

UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN



GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

**HISTORIA EN LIBROS DE TEXTO DE 6.º DE PRIMARIA: ESTUDIO
COMPARATIVO DE LGE A LOMLOE**

CURSO 2025-2026

ALUMNO: MIGUEL GUTIÉRREZ CUESTA

MENCIÓN EN MAESTRO EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

DIRECTOR: IGNACIO RUBÉN RENEDO MARTÍN

TIPOLOGÍA: TFG TIPO A

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. SISTEMA EDUCATIVO Y LEGISLACIÓN.....	6
2.2. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO. SITUACIÓN ACTUAL Y FUTURO	12
2.3. INVESTIGACIONES PREVIAS EN EL ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO	15
2.4. DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL CONTENIDO HISTÓRICO	17
3. ESTUDIO POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO.....	22
3.1. OBJETIVOS.....	22
3.2. VARIABLES DE ESTUDIO	22
3.3. HIPÓTESIS	23
3.4. MODELO METODOLÓGICO	23
3.5. ESPACIO MUESTRAL.....	24
4. RESULTADOS.....	25
4.1. CONTENIDOS DE HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO.....	25
4.2. ENFOQUE HISTORIOGRÁFICO Y NARRATIVO	26
4.3. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO.....	29
4.4. VALORES, EDUCACIÓN CÍVICA Y CAMBIO CLIMÁTICO	31
4.5. ELEMENTOS PARATEXTUALES	31
4.6. FORMATO Y ESTRUCTURA DEL LIBRO DE TEXTO	34
4.7. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES.....	36
4.8. EVALUACIÓN IMPLÍCITA.....	37
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	38
6. CONCLUSIÓN.....	41
REFERENCIAS	43
ANEXOS	

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado inicia con una revisión teórica que pone en valor la relevancia del libro de texto como material escolar, para a continuación abordar la legislación educativa española que compete a los manuales objeto de estudio. Del mismo modo, se analizan los principales estudios realizados en la materia, y se contrasta la situación actual y futura del análisis de textos escolares, con las dimensiones de análisis del contenido histórico tradicional. En su núcleo se desarrolla un estudio comparativo sobre libros de texto de Ciencias Sociales de la Editorial Santillana focalizado en el contenido de historia de 6.º de Educación Primaria, con el objetivo de comprender la evolución del contenido teniendo en cuenta la legislación educativa como indicador temporal. Se trata de un estudio transversal e inductivo de tipo *empírico-confirmatorio* que sigue la técnica de regresión múltiple en la validación de hipótesis, y se sirve de siete categorías de análisis como instrumento de estudio –inspiradas en las dimensiones de Rösen– en las que se establecen indicadores y descriptores operativos de elaboración propia para centrar la búsqueda de evidencias de modo cuantitativo y cualitativo. El estudio concluye que la actualización progresiva de contenidos históricos se asocia con una correcta alfabetización histórica del alumno con ciertas carencias e ineficiencias.

Palabras Clave: *libro de texto, manual escolar, materiales de desarrollo curricular, estudio comparativo, historia, leyes educativas, categorías de análisis.*

ABSTRACT

This bachelor's thesis begins with a theoretical review that highlights the significance of the textbook as a school resource. It then addresses the Spanish educational legislation relevant to the textbooks under study. In addition, it examines the principal studies conducted in this field and contrasts the current state and future of textbook analysis with the traditional dimensions of historical content analysis. At its core, the study develops a comparative analysis focused on Social Sciences textbooks published by Santillana, specifically examining the history content for the sixth year of Primary Education, with the aim of understanding the evolution of such content while considering educational legislation as a temporal indicator. This is a *cross-sectional* and inductive *empirical-confirmatory* study that employs multiple regression techniques for hypothesis validation. It uses seven categories of analysis as its main research instrument—drawing inspiration from Rösen's dimensions—within which operational indicators and descriptors are established by the author to guide the search for evidence through both quantitative and qualitative approaches. The study concludes that the progressive updating of historical content is associated with an appropriate level of students' historical literacy, albeit with certain shortcomings and inefficiencies.

Keywords: *textbook, school manual, curriculum development materials, comparative study, history, educational legislation, categories of analysis.*

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) es realizado por mi persona –Miguel Gutiérrez Cuesta, alumno del Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Burgos– y con él aspiro a cerrar la etapa formativa que estoy desarrollando. El motivo que me ha llevado a elaborar una investigación sobre el contenido de historia en libros de texto nace del interés suscitado por la asignatura *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento de Medio* –con la que he finalizado la parte teórica del Grado–. En la asignatura se aborda la comparación de contenidos históricos en editoriales y legislación, así como la introducción en el análisis e investigación de estos contenidos en manuales escolares. Dicho lo cual, pretendo iniciarme en la investigación a través del presente estudio con el objetivo de obtener datos y conclusiones propias sobre contenidos de historia en materiales de desarrollo curricular para practicar lo tratado en la asignatura y así completar mi conocimiento en el área. Así mismo, siempre ha despertado mi interés la gran cantidad de leyes educativas que se han sucedido en mi experiencia como alumno, creándose cambios sustanciales ligados a la alternancia política. Me centro en este trabajo en la materia histórica por la importancia –que considero– tiene la adquisición de conocimientos en esta área, en pro de una sociedad informada para no repetir errores pasados.

El libro de texto es un instrumento de aprendizaje que ha facilitado la labor del maestro actuando como facilitador entre el alumno y las asignaturas (Prats, 2012). Diversos autores, señalan en sus textos al manual escolar como el principal recurso didáctico empleado en el desarrollo del proceso *enseñanza-aprendizaje*. Tal es la relevancia del libro de texto que según Martínez et al. (2009), es protagonista en el contexto escolar desde la planificación, la evaluación y la actitud del profesorado. Por tanto, es un hecho que el libro de texto ha trascendido lo pedagógico para copar la realidad educativa en su totalidad.

Con este pretexto –en el que se revela la importancia del libro de texto– es inevitable preguntarse cómo se comporta en las distintas áreas del conocimiento, especialmente en ciencias sociales desde un punto de vista histórico. Así pues, en la intersección entre el manual escolar y los conceptos históricos –como disciplina en el

ámbito escolar– aparece el término *manualística*¹. Acuñado en origen por el teórico de la educación Escolano (1998), donde define el concepto como un nuevo ámbito disciplinario que agrupa el conjunto de estudios sobre la historia de los modos de diseño, la producción y el uso de libros de texto. En posteriores estudios Escolano (2001 y 2013), lo amplía como el campo que incluye el estudio de modelos textuales y que influencia en la historia, teoría y práctica de la enseñanza, para finalmente concluir como el campo de investigación –que según diversos enfoques– analiza libros de texto como fuente historiográfica en aspectos paratextuales y textuales –estructura, género, formato, lenguaje, emociones– en relación con la producción y con su uso *histórico-educativo*.

El interés por este trabajo nace de rescatar el problema actual detectado por Ibagón (2014), en discursos curriculares y pedagógicos donde el análisis histórico es limitado. Antes, Tyack y Cuban (2000), ya identificaron que el texto escolar era considerado un instrumento indispensable en la labor educativa, frente a su concepción presente en los que han sido relegados a un segundo plano pese a su importancia.

El presente estudio aspira a ser útil en investigación educativa, contribuyendo a la recuperación del interés perdido en la aportación de nuevos trabajos analíticos sobre libros de texto. Además, resulta eficaz como herramienta para ayudar a maestros en la selección libros de texto, porque ofrece datos para permitir la selección de manuales con el enfoque histórico deseado en función de las características buscadas. Por último, ayuda a la comunidad a poner en perspectiva la forma en que ha cambiado la docencia a través del libro de texto mediante un análisis crítico de los aspectos más relevantes.

Este TFG guarda relación con las competencias del Grado: CB1, CB2, CB3, CB4, CB5, CG1 y CG2. Dicho contenido se amplía en el [Anexo III](#). El propósito es la contribución del presente proyecto final a la consolidación de los aprendizajes del título. En el [Anexo IV](#) se expone la relación del trabajo con criterios de sostenibilidad. Finalmente, la Declaración de Autoría y Veracidad se encuentra en el [Anexo II](#).

¹La manualística como concepto recoge las prácticas y teorías establecidas con el paso del tiempo en torno al diseño, producción y uso de los manuales cuyo objetivo es acompañar en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* (Escolano, 1998).

2. MARCO TEÓRICO

Según un estudio publicado por el Instituto Español de Investigación Independiente Análisis e Investigación (2019), del que se hacen eco las asociaciones ANELE² y CEDRO³, el 91,3% de los docentes emplea el libro de texto de alguna forma en sus clases. En Educación Primaria, el 38,7% de los docentes afirma que utiliza de manera preferente el libro de texto para organizar sus sesiones cuando son preguntados por el modo en que lo emplean. Finalmente, para el 54,6% de los docentes encuestados no sería positivo un modelo de enseñanza en el que no estuviera presente el libro de texto. Tal y como refleja el estudio –en la actualidad– a pesar de la aparición enfoques que tratan de sustituir parcial o totalmente el libro de texto, este sigue destacando como el eje fundamental sobre el que el docente articula la ejecución de sus sesiones, así como en su papel de instrumento facilitador para la aplicación curricular en cada área.

Para González (2006), los contenidos históricos en la escuela han recibido influencias filosóficas, psicopedagógicas y epistemológicas, así como de los valores sociales vigentes y la formación para una ciudadanía responsable. Laville (2000), destaca que la enseñanza de historia ha transcurrido por dos estadios históricos, el primero en la formación del *ciudadano-sujeto* característica del *estado-nación* hasta mediados del Siglo XX –donde formación cívica se fundamenta sobre narración de acontecimientos y personajes– para finalmente virar sus objetivos y contenidos hacia la formación del *ciudadano-participante* –mediante la enseñanza de capacidades intelectuales y afectivas necesarias para vivir en democracia en contextos actuales–. Para González (2006), los libros de texto posteriores a los 90 adquieren un modelo interpretativo que parte de la conciencia histórica para que el alumno comprenda hechos históricos de forma significativa recurriendo a identidades no esenciales entendidas como construcciones históricas.

De tal forma cabe plantearse la siguiente pregunta de investigación:

- *¿La evolución del contenido de historia en los libros de texto de Educación Primaria, en el periodo 1980-2025, es significativa?*

² Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza.

³ Centro Español de Derechos Reprográficos

Tras la revisión conceptual previa –teniendo en cuenta el interés y utilidad previos que suscita el estudio– esta sirve como punto de partida en la definición del propósito del trabajo. Un análisis pormenorizado de acuerdo con los conceptos básicos de investigación en el área de ciencias sociales establecidos por (Fernández, 2006) y fundamentado en una base teórica que aplica en la práctica mediante una investigación transversal de tipología empírica confirmatoria basada en datos cuantitativos, que a su vez se apoya sobre aspectos cualitativos. El estudio comparativo está articulado de tal forma que permite obtener una visión global sobre las características textuales y paratextuales que conforman el núcleo del libro de texto de Ciencias Sociales en Educación Primaria, con el objetivo claro de entender la evolución del contenido de historia a través de la dimensión temporal que aporta la legislación educativa española. El estudio se realiza mediante siete bloques temáticos donde se analizan –formato y estructura, enfoque historiográfico y narrativo, pensamiento histórico, actividades, valores y educación cívica, elementos iconográficos, y la evaluación implícita–. Para facilitar la recogida y el análisis de datos se usa la metodología de categorías de análisis.

2.1. Sistema Educativo y Legislación

Para entender el comportamiento del libro de texto, desde el ámbito legislativo y del sistema educativo en el periodo que comprende este estudio, es necesario recordar corrientes previas para poner en perspectiva el punto desde el que se parte. Según Escolano (2009), los manuales escolares sirven para observar las modificaciones llevadas a cabo en cada transformación curricular.

Ley de Instrucción Pública, del 9 de septiembre de 1857

La reforma de 1857 –también denominada Ley Moyano– estuvo en vigor más de un siglo y consiguió dotar de consistencia y estabilidad al sistema educativo. Implantó una escuela pública por niveles para toda la población y controlada por el Estado (Puelles, 2008).

Esta ley logra transformar el modelo textual de tipo enciclopédico en libros de texto de moderna generación gracias a una nueva y profunda estructuración del conocimiento académico. Con la desaparición del manual unificado donde todas las

disciplinas se concentran en el llamado *libro-summa*⁴ acaban emergiendo manuales con textos específicos para cada materia del currículum, culminando así un cambio significativo en el currículum (Escolano, 2009).

El artículo 86 habla sobre libros de texto y su conexión con Educación Primaria. Dicho artículo impone la obligatoriedad de impartir en cada área de conocimiento de la etapa mediante el uso de libros de texto. Además, dicho artículo apostilla que los conocimientos contenidos en los manuales escolares serán sencillos de acuerdo con la etapa y de aplicación general a la vida cotidiana, teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad.

Ley 14/1970, del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

La Ley 14/1970, del 4 de agosto –más conocida como Ley Villar Palasí por el cargo político que la promulgó– se redacta durante el final de la dictadura franquista teniendo como base El Libro Blanco *La educación en España: Bases para una Política Educativa*, de 1969 (Martínez, 2012). Según Puelles (2008), la LGE sirvió para democratizar la educación y adaptarla a una sociedad dinámica, urbana e industrial.

Respecto a los libros de texto la citada ley hace referencia a los mismos en su artículo 109, en el que se argumenta que el maestro tiene libertad para adaptar los métodos, textos y el material de enseñanza al contexto de su clase, dentro de las normas dictadas por el Ministerio. En las disposiciones adicionales incluye que los libros de texto serán previamente supervisados por el Ministerio.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre –más conocida como LOGSE– comienza con reformas experimentales (Puelles, 2017) para acabar en la redacción del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* de 1989, que sienta las bases de LOGSE.

⁴ Género expositivo específico escolástico, fundamentado en: la concepción demostrativa y jerarquizada del saber, la asunción de completud de los campos epistémicos determinados por un conjunto de principios y la lógica bivalente como instrumento científico (Lértora, 2010). La aspiración de la *summa* es doble: primero, emancipar completamente el tema de las fuentes autorizadas; y segundo, abarcar por completo una disciplina. La forma *summa* fue inventada por Pedro Elías en *Summa super Priscianum*, sobre 1150 como una forma de organización sistemática de un área de estudio completa, que se ha convertido en resumen o manual de consulta para respuestas a preguntas específicas (Sweeney, 2023).

Entre los objetivos de LOGSE se encuentra el aumento de calidad en la educación y la profunda reorganización que sufrió el sistema educativo (López, 2019) y que hoy en día sigue vigente. Para Berengueras y Vera (2015), destaca la inclusión de medidas de compensación y la aparición de las *Necesidades Educativas Especiales*. En cambio Puelles (2008 y 2017), destaca la ampliación de la escuela obligatoria y gratuita hasta los 16 años y la *comprensividad*⁵ como aspecto fundamental de la ley, aunque resalta que la transposición de la norma a la realidad educativa no fue adecuada. López (2019), argumenta que fue debido al cambio sustancial para un profesorado con unos métodos fijos, a los cuales no se preparó para la nueva realidad que implantaba la ley.

El *Libro Blanco* sobre el que se sustenta la LOGSE determina que es indudable el dominio del libro de texto en el aula y que debido a esto no es posible una educación global e interdisciplinar. Por ello, la Administración debe favorecer la edición y distribución de materiales didácticos diferentes al libro de texto, para que los alumnos se habitúen a trabajar con diversos recursos y fuentes, así como, debe favorecer la innovación y experimentación mediante la mejora de calidad en la producción de libros y medios didácticos, entre otras cosas.

La ley en su articulado menciona que el sistema educativo debe contemplar los medios y materiales didácticos necesarios para asegurar proceso de aprendizaje y que la Administración colaborará en la creación de los mismos. Además, sobre el material didáctico la ley ordena que su elaboración supere estereotipos discriminatorios y se aborde la igualdad entre ambos sexos.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

También conocida como LOE, fue una norma que nació para crear consenso, y por ello se comenzó con diálogo social entre entidades políticas, sociales y educativas, que desembocó en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos* (2004). Su contenido fue sometido a la opinión pública y en 2005 se escribe el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate para*

⁵ (Puelles, 2017) “Supone una educación polivalente, común a toda la población escolar, con un currículo básico para todos, unos mismos centros y unos mismos profesores. En los últimos años de la educación comprensiva el currículo tiende a la diversificación mediante la oferta de materias optativas” (p.336).

finalmente desarrollar la ley (Puelles, 2017). De este modo (LOE, 2006), se articula sobre tres principios: la creación de un sistema educativo de calidad que integre a estudiantes de ambos sexos de modo que puedan alcanzar su máximo desarrollo en cada nivel educativo según su capacidad adaptando la educación a sus necesidades individuales; el éxito escolar depende del alumno, la familia, los profesores, centros educativos, la Administración y la sociedad; y el compromiso con objetivos de la Unión Europea.

Martínez (2021), recoge que el objetivo la ley es suprimir el abandono escolar contraponiendo la calidad a la igualdad de oportunidades comprometiendo en el proceso a la comunidad educativa. En palabras de Puelles (2008, 2016 y 2017) LOE buscó un equilibrio entre calidad y equidad. Y esto se traduce a ojos de Berengueras y Vera (2015), y Puelles (2015 y 2017), en la creación de refuerzo educativo considerando la diversificación en la creación de educación compensatoria, en el apoyo a clases sociales desfavorecidas y en la delegación de competencias a CC.AA. En el ámbito pedagógico, se implantó en el currículo de las asignaturas unas competencias básicas, cuya aparición suscitó contenidos de tipo procedimental con aplicación de destrezas y actitudes, para desarrollar habilidades y capacidades de pensamiento complejas (Gómez, 2014).

