selectividad*. A mucha gente le parece preferible esta situación de «anarquía simpática» en la que cada cual puede seguir haciendo lo que le parezca siempre que se cumplan formalmente cier-

tos requisitos formales (la liturgia de presentar en los preámbulos de los libros, o en las programaciones didácticas, los contenidos organizados en *conceptos, procedimientos y actitudes*, etc.). Existe un cambio formal sobre el papel pero en los libros de texto y en las aulas se sigue haciendo más o menos lo de siempre.

Las discordancias dentro del propio nivel prescriptivo del curriculum se incrementan en lo que se imparte, y en particular en los libros de texto. En la mayoría de ellos, pese a las declaraciones iniciales de que organizan los contenidos en *actitudes, procedimientos...* etc. se concede escasa importancia al desarrollo de otras capacidades intelectuales diferentes a la de recordar los contenidos que se mencionan en el propio texto; a esto me referiré más adelante. El libro debería ser un instrumento que facilitase el trabajo de profesorado y alumnado, permitiendo que el *curriculum aprendido* (lo que realmente aprenden los alumnos y alumnas) correspondiese, en el grado más elevado posible, a las intenciones educativas declaradas. Sabemos que pueden existir considerables diferencias entre lo que el profesorado intenta desarrollar en el aula y lo que realmente aprende el alumnado. Cuantas menos discordancias existan entre lo que se declara y lo que se hace, será más probable conseguir unos resultados más coherentes en el aprendizaje. Precisamente por eso los materiales alternativos (experimentales) suelen mostrar una mayor eficacia que los libros de texto ya que existe más coherencia entre los principios que los inspiran, los contenidos seleccionados, la metodología utilizada y la propia actividad de las personas que enseñan que son las mismas que lo han diseñado, o al menos asumen el proyecto.

Los libros de texto por el contrario se dirigen al mayor número posible de profesores, y el sentimiento mayoritario del profesorado es escasamente entusiasta con nuevos planteamientos para la enseñanza secundaria. El dilema planteado a las editoriales es que deben compaginar posiciones tan contradictorias como las enunciadas —al menos formalmente— en el curriculum prescriptivo de las administraciones de una parte, y la actitud y expectativas del profesorado por otra. Su respuesta está condicionada por el mercado y han optado por productos fáciles y poco innovadores, salvo en los aspectos formales. Quedan al margen de sus intereses la innovación educativa, porque su difusión implica modificar rutinas profesionales y las ventas serían muy limitadas. Tan sólo una apuesta decidida de la administración podría hacer posible que se modificase esta tendencia; es poco previsible que las editoriales se inclinen espontáneamente por ello, y menos aún que la actual administración educativa considere siquiera esta posibilidad.

LOS LIBROS DE TEXTO ANTERIORES A LA REFORMA ACTUAL

Antes de tratar sobre los libros de texto que han comenzado a salir al mercado para los estudios de la nueva Educación Secundaria Obligatoria, permítasenos una breve introducción aclaratoria sobre sus más directos predecesores, los editados para EGB y BUP a partir de la Ley General de Educación (LGE) de 1970.

Desde 1845 hasta la LGE de 1970 se había impulsado la presencia de la Historia y la Geografía en los sucesivos planes de estudio con la finalidad frecuentemente explícita de propiciar la formación patriótica de los escolares como futuros ciu-

dadanos del Estado. Durante tan dilatado espacio de tiempo los libros de texto, con independencia de la orientación ideológica de autores y editoriales han respondido fielmente a esa finalidad (López Facal, 1995). La situación —como ya he expuesto en otros lugares— comenzó a cambiar a partir de 1970. Sin entrar aquí en una valoración rigurosa de los cambios introducidos por la LGE, su implantación sacó a la luz el rechazo generalizado al adoctrinamiento patriótico de la etapa anterior que alguna responsable educativa parece añorar. Las profundas transformaciones sociales hacían inviable la continuidad de un mensaje tan arcaico en una sociedad en la que emergía una ideología más liberal y permisiva, y que tenía como modelo a imitar a las naciones desarrolladas de Europa entre las que aspiraba a integrarse. La mayoría de los países europeos habían abandonado tras la 2ª Guerra Mundial el radicalismo nacionalista sustituyéndolo por cierto europeísmo que correspondía mejor al proceso de integración iniciado por el Pacto de Roma de 1957. Los tópicos tradicionalistas se percibían en España como obstáculos en el deseado proceso de «modernización». Las definiciones de militancia nacionalista española —que han sido y todavía son identificadas erróneamente con el franquismo y que son anteriores a él— fueron desapareciendo de los libros de texto, pero no fueron sustituidas por ningún tipo de análisis que racionalizase las formas en las que se ha articulado políticamente la sociedad.

Analizando los manuales escolares anteriores y posteriores a la LGE resulta sorprendente la adaptación inmediata de todas las editoriales a las nuevas circunstancias. El paradigma histórico de referencia subyacente en casi todos ellos pasó a ser, en mayor o menor medida, el de Annales, aunque a veces en un extraño sincretismo con formulaciones procedentes de la tradición positivista y del marxismo. Las editoriales que consiguieron hacerse con una cuota mayor de mercado, sobre todo en EGB, han sido Anaya y Santillana, pero junto a ellas se mantuvieron las editoriales tradicionales de orientación católica (S.M., Bruño, Edelvives...) sin que sus contenidos se diferenciases gran cosa de las laicas. Irrumpieron entonces en el mercado otras empresas, como Vicens Vives que gracias al prestigio del nombre de su fundador se consolidó como líder en los libros de Historia para BUP, y desde esa posición inició su expansión en la EGB. En BUP también alcanzó en los últimos años una elevada cuota de mercado ECIR con densos manuales muy del agrado de un profesorado que identificaba la calidad de un libro de texto con lo exhaustivo de sus contenidos. En BUP el mercado fue finalmente acaparado por un número reducido de editoriales, destacando —en el área de Historia y Geografía y sin contar otros materiales no convencionales, como los Trabajos Prácticos de Akal— Vicens Vives, Ecir, Anaya y Santillana.

Los manuales de EGB rompieron la vieja tradición de articular los contenidos en forma de asignaturas que reproducían la división académica de las cátedras universitarias, y ante todo significaron la superación definitiva de la interpretación tradicionalista católica de la Historia (el providencialismo, el antiliberalismo, la identificación de «lo» católico con «lo» español...) aunque mantuvieron vacilaciones y cierto eclecticismo ideológico.

Los cambios más fáciles de detectar en los libros de texto de los años 70 han sido los formales (se incluyeron ilustraciones en color; mapas y documentos históricos... etc.) y los de contenidos: se limitaron los contenidos de historia política y se

desarrollaron contenidos de historia económica, social, y en EGB además antropología, sociología, educación vial, etc. Metodológicamente las diferencias entre los textos para EGB y BUP han sido acusadas sobre todo al principio. En la EGB se popularizó la metodología de trabajo por «fichas» que debían ser cubiertas por el alumnado. Las editoriales no desaprovecharon la oportunidad de vender dos libros a cada escolar: uno de «contenidos» y otro de «fichas» que eran las actividades que se demandaban del alumnado. Los libros «de contenidos» (llamados significativamente «*Consultor*» por la editorial Santillana) eran en la práctica extensas síntesis enciclopédicas difícilmente comprensibles por el alumnado y que parecían ir destinadas más bien a un profesorado que, salvo honrosas excepciones, contaba con una formación inicial muy deficiente. El trabajo del alumnado se veía reducido muchas veces al mero ejercicio mecánico de localizar en el *Consultor* el párrafo correspondiente a la ficha que debía cubrir, y reproducirlo literalmente. Los escasos resultados obtenidos con este tipo de actividades hizo buscar a muchos maestros otro tipo de materiales y que, en consecuencia, las editoriales variasen su oferta a partir de los años 80. Los temas incluyeron desde esa época una serie de preguntas, habitualmente al final, pero seguían planteando casi siempre el mismo tipo de actividad intelectual que las fichas: demandar del alumno o alumna que recordase lo que acababa de leer.

Los libros para BUP experimentaron también un aligeramiento notable en el volumen de contenidos que se incluían entre los años setenta y los nuevos manuales que salieron al mercado a mediados de los años 80. Se trató de cuidar algo más el léxico haciéndolo más asequible al alumnado al que iba destinado y se incluyeron actividades que o bien eran muy escasas en las primeras ediciones o inexistentes. Pese a esta mayor preocupación por hacerlos más comprensibles para el alumnado, la mayoría (sobre todo los de editoriales con gran presencia en el mercado como Vicens Vives y Ecir) mantuvieron contenidos excesivos —en la creencia, como se ha dicho, que un alumno *aprende* todo lo que se le «cuenta», o que aprender consiste en repetir lo que se ha leído o escuchado alguna vez— lo que, al parecer, ha sido del agrado de gran número de profesores y profesoras.