LOE (2006), en sus disposiciones adicionales aborda como se han de utilizar los libros de texto, en el sentido en que este material didáctico no requerirá autorización por la Administración en su elaboración pero si serán supervisados. Deberán adaptarse a la edad del alumnado y al currículo de cada CC.AA. En ellos, debe quedar plasmado el estímulo de principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como las medidas contra la violencia de género. Además, se fomentará la igualdad entre mujeres y hombres sin caer en estereotipos.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

La *Ley Orgánica 8/2013* –también conocida como LOMCE– nació entre disputas dentro del partido político que la promulgó para finalmente encontrarse con la negativa parlamentaria, social y del colectivo escolar (González, 2017).

Los objetivos fundamentales de la ley para López (2019), fueron incrementar los resultados en el informe PISA e introducir medidas para reducir el abandono escolar. Además Jiménez (2017), destaca que LOMCE pretendió modificar el sistema educativo

en lo relativo a las TIC y el plurilingüismo. De LOMCE López (2019), considera relevante el cambio de ciclos en Educación Primaria por cursos independientes con la posibilidad de repetir cualquier curso. Por último, lo más destacado de LOMCE son las evidencias basadas en resultados cuantificables y el paso de modelos de examen centrados en contenidos por modelos de aprendizaje por competencias o saber hacer (González, 2017). Todo ello con recortes presupuestarios y de competencias a CC. AA, y ausencia en igualdad de oportunidades (López, 2019). También fueron muy discutidos aspectos del currículum de ámbito religioso y sexual, y la eliminación de la asignatura Educación para la Ciudadanía (González, 2017).

LOMCE (2013), solo hace referencia a los libros de texto es sus disposiciones adicionales en referencia a la creación de un sistema de gratuidad de libros de texto junto con otros materiales en Educación Primaria en colegios mantenidos por fondos públicos. También, determina que la Administración contribuirá en la creación de material didáctico para ajustarse a las diferentes necesidades de alumnos y profesores.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La *Ley Orgánica 3/2020* –también llamada LOMLOE– es la actual ley de educación a fecha de realización de este TFG. Para Martínez (2021), el documento *Bases para una nueva Ley de Educación (2017)* supone el punto de partida de la ley.

Martínez (2021), dicta que la norma se apoya en principios igualitarios, laicos, diversos, inclusivos, democráticos y de convivencia para dar consecución a los derechos de la infancia, la igualdad de género, mejorar resultados a través de atención personalizada y la agenda 2030, así como pone el foco en la coeducación, la educación *afectivo-sexual* y el cambio de Atención a la Diversidad por métodos inclusivos. Para Rupérez (2022), la ley tiene un perfil curricular novedoso basado en competencias clave, cuyo desarrollo crea dificultades en la evaluación por competencias por ser innovador para el maestro, también crea dificultades en la asimilación por parte de la sociedad. Por último Rupérez (2022), atisba como solución la implementación adecuada del concepto de competencia para no comprometer la calidad de la educación.

El documento previo a la redacción definitiva de la ley reconoce la hegemonía del libro de texto y pretende limitar su uso en formato papel o digital y los materiales curriculares estandarizados, pues maestros y alumnos son tratados como consumidores de contenidos de una enseñanza unidireccional y estandarizada que dificulta la innovación didáctica. Además, critica el papel de las TIC al funcionar como soporte de distribución de materiales curriculares. Así pues, aboga por la introducción fuentes de información con diversidad de materiales sin limitarse al uso de libros de texto para potenciar las bibliotecas de centro, herramientas virtuales de búsqueda, gestión y desarrollo de información y el conocimiento como alternativa viable.

LOMLOE (2020), en su artículo 68 menciona que los libros de texto junto con otros materiales curriculares serán inspeccionados previamente por la Administración, cuya función es mostrar el debido respeto a hacia principios y valores de la Constitución, así como fomentar la igualdad entre mujeres y hombres sin mostrar estereotipos.

Tabla 1

Síntesis de las leyes educativas españolas promulgadas hasta el momento.

Año	Leyes Educativas	Siglas	Vigencia	Propuestas Principales	Críticas
1857	Ley de Instrucción Pública	LIP	1857 - 1970	Estructura el Sistema Educativo Obligatoriedad y Gratuidad 6-9 años Centralización del Sistema Educativo Contenidos diferente en niños y niñas	Elitismo y desigualdad educativa Influencia curricular de la Iglesia Falta de adaptación a cambios Enseñanza memorística
1970	Ley General de Educación	LGE	1970 - 1990	Obligatoriedad y Gratuidad 6-14 años Gran reestructuración del Sistema Regula la Enseñanza Preescolar opt. Financiación del Sistema Educativo	Insuficiente atención a diversidad Enfoque económico y mano obra Favorece la enseñanza privada Financiación insuficiente
1980	Ley Orgánica reguladora del Estatuto de Centros Escolares	LOECE	—	Libre enseñanza en creación de centros y labor docente Regula la libre elección de centro Regula la gestión de centros	Marcado carácter ideológico Participación de la comunidad educativa limitada Impulso a centros privados
1985	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación	LODE	1985 - act.	Blinda el derecho a la educación Participa Com. Ed. en gestión centros Establece un régimen de conciertos	Limita la elección de centro Influencia de Estado y Com. Ed. en centros privados
1990	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo	LOGSE	1990 - 2006	Obligatoriedad y Gratuidad 6-16 años Ed. Preescolar gratuita no obligatoria Considera la Atención a la Diversidad Introduce cambios metodológicos	Bajada en la exigencia Falta convivencia y autoridad Déficit en financiación y formación del profesorado
1995	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes	LOPEG	1995 - 2006	Sistema descentralizado y autónomo Participa Com. Ed. en gestión centro Desarrolla la evaluación de centros Admite sin discriminar en concertados	Reduce la autonomía de centros Cuestionamiento Consejo Escolar Implementación compleja Alto abandono y fracaso escolar

2002	Ley Orgánica de la Calidad de la Educación	LOCE	—	Especialización de centros educativos Introduce lengua extranjera en E.P. Cultura del esfuerzo y mérito	Sin consenso de Com. Educativa Ley segregadora y elitista Competitividad vs inclusión Desatiende la diversidad
2006	Ley Orgánica de Educación	LOE	2006 - <u>act.</u>	Reestructura el Sistema Educativo Competencias Básicas en el Currículo Refuerza la Atención a la Diversidad Incrementa la autonomía de centros	No logra eliminar la desigualdad No actúa en problemas estructurales Crítica a la asignatura de Religión
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	LOMCE	2013 - 2021	Evaluación por competencias Autonomía en la gestión de centros Introduce revalidas de fin de etapa Mayor peso asignaturas estatales que autonómicas	Aprobada sin consenso Segrega y abandona estudiantes Favorece modelo privado y concertado Centralización educativa
2020	Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación	LOMLOE	2021 - <u>act.</u>	Enfoque competencial Educación inclusiva Evaluación continua y formativa Reduce el abandono y mejora calidad	Se cuestiona <u>eval.</u> y promoción Reduce Ed. concertada y especial Elim. vehicular del Castellano Falta de recursos en inclusión

Nota. Elaboración Propia.

2.2. Análisis de libros de texto. Situación actual y futuro

Como ya se ha comentado a lo largo del presente trabajo el libro de texto es un material muy utilizado, por ello su análisis es esencial para entender sus características más importantes. Aun así, desde los años 80 existen corrientes críticas con la utilidad de libros de texto –su uso se ha reducido paulatinamente– pero tal es su supremacía en el aula que sigue siendo un material fundamental (González et al., 2024). Además, sigue siendo muy útil y relevante en acciones de formación docente y en innovación educativa (Escolano, 2001).

Estos antecedentes han llevado al interés progresivo de diversos autores en el análisis del manual escolar, desde su elaboración y contenidos hasta su perspectiva, con enfoques didácticos, sociológicos o lingüísticos (González et al., 2024). Es tal la atención situada sobre el análisis de libros de texto que recientemente ha aparecido un nuevo modelo de estudio relacionado con la reflexión crítica metodológica (González et al., 2024). Para Christophe et al. (2018), actualmente el análisis de interacción entre libro y lector es vanguardia, de modo que los estudios no se articulan solo sobre el análisis de contenidos, como se cita en (González et al., 2024).

En el caso de la Didáctica de las ciencias sociales –especialmente en historia– Repoussi y Tutiaux-Guillon (2010) –citados en (González et al., 2024)– determinan que la tendencia actual en estudios sobre manuales escolares tiene que ver con el contexto del aula y la interacción *maestro-alumno*. Enfoque relacionado con la metodología de investigación en detrimento del análisis contenidos históricos. Aun así, para Sáez-Rosenkranz y Prats (2018), hoy en día el análisis de contenidos con libros de texto de Ciencias Sociales tiene demanda creciente. Históricamente se han analizado desde lo narrativo y lo pedagógico, pero en los últimos años predominan estudios sobre la nación e identidad desde un punto de vista didáctico. Una línea de investigación con creciente interés, que insisten ambos autores en su relación con el pensamiento histórico y el modo en que se usan las fuentes primarias en libros de texto. Finalmente para Prats (2000), el futuro de la enseñanza de las ciencias sociales debe promover investigaciones con un enfoque interdisciplinar. En el análisis clásico de libros de texto Escolano (2001), advierte dos vertientes, libros de texto estudiados como espacios memoria para conocer cómo se define la cultura de la escuela en distintas épocas y como expresión de sensibilidad social, educativa y simbólica de momentos históricos. Concluye Escolano (2001), que hoy en día se analizan los libros de texto como instrumento desde su discurso y políticas, retomando la historia para explicar el origen y la evolución social.

Para Gómez (2014), los nuevos desafíos en investigación relacionados con manuales escolares en la enseñanza de historia deben centrarse sobre la identidad y las competencias, pues ya existen numerosos estudios relacionados con libros de texto y su contenido en historia desde otros puntos de vista. De hecho, hace más de una década Valls (2001) –como se menciona en (Gómez, 2014)– ya destacaba la atención de los investigadores sobre los libros de libros de texto. En España, los trabajos con manuales escolares suponen un ámbito de investigación exitoso en didáctica de ciencias sociales en los últimos veinte años (Gómez, 2014). La perspectiva sociocultural para Martínez (2012), es la más influyente en trabajos con libros de texto. Actualmente, su análisis es más complejo por sus características internas y por el contexto en que se usan para maestros y alumnos (Gómez, 2014). Para finalizar destaca Gómez (2014), que actualmente el análisis del manual escolar es fundamental para comprender la enseñanza de historia, sus dificultades, intereses políticos, el currículo y el contexto

histórico, social y cultural en referencia a Europa, y que en España se ha seguido la misma corriente pues trabajos sin relación con libros de texto los han tenido en cuenta por su importancia y su interacción con el alumno en el aula.

Como se viene demostrando el libro de texto continua vigente, pero desde finales del Siglo XX hasta nuestros días la sociedad está experimentando un proceso de evolución tecnológica, derivado de las posibilidades que ofrecen internet y las tecnologías de la información y la comunicación en todos los aspectos. Esta casuística también ha influido en el ámbito educativo con la creación de materiales didácticos en formato digital como alternativa al libro de texto tradicional (González et al., 2018).

Así es que, se ha creado material didáctico en formato digital, con el objetivo de desarrollar el proceso *enseñanza-aprendizaje* como algo llamativo y lúdico para el alumno, mediante recursos interactivos, audiovisuales y textuales que despiertan su interés y además actúan como elemento facilitador en la *enseñanza-aprendizaje* al permitir individualizar el aprendizaje y mejorar la motivación del alumno, concentración, comprensión, autonomía y su participación (González et al., 2018). De esta forma para González y Chirino (2019), existen infinidad materiales de este tipo pero los que más relevantes son: libros digitales educativos –similares a sus formatos físicos pero con un alto grado de interactividad, recursos audiovisuales e iconográficos, cuya función principal es presentar información a los alumnos de forma más atractiva y fácil– recursos gamificados –donde priman situaciones abiertas y cambiantes respecto al aprendizaje aportadas por videojuegos– y materiales digitales autoconstruidos –elaboraciones propias de cada maestro mediante el componente digital–. Esta nueva forma de transmitir aprendizaje se emplea dentro y fuera del aula para complementar e incluso sustituir libros de texto (González y Chirino, 2019). De este modo, en la actualidad el desafío del maestro para con estos materiales se centra en la capacidad de selección de recursos digitales que crea significativos en el aprendizaje del alumno, ya que la cantidad y velocidad con que se crean los recursos digitales suele acompañarse de una baja en la calidad (González y Chirino, 2019).

2.3. Investigaciones previas en el análisis de libros de texto

El campo de investigación que engloba el estudio de los libros de texto abarca gran cantidad de cuestiones y materias. Para Pagés (2004), en el área de didácticas específicas son objeto de estudio los trabajos de análisis y crítica de contenidos, así como los referidos a libros de texto actuales o pasados. De este modo, se presentan estudios relevantes de manuales escolares para contextualizar la investigación.

“El libro de texto ideal” por Jörn Rüsen (1997)

Obra de carácter teórico referente en la conceptualización del análisis de libros de texto con contenidos de historia. Rüsen (1997), establece unos de criterios de análisis y evaluación para manuales escolares teniendo en cuenta su papel en la adquisición de conocimientos históricos. Además Rüsen (1997), define los tres objetivos prioritarios en la enseñanza de historia –percepción, interpretación y orientación histórica– y expone los criterios para ser alcanzados mediante manuales escolares. Rüsen (1997), cree en el aprendizaje de historia mediante la conciencia histórica –trabajada sobre la memoria histórica– como la herramienta del alumno que le sirve para interpretar hechos pasados y comprender el presente y futuro, así los educandos pueden confeccionar su orientación en su vida actual y tener criterio para opinar.

En el artículo Rüsen (1997), propone las características que el libro de texto ha de tener según las tres dimensiones de la conciencia histórica. Por un lado, la utilidad del manual escolar en percepción histórica depende de la pluridimensionalidad de los contenidos y la pluriperspectividad de la historia. La utilidad del libro de texto en la interpretación de la historia requiere de la ciencia histórica y su metodología para caracterizar los hechos y ponerlo en perspectiva con adecuada argumentación. La utilidad del manual escolar en orientación histórica relaciona su perspectiva global con la opinión del alumno para introducir la opinión histórica y trabajar contenidos en referencia al presente. Rüsen (1997), también analiza los déficits en libros de texto de historia y profundiza en las características que el libro de texto de cualquier disciplina debe de tener –formato claro y estructurado, estructura didáctica, una relación adecuada con el alumno y relación con la práctica–.

“Conciencia histórica y enseñanza de la Historia: una mirada desde los libros de texto” por M. Paula González (2006)

En el artículo González (2006), crea una indagación didáctica en conciencia histórica sobre la propuesta de Rüsen. Para González (2006), existen cantidad de ilustraciones que no sirven como fuente histórica en libros de texto por no estar contextualizadas. Esto supone una lectura documental, de temática económica y política, con cambios a largo plazo, baja pluridimensionalidad, perspectivas múltiples parciales, lenguaje y expresiones con formas abiertas para comprender la historia como reconstrucción pasada. Esta casuística hace que haya escasas referencias al presente y futuro para permitir la reflexión y autocomprensión, lo que no permite medir el *pasado-presente* en orientación histórica según (Rüsen, 1997). Finalmente, se demuestra la validez de la propuesta de Rüsen y la operatividad de su matriz (González, 2006).

“La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?” por María Vaillo

En este artículo Vaillo (2016), repasa, evidencia y revisa en manuales –la relación *mujer-libro de texto* en España, la discriminación por *sexo-edad*, el uso del masculino genérico, las propuestas de renovación y creación en manuales y materiales didácticos– para comprobar las actualizaciones en perspectiva de género. Concluye Vaillo (2016), que la igualdad en el ámbito estudiado todavía no es real y remarca la necesidad de dar herramientas a las editoriales como alternativa a textos tradicionales. En opinión de Vaillo (2016), la solución al sexismo y androcentrismo no está en editoriales o profesorado, sino en que a nivel administrativo se ayude, regule y evalúe la acción editorial y sus productos.

“Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo” por Juan Carlos Bel

La investigación de Bel (2017), tiene como objetivo estudiar el desarrollo de pensamiento histórico y la alfabetización visual en libros de texto de Primaria mediante análisis de actividades con fuentes históricas icónicas. El estudio se centra en el uso, cantidad y clase de imágenes, la complejidad de las actividades y la relación *texto-*

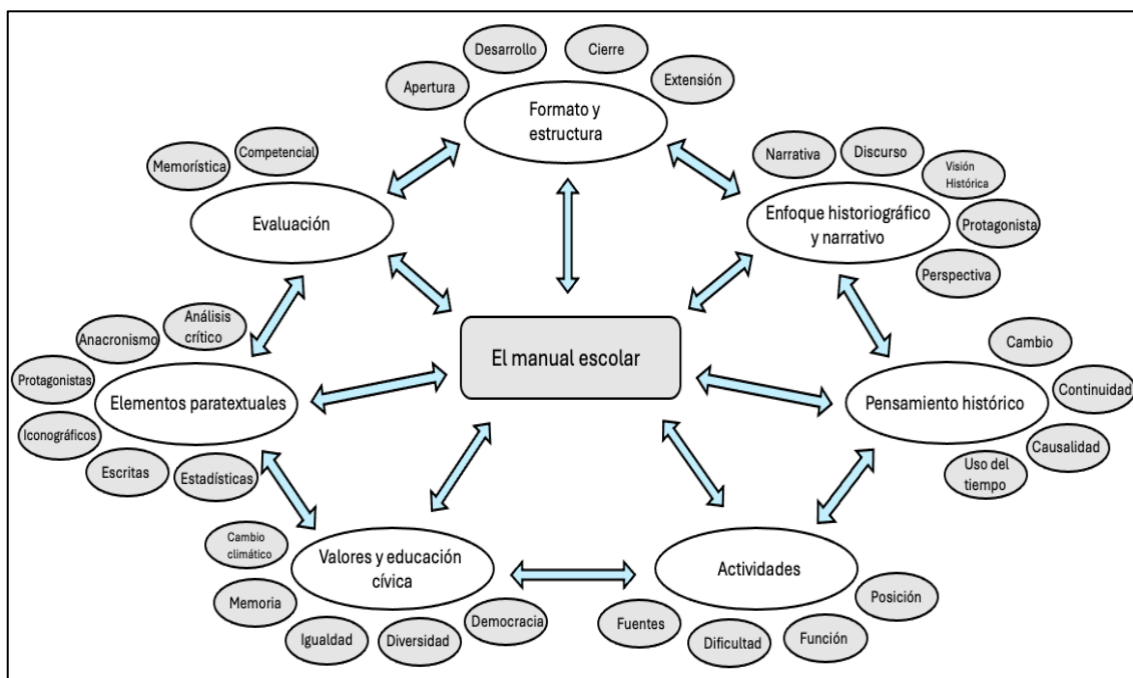
imagen. La investigación de Bel (2017), demuestra la existencia de manuales con excesivas actividades descriptivas y acríticas, de bajo nivel cognitivo que usan imágenes decorativas con bajo tratamiento de fuentes históricas. Finalmente Bel (2017), cree que los resultados determinan la continuidad en materiales de la enseñanza de historia a pesar de cambios normativos, pues las editoriales siguen usando conocimientos factuales en vez de incorporar la crítica y reflexión en fuentes históricas.

2.4. Dimensiones de análisis del contenido histórico

Las dimensiones del análisis de libros de texto descritas a continuación suponen una aproximación teórica respecto a la evolución y tendencias de cada categoría de análisis. Con ello se pretende profundizar en las dimensiones más relevantes sobre las que se articula el estudio comparativo sobre libros de texto que se realiza más adelante.

Figura 1

Diagrama sobre las dimensiones de análisis del manual escolar.



Nota. Elaboración propia.

La estructura del libro de texto como herramienta de aprendizaje

El artículo de McNeil (1986) –como se cita en Merchán (2002)– determina que a consecuencia de afrontar una prueba de evaluación el examinando tiende a dividir el contenido del texto para estructurarlo en apartados y descomponerlo por unidades básicas –hechos, causas, fechas o nombres– ya que facilita su transmisión y recuerdo.

De esta forma, para memorizar el texto se debe mantener un hilo narrativo estructurado dividido en secciones –que fragmentan el contenido de lo general a lo concreto– y por tanto, clasificar el contenido del curso en temas y estos en subsecciones es lo apropiado (Merchán, 2002). De esta forma, la función del texto en manuales escolares es la diferencia fundamental respecto a otros textos, pues genera una estructura y organización textual diferente, con el objetivo de facilitar su memorización. Para Merchán (2002), la adecuación del libro de texto está relacionada con la función que ejerce en un entorno gobernado por el examen como herramienta evaluadora, de modo que el fracaso en implementación de otros recursos didácticos responde a este hecho.

Para Prendes (1996), el mensaje en libros de texto se construye mediante códigos verbales e icónicos. Por ello, la importancia de la imagen en la estructura del libro de texto se valora en función del espacio físico que ocupa, y a pesar de ser un elemento importante siempre se subordina al texto –pues predomina el texto en el guiado discursivo transmitiendo información básica– aun cuando todas las páginas combinan texto e imagen (Prendes, 1996). La imagen ejerce un papel secundario en comprensión aportando valor estético fundamentalmente, únicamente adquiere una función principal cuando ejerce una función evaluativa o comprobadora de lo aprendido (Prendes, 1996).

Comprensión de causalidad histórica mediante libros de texto

En opinión de Santos (2009), el aprendizaje de historia está relacionado con el reconocimiento de relaciones multicausales. Entender el tiempo histórico implica dominar la causalidad y comprender que en historia no existen vínculos sencillos entre la causa y el efecto (Santos, 2009). Así pues, comprender que los hechos históricos tienen más de una causa y producen más de una consecuencia debe trabajarse, pues para los alumnos la causalidad es una sucesión lineal de hechos a los que no se les aplican relaciones lógicas, efecto producido por el uso acrítico de manuales y sus limitaciones (Santos, 2009).

Para Prats y Santacana (2001), la causalidad presenta dificultades al alumno de primaria, ya que sólo comprende relaciones *causa-efecto* simples próximas en tiempo. Solo al finalizar la etapa empieza a distinguir causas y a entender hechos multicausales

de situaciones cotidianas y reales. De este modo, el aprendizaje causal se articula en tres niveles, primero se trabaja con casualidad lineal identificando el porqué de los hechos, después se introducen temas históricos con causas y motivos, para finalmente explicar los hechos mediante teorías explicativas como ocurre en la realidad (Prats y Santacana, 2001). Aun así, la explicación histórica en el aula, con causas y consecuencias es cerrada, pues el alumno no comprende cómo se ha llegado a ello. Concluyen Prats y Santacana (2001), que el aprendizaje de la causalidad histórica supone final de un proceso formativo sobre el que se hacen aproximaciones para que el alumno pueda crear una explicación razonada basada en evidencias.

Tratamiento del enfoque historiográfico en libros de texto

Para Gómez y Chapman (2017), los contenidos de libros de texto españoles se presentan combinando el *positivismo clásico*⁶ del *modelo rankeano*⁷, donde predomina la historia política con secuencia lineal de datos y fechas en orden cronológico, junto con la estructura de la *Escuela Historiográfica de Annales*⁸, que considera el número de páginas y la organización de los temas mientras que la historia cultural, artística, social, económica y la vida cotidiana están en segundo plano al ser introducidas a partir de narrativas políticas. Pese a continuar con narrativa lineal, los libros desde finales de los noventa tratan esquivarla (Gómez y Chapman, 2017).

Según Gómez y Chapman (2017), los contenidos de historia combinan procesos temporales de larga duración –basados en grandes épocas históricas– con unos procesos de media duración –basados en aspectos políticos, económicos y culturales– y en procesos de corta duración –fundamentados sobre las instituciones con sucesos

⁶ Fundado por Augusto Comte en el siglo XIX, es una corriente historiográfica que busca la verdad objetiva del pasado basándose en el método científico y documental. Propone la narrativa de hechos tal como ocurrieron, limitándose a observar, recopilar y analizar documentos oficiales de historia política, militar y de grandes personajes.

⁷ Enfoque historiográfico originado por el historiador Leopold von Ranke en el siglo XIX. Su objetivo fue establecer la historia como una disciplina científica rigurosa, enfocada en la búsqueda de la verdad objetiva del pasado, desprovista de juicios personales. Considera al Estado como motor de la historia y se conecta con el positivismo clásico mediante secuencia de datos y fechas de forma cronológica.

⁸ La Escuela de los *Annales* se fundó en Francia por Marc Bloch y Lucien Febvre, y revolucionó la historiografía por rechazar el positivismo en favor de una historia total e interdisciplinaria. Se centra en el análisis de problemas socioeconómicos y colectivos en procesos de larga duración.

políticos, guerras y batallas—. El uso de las tres dimensiones temporales necesita de la perspectiva europea para contextualizar los procesos de larga duración, es por ello por lo que los contenidos en libros de texto tienen un marcado acento eurocéntrico en temas políticos, económicos y culturales (Gómez y Chapman, 2017). Finalmente, los contenidos de historia en libros de texto se divulgan con carácter descriptivo y enciclopédico, tratando el conocimiento de modo atomizado y estructurado de forma aislada en distintas secciones (Gómez y Chapman, 2017).

El pensamiento histórico en libros de texto como competencia

En este ámbito Sáiz (2013), argumenta que en la enseñanza de historia es imprescindible aplicar las capacidades de pensamiento histórico para consecución de lo denominado como alfabetización histórica –es decir– educar en historia con el objetivo de entender y definir la realidad social lógicamente a través del argumento temporal.

Resalta Sáiz (2013), la existencia de competencias en relación con el pensamiento histórico. Por un lado, se plantean problemas históricos problematizando el pasado para que sea entendido como una realidad en construcción continua mediante preguntas de investigación. A continuación, propone crear evidencias mediante fuentes históricas para obtener procesos de análisis crítico –más complejos y creativos– sobre hechos pasados en elementos textuales e icónicos. Seguidamente, el desarrollo de la conciencia histórica, como medio para relacionar hechos pasados y presentes empleando la reflexión moral y crítica sobre la vida diaria. Finalmente, la construcción del pasado histórico, como habilidad comunicativa de hechos pasados mediante el establecimiento de causas sobre los mismos.

Los elementos paratextuales en libros de texto como transmisores de información

En la investigación hecha por Prendes (1996), los libros de Conocimiento del Medio destacan en el análisis paratextual porque el 14% de su contenido son imágenes, lo que le hace ser el área con más imágenes, fotografías, gráficos, mapas e imágenes simbólicas, así como el área con mayores tipos de imagen.

Destacan Prats y Santacana (2001), la importancia en el uso de fuentes en la enseñanza de historia como un imaginario de recortes, donde estos son fuentes y

cuanto más atrás en el tiempo se investiga más difícil es la labor por disponer de fuentes. Para Prats y Santacana (2001), el aprendizaje de historia sólo es posible si el alumno está en contacto directo con fuentes cargadas de interés y significado, haciendo al alumno participe de una investigación como si de un detective se tratara, resolviendo casos mediante indicios, valorándolas y relacionándolas para explicar los acontecimientos. Finalmente, el alumno emprenderá el análisis crítico de fuentes históricas valorándolas y comparándolas para comprender distintos puntos de vista y así apoyar o revocar las hipótesis, de esta forma el alumno comprende que a veces los documentos que nos informan del pasado son manipulados (Prats y Santacana, 2001). Se trata de introducir la crítica de fuentes para valorar correctamente la información que se proporciona.

Según Prendes (1996), la imagen como lenguaje –con su código y potencial– sirve de emisor informativo, pero es escaso y no se puede desaprovechar este aspecto por su valor didáctico, capacidad expresiva y atractivo. Prendes (1996), opina que la imagen permite expresar con claridad mensajes que verbalmente resultan complejos, pero esta capacidad se ha olvidado en los textos escolares.

Influencia de valores e ideologías en libros de texto

Para Atienza (2010), los libros de texto son el resultado de la expresión, las ideologías sociales y educativas de sus autores, pues la forma en que escribimos depende de cómo somos. A menudo en los manuales escribe sobre mujeres y hombres, clases sociales e identidades, pero algunos aspectos son menos tendenciosos que otros, como es el caso del género, la raza y la clase (Atienza, 2010).

Las actitudes ideológicas se asocian con puntos de vista –de izquierda o derecha, social o liberal, feminista o machista– de modo que en la aparente objetividad de los libros se entreven discursos desvelan una determinada ideología (Atienza, 2010). Desde esta perspectiva, las creencias ideológicas en los libros de texto se caracterizan por presentarse como hechos sueltos que no explican relaciones de *causa-efecto*, con predominio textual narrativo y descriptivo, en vez de enunciados explicativos y argumentativos (Atienza, 2010). Estas características textuales en libros de Ciencias Sociales son indicadores que determinan la existencia oculta de ideología y creencias.

3. ESTUDIO POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO

La presente investigación se elabora de acuerdo con las motivaciones e intereses que suscita en mi persona la temática de investigación –cuyos motivos han sido expuestos anteriormente– así como para dar una respuesta sólida a la pregunta de investigación planteada. Durante el proceso de investigación se hace una interpretación rigurosa de datos –que juntos componen las siete categorías de análisis estudiadas– para obtener una visión global sobre el tratamiento de conceptos históricos en los libros de texto de Educación Primaria de acuerdo con las leyes educativas LGE, LOE, LOMCE, LOMLOE. Del estudio comparativo de libros de texto se espera encontrar variaciones significativas en el tratamiento de contenidos históricos –en relación con la estructura, su narrativa y discurso, su visión histórica, elementos paratextuales, en actividades y en su evaluación– que permiten evidenciar la evolución del manual escolar en concordancia con las leyes educativas del periodo estudiado.

3.1. Objetivos

Este estudio tiene marcado como objetivo general:

- Comprender la evolución en contenido de historia de libros de texto de Primaria en el periodo comprendido entre LGE y LOMLOE.

Los objetivos secundarios del estudio son:

- Entender el texto histórico respecto al enfoque historiográfico, el pensamiento histórico y los valores que transmite.
- Verificar como actúan los elementos paratextuales e iconográficos del libro de texto en relación con el contenido de historia.
- Determinar si los elementos formales de manuales respecto al contenido histórico han introducido modificaciones.

3.2. Variables de estudio

El presente estudio comparativo se construye sobre la técnica bivariable propia de investigaciones *empírico-confirmatorias* de ciencias sociales. La principal variable de este estudio consiste en observar cambios de contenido histórico de manuales escolares en el tiempo. De esta forma se crea una relación de dependencia lineal entre contenido

–variable dependiente– y tiempo –variable independiente– que se sirve de tres constructos –elementos estructurales, el contenido textual, e iconografía y paratextos– asociados a variables dependientes del tiempo para explicar la variable fundamental.

3.3. Hipótesis

La hipótesis general de acuerdo con el principal objetivo de la investigación trata de:

- La historia en libros de texto ha cambiado significativamente desde LGE.

Las hipótesis subyacentes de la fundamental, en relación con los constructos son:

- El tratamiento textual de historia ha sufrido grandes cambios desde los ochenta.
- La imagen e iconografía ha supuesto una transformación profunda en manuales.
- Los elementos formales de manuales han mantenido en gran parte su formato.

3.4. Modelo metodológico

El estudio –de carácter transversal e inductivo– se estructura sobre las premisas creadas por (Fernández, 2006) en relación a la investigación en ciencias sociales sobre los estudios de tipo *empírico-confirmatorios*. Siguiendo las pautas de Fernández (2006), la metodología del estudio comparativo emplea como *técnica la regresión múltiple*, para la validar la hipótesis general y comprobar como los constructos y sus subcategorías asociadas influyen sobre la hipótesis fundamental del trabajo. Para ello, se sirve de las *categorías de análisis como instrumento de estudio*, que están inspiradas en las dimensiones dictadas por (Rüsen, 1997) lo que permite obtener datos –principalmente cuantitativos pero sin descartar la vertiente cualitativa– para la creación de categorías de análisis y sus subniveles. El *procedimiento de análisis* se construye con el programa ofimático Excel –utilizado para labores de identificación, registro de frecuencias e interpretación– en el estudio. Así, se generan ocho hojas de cálculo –una por categoría de análisis, más una relacionada con la selección muestral– que asociadas a indicadores permiten la búsqueda de información precisa por descriptores operativos –creados en base a conocimientos de historia adquiridos en el Grado– para finalmente describir el tipo de registro utilizado. El proceso descrito supone la creación de un método sistemático en *inclusión-exclusión* de contenidos por categoría e indicador de acuerdo a criterios estables. La matriz de análisis utilizada y resultados se muestran en el [Anexo I](#).

Las fases de la investigación son:

- 1.º Planteamiento inicial de problemática de investigación, objetivos e hipótesis.
- 2.º Revisión de la propuesta metodológica.
- 3.º Búsqueda de libros de texto y selección de la muestra.
- 4.º Recolección e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos.
- 5.º Elaboración de conclusiones.

Este método es apto para con la finalidad del estudio, pues permite conocer el contenido de historia en Educación Primaria de una de las principales editoriales, tomando como referencia el sexto curso de la etapa, en perspectiva temporal y de acuerdo a criterios de análisis comparativos, para concluir si la actualización de contenidos se corresponde con una correcta alfabetización histórica del alumnado.

3.5. Espacio muestral

Libros de texto seleccionados como fuente de información primaria en el estudio:

- *Sociedad 6 Educación General Básica*, (1983); *Conocimiento del medio 6 Tercer Trimestre*, (2009); *Ciencias Sociales 6*, (2015); *Ciencias Sociales 6*, (2019), Castilla y León; y *Ciencias Sociales 6*, (2023), Castilla y León.

Para poder contrastar las hipótesis planteadas en el presente estudio comparativo se analiza el contenido en historia de cinco libros de texto de la Editorial Santilla que afectan a las leyes educativas españolas LGE, LOE, LOMCE y LOMLOE. Entre ellos hay dos manuales de LOMCE para probar cambios en contenido teniendo en cuenta la misma etapa legislativa. Además, se ha optado por usar una única editorial en el estudio, así como incluir libros de texto de legislaciones temporalmente distantes y cercanas en pro de un criterio objetivo y riguroso en ambos aspectos. La selección muestral se basa en un proceso de muestreo no aleatorio de acuerdo con los objetivos e hipótesis del estudio. De esta forma, la muestra se ciñe a las 284 páginas de contenido en historia analizado de las 840 páginas de los libros de texto que actúan como población en el estudio –en otras palabras– la muestra representa el 33,81% de la población.