LOS NUEVOS MANUALES PARA LA ESO

Las grandes editoriales parecen haberse tomado con cierta cautela la edición de materiales para la ESO. Hasta el presente curso, 1996-1997, no han comenzado a salir al mercado textos para ambos ciclos de la ESO, con su sello editorial y para todo España. Con anterioridad habían aparecido ediciones destinadas a alguna Comunidad Autónoma (Andalucía, Valencia...) o bajo un sello diferente, como por ejemplo el «proyecto Algaida» de Anaya (con notables deficiencias). Puede haber influido en esta falta de decisión la obligatoriedad de realizar adaptaciones específicas para algunas Comunidades Autónomas, ya fuese en razón del idioma (empleo de los idiomas gallego y catalán en sus respectivos ámbitos) y sobre todo por no conocer bien cual podía ser la orientación pedagógica que se adaptase mejor a los gustos del profesorado y a las desconcertantes orientaciones de las administraciones educativas.

Al comenzar el curso 1996-1997 habían editado libros para la ESO las siguientes editoriales: Akal, Alhambra-Longman, Anaya, Bruño, Casals-Magisterio Español, Ecir, Edebé, Edelvives, Editex, Esla, Everest, McGraw-Hill, Octaedro, Santillana, SM y Vicens Vives. A ellas habría que sumar materiales en formato diferente, como los de Ediciones de la Torre —grupo Cronos— y los libros de editoriales gallegas, catalanas, valencianas y vascas publicados en sus respectivas lenguas. En el caso de Galicia están: Galaxia; A Nosa Terra; Penta, Tambre; Tórculo; y Xerais; además de la traducción y adaptación al gallego de la mayoría de los textos de las grandes editoriales españolas. No todas ellas habían cubierto aún (septiembre de 1996) los cuatro cursos de la etapa, siendo más frecuentes los libros para el segundo ciclo —cuya implantación se había adelantado en numerosos centros— y bastante menor los destinados al primer ciclo, pese a que este año se iniciaba de manera obligatoria el primer curso de la ESO en toda España.

Como se ha indicado ya, las editoriales tratan en primer lugar de obtener beneficios, y para ello ofertan el producto que creen que pueda tener una mejor acogida entre el profesorado que es quien decide las ventas. En general la oferta es bastante poco estimulante. Centraré mis comentarios en las cuatro editoriales que hasta ahora tenían mayor presencia en los Institutos de Bachillerato (por sus ventas de libros de texto de Geografía e Historia para el antiguo BUP) y aún así, basándome tan sólo en algunos de ellos ya que no todas han completado aún su oferta para toda la etapa; con ello no doy por supuesto, evidentemente, que puedan mantener ahora una cuota de mercado similar. De hecho podría ocurrir una reestructuración del mercado editorial de libros de texto similar al ocurrido tras la implantación de la LGE en los años setenta.

Los libros de la editorial Santillana para el segundo ciclo de la ESO

De esta editorial sólo he podido consultar los manuales del segundo ciclo (cursos 3º y 4º) de la edición para Galicia que imagino que mantendrá similares contenidos y la misma estructura que en el resto de España. Cada uno de los libros se divide en 18 temas; y cada tema comienza con una página inicial, de presentación, que incluye una gran fotografía y unas «preguntas clave» que, según la presentación de la obra *«inciden sobre aspectos fundamentales relacionados con el tema. En cierto sentido, organizan la lectura del tema»*, que luego comentaremos; siguen 6 u 8 páginas de «información básica», unas 6 páginas de «desarrollos», un par de páginas de «técnicas de trabajo» y finalmente una de «actividades». En la mayoría de los temas, en la sección «desarrollos», suelen introducir contenidos específicos relacionados con Galicia, y supongo que ocurrirá algo similar en las otras Comunidades.

• Los autores

Lo primero que me ha llamado la atención es que se haya encargado esta obra a cuatro profesores universitarios de Historia contemporánea (destacando en primer lugar los nombres de dos catedráticos: Javier Tusell y Ramón Villares), un profesor de Bachillerato (Enric Juan) y una licenciada en Geografía e Historia de la que no se indica que se dedique a la enseñanza. Tusell es sobradamente conocido por su extensísima producción centrada en la historia política contemporánea española

(he localizado más de 64 ISBN suyos diferentes) y sobre todo por sus numerosas colaboraciones en diversos medios de comunicación, aunque también con alguna incursión en los libros de texto (un manual para COU en 1976, otro para el curso de acceso directo de la UNED y la reciente *Historia* para 2º de bachillerato de Santillana). Villares, que se encarga también del manual de Historia para 1º curso del nuevo bachillerato en la misma editorial, había participado en la publicación de un libro para COU en 1986, aunque el grueso de su obra está centrada en la historia agraria de Galicia. De Susana Sueiro e Isidro Sepúlveda, profesores de la UNED, no me consta que hayan publicado hasta el momento algo relacionado con la enseñanza no universitaria (Sepúlveda ha participado en 3 libros de Historia de América y de Sueiro son, «Entre el pasado y el presente» y «España en el Mediterráneo»). Enric Juan, profesor de bachillerato y autor de una «*Geografía e Historia del País Valencià*» publicada por la Generalitat de Valencia como materiales para la Reforma educativa, es probablemente el miembro del equipo con mayor conocimiento y experiencia en la etapa a la que están destinados los manuales, pero aparece significativamente en un discreto quinto lugar. Por último Teresa Grence figura como coautora de todos los libros de *Conocimiento del Medio* para Primaria publicados recientemente por el grupo editorial Santillana. Los nombres de los autores e incluso el orden en que figuran me hace pensar que la editorial Santillana ha pretendido basar parte de su éxito comercial en la utilización de un par de nombres de historiadores conocidos como «garantía» de calidad. Pero sus aportaciones, sin duda valiosas para la historiografía española, son irrelevantes en el campo de la enseñanza de la Historia e inexistentes en el de la Geografía (contenidos que ocupan la mayor extensión en el libro de 3º). Tan sólo Enric Juan acredita conocimientos específicos sobre la enseñanza media (o secundaria) y sin embargo su nombre figura después de especialistas universitarios en Historia de América, como si su experiencia fuese irrelevante en materiales destinados a jóvenes de 14-15 años de edad.

La estructura del libro es atractiva pero tal vez demasiado reiterativa y, en mi opinión, no facilita el proceso de aprendizaje. Los contenidos son claramente excesivos para poder ser desarrollados en menos de 100 sesiones de clase efectivas con que cuenta cada curso (tres semanales) disponiendo de algo menos de dos semanas para el desarrollo de las numerosas actividades de cada tema. Sin pretender ser exhaustivo, señalaré algunas deficiencias que, en una primera lectura, han llamado mi atención.

• Organizadores previos

Las llamadas *preguntas clave* con las que se inicia cada tema, están lejos de cumplir la función de *organizadores previos* que se sugiere en el preámbulo (p. 4). Para que esto fuese posible deberían sugerir alguna conexión mental entre los conocimientos previos del alumnado y el tema nuevo que se plantea o, al menos, ser suficientemente evocadores como para suscitar la curiosidad ante algo que no se conoce todavía. Pero en la mayoría de los casos esto no se favorece ni por el vocabulario utilizado, ni por las ideas que se sugieren, ni por la forma en que se realizan. Veamos algunos ejemplos del libro para 3º de Secundaria. La primera pre-

gunta del primer tema —*El sistema mundo*— con la que el alumnado empieza el curso es:

¿Por qué se habla de que en la actualidad estamos asistiendo a la conformación de una economía global? ¿Qué fenómenos de regionalización económica se están produciendo en los últimos tiempos?

El tema 3 —*Producción y recursos*— también plantea sorprendentes preguntas iniciales:

¿Cuales son los principales problemas mundiales de la agricultura? ¿Es necesario subvencionarla? ¿Por qué?

El 4 —*Los flujos de bienes y servicios*— incluye entre otras las siguientes:

¿Qué características tiene el comercio nacional e internacional? ¿Qué mercancías y qué zonas son las principales en el comercio actual? ¿Qué razones justifican el libre-cambismo? ¿Y el proteccionismo?

El 8, *España: Sociedad y Economía*:

¿Cuales son los cambios que se produjeron en la economía española durante los últimos 30 años? ¿Por qué hablamos de terciarización de la economía española? ¿Qué sectores económicos son los más dinámicos?... etc.

Las preguntas iniciales de contenido histórico son, si cabe, aún más complejas y desmotivadoras; recuérdese que estos alumnos nunca han estudiado Historia moderna antes, al menos si han seguido la programación propuesta por esta editorial:

¿Qué cambios se produjeron en el mundo rural y en el urbano durante el siglo XVIII? ¿Qué factores permiten hablar de un cambio de mentalidades a finales del siglo XVIII? ¿Cuáles son los movimientos artísticos de la segunda mitad del siglo XVIII? ¿Cuáles fueron las principales características de la historia política europea durante la primera mitad del siglo XIX? ¿Dónde hubo revoluciones y por qué? ¿Cuáles fueron las principales características de la mentalidad que predominó en Europa en las décadas centrales del siglo XIX? ¿Fueron iguales las reacciones de Japón y China frente al imperialismo occidental? ¿Qué grupos políticos se enfrentaron durante el reinado de Fernando VII? ¿Qué pretendía cada uno? ¿Qué cambios políticos, económicos y sociales se produjeron en España entre 1833 y 1874?... etc.

El tono de las *preguntas clave* —iniciales— se mantiene en 4º curso. Basten como muestra algunas de los últimos temas:

¿Qué regímenes políticos se desarrollaron en España entre 1900 y 1936? ¿Cuáles fueron los principales problemas que marcaron la vida de este periodo? ¿Por qué se considera que en esta época surgieron las «dos Españas»? ¿Qué etapas distingues en la época franquista? ¿Con qué retos se enfrentará España en un futuro próximo?... etc.

• Vocabulario inadecuado

La capacidad de los y las jóvenes para resolver actividades se ve condicionada, entre otras cosas, por la familiaridad que posean de los temas de estudio que se les propongan; por la estructura de las preguntas que se les formulen (si son claras y comprensibles); por el tipo de estrategias utilizadas en el aula; por el contexto sociocultural del que proceda el alumnado; por su mayor o menor dominio de la expresión verbal y escrita; etc. (Lomas, 1990). En los libros de Santillana no parecen haber tenido suficientemente en cuenta este tipo de aspectos que condicionan en gran medida el progreso en el aprendizaje. No me resulta posible detallar todas y cada una de las deficiencias que, en mi opinión, presentan estos materiales, por lo que me limitaré a unos pocos ejemplos significativos. Un ejemplo de vocabulario inadecuado: El apartado *Información básica* del tema 8 (*Flujos laborales*) empieza de la siguiente manera:

«El trabajo es el esfuerzo que realizamos los hombres y mujeres para la obtención de bienes económicos y, junto con los recursos naturales y el capital, es uno de los factores que determinan la producción. Los trabajos realizados por las personas son actividades que producen ingresos y sus resultados están reconocidos social y legalmente (...) «La población económicamente activa es aquella que desempeña una actividad económica remunerada o lucrativa, o tiene intención de desempeñarla y por esto se encuentra en situación de buscar empleo» (p.86).

En la página siguiente se dice,

«El paro estructural es una situación permanente de desempleo que se da en los países subdesarrollados a causa de la mala organización económica y de la escasez de capital para crear trabajo. En los últimos años el paro estructural está comenzando a afectar también a los países desarrollados. El paro encubierto existe cuando en algunas actividades económicas se encuentra un número tal de trabajadores que, si disminuyese, la producción no decrecería. Este problema afectaba a gran parte de los trabajadores en los antiguos países socialistas, por lo que sus tasas de paro se dispararon tan pronto como iniciaron su transición hacia la economía de mercado» (p. 87).

Dejando al margen mi desacuerdo con la interpretación que se hace del «paro estructural», la redacción implica estar familiarizado previamente con una terminología económica y sociológica que el alumnado está lejos de poseer. La inmensa mayoría de los alumnos y alumnas de 14-15 años con los que trabajo habitualmente tendrían dificultades en comprender correctamente la acepción de términos como «bienes económicos»; «capital» (suelen identificarlo simplemente con «dinero»); «factores que determinan la producción»; «remunerada»; «lucrativa»; «economía de mercado» etc. Sin duda es necesario que el alumnado vaya ampliando su vocabulario y conociendo la terminología habitual de las Ciencias Sociales; sin embargo, en mi opinión, no se puede lograr sin explicar convenientemente cada palabra nueva, utilizando ejemplos y sinónimos y procurando que la redacción sea sencilla, evitando párrafos especialmente complejos como este, que desgraciadamente abundan a lo

largo del discurso. Incluso se hace aún más complejo en los apartados dedicados a «desarrollos» de aspectos concretos. Así podemos encontrar en este mismo tema, en la p. 92 una descripción de los movimientos migratorios diarios como la siguiente:

«Los «commuters» tienen tres características fundamentales: a/ Son movimientos que generan la concentración espacial de la población en los sectores centrales de una ciudad o de una gran metrópoli, atraídas por las posibilidades de trabajo que ofrecen estas partes centrales de la urbe».

Recuérdese que este texto está destinado a la totalidad de la población escolar de 14 años.

• La estructura de las preguntas

La estructura de las preguntas resulta muchas veces confusa y en otros casos de una complejidad que excede igualmente las capacidades habituales de los escolares.

«¿Cómo se regula el empleo en las sociedades desarrolladas?» (p. 87)

No se les ha explicado en ningún sitio, ni antes, ni se explica después.

«¿Por qué se habla de «capitalismo financiero» y de «capitalismo monopolista» a finales del siglo XIX? ¿Son términos que podríamos utilizar en la actualidad?» (p. 235)

A partir de la docena y media de líneas dedicadas a ambos conceptos es difícil que un escolar pueda elaborar una respuesta satisfactoria.

«¿Por qué el Estado empezó a participar en la vida económica y social de una forma más intensa? ¿Qué opinas de esta intervención del Estado?» (p. 237).

No creo que la información que se les proporciona les permita, tampoco en este caso, dar un respuesta mínimamente rigurosa; pero aunque así fuese, no acabo de entender el valor que pueda tener demandar una opinión espontánea del alumnado sin orientarla hacia alguna finalidad o contrastarla con otras opiniones claramente argumentadas.

Con más frecuencia aún, las preguntas se formulan de tal manera que no favorecen un nivel más elevado de razonamiento, ya que el esfuerzo que se debe realizar es únicamente el de reproducir la información que se les acaba de proporcionar. Esta reiteración de preguntas que sólo propician la respuesta mecánica (localizar y reproducir una información o, en el mejor de los casos, la memorización) recuerda mucho la técnica de «fichas» propia de los manuales de EGB de los años 70-80: *«El desplazamiento diario de las personas desde su lugar de residencia al lugar de trabajo... reciben el nombre de «commuters»» (p. 92). «Actividades... ¿qué es un «commuter?»» (p. 93). «La rebeldía de los románticos se manifestó en su oposición a... el racionalismo... Otros románticos se rebelaron contra las consecuencias sociales de*

la Ilustración...» (p. 208). «¿Eran rebeldes los románticos? ¿Contra qué se rebelaron?» (p. 209). Etc.

• Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son pobres, reiterativas y de eficacia discutible. Sólo se contempla el trabajo individual sin que apenas se haya diseñado alguna actividad de grupo; sólo se mencionan 2 actividades de este tipo en 3º y otras 2 en 4º. Ninguna de ellas está demasiado bien diseñada: «*Discute con tus compañeros y propon una serie de medidas para evitar el tráfico de drogas y armas*» —¡nada menos!— (p. 22- 3º); y una actividad sobre el mercado laboral (p. 99-3º) presentada como «juego de simulación» bastante farragoso, con instrucciones imprecisas y sin ningún tipo de indicación temporal —su puesta en práctica ocuparía no menos de 4 sesiones de clase— Las de 4º curso son: «*Realizar una pequeña investigación, en grupo, sobre los juicios de Nuremberg (contexto histórico, razón de su celebración, personas e instituciones juzgadas, incidencias del proceso...)*» (p. 69-4º); y un debate sobre las sectas en las que se les pide que expresen su opinión sobre «*Si es correcta la legislación sobre las sectas*» (p. 195-4º). Las demás preguntas y actividades de ambos libros están redactadas en singular («identifica», «analiza», «explica», «busca información», «redacta», etc.) sin considerar el de trabajo en equipo.