4. RESULTADOS

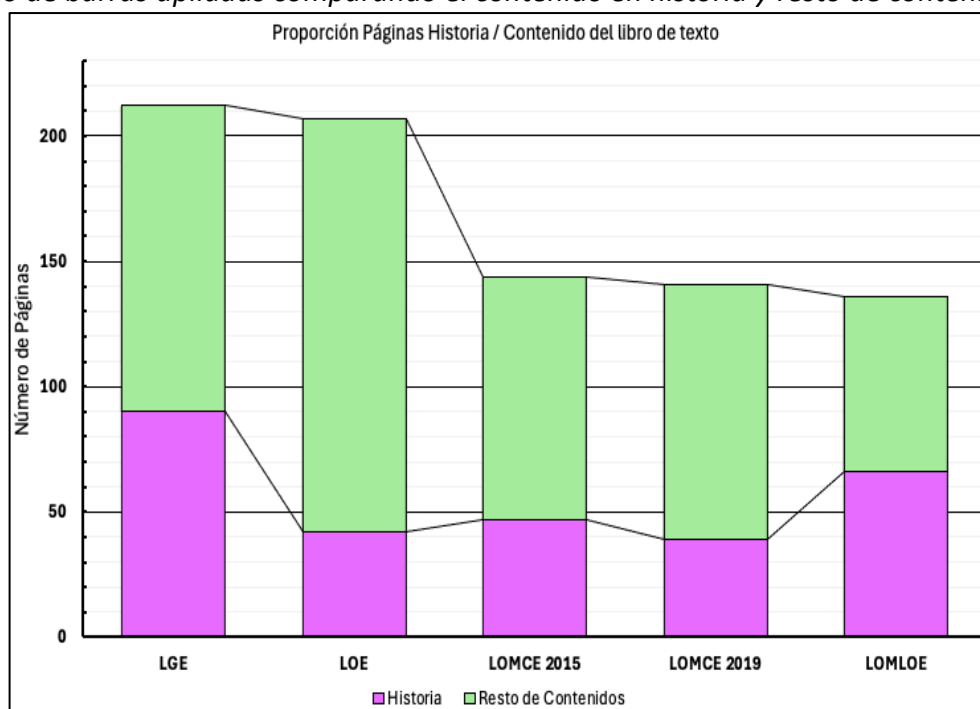
A continuación se muestran los resultados obtenidos en las distintas áreas analizadas sobre el contenido de historia en libros de texto de la Editorial Santillana para el sexto curso de Educación Primaria.

4.1. Contenidos de historia en los libros de texto

De los datos extraídos en relación con la búsqueda del espacio de muestreo de la investigación, resulta relevante que de los contenidos del libro de texto de Ciencias Sociales, entre los que se incluyen –la población española, el clima, el relieve y el medioambiente, los sectores económicos, la educación cívica y ética, las fuentes de energía, la Comunidad Europea, y hechos históricos– el 33,81% de los mismos responden a temas relacionados con la historia.

Figura 2

Gráfico de barras apiladas comparando el contenido en historia y resto de contenidos.



Nota. Elaboración propia.

En el análisis individual de los manuales se observa que el libro *Sociedad 6 (1983)* presenta el mayor índice porcentual en contenidos de la materia objeto de estudio con un 42,45%, mientras que *Conocimiento del Medio (2008)* es el que refiere menos contenidos en historia con un 20,29%, seguido por el libro *Ciencias Sociales (2019)* con un 27,66% de contenido en el área. De esta forma se deduce que las legislaciones

educativas desde LGE han reducido el contenido en historia progresivamente, estabilizándose en el periodo 2006-2020 entorno a las 43 páginas de media. Es significativo que LOMLOE ha incrementado el contenido en historia por primera vez en veinte años de legislaciones hasta las 66 páginas. Por otro lado, los contenidos en historia se muestran dispares entre manuales, pues los periodos históricos abordados en cada libro de texto dependen del Currículo para Educación Primaria de Castilla y León en este caso. En el libro de LGE se estudia desde la Prehistoria hasta el final de la Edad Media, el libro de LOE incluye la Prehistoria hasta el fin de la Reconquista, en los libros de LOMCE se aborda la Edad Contemporánea, y en LOMLOE además de la Edad Contemporánea incluye la Edad Moderna.

Finalmente, cabe destacar la drástica disminución de contenidos globales que ha sufrido el libro de texto de Ciencias Sociales desde LOMCE hasta la actualidad. Es además relevante la tendencia a la baja que se está produciendo de manera progresiva de LOE a LOMLOE en los contenidos del libro de texto.

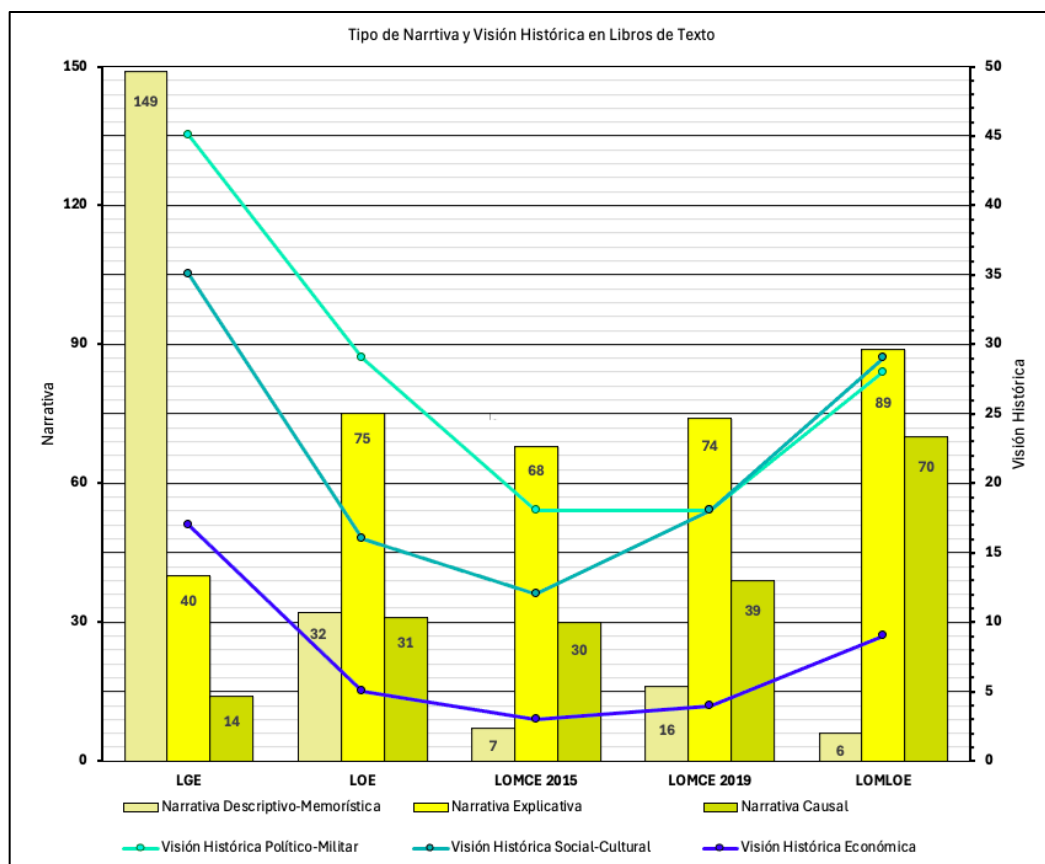
4.2. Enfoque Historiográfico y Narrativo

En esta sección del análisis de contenidos se estudia la forma en que el relato editorial se aborda en libros de texto según su año de publicación y las leyes para las que están preparados. De esta forma, el estudio centra su atención en aspectos basados en comprender la narrativa usada, el discurso problematizador, la forma de abordar la visión histórica, el equilibrio entre grandes personajes y grupos sociales, la identidad del manual y la presencia de mujeres en comparación con figuras masculinas.

Respecto a la narrativa en libros de texto el estudio permite observar un notable descenso en el discurso *descriptivo-memorístico*, en favor de formas discursivas de tipo explicativas y en especial sobre la narrativa causal de acontecimientos históricos. Este hecho es refrendado por datos en los que de 203 fragmentos textuales analizados en el libro de LGE el 73,4% se corresponden a la narrativa *descriptivo-memorística*, frente al 19,7% que corresponden al modo explicativo y al 6,9% de la narrativa causal. En cambio, en el manual más actual el relato *descriptivo-memorístico* apenas supone el 3,6% de los fragmentos analizados frente al 53,9% de la modalidad explicativa o al 42,4% de la narrativa causal, que claramente dominan el discurso en los libros de texto de más moderna creación, especialmente los de LOMCE y LOMLOE.

Figura 3

Gráficos representativos de la visión historiográfica y narrativa en elementos textuales.



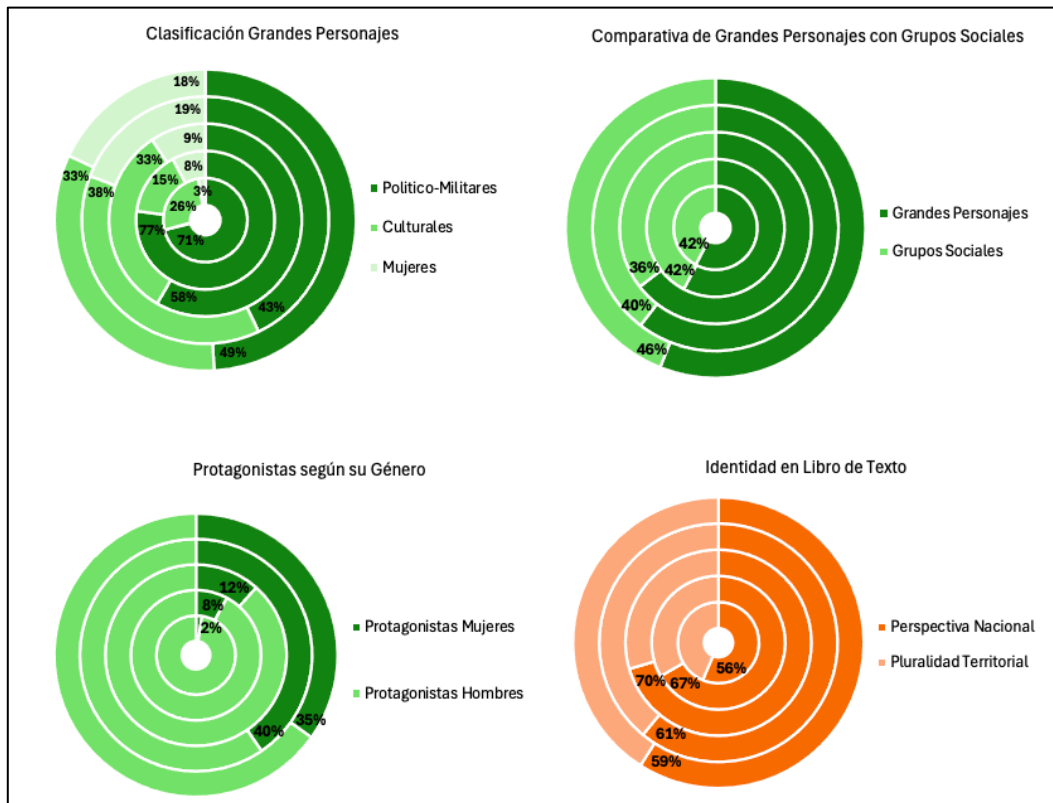
Nota. Elaboración propia.

En los resultados obtenidos se observa la relación directa entre el aumento de narrativa causal y la presencia del discurso problematizador en libros de texto, e inversa respecto al contenido *descriptivo-memorístico*. Por tanto, los manuales escolares con mayor índice *narrativo-causal* más fragmentos con discurso interpretativo disponen.

La forma en que los libros de texto abordan la visión histórica en contenidos textuales parten del predominio en LGE –contenidos bélicos, hechos de élites dirigentes y el estado, protagonistas individuales y verbos de acción política– para desde los libros de LOMCE cerrar la brecha progresivamente hasta producirse un cambio de tendencia en LOMLOE con el dominio de hechos sobre la vida cotidiana, la cultura y la sociedad con protagonismos colectivos y de roles sociales. Está por ver si en futuras ediciones dicha evolución en contenidos se mantiene. Acerca de menciones a los sistemas de producción, distribución y las relaciones económicas cabe destacar la escasa relevancia de este enfoque en los libros de texto analizados, pues de cada 100 párrafos y fragmentos textuales analizados apenas 12 tienen enfoque económico.

Figura 4

Gráficas sobre personajes e identidad en contenidos de historia de libros de texto.



Nota. Elaboración Propia. En gráficos circulares el anillo de menor radio se corresponde con LGE y el anillo de mayor radio con LOMLOE.

En la comparativa textual entre grandes personajes y grupos sociales se observa en los manuales un equilibrio porcentual establecido en el 41,2% de representación en protagonistas de minorías, razas, grupos étnicos y sectores invisibilizados. En este aspecto, llama la atención los libros de LOMCE con los porcentajes más elevados en grandes personajes –un 62% de media– 5 puntos porcentuales por encima del resto. Además, el estudio ha focalizado su atención en como aparecen representados los grandes personajes históricos, para ello se han determinado –figuras de corte *político-militar*, cultural y mujeres nobles– como objeto de análisis con resultados dominantes en lo *político-militar* por encima del resto. Las mujeres en este ámbito refieren en LGE a –diosas, personajes religiosos e Isabel de Castilla– mientras en el resto de libros de texto los protagonistas femeninos aluden a –Isabel de Castilla y protagonistas culturales–. Las mujeres –como grandes personajes– han aumentado su presencia con diferencia de 15 puntos porcentuales entre *Sociedad 6 (1983)* y *Ciencias Sociales (2022)*.

El estudio comparativo también muestra preocupación por la perspectiva de género introducida en los libros de texto de la editorial. Para abordar este tema se ha

optado por analizar los personajes femeninos frente a los masculinos en párrafos y fragmentos textuales. Los resultados son dispares y dependen del año de edición de los textos, desde un insignificante 2% de presencia femenina en LGE, hasta un 35-40% en los últimos manuales. Los datos muestran un 38% de aumento respecto al libro con menor presencia textual femenina. Es en LOMCE y LOMLOE donde la presencia femenina aumenta, pero llama la atención la reducción en 5 puntos en LOMLOE, fenómeno explicado por el aumento de figuras masculinas frente a femeninas.

Finalmente, la investigación trata la perspectiva introducida en los libros de texto respecto a la identidad nacional en contraposición con la pluralidad territorial. Hay que tener en cuenta que dos de los libros de texto analizados se corresponden con ediciones para la Comunidad Autónoma de Castilla y León, por lo que los resultados pueden verse afectados. Así, en todos los manuales predomina el enfoque centralista basado en el concepto de nación, con personajes que refuerzan dicha identidad y vocabulario en referencia a la nación, Castilla y Madrid. En este aspecto destaca el libro de LGE por ser el que más se acerca a la equidad en este ámbito, con un 56% de contenido nacional, seguido de cerca por *Ciencias Sociales 2022* con el 59% de contenido nacional. Por el contrario, el manual de LOMCE 2015 es el menos plural territorialmente con únicamente un 30% de contenido de este tipo, alejándose en 7,5 puntos porcentuales de la media.

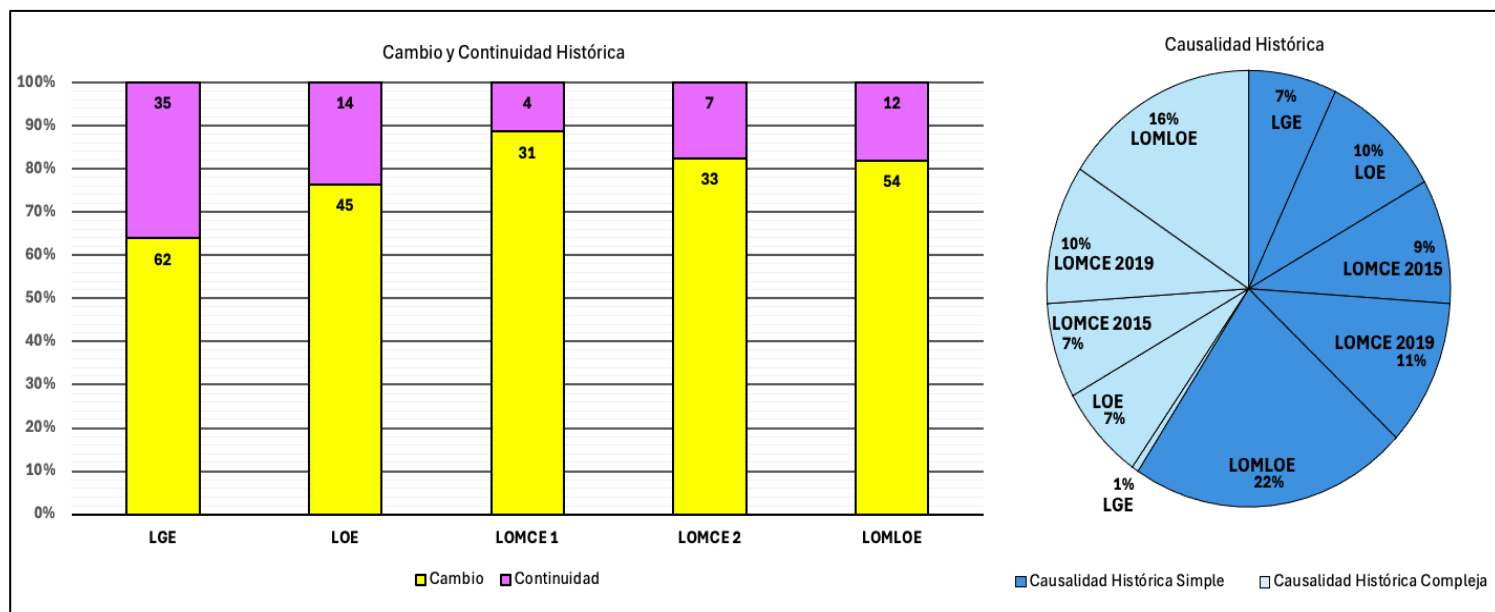
4.3. Desarrollo del Pensamiento Histórico

En esta sección del estudio se comparan el cambio y la continuidad textuales en procesos históricos de tipo político, económico, social y cultural, con el objetivo de identificar los cambios en perspectiva histórica que han sufrido los libros de texto de la editorial en función de la legislación educativa. Además, se quiere conocer la evolución de la aplicación causas razonadas en los procesos históricos que presentan los manuales para comprender el uso que hacen los libros de texto del tiempo histórico.