Pese a la decidida apuesta por una estrategia tan individualista, tampoco ésta se ha concretado de forma razonable. Sin ánimo de ser exhaustivo, y tomando sólo una de las actividades que suele reiterarse en todas las unidades, bajo el título «investigación», se demanda de los escolares de 3º que busquen entre 60 y 70 informaciones variadas y en torno a 50 en 4º curso. De ellas, en más del 50% de los casos, en 3º curso, carecen de indicaciones sobre dónde y cómo deben hacerlo y no porque sean especialmente sencillas:

«Busca información sobre las políticas pronatalistas de Francia, Alemania o Suecia. Explica las causas que motivan esta política, las medidas concretas que se llevan a cabo y los resultados»; (p. 33). «*Haz un informe sobre la situación del agua en el Tercer Mundo*»; (p. 51). «*Busca datos y haz un informe sobre los siguientes temas: Los países a los que España presta dinero. La situación actual de la deuda externa en el mundo*»; (p. 67); «*Investiga y escribe un pequeño informe sobre cada uno de estos temas; El nacionalismo en España: origen, desarrollo, problemas y situación actual. Los conflictos nacionalistas actuales en las antiguas Unión Soviética y Yugoslavia. El problema nacionalista en Canadá*» (p. 232) etc.

¿Están seguros de que los escolares entienden lo que se demanda de ellos cuando se les dice «investiga», «haz un informe» o «busca información»? A mis alumnos tengo que explicárselo con bastante detalle, por escrito y oralmente. Los temas sugeridos creo que no necesitan comentario.

En 4º curso la inmensa mayoría (todas salvo 5) carecen igualmente de orientaciones sobre los lugares adecuados en los que buscar la información, y como cabe suponer, no son más fáciles:

«Describe los principales conflictos de la zona caucásica y explica sus causas. Chechenia. Ingushetia. Osetia del Norte. Osetia del Sur. Abjasia. Nagorno-Karabaj»; (p. 36-4º). «Analiza otras políticas anticrisis: la política económica de la Italia fascista, la de la Alemania nazi o la de Gran Bretaña de los años 30» —únicamente se ha ofrecido información sobre la crisis del 29 en Estados Unidos— (p. 49-4º). «Analiza el impacto de la cultura popular sobre las culturas indígenas del Amazonas, de África Negra, etc.» —confieso que me siento incapaz de orientar a ningún alumno sobre este tema— (p. 225).

No son ejemplos especialmente rebuscados; creo que representan el nivel medio de las preguntas que se formulan. Tampoco son asequibles aquellas en las que se da alguna «orientación» para localizar la información, porque no creo que sea razonable pedir que localicen y comenten libros como «Los límites del crecimiento» del Club de Roma o «La decadencia de Occidente» de Spengler (p. 148-3º), ni pedirles «Lee algunos capítulos del libro de E. Hemingway «Por quién doblan las campanas» y analiza como describe el bando republicano» (p. 261-4º). O que el trabajo con prensa se concrete en actividades tan sorprendentes como

«Consulta la prensa de 1994 —sic— y recoge las noticias sobre la Conferencia del Cairo. Compárala con las conferencias anteriores»; (p. 38-3º). O «Busca datos en los periódicos sobre el problema del agua en España: cuencas excedentarias y deficitarias, mecanismos de trasvase, evolución del consumo, destino del agua, etc. Valora críticamente la gestión del agua dulce en España» (p. 51-3º).

O, por poner algún ejemplo de 4º curso,

«Investiga en periódicos y revistas y haz un trabajo sobre: Casos de industrias extranjeras que abandonan España. Casos de industrias españolas que sitúan la producción fuera de nuestro país. Casos de industrias españolas que cierran sus instalaciones en el extranjero y vuelven a implantarse en España»; (p. 182-4º).

• Valoración final

Los libros de Santillana se ofrecen al profesorado como un producto atractivo y bien impreso, que se acompaña, además, de una carpeta de recursos para el profesorado (de utilidad dudosa, pero que prefiero dejar al margen de este comentario ya excesivamente extenso). La cartografía es bastante buena, aunque se incluyen algunos mapas temáticos excesivamente complejos y que no se explican. La orientación ideológica es bastante ecléctica, situándose en una posición «centrista», liberal-progresista, que se refleja especialmente en los temas 16 y 17 del libro de 4º en los que se trata el franquismo, la transición y la España actual. En ellos se ofrece una visión bastante tópica de la transición destacando el papel del rey como «motor del cambio», de Suárez y Carrillo («... dos personajes fundamentales en la transición por su moderación y afán de consenso.» p. 272) y presenta globalmente un balance muy elogioso de los gobiernos del PSOE, pese a señalar algunos «... inconvenientes graves, como es la escasa influencia legislativa de los partidos de la oposi-

ción. De esta escasez pudo derivarse cierta sensación de impunidad relacionada con las acusaciones de corrupción» (p. 277-4º) —me resulta sorprendente esta redacción de la que casi podría deducirse que la responsabilidad de que existiese «*cierta sensación de impunidad relacionada con las acusaciones de corrupción»* haya sido de la oposición al PSOE) por su «escasa influencia legislativa»—

Como instrumento educativo creo que son deficientes. Tras unas *preguntas clave* de inadecuadas se proporciona una información compleja que va acompañada de algunas cuestiones como las que acabo de señalar, o de documentos que lejos de servir para interesar al alumnado por el tema (para aclararle algún aspecto, propiciar la comprensión de relaciones con otros procesos, o para hacerle reflexionar sobre las informaciones recibidas) parecen un simple «relleno» en la maquetación del manual. Sólo así puedo explicarme la inclusión de documentos como el fragmento de la «*Contribución a la crítica de la teoría política»* de K. Marx (p. 223-3º); o gráficas tan complejas como la distribución mundial de la agencia de prensa *Associated Press* (p. 61-3º) o la de inversiones en infraestructuras de transporte en España calculada en «*Inversiones/PIB»* —que no se explica— (p. 122-3º); caricaturas como las José I Bonaparte (p. 254-3º) u otra contra el absolutismo (p. 255-3º); o la complicadísima elaboración de un *corema* (p. 130-131) etc. El texto de 4º curso sigue pautas similares. No estaría de más que los grandes grupos editoriales, como este, empiecen a comprobar que se dirigen a un profesorado cada vez mejor informado al que le pueden dar más confianza autores vinculados a la práctica educativa y/o a la investigación en didáctica en su área específica que grandes figuras vinculadas a la investigación académica o a medios de comunicación. Sin duda que todavía existe un número importante de profesores desinformados que se pueden dejar deslumbrar por las técnicas de promoción comercial pero probablemente acabarán por comprobar las limitaciones de este tipo de materiales en las aulas y exigiendo cambios para poder contar con libros de texto que sirvan para la finalidad para la que se supone que son diseñados: contribuir a la enseñanza-aprendizaje del conjunto de jóvenes de entre 12 y 16 años de edad.

La oferta del Grupo editorial Anaya

Tras la experiencia del «proyecto Algaida», el grupo Anaya parece haberse decidido por una estrategia comercial similar a Santillana aunque con diferencias apreciables. Entre las similitudes está la de recurrir a un historiador de prestigio, como es Julio Valdeón, para que figure entre sus autores; entre las diferencias la de haberse decidido por presentar por separado los contenidos de Geografía e Historia. No conozco el libro de Historia para el 1º ciclo ni los del segundo ciclo (3º y 4º cursos) por lo que limitaré mi análisis al libro de Geografía para 1º ciclo (el consultado es la edición para Galicia).

• Los autores

Los cinco autores cuentan, todos ellos, con numerosos libros de texto publicados, tanto para la EGB o el BUP como para la ESO. Isidoro González Gallego, figura como autor no sólo de manuales escolares de CC. SS sino también de los textos de Educación Física del grupo Anaya. Mariano Mañero Monedo y Domingo Sánchez

Zurro han sido autores también de textos de Ciencias Sociales para EGB. Augusto Pérez Alberti es un conocido geógrafo de la Universidad de Santiago que desde hace muchos años ha compatibilizado su labor investigadora con la elaboración de materiales escolares; su nombre figura en los proyectos de *Conocimiento del Medio* del grupo Anaya para primaria. Julio Valdeón no necesita presentación; es un medievalista prestigioso y también ha participado en la elaboración de libros de texto para el viejo BUP (fue coautor de los primeros manuales de Anaya para 1^º de BUP a principios de los 70) y en los últimos años ha polemizado públicamente lamentándose de la ausencia de contenidos históricos en los nuevos currícula previstos en la LOGSE. Debo confesar que me resultó sorprendente ver su nombre en un libro de Geografía; la única explicación que le encuentro es meramente publicitaria o comercial. En todo caso, casi todos los autores acreditan amplia experiencia en libros de texto

• Estructura del libro

Cuenta con un centenar de páginas menos que el libro de Santillana, y aunque quizá la maqueta sea menos atractiva, el resultado parece más eficaz. Los contenidos se reparten en 3 bloques y 15 temas (5 tratan del «El Planeta Tierra», 3 de «Europa» y 7 de «España»). Cada bloque comienza con una gran fotografía, un pequeño texto y una página con el título «¿Qué sabemos ya?» que sirve más de introducción que de *organizador previo*; pese a que el lenguaje está más cuidado para la edad a la que se supone destinado —12 años— que en los que acabamos de comentar, es poco probable que el alumnado esté mínimamente familiarizado con gran parte de las informaciones que se les ofrecen. Los textos introductorios de cada tema son fragmentos literarios de autores como Cela, Delibes, Ortega, Azorín... o breves citas de científicos, economistas, etc. Algunos son sugerentes e incluso bellos, pero necesitan casi todos una explicación o comentario para hacerlos comprensibles para muchachos de 12 años.