En el tratamiento de la historia se observa que todos los libros de texto explican conceptos o procesos por medio del cambio, de media un 78,4%. Esto se produce a través de transformaciones políticas, mediante sistemas de gobierno, conflictos bélicos o cambios constitucionales. Con transformaciones sociales, con cambios en grupos sociales. Con transformaciones culturales, mediante movimientos culturales, avances científicos y nuevas formas de pensar. Y mediante transformaciones económicas, con

expansión de mercados, innovación en transportes y procesos industriales. Este hecho evidencia el poco espacio dejado a la continuidad temporal en la explicación contenidos, pues es tres veces menor que los procesos de cambio. De LGE a LOMCE 2015 se observa un descenso en la explicación a través del cambio, mientras que en los manuales más recientes ha incrementado progresivamente hasta situarse cerca del 20% en 2022. Los datos reflejan una tendencia en cambio y continuidad históricos en la aplicación hacia procesos políticos, solo LOMLOE pretende cerrar la brecha entre lo social y lo político, pero no llega a ser equitativo, con una ratio 60%-40% en favor del ámbito político.

Figura 5
Gráficas representativas del pensamiento histórico en manuales de Ciencias Sociales.



Nota. Elaboración Propia. Los números de las columnas se corresponden con la frecuencia de fragmentos textuales detectados.

La causalidad histórica que se analiza en pensamiento histórico guarda relación con la narrativa causal y el discurso problematizador del bloque anterior. De este modo, los datos sobre causalidad histórica permiten conocer la percepción del establecimiento de causas y consecuencias en la explicación histórica. Los datos muestran el predominio en la explicación de sucesos inevitables como única causa no justificada con un 58%, por encima de la distinción entre causas y consecuencias múltiples estructurales o coyunturales, que se analizan e interpretan en un 42%. Por otro lado, es muy claro el incremento de explicaciones causales complejas y simples –desde LGE a LOMLOE el aumento es de 15 puntos porcentuales– lo que evidencia el abandono progresivo de lo *descriptivo-memorístico*, en favor de explicaciones causales que pretenden abrir debate sobre los procesos históricos a través de la problematización de contenidos.

El estudio utiliza el tiempo histórico para poder entender si los sucesos se enmarcan en etapas inconexas con sucesión de fechas, si la cronología permite situar procesos de forma lineal, o si se distingue entre procesos por su duración que se superponen temporalmente. Con casi el 80% de contenidos temporales memorísticos se llega a la conclusión que en el libro *Sociedad 6* el tiempo histórico se usa en periodos inconexos. En LOE hay equidad en la dominancia del tiempo histórico como uso memorístico y funcional. Mientras, en LOMCE los manuales usan claramente el tiempo histórico de manera funcional situando procesos de forma lineal en 7 de cada 10 ocasiones. Sin embargo, en LOMLOE se incrementa el tiempo histórico comprensivo con diferenciación de procesos temporales y superposición –en un 77,3% más de casos– respecto al manual precedente.

4.4. Valores, Educación Cívica y Cambio Climático

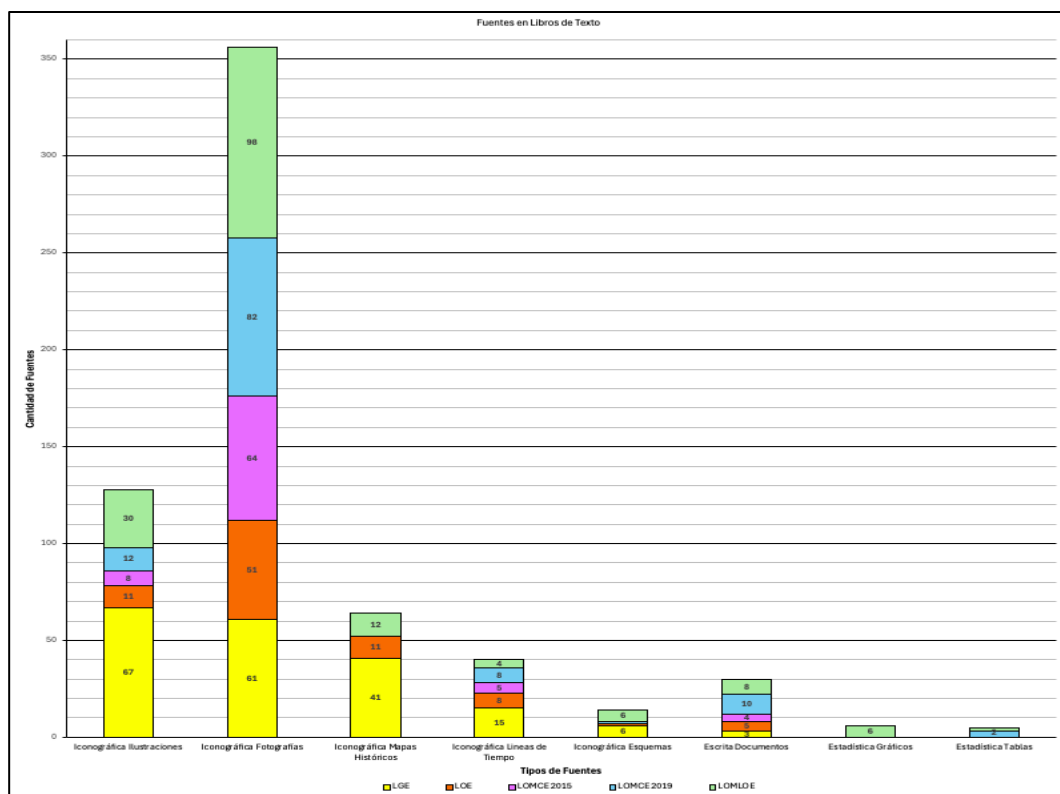
Los últimos datos extraídos en el estudio comparativo en relación a las características textuales de los libros de texto pretenden verificar de la presencia de principios y actitudes fundamentales –en referencia al fomento de la ciudadanía democrática, la diversidad cultural, la igualdad de género, la memoria democrática y la alteración del medio– como forma de ver si se aplican los principios de una convivencia social respetuosa y responsable en manuales escolares. De esta forma, se constata que en el libro pensado para LGE no existe responsabilidad alguna por la editorial en la difusión de los principios mencionados. En libros de LOE y LOMCE 2015 se mencionan los valores básicos de la sociedad y los derechos humanos, así como hace referencia a valores democráticos sociales. En el manual escolar de LOMCE 2019 y especialmente en el de LOMLOE, la presencia de todos los valores y principios es evidente. Por ello, se puede constatar un incremento sustancial en este aspecto por parte de la editorial con el paso del tiempo y las sucesivas legislaciones, pues se ha pasado de cero menciones en principios y valores a un total de 31 en cuarenta años de diferencia.

4.5. Elementos Paratextuales

En el estudio se analizan elementos paratextuales e iconográficos de los libros de texto, focalizando la atención en la evolución de fuentes de información empleadas y su uso, sus personajes principales y la presencia de anacronismos.

Figura 6

Gráfico de barras de fuentes históricas en manuales de Ciencias Sociales.



Nota. Elaboración Propia.

De acuerdo con los tipos de fuentes presentes en los manuales, el estudio muestra que las ilustraciones –representaciones visuales– y fotografías –imágenes reales– entendidas como fuente iconográfica para acompañar o realzar el texto, son el tipo de fuente más empleada por los libros de texto. Destaca la fotografía por encima del resto de elementos paratextuales, ya que el 55% de las fuentes de información en manuales se corresponden con fotografías. Por el contrario, las fuentes menos empleadas son estadísticas, con apenas 11 elementos hallados. De este modo, las fuentes iconográficas –ilustraciones, fotografías, mapas históricos, líneas del tiempo y esquemas– son las más usadas en libros de texto con un 93% , por encima de fuentes escritas documentales con un 4,6% y estadísticas con un 2,4%. Observando la tendencia de fuentes en libros de texto, las fuentes minoritarias –documentales y estadísticas– están aumentando su presencia en los dos manuales más modernos, pues 7 de cada 10 fuentes minoritarias se encuentran en los libros de texto de LOMCE 2019 y LOMLOE. Otra de las preferencias vistas es el cambio de la ilustración en favor de la fotografía histórica, únicamente la ilustración en LGE supera levemente a la fotografía, mientras que en el resto de libros de texto la fotografía supera de media a la ilustración en un 19,83%.

Figura 5

Gráfico de barras sobre protagonistas y fuentes en manuales de Ciencias Sociales.



Nota. Elaboración Propia. El anillo de menor radio corresponde a LGE y el anillo de mayor radio a LOMLOE.

Igual que se analizan los personajes en el texto, el estudio centra su mirada en cómo este aspecto aplica al paratexto. En la comparativa de grandes personajes con grupos sociales son protagonistas los primeros –siendo *Sociedad 6* el libro donde mayor es la brecha– ya que de cada 10 personajes 8 son líderes políticos, personajes históricos, reyes o intelectuales, mientras 2 de 10 representan a grupos sociales populares, discriminados o históricamente invisibilizados. El resto de manuales escolares se mantiene en una proporción cercana al 40-60% en favor de grandes personajes, excepto el libro de LOMCE 2015 que disminuye en 10 puntos porcentuales la presencia de grupos sociales. En cuanto a la ratio *hombres-mujeres* en imágenes se detecta el tiempo de publicación como un factor clave que establece tres grupos claramente diferenciados. El *Grupo 1* –compuesto por el libro de LGE– la representación femenina es escasa donde 9 de cada 10 personajes son hombres. En el *Grupo 2* –incluye el libro de LOE y LOMCE 2015– la representación de la mujer incrementa un 20% respecto al grupo anterior. En el *Grupo 3* –formado por los manuales de moderna generación, LOMCE 2019 y LOMLOE– el papel de la mujer alcanza el 45% de media respecto al del hombre. Es por tanto un hecho que se está incrementando la figura femenina en imágenes sin llegar a la paridad.

Finalmente, se analizan las fuentes y su relación con el texto –según su uso decorativo, contextualizado o como elemento de contraste– y se percibe la misma separación en grupos que en la sección anterior. La mayoría de las fuentes tienen carácter decorativo sin cuestionamiento, de media el 53,5% de las fuentes en libros de texto ejerce esta función, sin incluir el libro de LGE que se sitúa 30 puntos porcentuales por encima de la media. Las fuentes sobre las que se hace un cuestionamiento parcial, –identificando autor y fecha, con preguntas dirigidas y cerradas sobre la fuente– representan el 24,2%. Mientras, las fuentes críticas –con pie interpretativo y preguntas de debate y contraste– representan el 20,25% de media, sin incluir el manual de LGE que no dispone de fuentes con uso crítico. En esta área destacan los libros de LOMCE 2019 y LOMLOE por situarse 6 puntos porcentuales por encima de la media obtenida.

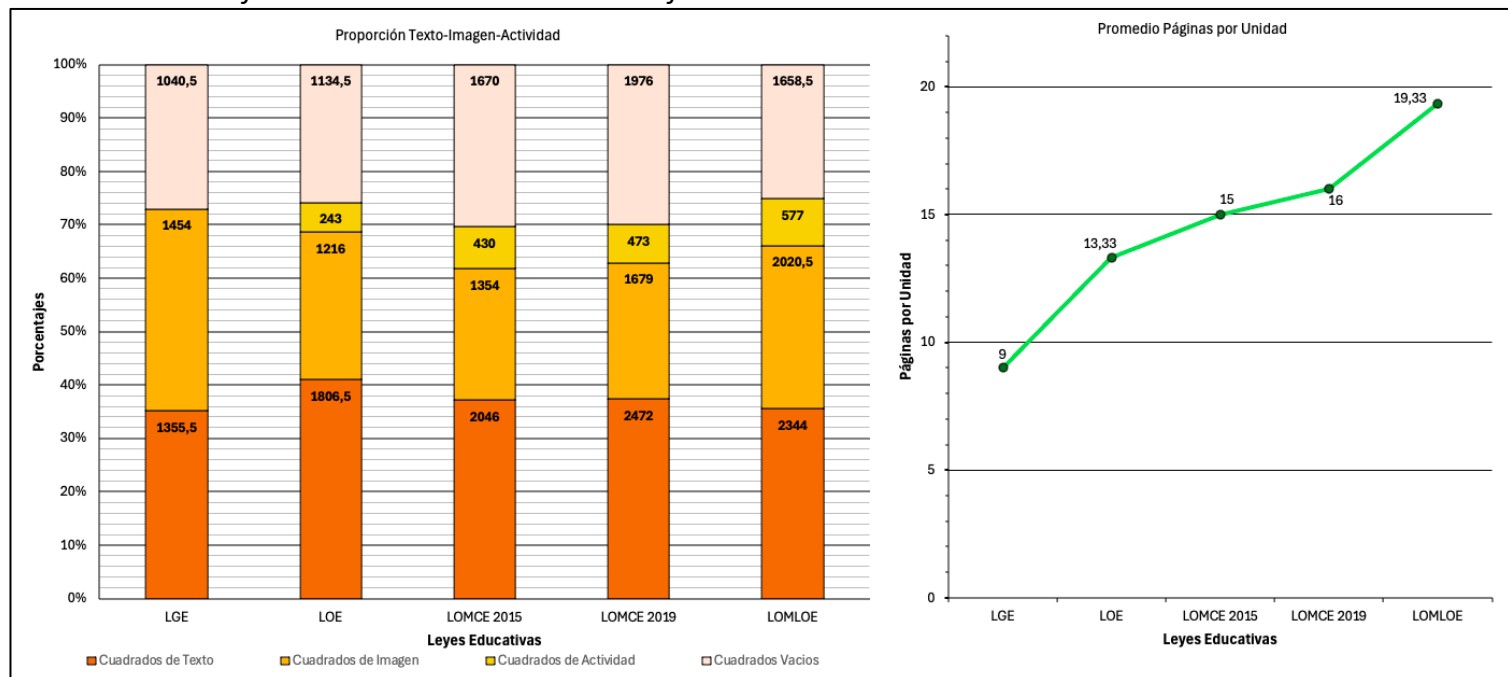
4.6. Formato y Estructura del Libro de Texto

En esta sección del estudio comparativo se analiza la estructura de las unidades de contenido histórico en cuanto a la forma en que comienza, su desarrollo y el cierre, así como se indaga en la extensión en páginas de las unidades de historia y la relación existente entre texto, imagen y actividad.

Referente a la estructura organizativa de las unidades la investigación determina una evolución progresiva en la configuración del contenido histórico tanto en su apertura, desarrollo y cierre. Por un lado, los libros de texto han evolucionado –como demuestra el libro de LGE analizado– de una introducción conformada por un título y un texto introductorio breve sin recabar conocimientos previos, hacia un modelo donde la introducción es protagonista, con secciones que incluyen actividades motivacionales y de conocimientos previos junto con imágenes para reflexionar, como es el caso de los libros LOMCE 2019 y LOMLOE, entre ambos extremos queda el resto de manuales. Idéntico resultado se obtiene en cuanto al cuerpo central de las unidades, pasando de bloques extensos –poco fragmentados, con escasas ilustraciones y actividades– hacia bloques breves –con alternancia de imágenes y actividades con elementos de síntesis y organización de la información–. En cuanto al cierre de las unidades, los resultados de anteriores aspectos se vuelven a replicar, pasando de elementos de clausura inexistentes a secciones amplias, con actividades de refuerzo, ampliación y evaluación, tareas competenciales de aplicación a entornos reales y elementos de síntesis.

Figura 6

Gráficas en relación a los elementos formales del contenido histórico en libros de texto.



Nota. Elaboración Propia.

Respecto de la relación *texto-imagen-actividad* del núcleo central de los temas de historia se observa que la cantidad de texto se ha mantenido estable entorno al 37,3% del espacio total de la página. La desviación más importante aparece en el libro de LOE con 4 puntos porcentuales por encima de la media. La imagen es el aspecto analizado que más variaciones sufre en los manuales, su importancia se reduce desde LGE a LOMCE 2015 en un 13%, para continuar estable en el periodo de vigencia de LOMCE y repuntar en LOMLOE hasta representar la tercera parte de la página. Las fluctuaciones en texto e imagen se explican en su mayoría por la variación en las actividades. El libro de 1983 no presenta actividades en su núcleo central, mientras que en el resto se observa un incremento porcentual progresivo, que de LOE a LOMLOE supone un 3%. De media, en los libros de texto con presencia de actividades estas ocupan el 7,3% del espacio total de la hoja. Finalmente, la ocupación del espacio en libros de texto se mantiene estable en el tiempo entorno a un 72,35%.