Cada tema se divide en una serie de apartados, entre 2 y 6, que constan de 2 páginas cada uno; la página par contiene información y suele incluirse en ella, además, alguna gráfica, un recuadro con definiciones, y una alusión —bastante críptica para el alumno— de otros capítulos del libro con los que está relacionada esa información. La página impar lleva por título «Comprender la realidad»; en ella se plantean un par de cuestiones sobre imágenes, mapas y/o gráficos. Acaba con una mini síntesis de 3 o 4 líneas en las que se resume la idea fundamental de cada apartado. Al final de cada tema se inserta otro apartado titulado «Crónica de nuestros tiempos» con documentos —fuentes primarias frecuentemente reelaboradas para hacerlas más accesibles— alguna fotografía que ilustra uno de los documentos, y 3 preguntas finales bajo el epígrafe «Qué actitud mantener». Después de cada bloque hay tres páginas; la primera, «Comprender las relaciones», consta de un vistoso esquema bien diseñado pero tal vez algo complejo, que va acompañado de una serie de puntos que se supone que deben facilitar su comprensión y que vendrá a resumir las relaciones entre los contenidos que desarrollados previamente. Finalmente en las dos páginas que siguen se plantean una serie de preguntas sobre imágenes

(fotografías, mapas, gráficos...) con el título «Comprobamos nuestro aprendizaje». Me parece un esfuerzo interesante puesto que los entiendo como las posibles exigencias mínimas para todo el alumnado, aunque puede ser discutible tanto la selección de contenidos como la redacción concreta de algunas de ellas; no están previstas actividades alternativas para estudiantes con capacidades diferentes.

• Deficiencias

Los contenidos y actividades propuestas son excesivas para el tiempo disponible (con 3 clases semanales el total del curso suele ser inferior a 100 sesiones, en las que hay que realizar también exámenes, salidas escolares, debates, exposiciones orales, etc.) Los 15 capítulos comprenden 64 apartados (con información, vocabulario, ejercicios) a los que hay que sumar las «Crónicas...» —trabajo con fuentes— al final de cada tema y las cuestiones sobre actitudes en los 15 capítulos, más los ejercicios de recapitulación al final de cada apartado... A ello hay que añadir más de un centenar de actividades previstas en el *Cuaderno de Trabajo* del alumno, en el que se propone el desarrollo de múltiples técnicas de trabajo—algunas tan laboriosas como construir y comentar gráficas, comentar textos, etc.—. En resumen, no se plantea una propuesta realista de actividades. Suele alegarse que eso es función del profesor, que debe adaptarlas y elegir las que crea convenientes por tratarse de materiales «abiertos». Sinceramente no me parece una excusa convincente, porque si se puede prescindir de algunas partes es porque son menos relevantes y no todas pueden serlo, alguna habrá que se considere más importante; los autores deberían facilitar esa orientación al profesorado. Sería más lógico proponer un *corpus* de informaciones y actividades básicas, de desarrollo ineludible para que el proyecto no perdiese coherencia, junto a una propuesta de ejercicios complementarios que podrían realizarse en función de las circunstancias de cada caso. El exceso de contenidos creo que se debe a tres tipos de causas: a la especial sensibilidad de algunos de los autores (en concreto Valdeón ha expresado reiteradamente su opinión contraria a «rebajar» contenidos); a las descabelladas exigencias del «Decreto de Mínimos» al que ya hemos aludido; y también a las demandas de algunos sectores del profesorado, que todavía confunden la calidad de un material escolar con lo exhaustivo y «riguroso» de sus contenidos. El día, espero que ya no muy lejano, en que las editoriales comprueben que este sector del profesorado es minoritario tal vez empiecen a apostar por libros más adaptados a las necesidades de esta nueva etapa educativa. Mientras tanto dejan que cada uno se las componga como pueda y decida «por dónde corta».

La ausencia de una jerarquización de las actividades hace, por otra parte, muy difícil adaptarlos a la diversidad de alumnos y alumnas que cursan la ESO. La uniformidad en el nivel y contenidos parece responder aún al modelo del antiguo BUP al que accedía una parte de los escolares previamente seleccionados en la EGB. Este problema no está resuelto en ninguno de los libros de texto que conozco y en la mayoría, como en este caso, ni siquiera se lo plantean cuando es el problema que más preocupa al profesorado de los Institutos en estos momentos.

Aun sin ser partidario de la opción disciplinar en la ESO —separación de Geografía e Historia en dos cursos distintos— creo que el libro no es ni mucho menos de lo peor que ha llegado al mercado, pero presenta bastantes deficiencias. Las más graves, en mi opinión, son las ya señaladas: ignorar la diversidad de las aulas y el tiempo real disponible. Pero no son las únicas. Aunque más cuidado que el de Santillana, la redacción y el vocabulario es también difícil, y no siempre ayuda a aclararlo las definiciones que acompañan el texto. Por ejemplo, una de las actividades del punto 5.6 (p. 59) se formula de la siguiente manera:

Hoy la economía está internacionalizada. Trabajadores, mercancías, fábricas y capitales se trasladan de unos países a otros. Las bolsas son los mercados en donde se venden y compran los títulos o participaciones en el capital de las empresas. Estas venden títulos para obtener dinero y, cuando tienen ganancias, sus títulos aumentan de valor y atraen nuevos compradores. ¿Crees que las bolsas tienen importancia en la marcha de la economía de un país? Razona tu respuesta.

Tengo dudas bastante fundadas de que el párrafo anterior resulte comprensible para la totalidad de los escolares de 12-13 años; ni siquiera para la mayoría. Las dificultades de vocabulario no siempre se aclaran en las definiciones; a veces éstas incluso contribuyen a hacer más difícil de entender el texto:

PIB. *Producto Interior Bruto. Es el valor de todos los bienes y servicios finales producidos en el país en un año, tanto por los españoles como por los extranjeros. Si tenemos en cuenta sólo lo producido por españoles, tanto en el país como fuera, obtendremos el PNB (Producto Nacional Bruto).* (p. 134).

La definición de PIB es correcta, lo que no quiere decir que sea la adecuada para esta edad. Pero incluso podemos encontrarnos con definiciones incorrectas, como la siguiente:

Pradera. *Formación herbácea que seca en verano y se cubre de nieve durante el invierno.* (p. 30) —En el recuadro titulado «Definiciones»—.

La mayoría del alumnado de Galicia puede deducir que los verdes prados que rodean su localidad no son praderas porque ni secan en verano, ni se cubren de nieve en invierno.

Las estrategias de aprendizaje parecen primar igualmente el trabajo individual, sin que apenas podamos identificar alguna actividad de grupo; y cuando aparecen están tan deficientemente diseñadas como suele ser habitual en la mayoría de los libros de texto:

Todas las niñas y todos los niños del mundo no tienen las mismas posibilidades cuando nacen. Y, sin embargo, todas y todos tienen el mismo derecho a una vida digna. Estableced un debate en clase comparando las posibilidades de desarrollo de estos dos niños etíopes —fotografía que acompaña al texto— con las que habeis tenido vosotros. Proponed soluciones de solidaridad para que disminuyan las diferencias entre los países. (p. 35)

Cualquier profesor que haya organizado un debate en sus clases sabe que así no puede suscitarse una discusión en el aula. En el libro no se incluyen técnicas de trabajo —lo que otros manuales suelen denominar «procedimientos»— que se agrupan, como se ha indicado, en un cuaderno de trabajo específico. Sin entrar en su análisis hay que indicar no obstante que su principal defecto es de nuevo la imposibilidad real de realizar todos estos ejercicios (más de un centenar) durante un cur-

so, a no ser que se impongan «deberes» diarios para casa. Muchas preguntas mantienen el viejo conocido esquema de las «fichas» de EGB («Busca en el tema x del libro del alumno...»; «Los tipos de pesca que se practican en el mundo son: ...»; etc.).

En resumen: El esquema de «hacer libros» de Anaya parece algo más ajustado que el de Santillana, pero sus defectos son bastante parecidos. Esperemos que esta vez no tarden diez años en renovarlos

«Tiempo» de Vicens Vives

Vicens Vives ofrece dos opciones para organizar los contenidos. La opción A de tipo disciplinar (asignaturas separadas) y la B en la que se dividen los contenidos de Geografía e Historia entre los dos cursos del primer ciclo. En el segundo ciclo se contempla una única opción, con contenidos de Geografía, Hª universal y de España de los siglos XVIII y XIX para 3ª y temas del mundo actual e historia del siglo XX en 4ª. Limitaré mi comentario al libro de la opción B del primer ciclo. Los autores y autoras, profesores de bachillerato (salvo Pons que lo es de Universidad), tienen amplia experiencia en la redacción de manuales escolares. Margarita García y Cristina Gatell han publicado algún libro para COU en catalán; Pons, con una extensa bibliografía es, al igual que J. Roig, colaborador habitual en libros de texto de esta editorial.

De *Tiempo* destaca la calidad gráfica, especialmente la de los excelentes esquemas de los paisajes agrarios y los problemas de medio ambiente. También creo que debe señalarse como algo positivo el que presenten las actividades clasificadas en dos colores: en verde las de «mayor nivel de complejidad» y en amarillo las «ampliaciones o contenidos básicos», más sencillas (p. 270). Pero esta preocupación por la diversidad (poco usual) se plasma luego en formulaciones poco imaginativas o incluso a veces arbitrarias. El libro se divide en 16 capítulos, con varios apartados cada uno de ellos (entre 3 y 8). Cada capítulo incluye actividades de introducción planteando una serie de preguntas sobre un texto y alguna imagen; por lo general sólo se les pide una información bastante obvia sobre lo que acaban de leer y, en el mejor de los casos, cierta capacidad de observación. En cada apartado la información está dividida en epígrafes; se acompaña de un breve vocabulario para aclarar algunos términos; actividades al margen que amplían la información general; información complementaria en pequeños recuadros; y actividades de síntesis en las que se formulan preguntas sobre la información expuesta. Al final de cada capítulo se incorporan 2 páginas con el título *Dossier* con una información monográfica, imágenes y propuesta de actividades; y otras dos con el título *Aprendo a...* en las que se explican determinadas técnicas de trabajo (la escala; puntos cardinales; análisis de pintura egipcia; elaborar un mapa histórico, etc.).

Este libro comparte muchas de las deficiencias identificadas en los libros de Santillana y Anaya, como la ausencia de una previsión realista de actividades en función del tiempo (no se sugiere ninguna organización temporal) y de la escasa adecuación de la redacción y el vocabulario. Con respecto a la falta de realismo en el tiempo previsto para las actividades, baste indicar que a lo largo del libro se formulan casi **un millar** de actividades, cuestiones o preguntas de distinto tipo y naturaleza —algunas muy breves, pero otras realmente complejas, cuya realización pueden ocupar una sesión de clase completa— Respecto al vocabulario y la redac-

ción, está algo más cuidado que en los otros, aunque también resulta a veces muy complicado para el nivel que suele tener el alumnado de 1^{er} curso de la ESO. Así, algunas definiciones que aparecen en el recuadro de *vocabulario* de cada tema son escasamente clarificadoras:

Colectores. *Nombre referido a los ríos para indicar o destacar la función que estos desempeñan al recoger las aguas de una cuenca.* (p. 104)

Trascendente. *Que va más allá de la realidad tangible. En sentido religioso, que cree en la existencia de vida posterior a la muerte.* (p. 210)

Definiciones como estas necesitan otra explicación por parte del profesorado; y en algunos casos se utilizan en forma —acepción— poco habitual en la lengua castellana. De otros términos se da una definición discutible:

Praderas artificiales. *Campos de forrajes en los que el agricultor o ganadero ha introducido plantas poco adecuadas al clima que exigen unos cuidados importantes (regadío, abonado, etc.).* (p. 124)

Sin duda el autor está pensando en las zonas áridas cuando se refiere a que son «poco adecuadas al clima»; pero, al menos los que disfrutamos de clima atlántico, consideramos que no tiene porque ser así en todos los casos. La redacción poco adaptada al alumnado se encuentra también a veces en las actividades, en los *dosier* y en los textos informativos:

La dependencia agrícola de las fuerzas de la naturaleza propició la consolidación de rituales mágicos. (p. 188)

La agricultura, como toda actividad económica, pretende proporcionar beneficios para quienes la desarrollan, los agricultores. La obtención de estos beneficios depende de la demanda que tienen los productos en el mercado. (p. 148)

No hace falta recordar una vez más que estos alumnos no están familiarizados con la terminología económica que aquí se da por supuesta. En general la información es rigurosa, aunque se desliza alguna vez algún tópico o hipótesis dudosa, presentada como si fuese un dato contrastado

... *Los hielos se retiraron hacia los polos y con ellos marcharon muchos de los grandes rebaños de bisontes y renos, cuya carne constituía una buena parte de la dieta humana.* (p. 186) (Al explicar los orígenes de la agricultura).

Como ya he mencionado este libro de texto ofrece una amplísima lista de preguntas y actividades; pero la inmensa mayoría están encaminadas a reforzar el aprendizaje memorístico, la acumulación de datos, utilizando una técnica que una vez más nos recuerda las ya mencionadas «fichas» de EGB. Así, en la p. 45, se incluye la siguiente información: «*Nueva Zelanda y Nueva Guinea son islas montañosas en las que existen algunos volcanes; poseen estrechas llanuras costeras...* etc»; en la misma página figuran las llamadas «*Actividades de síntesis*» en las que se pregunta «*¿Cómo es el relieve de Nueva Zelanda y Nueva Guinea?*». Las demás preguntas se corresponden de forma igualmente mecánica a otras informaciones similares. Podría poner cientos de ejemplos (no se trata de una exageración pues la inmensa mayoría de las casi mil cuestiones son de este tipo). Veamos tan sólo un ejemplo más en el que se demanda una respuesta mecánica de un texto complicado, por lo que no se garantiza siquiera que el escolar comprenda aquello que responde (¿que copia?). Las actividades iniciales para el tema 8, *Recursos Naturales...*; constan de un texto (p. 114), cuatro fotografías y 3 preguntas:

Uno de los grandes cambios de la humanidad ha sido substituir la recolección, la caza y la pesca como formas fundamentales de subsistencia, por la producción de alimentos. Esta actividad sigue vigente y de ella depende la alimentación humana. Pero su grado de modernización es muy desigual en las diferentes partes del mundo. Los desequilibrios en la capacidad productiva de la agricultura y de la ganadería originan grandes desigualdades en la dieta alimenticia de la población.

El texto se acompaña de 4 fotografías: un mercado en un país europeo bien abastecido; un mercado poco variado en Centroamérica, ambos de frutas; un *buffet* en un hotel de lujo; y cuatro nativos americanos compartiendo unas tortas de maíz y varios platillos. Las actividades que se indican (p. 115) son las siguientes:

Lee con atención el texto y observa las fotografías, después responde a estas preguntas:

- *¿Crees que el ser humano siempre se ha alimentado de los productos que obtiene de la agricultura y de la ganadería?*
- *Qué razones explican que la agricultura y la ganadería no produzcan lo mismo en diferentes países?*
- *¿Qué razones explican los grandes desequilibrios en la alimentación humana?*

Para hacer justicia al texto hay que destacar que se pueden encontrar también algunas actividades bien diseñadas e interesantes; por ejemplo, en la p. 213 se sugiere realizar un debate en clase sobre el patrimonio histórico de Egipto y el conflicto que se plantea entre el turismo de masas y la necesidad de preservarlo para el que se proporcionan pautas de organización bastante claras.