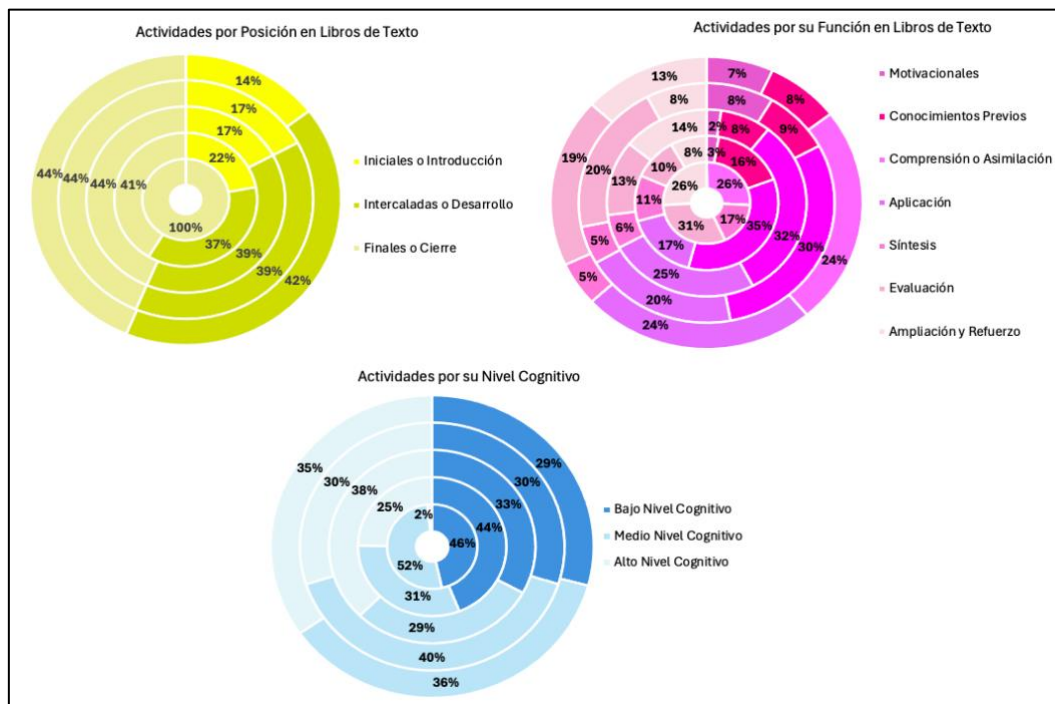
De acuerdo con la extensión por unidad de contenido en historia se aprecia un notable incremento del orden de 2,58 páginas por ley. Desde LGE a LOMLOE el contenido por unidad se ha duplicado a pesar de reducirse el número global de páginas dedicadas a la materia. Es decir, hay menos temas pero estos son más extensos.

4.7. Tipología de Actividades

Esta sección de estudio analiza la estructura de unidades de contenido histórico de manuales en cuanto a las actividades por su posición, función y nivel cognitivo.

Figura 7

Gráficas descriptivas de las actividades de historia en libros de Ciencias Sociales.



Nota. Elaboración Propia. El anillo de menor radio corresponde a LGE y el anillo de mayor radio a LOMLOE.

De acuerdo con los datos obtenidos en relación a la situación de las actividades de historia los ejercicios no han sufrido cambios determinantes, con la única excepción del libro de LGE que únicamente muestra actividades al finalizar la unidad. El resto de manuales muestran variaciones de resultados inferiores al 9% en el peor de los casos. Las diferencias más significativas se encuentran en el libro de LOE en comparación con manuales más modernos, en favor de un mayor número de actividades de introducción, que repercute en menores actividades de desarrollo y cierre. Entre los tres manuales escolares más recientes no existen prácticamente diferencias.

En cuanto a las actividades de historia por la función que se busca trabajar con ellas, el estudio detecta diferencias significativas entre libros de texto. Por un lado, el libro *Sociedad 6*, es el único que no tiene actividades motivacionales, de conocimientos previos y de relación de contenidos con situaciones prácticas. Sus actividades se dividen en proporción 50-50%, entre actividades de fijación y refuerzo de contenidos y ejercicios

de síntesis y evaluación. Las actividades de evaluación superan en 12,4% la media con respecto al resto de manuales y se sitúan como las más abundantes del libro de LGE. Del manual de LOE destaca la abundante cantidad de actividades de conocimientos previos, en comparación con el resto de libros de texto, estos ejercicios representan casi un 6% más. El resto de actividades se encuentra en parámetros similares con otros libros de texto, excepto las de comprensión que superan en más de un 4% la media de estas actividades. Los libros de LOMCE no tienen grandes diferencias entre sí, a excepción de actividades de contenido motivacional, donde el libro de 2019 incrementa significativamente su presencia en un 6% respecto del total. Por contra las actividades de evaluación se sitúan en el 8% de representatividad. Los libros de LOE y LOMCE 2015 tienen el mismo bajo índice porcentual de ejercicios motivacionales, un 5% inferior a la media. El libro de LOMLOE es equilibrado en cantidad de actividades por tipos respecto a las medias, únicamente muestra una desviación significativa de más de un 5% en actividades de comprensión.

En relación con el nivel cognitivo se observa una reducción progresiva en ejercicios de bajo nivel cognitivo, desde LGE a LOMLOE son un 17% menores. Por otro lado, en manuales de LGE y LOMCE 2019, las actividades de medio nivel cognitivo ganan protagonismo –un 14,4% y un 2,4% respectivamente– frente a las de alto nivel cognitivo, mientras que en LOMCE 2015 y LOMLOE los ejercicios de alto nivel cognitivo superan al resto –en un 5% y 2% respectivamente– para ser las más abundantes.

4.8. Evaluación Implícita

De acuerdo con el tipo de evaluación que proponen los libros de texto se observa la tendencia en libros de texto de valorar la capacidad del alumno en movilización de conocimientos, actitudes y habilidades, en vez de valorar la reproducción memorística de información. Únicamente los libros de LGE y LOMCE 2019 muestran mayor índice en evaluación memorística, del 100% y del 55,77% respectivamente. En el resto de manuales, en promedio de cada 10 elementos de evaluación 6 son competenciales.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el estudio comparativo se aborda la interpretación de los datos obtenidos por parte del autor para comprender la evolución del contenido en historia de libros de texto, en el espacio temporal objeto de estudio, de acuerdo con la legislación educativa.

Respecto al **enfoque Historiográfico y Narrativo** es determinante el cambio de la narrativa *descriptivo-memorística* –que tradicionalmente se ha utilizado para contar la historia como algo ya definido– hacia un modelo narrativo gobernado por su función explicativa, en combinación con una función causal cada vez más dominante, que sirve para dotar de herramientas al alumno en la interpretación del entorno. Típicamente, los contenidos de historia en libros de texto se han usado para engrandecer la importancia de temas nacionales basándose en aspectos políticos transmitidos a través de grandes personajes *político-militares*, que dan paso a hechos sociales, económicos y culturales, tratados en segundo plano de forma prejuiciosa, para actualmente mostrar un contenido mejorado respecto al tratamiento de temas sociales pero que mantiene el formato tradicional mencionado. La consideración del tipo de contenido histórico cambia según leyes entre conceptual y factual, pero la tendencia es hacia contenidos factuales que permiten la implementación de habilidades y destrezas para llegar a contenidos de tipo procedimental.

De acuerdo con el **desarrollo del Pensamiento Histórico** los manuales escolares más antiguos sitúan los acontecimientos históricos sobre procesos de larga duración, que discurren en épocas históricas predefinidas y ampliamente conocidas, en los que se sitúan aspectos políticos, económicos y culturales de tipo coyuntural en un tiempo medio, y sucesos bélicos fundamentalmente en procesos de corta duración. La triple dimensión de estos manuales requiere de nexos de unión, que habitualmente se enmarcan en el ámbito europeo y supone un tratamiento de conceptos históricos de forma memorística y descontextualizada. Sin embargo, en la actualidad la tendencia editorial consiste en publicar manuales tratando de huir de la estructura temporal lineal y cronológica para explicar hechos históricos pasados mediante el presente en la búsqueda de soluciones a futuro, fomentando la crítica, reflexión y opinión para superar el componente nacionalista clásico de los libros de texto.

En lo referido a los **Valores, Educación Cívica y Cambio Climático** que presentan los libros de texto se percibe un claro avance en los manuales de moderna generación, en los cuales se ensalza el papel de la historia para que el alumno comprenda su entorno mediante la sensibilización en problemas acontecidos en el pasado mediante la formación cívica, el respeto, la tolerancia y la memoria histórica. Respecto al **Papel de la Mujer en contenidos históricos** de libros de texto –tanto en el paratexto como en su cuerpo escrito– la evolución ha sido significativa, ya que en los manuales escolares más antiguos la representación de la figura femenina es testimonial y poco cuidada apareciendo asociada principalmente al ámbito social, pues su papel en lo político ha sido secundario, además usan el masculino genérico como referencia en la narración de hechos. Por el contrario, los libros de texto actuales usan un lenguaje neutro e inclusivo incorporando el papel de la mujer con mayor frecuencia en textos e imágenes –sin llegar a ser paritaria su presencia– pues su inclusión compete el ámbito social ya que en lo político sigue teniendo un papel secundario.

Los libros de texto han experimentado cambios sustanciales en sus **Elementos Paratextuales** en un momento en el que el aspecto visual de los manuales escolares es vital a la hora su selección por entidades educativas. Así, en el análisis de los elementos iconográficos efectuado aparece un uso decorativo elevado de imagen en todos los manuales. Es preciso advertir que el uso decorativo de la imagen tradicionalmente ha impedido el adecuado aprendizaje de hechos históricos. Si bien los libros de texto han evolucionado –con el paso del tiempo– en la conexión *texto-imagen* para fomentar la crítica y reflexión sobre fuentes históricas, que ayuden al alumno en la detección de causas, consecuencias y en los procesos de cambio y continuidad para mejorar en pensamiento histórico. El estudio constata que la imagen varía según el contenido al que hace referencia, no se usan el mismo tipo de imágenes para explicitar temas políticos, económicos o sociales. La imagen cada vez se presenta menos estereotipada.

De acuerdo con el **Formato y Estructura que presenta el libro de texto**, todos ellos siguen un modelo fijo estructurado en lo político, lo social, la economía, la cultura y el arte. Cada una de estas secciones actúan como elementos independientes en los que las causas y consecuencias de cada parte no se influyen entre sí. Por otro lado, a medida que los manuales escolares se aproximan a la actualidad han aumentado la

cantidad de páginas por unidad progresivamente, lo que redundará en una elevada cantidad de contenidos que puede resultar excesiva para el alumno. El estudio también muestra que la imagen ha incrementado su importancia en los libros de texto.

Respecto a la **Tipología de Actividades que aparecen en los libros de texto** la tendencia en los manuales es hacia la elaboración de actividades con un elevado nivel cognitivo que buscan interesar al alumno con problemáticas presentes y futuras. Por el contrario, en libros de texto con más de 10 años de antigüedad priman ejercicios de tipo memorístico y bajo pensamiento histórico que buscan la repetición de contenidos del texto sin reflexión para la adquisición de la perspectiva histórica. A pesar de la orientación que están tomando los libros de texto, en su mayoría los manuales escolares actuales combinan actividades memorísticas con otras de síntesis, análisis, esquemas, búsqueda de información, reflexión e indagación de forma minoritaria en el trabajo de contenidos procedimentales. En cuanto a la **Evaluación Implícita incluida en los manuales escolares** –al igual que en las actividades– los ejercicios de evaluación memorísticos han cambiado hacia los de tipo competencial y procedimental en manuales de moderna generación.

6. CONCLUSIÓN

Una vez llevado a cabo el proceso de investigación aplicando la regresión múltiple mediante categorías de análisis, en la recogida y análisis de los resultados del estudio comparativo, se puede afirmar un mejor conocimiento del contenido histórico en elementos textuales, iconográficos y formales de libros de texto de 6.º de Educación Primaria –que incluye la Editorial Santillana– para las leyes LGE, LOE, LOMCE y LOMLOE. Por lo tanto, se dan por satisfechos el objetivo principal y los secundarios del estudio.

Respecto a las hipótesis de estudio planteadas –basadas en el conocimiento previo adquirido en la asignatura *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio*– la investigación ha determinado que el contenido textual ha sufrido grandes cambios en manuales escolares a lo largo de las legislaciones educativas en narrativa causal, grandes personajes, protagonistas en función del género, causalidad histórica, valores y educación cívica, cambio y continuidad histórica, por lo tanto la hipótesis inicial queda verificada en este aspecto del libro de texto. En lo relativo a los elementos paratextuales e iconográficos, los libros de texto se han visto modificados en el tipo de fuentes usadas, la forma en que se usan y los protagonistas que aparecen en ellas, de esta forma la hipótesis inicial queda verificada. Por último, en estructura y elementos formales los libros de texto han evolucionado en el tiempo a través de las legislaciones estudiadas, en la proporción *texto-imagen-actividad*, en el promedio de páginas por unidad, en las actividades y en la evaluación, de acuerdo con esta afirmación la hipótesis inicial queda rechazada.

La revisión de las hipótesis secundarias profundiza en la idea de la existencia de cambios significativos en el contenido de historia de los libros de texto desde la reforma educativa de 1970, tal y como se plantea en la hipótesis principal del estudio. Aun así, las transformaciones en libros de texto se han detectado en dos sentidos. Por un lado, los cambios en libros de texto son los esperados cuando se inició la investigación, con propensión hacia lo causal y sociocultural, mayor protagonismo de grupos sociales y mujeres, más visuales, mayor contenido por unidad, más actividades y de mayor complejidad cognitiva y evaluaciones de tipo competencial. Si bien, en ocasiones los cambios no han evolucionado en la línea esperada, con una visible reducción general de

contenidos en libros de texto de Ciencias Sociales, regresión en pluralidad territorial y disminución en la explicación de hechos por continuidad histórica.

En aras de ejecutar un estudio comparativo completo que refleje la realidad temporal del contenido histórico en libros de texto se debería haber incluido un manual escolar con fecha de publicación comprendida entre 1990 y 2006, para hacer referencia a materiales de desarrollo curricular específicamente diseñados para LOGSE. Ello, hubiese propiciado la obtención de una tendencia completa en la evolución de datos sin saltos legislativos, y por ende la introducción de una nueva perspectiva en la evolución del contenido histórico. Otro aspecto de mejora detectado tiene que ver con la matriz de estudio elaborada y sus categorías de análisis, cuyos descriptores y definiciones operativas se han basado en una percepción propia sobre cómo debe ser el contenido en historia, de acuerdo con lo estudiado en el Grado, en vez de basarse en estudios previos efectuados por autores reconocidos.

El presente TFG sirve de inicio y base para crear nuevas investigaciones y estudios que pueden surgir desde diversos enfoques. El estudio comparativo se puede ampliar explorando el tratamiento del contenido histórico a distintas editoriales para comprobar la influencia de la línea editorial. O bien, se puede contrastar el estudio del contenido de historia en libros de texto entre distintas etapas educativas, para una o distintas editoriales y así determinar qué cambios existen.

A modo de reflexión sobre el proceso de elaboración del presente TFG, creo importante destacar que el desarrollo del mismo ha sido una experiencia vital positiva en mi desempeño como estudiante. Además, este trabajo me ha servido como iniciación en el proceso de creación de una investigación desde cero, descubriendo y aplicando fases y métodos entre otros. Pero lo más relevante ha sido comprobar la capacidad propia para realizar un estudio solvente y riguroso con el que finalizar el Grado. Si bien el proceso no ha estado exento de dificultades, lo más complejo desde mi experiencia tiene que ver con particularidades propias relacionadas con la compatibilización de responsabilidades laborales, en combinación con las de tipo formativo –inherentes al presente trabajo– y la sensación continua de falta de tiempo para poder desarrollar un estudio con el que quedar satisfecho. De este modo, haber realizado este TFG en tiempo y forma supone un gran orgullo para mi persona.

REFERENCIAS

- Análisis e Investigación. (2019). *Estudio del papel y valor de los contenidos educativos en las aulas Informe*. https://anele.org/wp-content/uploads/2021/06/ANALISIS-E-INVESTIGACION-Informe-completo-Libros-de-Texto_compressed1MB.pdf
- Atienza, E. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, (353), 67-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3287982>
- Bel, J.C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de educación*, (337), 80-110. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2017/377/377-4.html>
- Berengueras, M y Vera, J. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21, Revista de educación e inspección*, 38 (38), 1-23. <https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/120>
- Celina A, Lértora. (2010). Dos modos del método escolástico en Tomás de Aquino. *Revista española de filosofía medieval*, 17, 93-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3425649>
- Christophe, B., Bock, A., Fuchs, E., Macgilchrist, F., Otto, M. y Sammler, S. (2018). New Directions. En E. Fuchs y A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 413-422). Palgrave Macmillan. <https://research.gei.de/en/publications/new-directions/>
- Escolano, A (1998). La segunda generación de manuales escolares. *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, 19-48. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la *manualística* en España. *Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación*, 13, (29-30), 13-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/7503/690>
- Escolano, A. (2013). La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balances y perspectivas*, 17-46. Edizione Università di Macerata (EUM).

- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (14), 169-180.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002740>
- Fernández, V. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. (Working Paper) Departament d'Organització d'empreses de la Universitat Politècnica de Catalunya. <https://hdl.handle.net/2117/501>
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 1-25.
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/issue/view/70>
- Gómez C. J. y Chapman. A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 319-361.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6022860>
- González-González J.M., Bel J. C., Colomer Rubio J. C. y Rivero P. (2024). La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 295-306. <https://doi.org/10.5209/rced.85747>
- González, J.L. (2017). Cultura escolar y reformas educativas en España: algo más de medio siglo y perspectivas de futuro. *Revista Crónica*, (2), 39-50.
<https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/12>
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625003.pdf>
- González, C.J. y Chirino, E. (2019). Análisis de materiales didácticos digitales ofertadas desde un portal de contenidos abiertos: el caso de Canarias. *Educar en Revista*, 35(77), 19-36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68472>
- González, C. J., Martín, S y Vega, A. (2018). Portales educativos: la producción de materiales didácticos digitales. *@TIC revista d'innovació educativa*, (20), 89-97.
<https://doi.org/10.7203/attic.20.12139>
- Hidalgo, H. A. (2009) Los libros de texto y su uso en el departamento de lenguas modernas de la Universidad de Nariño durante el período de 1966 a 1998. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 12 (12), 77-104.

- Ibagón, N. J. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*, 11, 37-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628739>
- Jiménez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90.
<https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/es/article/view/10993>
- Laville, C. (2000). La guerre des récits. Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire. H. L'Harmattan. Moniot y M. Serwanski. *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au present*, 151-164.
- Lertora, C.A. (2010). Dos modos del método escolástico en Tomás de Aquino. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 17, 93-101.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3425649>
- Llorent, V. y Cobano-Delgado, V. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el actual periodo democrático: Una perspectiva crítica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (125).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2855>
- López, M. J. (2019). 40 años de Leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario jurídico y económico escorialense*, (52), 559-557. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6883994>
- Mahamud, K. (2019). Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e097>
- Martínez, N. (2012). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Shulman, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 48-58.
- Martínez, M. J. (2021). *Pacto y legislación educativa en España. Un debate actualizado por la LOMLOE*. [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Valencia]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Valencia.
<https://riucv.ucv.es/entities/publication/33fa79fc-4469-4cfc->
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3082087>

- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of control. School structure and school knowledge*. (Eds.) Routledge y Kegan Paul.
- Merchan, F.J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de historia. *Gerónimo de Uztariz*, (17/18), p.79-106. <http://hdl.handle.net/11441/25143>
- Pagés, J. y Henríquez, R. (2004). La investigación en la didáctica de la historia. *Educación XX1*, 7(1). <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330>
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (24), 7-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183920>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 7-13. <https://www.histodidactica.com/criterios-para-la-eleccion-del-libro-de-texto-de-historia-2/>
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia en *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (Primera parte, Cap.1, 13-33). Junta de Extremadura.
- Prendes, M.P. (1996). Análisis de imágenes en textos escolares. *Pixel-Bit: revista de medios y educación*, (6), 15-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5769647>
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Revista Participación Educativa*, (7), 7-15. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-7-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-historia-de-un-olvido-patrimonio-en-los-centros-escolares_180202/
- Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 15-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455665>
- Puelles, M. (2017). *Política, legislación y educación*. UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). <https://elibro-net.ubu-es.idm.oclc.org/es/ereader/ubu/48889?page=190>

- Repoussi, M. y Tutiaux-Guillon, N. (2010). New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154-170. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020109>
- Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE, *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 161-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8256951>
- 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*, (12), 79-93. <http://www.ioern-ruesen.de/html/texte.html>
- Sáez-Rosenkranz, I y J, Prats. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto. *Didacticae*, (4), 2-8. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.2-8>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (27), 43-66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Santos, M. (2009). La causalidad histórica en manuales escolares. *XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia 28, 29, 30 y 31 de octubre de 2009*. <https://cdsa.aacademica.org/000-008/844>
- Sweeney, E., Zalta, E., & Nodelman, U. (eds.). (2023, 19 de septiembre). Literary Forms of Medieval Philosophy [Formas literarias de la filosofía medieval]. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/medieval-literary/#Summ>
- Tyack, D y Cuban. L. (2000) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica. <https://es.scribd.com/document/788010075/En-Busca-de-La-Utopia>
- Vaíllo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (15), 23-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124380>

Leyes educativas

España. Ley de Instrucción Pública de 1857, de 9 de septiembre, Gaceta de Madrid N.º 1710, 10 de septiembre de 1857.

España. Ley 14/1970 de 1970, 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E N.º 187, 6 de agosto de 1970.

España. Ley *Orgánica* 5/1980 de 1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. B.O.E N.º 154, 27 de junio de 1980.

España. Ley Orgánica 8/1985 de 1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. B.O.E N.º 159, 4 de julio de 1985.

España. Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E N.º 238, 4 de octubre de 1990.

España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. *B.O.E*, N.º 278, 21 de noviembre 1995.

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *B.O.E*, N.º 307, 24 de diciembre de 2002.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *B.O.E*, N.º 295, 10 de diciembre de 2013.

España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *B.O.E*, N.º 340, 30 de diciembre de 2020.

Libros de texto

Ramos, A., Castejón, P., Cortés, M.M., Díez, J.L., Martín, A., Cuenca, J., Mascaró, (Ed.) J. Abad. 1983. *Sociedad 6 Educación General Básica*. Santillana.

Etxebarria, L., Gragera, R., Medina, J.I., Moral, A., Siles, M., Zarzuelo, C., (Eds.) Etxebarria, L., Medina, J.I., Moral, A. (2009). *Conocimiento del medio 6 Tercer Trimestre*, Proyecto la Casa del Saber. Santillana.

Bellón, A., Fariña, D., García, M., López, M.R., Moral, A., Echevarría E., (Ed.) García, M. (2015). *Ciencias Sociales 6*, Proyecto Saber Hacer. Santillana.

Caunedo, S., Díaz, M., Fernández, M.A, García, M., Martín, G., Ramírez, D., Rubalcaba, R., (Ed.) Moral, A. (2019). *Ciencias Sociales 6*, Proyecto Saber Hacer Contigo. Edición Castilla y León. Santillana.

García, M., Lahiguera, F.J., Martín, G., (Ed.) Moral, A. (2023). *Ciencias Sociales 6*, Proyecto Construyendo Mundos. Edición Castilla y León. Santillana.

ANEXOS

Anexo I: Matriz utilizada en el estudio y datos extraídos.

BLOQUE 0. Espectro muestral

0.1 Tabla de Registro de Datos

Categoría	Indicador	LGE	LOE	LOMCE 2015	LOMCE 2019	LOMLOE	Sumatorio páginas leyes
Cantidad Páginas	Historia	Nº 90	Nº 42	Nº 47	Nº 39	Nº 66	Nº 284
Cantidad Páginas	Libro	Nº 212	Nº 207	Nº 144	Nº 141	Nº 136	Nº 840
Proporción Páginas	Historia/Libro	% 0,4245283	% 0,20289855	% 0,32638889	% 0,27659574	% 0,48529412	Suma % 0,34314112 Suma % 0,33809524

0.2 Tabla Defición Muestra

Indicador	Sumatorio leyes
Tamaño de la Población	Nº Páginas 840
Tamaño de la Muestra	Nº Páginas 284
Tamaño de la Muestra	% 0,33809524

BLOQUE 1.1. Elementos textuales (Enfoque Historiográfico y Narrativo)

1.1.1 Tabla de Categoría de Análisis

Categoría	Indicador	Definición Operativa	Tipo de Registro
Tipo de Narrativa	Descriptivo-Memorística	Enumeración minuciosa de datos (hechos, personajes, fechas, y lugares), uso de conectores temporales (luego, después, en 1932), uso intensivo de adjetivos, transmisión cronológica de datos sin interpretación. Estructura "Qué/Cuándo/Quiénes".	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Tipo de Narrativa	Explicativa	Su objetivo principal es explicar e informar sobre procesos y hechos históricos. Para ello especifica sobre el tema utilizando datos de interés y concreciones relevantes. Se usan ejemplos y fechas. Utiliza signos de puntuación frecuentemente (coma) y expresiones como (por ejemplo, es decir...) Apostilla en el uso del leguaje.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Tipo de Narrativa	Causal	Relaciones causa-efecto/consecuencia, aparición de procesos, uso de nexos y conectores causales (porque, debido a, como consecuencia), focalización en factores y circunstancias como consecuencia del resultado final. Busca explicar el "porqué" y el "cómo".	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Discurso	Problemizador	Texto abierto y cuestionable que invita a pensar, interpretar y tomar una posición. Emplea preguntas para presentar dilemas, lenguaje interrogativo, uso del condicional y de hipótesis, muestra distintas perspectivas, se puede interpretar. El lector es activo, debate y toma decisiones. El tiempo está en construcción, es continuo y con rupturas.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.

Visión de la Historia	Político-Militar	<p>Predominio de hechos, guerras y élites dirigentes. Nombramiento del Estado, sus instituciones y gobernantes.</p> <p>Protagonismo personajes individuales, abundancia de fechas exactas, verbos de acción política (proclamar, conquistar, firmar). Alusión continua a batallas, golpes de Estado, leyes y constituciones.</p>	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Visión de la Historia	Social-Cultural	<p>Atención a la vida cotidiana, cultura y la sociedad. Protagonistas colectivos, aparición de prácticas culturales y la vida cotidiana. Mención de grupos sociales (campesinado, burguesía, mujeres, minorías étnicas), roles sociales. Aparecen términos "sociedad", "mentalidades", "cultura" e "identidad". Fuentes iconográficas o testimoniales.</p>	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Visión de la Historia	Económica	<p>Mención a sistemas de producción, distribución y relaciones económicas como determinantes del cambio.</p> <p>Análisis de crisis políticas, comercio e industrialización. Uso de conceptos abstractos (capitalismo, mercado, clase social). Uso de gráficos, tablas y estadística. Explicaciones causales basadas en factores económicos ("debido a", "como consecuencia").</p>	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Protagonistas	Grandes Personajes	Reyes, líderes políticos, intelectuales y héroes históricos, dioses.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Protagonistas	Grupos Sociales	Minorías, razas, grupos étnicos, grupos o sectores históricamente invisibilizados. Como gitanos, migrantes y refugiados y personas de la comunidad LGTBIQ+.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Protagonistas	Mujeres	Aparición explícita de mujeres de manera individual o referencia a colectivos integrados por mujeres como feminismo y alusión a roles femeninos.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Protagonistas	Hombres	Aparición explícita de hombres de manera individual o referencia a colectivos integrados por hombres.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Perspectiva	Nacional	<p>Centralidad de Estado-nación. Selección de hechos y personajes que refuerzan la identidad nacional. Narrativa épica y heroica. Expresiones como "en nuestro país", "nuestra historia". Aparecen en el texto palabras como: "España", "españoles", "nación", "patria", "reino". Expresiones como: "nuestro país", "los españoles...".</p> <p>Aparece contenido en relación a historia nacional. Veces que se menciona a Castilla y Madrid. En elementos paratextuales aparición de la bandera nacional, el himno y mapas político-administrativos.</p>	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Perspectiva	Pluralidad Territorial	<p>Las palabras del concepto arraigado de nación se sustituyen por "nosotros" o fórmulas alternativas que evitan léxico nacionalista. Veces que aparece contenido relacionado las Comunidades Autónomas, las lenguas cooficiales, la cultura regional. Mapas culturales o lingüísticos.</p>	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales y elem. Icónicos.

1.1.2 Tabla de Registro de Datos

Indicador	LGE	LOE	LOMCE 2015	LOMCE 2019	LOMLOE
Narrativa Descriptivo-Memorística	Nº 149	Nº 32	Nº 7	Nº 16	Nº 6
Narrativa Explicativa	Nº 40	Nº 75	Nº 68	Nº 74	Nº 89
Narrativa Causal	Nº 14	Nº 31	Nº 30	Nº 39	Nº 70
Discurso Problemizador	Nº 0	Nº 6	Nº 5	Nº 16	Nº 40
Visión Histórica Político-Militar	Nº 45	Nº 29	Nº 18	Nº 18	Nº 28
Visión Histórica Social-Cultural	Nº 35	Nº 16	Nº 12	Nº 18	Nº 29
Visión Histórica Económica	Nº 17	Nº 5	Nº 3	Nº 4	Nº 9
Protagonistas Grandes Personajes	Nº 219	Nº 182	Nº 198	Nº 191	Nº 228
Político-Militares	Nº 156	Nº 148	Nº 119	Nº 103	Nº 131
Culturales	Nº 57	Nº 29	Nº 66	Nº 91	Nº 88
Mujeres (Diosas e Isat)	Nº 6	Nº 15	Nº 19	Nº 46	Nº 48
Protagonistas Grupos Sociales	Nº 159	Nº 134	Nº 109	Nº 125	Nº 179
Discriminado/Invisibilizado (Mujeres, Mu)	Nº 18	Nº 19	Nº 7	Nº 50	Nº 74
Protagonistas Mujeres	Nº 8	Nº 18	Nº 27	Nº 142	Nº 145
Protagonistas Hombres	Nº 318	Nº 210	Nº 206	Nº 209	Nº 271
Perspectiva Nacionalista	Nº 232	Nº 148	Nº 124	Nº 117	Nº 167
Perspectiva Pluralidad Territorial	Nº 180	Nº 74	Nº 52	Nº 75	Nº 116

BLOQUE 1.2. Elementos Textuales (Desarrollo del Pensamiento Histórico)

1.2.1 Tabla de Categoría de Análisis

Categoría	Indicador	Definición Operativa	Tipo de Registro
Cambio	Político	Transformaciones en sistemas de gobierno, periodos de cambio de reyes, revoluciones que permiten cambiar el sistema existente. Acciones de cambio político-militar en conflictos bélicos. Cambios constitucionales.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Cambio	Social	Transformaciones de la organización social y la vida cotidiana. Aparición de nuevos grupos sociales. Cambio de relación entre grupos sociales.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Cambio	Cultural	Desarrollo de nuevas ideas, movimientos culturales, avances científicos, formas en la difusión del conocimiento, cambios en la educación y nuevas formas de pensamiento.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Cambio	Económico	Aparición de nuevas actividades económicas, cambios en el comercio, aparición de procesos industriales, expansión de mercados, e innovaciones en transporte y comercio.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Continuidad	Político	Mantenimiento de las instituciones políticas, permanencia en el poder de comunidades elitistas. Continuidad de mismas estructuras administrativas y territoriales.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Continuidad	Social	Permanencia de mismas o similares jerarquías sociales, mantenimiento de las desigualdades de las distintas clases, continuidad en roles sociales y las formas de organización social.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Continuidad	Cultural	Continúan las mismas tradiciones, creencias religiosas, costumbres, valores y formas de vida entre épocas diferenciadas temporalmente.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Continuidad	Económico	Persistencia del mismo sistema productivo, mantenimiento del sistema económico tradicional. Continuidad de estructuras económicas en el tiempo.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.

Causalidad Histórica	Simple	Los contenidos se presentan como inevitables, las causas no se explican o solo existe una. Narración descriptiva. Expresiones como "provocó/dió lugar a" sin explicación. Enumeración de hechos sin justificar.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Causalidad Histórica	Compleja	Distinción de causas y consecuencias. Los factores identificados son políticos, económicos o sociales. Apartados titulados "Causas" y "Consecuencias". Conectores como "debido a" y "como consecuencia". Existencia de la multicausalidad y causas de diversos tipos (estructurales y coyunturales). Análisis de consecuencias.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Uso del Tiempo Histórico	Memorístico	Sucesión de fechas, el pasado aparece dividido en etapas inconexas. Listados con fechas importantes de acontecimientos determinados. Preguntas de localización temporal. No existe la crítica hacia la periodización tradicional.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Uso del Tiempo Histórico	Funcional	La cronología se utiliza para situar procesos. Comparación temporal simple. El tiempo se trata de forma lineal. Líneas temporales con breve explicación. Actividades de ordenación temporal. Expresiones "durante el siglo".	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Uso del Tiempo Histórico	Comprensivo	Diferenciación de procesos de corta, media y larga duración. Simultaneidad y superposición de procesos. Compativa de procesos. Relación entre presente, pasado y futuro. Cuestionamiento de la rigidez temporal. Líneas de tiempo interpretativas y multiescalares.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.

1.2.2 Tabla de Registro de Datos

Indicador	LGE	LOE	LOMCE 1	LOMCE 2	LOMLOE
Cambio Político	Nº 39	Nº 25	Nº 18	Nº 18	Nº 22
Cambio Social	Nº 3	Nº 5	Nº 3	Nº 6	Nº 15
Cambio Cultural	Nº 7	Nº 11	Nº 5	Nº 5	Nº 9
Cambio Económico	Nº 13	Nº 4	Nº 3	Nº 4	Nº 8
Continuidad Político	Nº 6	Nº 4	Nº 0	Nº 0	Nº 6
Continuidad Social	Nº 8	Nº 4	Nº 2	Nº 2	Nº 3
Continuidad Cultural	Nº 17	Nº 5	Nº 2	Nº 5	Nº 2
Continuidad Económica	Nº 4	Nº 1	Nº 0	Nº 0	Nº 1
Causalidad Histórica Simple	Nº 13	Nº 18	Nº 17	Nº 20	Nº 41
Causalidad Histórica Compleja	Nº 1	Nº 13	Nº 13	Nº 19	Nº 29
Uso Memorístico del Tiempo Histórico	Nº 32	Nº 16	Nº 3	Nº 2	Nº 3
Uso Funcional del Tiempo Histórico	Nº 9	Nº 17	Nº 18	Nº 15	Nº 25
Uso Comprensivo del Tiempo Histórico	Nº 0	Nº 4	Nº 1	Nº 5	Nº 17

BLOQUE 1.3. Elementos textuales (Valores, Educación Cívica y Cambio Climático)

1.3.1 Tabla de Categoría de Análisis

Categoría	Indicador	Definición Operativa	Tipo de Registro
Democracia	Ciudadanía Democrática	Referencia explícita a valores como: la igualdad, la libertad, la justicia, la solidaridad, el respeto, la participación ciudadana y la no discriminación. Presentados como prácticas sociales. Mención a los Derechos Humanos.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Diversidad	Cultural	Presentan la diversidad no como un problema. Uso de narrativas sobre diferentes comunidades. Reconocimiento de la pluralidad cultural. Perspectiva múltiple a la hora de contar los hechos históricos. Presentación de la diversidad cultural en el entorno del estudiante. Destaca la importancia del respeto a tradiciones, lenguas y formas de organización propias. Ejemplos de conflictos culturales y su resolución.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.