He indicado antes que es interesante la propuesta del libro de clasificar las actividades con una clave de colores (amarillo y verde) para indicar el grado de dificultad, tratando de ofrecer un recurso diversificado. Sin embargo la idea no se ha materializado de forma satisfactoria. Las preguntas señaladas con un punto verde («nivel de dificultad más elevado») son muy similares a las otras; una de las escasas diferencias que he podido detectar es que la información que se pregunta en las primeras no siempre figura en la misma página sino en otra anterior, pero otras veces ni eso. Por ejemplo (en verde):

- *Delfos y Olimpia eran dos nombres relacionados con la religión de los griegos ¿que has visto en la fotografía de la página 216, que había en Delfos? (p. 219)*

La fotografía mencionada incluye la siguiente leyenda: «*Vista de Delfos. En ella se observan el templo, el teatro y el estadio*». Otro ejemplo: en la p. 227 se incluye en el margen un breve texto titulado «La educación de los niños» —en Atenas— e inmediatamente debajo figura la siguiente cuestión, en «verde»:

- *¿Cómo se desarrolla la educación de los niños desde los 7 a los 18 años? ¿Qué se les enseñaba principalmente?».*

Otras preguntas clasificadas en este color son cuando menos sorprendentes, como por ejemplo la siguiente: «Lee *Asterix y los Juegos Olímpicos* y escribe un resumen de cómo se celebraban los juegos». No me parece mal recomendar la lectura de *Asterix*, aunque tal vez se puede inducir a error si se presenta como una fuente histórica fiable y no se matizan los anacronismos habituales en los *comics*. Esta actividad implica, obviamente, que se realice fuera del aula. Los autores no aclaran en ningún caso aquellas que se realizan durante las sesiones de clase y las que esperan que se realicen en casa.

ECIR. Obsesión por los contenidos

Esta editorial valenciana, cuyo nombre —Editorial Catedráticos de Instituto Reunidos— es bastante significativo sobre sus orígenes, ha logrado recientemente una amplia penetración en los centros de enseñanza media, al menos en las asignaturas de Historia y Geografía. Sus libros para el BUP se han caracterizado por ser bastante densos, con muchos contenidos, y esta nueva línea para la ESO parece mantener una línea similar. He leído con atención el proyecto curricular del Grupo *Edetania-Veteris*. (El grupo *Veteris* realiza la adaptación de los libros de texto en la edición para Galicia, que es la que he consultado). Aunque no comparto su propuesta disciplinar y me parece discutible tanto la fundamentación historiográfica como su concreción en los materiales en que se ha plasmado, reconozco que es uno de los esfuerzos más elaborados de interpretar y adaptar las diferentes normas de la administración central y autonómica. Creo también que se han esforzado en realizar una verdadera adaptación curricular para Galicia, incorporando diversos ejemplos, documentos y contenidos variados, a lo largo de los textos, y no un mero apéndice al final de cada capítulo como es usual.

La preocupación que tal vez hayan tenido los autores por contemplar todos los posibles contenidos que se deducen de los *criterios* publicados por el MEC y las CC. AA., o que algún profesor pudiese echar en falta alguna información habitualmente considerada *importante*, ha dado como resultado libros difíciles. Probablemente son los que abarcan mayor cantidad de contenidos, y eso entra en contradicción con la necesidad de dejar su extensión en unos límites razonables (unas 250 páginas en los libros del primer ciclo y 300-350 en el 2º) dando como resultado una acumulación de datos excesiva, ya sea en la información estructurada o por medio de las actividades y documentos que con frecuencia sirven para incluir nuevos contenidos, diferentes a los que figuran en el *corpus* informativo. Aquellas personas (incluidas las ministras) que criticaban que en los libros de Educación Secundaria no se mencionase a Felipe II pueden sentirse reconfortadas con manuales como éste en el que en tan sólo dos páginas (28-29 de la *Historia* de 2º ciclo) junto al reinado de Felipe II, se resumen los de Carlos I, Felipe III, Felipe IV y Carlos II, citando para ello más de dos docenas de fechas, varias guerras, instituciones, etc., incorporando dos ilustraciones, un mapa, un texto histórico y un recuadro de ampliación. En mi opinión es una equivocación; tal cantidad de datos son incoherentes con estrategias de aprendizaje no memorísticas que no creo que pretendan los autores. La profundización en el conocimiento (histórico, geográfico, en las ciencias sociales o en física cuántica) implica seleccionar más los contenidos. De otra forma se tiende a la superficialidad.

Las actividades son también muy numerosas; excesivamente numerosas (unas 500 en el libro de Geografía del primer ciclo) y su diseño parece más destinado a es-

tudiantes de nivel post-obligatorio (bachilleratos) que a la totalidad de la población escolar de 12 a 16 años; de hecho me ha sorprendido encontrar alguna actividad similar a las que realizan mis alumnos de 2º de bachillerato: analizar y comparar las constituciones españolas desde 1837 hasta la actualidad (p. 84 y ss. Historia 2º). Mi experiencia no es todavía larga en la ESO, sólo 4 años, pero considero que muy pocos estudiantes serían capaces de responder a cuestiones como las siguientes:

Elabora, según lo que sabes de Primaria y trabajaste, una definición propia de Geografía (unidad 1, p. 9, Geografía 1º).

En las relaciones Tierra-ser humano, ¿quién tiene mayor importancia? Razona tu respuesta y pon varios ejemplos, (unidad 1, p. 9, Geografía 1º).

¿Como solucionarías el paro? ¿Es un fenómeno grave en nuestro país? ¿Por qué? Si fueses responsable político/a, ¿qué soluciones propondrías para evitar el paro? (unidad 1, p. 17, Geografía 1º). —No sabemos que valor puede tener una opinión espontánea del alumno o alumna si no se contrasta luego con otras más fundamentadas y se extraen conclusiones—

Intenta trazar, de forma esquemática y simple, el plano de la ciudad o lugar en el que vives. ¿Es de origen antiguo o de construcción reciente? ¿podrías distinguir, si lo hay, el casco antiguo y cuales son los barrios modernos? (unidad 1, p. 24, Geografía 1º). —No se ha explicado previamente nada sobre planos ni técnicas de representación—

El documento 25—fotografía de Felipe González y Fernando Morán— muestra el momento en que se firmó la incorporación de España a la entonces C.E.E.. Haz una síntesis, valorando el papel de los diferentes niveles de la Administración que has trabajado en los dos últimos puntos de esta U.D. (unidad 7, p. 195, Geografía 1º). Después de releer varias veces la unidad, creo que se refiere a dos apartados de 3 líneas cada uno «La transformación del proyecto inicial: de la Comunidad Económica Europea a la Unión Europea» en el que se incluye un mapa de las sucesivas ampliaciones y dos documentos —Tratado de Roma y Tratado de Maastrich—, y «La administración de la U.E.» que incluye un esquema de las instituciones europeas. Me parece imposible sintetizarlos, en todo caso podrían tratar de explicarlos si se diesen pautas para ello.

Tal cantidad de actividades son imposibles de realizar en el tiempo previsible; el desarrollo de alguna de ellas exige más de una sesión de clase:

Dibuja, en tu cuaderno de clase, un mapamundi y señala en él: los principales accidentes geográficos que te indique tu profesor/a, consultando un atlas y utilizando los siguientes colores: azul para los océanos, mares, ríos y lagos; negro para las islas y penínsulas; rojo para las montañas; marrón para las mesetas y verde para las planicies (unidad 1, p. 34, Geografía 1º).

Lo mismo sucede cuando se les pide que consulten libros, diccionarios o enciclopedias:

Las diversas formas de relieve se originan o se destruyen por causas diferentes entre las que la erosión, la sedimentación y los plegamientos por contacto, son las más significativas. ¿Podrías definir qué es la erosión? ¿Cuántas formas hay de erosión? ¿Qué es la sedi-

mentación? ¿Qué formas de relieve produce? ¿Cómo se produce un plegamiento y qué relieves origina? ¿Conoces alguna otra manera de originar o desaparecer formas de relieve? Consulta en una Enciclopedia o libro especializado para tu edad en alguna biblioteca. (unidad 2, p. 40, Geografía 1º). No me resultaría fácil, como profesor, recomendar a mis alumnos y alumnas «una Enciclopedia o libro especializado para su edad» que trate de estos temas de forma clara y sencilla. ¿Cómo podrían responder a esto? ¿Cuánto tiempo les llevaría?

Busca en el diccionario el significado de los siguientes términos y relaciónalos con su contexto respectivo: *arbitrario*, *tránico* (doc. 6), *consenso* (doc. 9) y *estamentos*. (unidad 7, p. 189, Geografía 1º). El diccionario de la R.A.E define *consenso* como «Asenso, consentimiento, y más particularmente el de todas las personas que componen una corporación. Mútuo consenso». ¿Alguien cree que esto le puede aclarar algo a chavales de 12 o 13 años? Pues las demás, por un estilo.

Busca información sobre J. Ortega y Gasset, destacando la relación que tuvo con el proyecto europeo (unidad 7, p. 185, Geografía 1º). Sin comentarios.

Tampoco creo que sea útil la bibliografía que se incluye bajo el título *Busca más información en: ...*; tal vez esta información sería más adecuada en el libro del profesor y referida a fragmentos concretos que pudiesen ser comprensibles a estas edades.

Me he centrado casi sólo en la Geografía de 1º, pero los ejemplos pueden extenderse a los otros tres libros. En mi opinión es poco razonable pedir al alumnado de ESO —insisto en la «O» de obligatoria— que lea tres aburridos fragmentos de Lutero sobre la justificación por la fe, el sacerdocio y los sacramentos y pedirles que expliquen «cual es la doctrina religiosa que defienden» (unidad 1, p. 27, Historia 2º). Tal vez se trate de un prejuicio mío por los malos recuerdos que me traen de las clases de Rodríguez Casado, en la U. Complutense, en 1971 o 1972. No quiero dejar de indicar, antes de finalizar, que los libros son «políticamente correctos», procurando mantenerse en un nivel descriptivo, no valorativo, cuando abordan contenidos más cercanos o comprometidos, como, por ejemplo la etapa de gobierno del PSOE que reducen a una síntesis de la evolución económica de España desde 1982 (p. 252-253, unidad 7, Historia de 2º).

ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES

Creo que la oferta de las grandes editoriales es poco interesante, no sólo desde una perspectiva crítica de la enseñanza de las Ciencias Sociales sino incluso desde consideraciones más funcionales. El profesorado que más necesita libros de texto es aquel que tiene que dar asignaturas «afines» o cualquier otro que no pueda participar con otros colegas en la elaboración de materiales propios. Para el alumnado el mejor libro de texto es el que más le ayude a desarrollar sus capacidades. Para ello debe ser suficientemente comprensible como para no necesitar ayuda cuando lo lea o pretenda resolver actividades. Creo que los mencionados hasta aquí no lo son. Es frecuente encontrarse con actividades tan «abiertas», demandando una opinión sin más o pidiendo alguna destreza que no tiene correlato ni en los objetivos enunciados, ni se sabe cómo se va a valorar, ni se utilizan sus resultados en la reestructuración de los conocimientos que se pretenden desarrollar. Por otra parte la

inmensa mayoría de las actividades son individuales, ignorando la virtualidad del trabajo colectivo. El trabajo en grupo no sólo es útil para promover una práctica solidaria y de cooperación entre los y las estudiantes, sino también para el mismo proceso de aprendizaje ya que al tener que colaborar personas con diferentes capacidades y grados de conocimiento, se produce cierta sinergia en lo que se conoce por «aprendizaje entre iguales»: Aquellos alumnos o alumnas con mayores deficiencias suelen ser más receptivos a la explicación de un compañero o compañera de grupo, se atreven a plantear sus dudas o a exteriorizar sus opiniones con mayor espontaneidad que ante su profesor; las ventajas que se derivan para el aprendizaje son bastante obvias. Por su parte, aquellos escolares más avanzados consiguen igualmente progresar, porque al explicar a otros lo que ellos saben, reestructuran y reformulan sus propios conocimientos, consiguiendo una mayor grado de profundización. Creo haber insistido lo suficiente que las actividades deben diseñarse de manera realista, en función del tiempo disponible, lo que no excluye que existan actividades complementarias, claramente diferenciadas. Deben preverse actividades diversificadas para estudiantes con diferentes capacidades. Parece en cambio que la única «diversidad» que se contempla (cuando se hace) es siempre para los más avanzados.

Los libros de texto no suelen cuidar el vocabulario, ni la redacción, ni, muchas veces la presentación de los contenidos. Se utilizan muchas palabras innecesarias, equívocas, o simplemente difíciles para estas edades. Algunos escolares de 12 años no tienen claro lo que deben hacer cuando se les piden acciones como «investiga», «analiza», «describe»; no está de más aclarar detalladamente los pasos que se pretende que sigan. En mi opinión las fuentes históricas deben adaptarse para estas edades y utilizar muy raramente fragmentos originales que no sean muy extensos. Los vocabularios que acompañan la información no siempre aclaran un texto; a veces pueden confundir o incluso hacer más difícil la lectura si en cada resumen se incluyen uno o dos términos nuevos. La utilización del diccionario puede ser conveniente, pero siempre que hayamos comprobado previamente que el sentido con el que aparece la palabra en el texto está recogido en los diccionarios más usuales como primera acepción (o en segunda, como mucho). Tampoco todos los materiales tienen el mismo valor como fuente histórica (o para el conocimiento social). Muchas veces los textos pueden ser más claros que los esquemas, los gráficos o las imágenes. Consideración aparte merecen los comics y caricaturas; los primeros porque, salvo los destinados específicamente a la enseñanza, suelen estar plagados de anacronismos y errores; las segundas porque por su abstracción conceptual suelen ser difíciles para los niños y niñas. La presentación es importante. Creo que sería recomendable resaltar algunas partes de las preguntas o del diseño de actividades con tipografía destacada —negritas, cursivas...— para que centrasen su atención en lo que se considera realmente relevante. La estructura de la redacción debe facilitar en todos los casos al alumnado centrarse en lo fundamental.

Las escasas alusiones que figuran sobre evaluación en los proyectos curriculares —cuando figuran— son insuficientes. Al diseñar actividades, sobre todo en las que suelen incluirse al final de cada capítulo, el alumno o alumna debería tener claro la forma en la que será evaluado; es decir, aclararle lo que se considera satisfactorio. Para ello podría incluirse a veces alguna aclaración del tipo: «debes ser capaz de re-

alizar...» etc. Y, por supuesto, lo primero que debe hacerse es cerciorarse que el alumnado puede responder a las cuestiones que se le formulan con la información que está a su alcance, y que las instrucciones son suficientemente precisas para ello. El libro debe capacitar para un trabajo autónomo.

Para lograr que la mayoría tenga éxito en su desarrollo escolar se deben desarrollar todas las tareas de manera sistemática y reflexiva, tratando de que relacionen los nuevos contenidos con lo ya aprendido, suscitando dudas y debates que les lleven a construir un conocimiento mejor fundamentado y argumentado... etc. Para ello es necesario profundizar en una selección de contenidos menor, en vez de tratar de abarcar tantos que la enseñanza-aprendizaje se convierta en tarea imposible. Esto está en contradicción con los «mínimos» legales, ya lo se, pero es conforme a la razón. ¿Sirve de algo incluir contenidos que los y las estudiantes no comprenden o que olvidan en menos de una semana? Creo que rigor educativo y contenidos enciclopédicos son una contradicción y los «mínimos» en realidad no se respetan nunca: ¿alguien conoce algún manual escolar que responda seriamente al criterio «antropológico» (el nº 13) que he citado en la primera parte de este artículo?

BIBLIOGRAFIA MENCIONADA

DEL CARMEN, L.; JIMÉNEZ, M. P. 1997. «Los libros de texto. Un recurso flexible». *Alambique* Nº 11. Barcelona.

EDETANIA, GRUPO; VETERIS, GRUPO. 1995. *Historia. Área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Segundo Ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria*. Ecir. Paterna (Valencia).

EDETANIA, GRUPO; VETERIS, GRUPO. 1995. *Xeografía. Área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Segundo Ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria*. Ecir. Paterna (Valencia).

EDETANIA, GRUPO; VETERIS, GRUPO. 1996. *Historia. Área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Primeiro Ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria*. Ecir. Paterna (Valencia).

EDETANIA, GRUPO; VETERIS, GRUPO. 1996. *Xeografía. Área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Primeiro Ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria*. Ecir. Paterna (Valencia).

GARCIA SEBASTIAN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PONS GRANJA, J.; ROIG OBIOL, J. 1996. *Tiempo 1. Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Opción B)*. Vicens Vives. Barcelona.

GONZALEZ GALLRGO, I.; MAÑERO MONEDO, M.; SANCHEZ ZURRO, D.; VALDEON BARUQUE, J.; PÉREZ ALBERTI, A. 1996. *1ª Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Xeografía*. Anaya. Madrid

LOMAS, Tim. 1990. *Teaching and Assessing Historical Understanding*. The Historical Association. Reimpresión de 1992 (Editado por G. R. Batho). Londres.

LOPEZ FACAL, R. 1995. «El nacionalismo español en los manuales de Historia». *Educació i Història* nº 2. Barcelona.

TUSELL, J.; VILLARES, R.; SEPULVEDA, I.; SUEIRO, S.; JUAN, E.; GRECE, T. 1995. *Xeografía e Historia 3ª*. Santillana-Obradoiro. Vigo.

TUSELL, J.; VILLARES, R.; SEPULVEDA, I.; SUEIRO, S.; JUAN, E.; GRECE, T. 1995. *Xeografía e Historia 4ª*. Santillana-Obradoiro. Vigo.