Igualdad	Género	Introducción de un lenguaje inclusivo y no sexista que no invisibilice a las mujeres. Con uso de formas inclusivas "las personas" o "el alumnado". Evitar el masculino genérico cuando genere ambigüedad. Presencia equilibrada de mujeres y hombres como protagonistas. Presentar actividades y roles sin estereotipos. Tratamiento de la desigualdad histórica.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Memoria	Democrática	Hace referencia a la valoración de la democracia, la historia, los derechos humanos y el reconocimiento de conflictos aprendiendo de ellos. Explicación del desarrollo democrático en el país. Informa sobre leyes, constitución, derechos y deberes. Actores sociales que defienden la justicia, igualdad y libertad. Secciones de debate y análisis sobre decisiones democráticas. Cronología democrática.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Alteración del Medio	Cambio Climático	Menciona causas y consecuencias del cambio climático. Referencia a la influencia del ser humano en cambios sobre el clima.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.

1.3.2 Tabla de Registro de Datos

Indicador	LGE	LOE	LOMCE 1	LOMCE 2	LOMLOE
Ciudadanía Democrática	Nº 0	Nº 2	Nº 5	Nº 8	Nº 10
Diversidad Cultural	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 2	Nº 5
Igualdad de Género	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 4	Nº 6
Memoria Democrática	Nº 0	Nº 2	Nº 2	Nº 2	Nº 7
Alteraciones por Cambio Climático	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 3

BLOQUE 2. Elementos Paratextuales Icónicos Gráficos y Didácticos

2.1 Tabla de Categoría de Análisis

Categoría	Indicador	Definición Operativa	Tipo de Registro
Iconográficas	Ilustraciones	Trata de dibujos, pinturas, representaciones visuales, imágenes digitales creadas para acompañar, aclarar o realzar el texto.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Iconográficas	Fotografías	Imágenes reales que muestran hechos, lugares o personas. Fotografías históricas, del patrimonio, de vida cotidiana, paisajes, comparativas, temáticas, simbólicas.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Iconográficas	Mapas Históricos	Mapas de localización histórica, de extensión territorial, de evolución territorial, comparativos, mapas políticos históricos. Mapas de rutas, desplazamientos o flujos de personas. Mapas históricos locales o regionales.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Iconográficas	Lineas del Tiempo	Lineas de tiempo simples o lineales, periodizadas, comparativas, temáticas, biográficas, ilustradas, con escala proporcionales.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Iconográficas	Esquemas	Elemento de información gráfico y sintética utilizado para facilitar la comprensión de fenómenos o procesos históricos. Función síntesis, estructuración o interconexión.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Escritas	Documentos	Cartas, Extractos de Libros, Constituciones o Leyes, Tratados, Convenios, Acudados Nacionales e Internacionales.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.

Estadísticas	Gráficos	Gráficos de barras, columnas, pirámide población, gráficos sectores, lineales, diagramas y pictogramas.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Estadísticas	Tablas	Tablas simples, tablas comparativas, tablas de doble entrada.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Análisis Crítico de Fuentes (escritas, iconográficas, orales, estadísticas, etc.)	Uso Acrítico	Elemento decorativo, con o sin pie explicativo analítico. No permite su cuestionamiento. En ejercicios no aparecen preguntas en relación a la fuente. Ejercen un papel de prueba confirmatoria del texto.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Análisis Crítico de Fuentes (escritas, iconográficas, orales, estadísticas, etc.)	Uso Guiado	Elemento contextualizado, con pie identificativo de autor fecha y tipo de fuente. Cuestionamiento parcial. Existen preguntas cerradas y dirigidas. Reconoce que la fuente ofrece una visión parcial de la realidad.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Análisis Crítico de Fuentes (escritas, iconográficas, orales, estadísticas, etc.)	Uso Crítico y Contrastado	Elemento de contraste, con pie interpretativo. Permite el cuestionamiento. Aparecen preguntas sobre la fuente que permiten debate. Permite la crítica en su relación con el texto. Contraste entre fuentes.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Otros Aspectos	Anacronismos en Fuentes	Vestimenta incorrecta para la época y falta de diferenciación al vestir todos igual. Edificios, herramientas, objetos o medios de transporte que no existen en la época. Expresiones anacrónicas. Roles de género actuales proyectados en el pasado. Igualdad social inexistente en la época.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Protagonistas	Mujeres	Figuras femeninas que aparecen en imágenes, fotografías e ilustraciones.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Protagonistas	Hombres	Figuras masculinas que aparecen en imágenes, fotografías e ilustraciones.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Protagonistas	Grupos Sociales	Personajes mirantes y refugiados, Personas pertenecientes al colectivo LGTBIQ+, personas pertenecientes al pueblo gitano en imágenes, fotografías e ilustraciones.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.
Protagonistas	Grandes Personajes	Reyes, líderes políticos, intelectuales y héroes históricos.	Presencia/Frecuencia en fuentes históricas, imágenes e ilustraciones.

2.2 Tabla de Registro de Datos

Indicador	LGE	LOE	LOMCE 1	LOMCE 2	LOMLOE
Fuente Iconográfica Ilustraciones	Nº 67	Nº 11	Nº 8	Nº 12	Nº 30
Fuente Iconográfica Fotografías	Nº 61	Nº 51	Nº 64	Nº 82	Nº 98
Fuente Iconográfica Mapas Históricos	Nº 41	Nº 11	Nº 0	Nº 0	Nº 12
Fuente Iconográfica Líneas de Tiempo	Nº 15	Nº 8	Nº 5	Nº 8	Nº 4
Fuente Iconográfica Esquemas	Nº 6	Nº 1	Nº 0	Nº 1	Nº 6
Fuentes Escritas Documentos	Nº 3	Nº 5	Nº 4	Nº 10	Nº 8
Fuentes Estadísticas Gráficos	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 6
Fuentes Estadísticas Tablas	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 3	Nº 2
Uso Acrítico de Fuentes	Nº 158	Nº 40	Nº 51	Nº 60	Nº 88
Uso Guiado de Fuentes	Nº 29	Nº 33	Nº 20	Nº 27	Nº 32
Uso Crítico y Contrastado de Fuentes	Nº 0	Nº 14	Nº 10	Nº 29	Nº 46
Anacronismos en Fuentes	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 0	Nº 1
Protagonistas Mujeres	Nº 28	Nº 80	Nº 78	Nº 179	Nº 215
Protagonistas Hombres	Nº 234	Nº 219	Nº 174	Nº 223	Nº 273
Protagonistas Grupos Sociales	Nº 8	Nº 12	Nº 9	Nº 16	Nº 25
Protagonistas Grandes Personajes	Nº 33	Nº 19	Nº 15	Nº 27	Nº 40

Proporción Texto-Imagen-Actividad		Cuadros Totales	Cuadros Totales	Cuadros Totales	Cuadros Totales	Cuadros Totales	
Alto	0,984	3850	4400	5500	6600	6600	
Largo	0,9136	1355,5	1806,5	2046	2472	2344	
Area (cm ²)	0,8989824	1454	1216	1354	1679	2020,5	
		0	243	430	473	577	
		2809,5	3265,5	3830	4624	4941,5	
		1040,5	1134,5	1670	1976	1658,5	
% Texto	cm ² Texto	0,35207792	1218,57064	0,41056818	1624,01171	0,372	1839,31799
% Imagen	cm ² Imagen	0,37766234	1307,12041	0,24618182	1217,22217	0,25439394	1509,39145
% Actividad	cm ² Actividad	0	0	0,07818182	386,562432	0,07166667	425,218675
% Vacio	cm ² Vacio	0,27025974	935,391187	0,30363636	1501,30061	0,29939394	1776,38922
		0,05522727	218,452723	0,08742424	518,712845	0,08742424	518,712845
		0,25784091	1019,89553	0,25128788	1490,96231		

BLOQUE 3.2. Elementos Formales (Tipología de las Actividades)

3.2.1 Tabla de Categoría de Análisis

Categoría	Indicador	Definición Operativa	Tipo de Registro
Actividades por Posición	Iniciales o Introducción	Situadas antes del desarrollo del contenido. Su finalidad es motivar, introducir el tema y movilizar conocimientos previos. Se clasifican en: atender a textos, imágenes o mapas introductorios/búsqueda de reflexión individual o grupal a través de lluvias de ideas o debates. Preguntas tipo "¿Qué sabes sobre...?".	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por Posición	Intercaladas o Desarrollo	Se sitúan a lo largo del contenido de la unidad. Hay varios tipos: comprobar la comprensión y de consolidación/ de indagación y relación de conocimientos. Se encuentran actividades con preguntas cerradas, de desarrollo, análisis, repetición, memorización e investigación, de trabajo individual o grupal.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por Posición	Finales o Cierre	Situadas al final de la unidad. Hay dos tipos: Actividades de síntesis, evaluación y consolidación contenidos de la unidad. Suelen ser resúmenes, esquemas, pequeños proyectos de trabajo o cuestionarios sobre contenidos prefijados de la unidad/trabajo con fuentes que sirven para determinar el conocimiento como una realidad en construcción.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por su Función	Motivacionales	Buscan despertar el interés y la curiosidad del alumnado. Utiliza preguntas problematizadoras, debates, imágenes y situaciones cercanas a la vida cotidiana. Fundamentalmente al principio de la unidad, de secciones o apartados.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por su Función	Conocimientos Previos	Aquellas que buscan movilizar, activar, identificar los saberes previos del alumnado para conectar con nuevos aprendizajes. Suelen encontrarse al inicio de los temas. Se caracterizan por preguntas abiertas, lluvias de ideas, análisis de imágenes o textos.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por su Función	Comprensión y Asimilación	Ayudan a entender y fijar los contenidos tratados. Son ejercicios basados en responder preguntas directas sobre el texto, definición de ideas e identificación de ideas principales.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.

Actividades por su Función	Aplicación	Son aquellas que requieren relacionar los concinientos de la unidad en situaciones prácticas o nuevas. Son ejercicios basados en la resolución de problemas, análisis de fuentes históricas (mapas, imágenes o textos) y la aplicación de conceptos a casos concretos.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por su Función	Síntesis	Permiten al estudiante que estructure y organice el contenido para favorecer la creación de conocimiento de forma personal, seleccionando contenidos clave y principales conceptos. Para ello se usan mapas conceptuales, esquemas, elaboración de resúmenes, redacciones y cuadros comparativos.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por su Función	Evaluación	Sirven para comprobar el nivel de aprendizaje adquirido, valorar el progreso y ofrecer retroalimentación. Normalmente situadas al final de las secciones o de la unidad. Se componen de pruebas de autoevaluación, proyectos, preguntas de aplicación a la vida cotidiana y preguntas finales sobre la unidad, que destacan los aspectos fundamentales de la misma.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por su Función	Ampliación y Refuerzo	Son actividades que atienden la diversidad del alumnos. Las actividades de refuerzo son dirigidas a alumnos con dificultades. Las de ampliación son para aquellos alumnos que avanzan más rápido. Consisten en actividades adicionales, pueden contener pequeños retos. Situadas al final de la unidad. Personalización educativa.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por Dificultad	Bajo Nivel Cognitivo	Actividades de memorización, reproducción literal del texto. Pensamiento histórico ausente. Preguntas cerradas basadas en la localización de datos en el texto. Relación directa pregunta-respuesta. Verbos como: nombrar, señalar, definir, indicar, completar.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por Dificultad	Medio Nivel Cognitivo	Actividades basadas en la reorganización de la información y de análisis reducido y dirigido, de clasificación y comparación. Establecimiento de relación de causa-consecuencia básica. Uso guiado de fuentes. Verbos: explicar, comparar, relacionar y resumir.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades por Dificultad	Alto Nivel Cognitivo	Actividades de análisis, reflexión interpretación, argumentación histórica, y comparación entre épocas. Fomento del uso crítico de fuentes. Preguntas abiertas y problematizadoras, de relación entre presente y pasado. Verbos como: analizar, interpretar, justificar, valorar y argumentar.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Actividades con Fuentes	Presencia de Fuentes	Las actividades y ejercicios presentan o no, para su desarrollo fuentes históricas o se sirven de aquellas que aparecen en el texto. Las fuentes hacen referencia a textos históricos, imágenes, mapas y líneas del tiempo.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.

3.2.2 Tabla de Registro de Datos

Indicador	LGE	LOE	LOMCE 1	LOMCE 2	LOMLOE
Actividades Iniciales o Introducción	Nº 0	Nº 24	Nº 16	Nº 20	Nº 21
Actividades Intercaladas o Desarrollo	Nº 0	Nº 40	Nº 32	Nº 46	Nº 60
Actividades Finales o Cierre	Nº 58	Nº 45	Nº 37	Nº 51	Nº 63
Actividades Motivacionales	Nº 0	Nº 3	Nº 2	Nº 10	Nº 10
Actividades Conocimientos Previos	Nº 0	Nº 18	Nº 7	Nº 10	Nº 11
Actividades de Comprensión o Asimilación	Nº 15	Nº 38	Nº 27	Nº 35	Nº 35
Actividades de Aplicación	Nº 0	Nº 18	Nº 21	Nº 23	Nº 35
Actividades de Síntesis	Nº 10	Nº 12	Nº 5	Nº 6	Nº 7
Actividades de Evaluación	Nº 18	Nº 11	Nº 11	Nº 24	Nº 27
Actividades de Ampliación y Refuerzo	Nº 15	Nº 9	Nº 12	Nº 9	Nº 19
Actividades de Bajo Nivel Cognitivo	Nº 27	Nº 48	Nº 28	Nº 35	Nº 42
Actividades de Medio Nivel Cognitivo	Nº 30	Nº 34	Nº 25	Nº 47	Nº 52
Actividades de Alto Nivel Cognitivo	Nº 1	Nº 27	Nº 32	Nº 35	Nº 50
Actividades con Fuentes	Nº 9	Nº 24	Nº 23	Nº 51	Nº 51

BLOQUE 3.3. Elementos Formales (Evaluación Implícita en el Libro)

3.3.1 Tabla de Categoría de Análisis

Categoría	Indicador	Definición Operativa	Tipo de Registro
Función	Memorística	Valora la reproducción memorística de la información. Evalúa el recuerdo de datos, fechas, nombres, definiciones y lista de datos cerradas. Son preguntas con una única respuesta correcta. Ejercicios tipo "Define que es...", "Nombra las partes de...", "Escribe la fecha de...", completa la frase y ejercicios de Verdadero/Falso.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.
Función	Competencial	Valora la capacidad del alumno para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes. Se evalúa la comprensión, la aplicación del conocimiento, el análisis y la reflexión, actitudes y valores. Actividades abiertas con más de una respuesta posible. Ejercicios de interpretar mapas, análisis de imágenes, resolver situación social, comparar realidades.	Presencia/Frecuencia en párrafos y fragmentos textuales.

3.3.2 Tabla de Registro de Datos

Indicador	LGE	LOE	LOMCE 1	LOMCE 2	LOMLOE
Evaluación Memorística	Nº 58	Nº 17	Nº 14	Nº 29	Nº 22
Evaluación Competencial	Nº 0	Nº 25	Nº 23	Nº 23	Nº 45



ANEXO III
CUADRO DE COMPETENCIAS
GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

COMPETENCIAS	
CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio
	La lectura, síntesis y el análisis sistemático y pormenorizado de estudios y textos relacionados con el campo de estudio han permitido desarrollar esta competencia.
CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio
	El proceso de investigación mixto seguido, desde la recogida de datos a la elaboración de conclusiones, dentro del área de ciencias sociales ha permitido desarrollar esta competencia.
CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
	El proceso de recogida sistemática de información, junto con el uso de una metodología contrastada en el análisis de textos, para finalmente ejecutar una conclusión sólida ha permitido desarrollar esta competencia.
CB4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
	La capacidad para la recopilación de estudios y trabajos científico-técnicos y expresar sus contenidos de forma correcta pero comprensible para cualquier nivel ha permitido el desarrollo de esta competencia.
CB5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
	El trabajo desarrollado en su conjunto es parte de la iniciación en el ámbito de la investigación, en concreto el proceso recopilación de datos, el análisis de resultados y la creación de conclusiones ha ayudado al desarrollo de la competencia.



CG1	Conocer y comprender para la aplicación práctica: - Aspectos principales de terminología educativa. - Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo. - Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación y, de un modo particular, los que conforman el currículo de Educación Primaria. - Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa. - Principales estrategias de enseñanza- aprendizaje. - Fundamentos de las distintas disciplinas que estructuran el currículo. - Rasgos estructurales de los sistemas educativos
	La lectura y el análisis crítico de fuentes, entre ellas la legislación educativa desde finales del S. XIX hasta la actualidad, que se realizado para ejecutar el marco teórico permite desarrollar esta competencia.
CG2	Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional, que potencie la idea de educación integral con actitudes críticas y responsables, garantizando la igualdad de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.
	El desarrollo y, principalmente, el análisis y reflexión sobre contenidos mencionados en esta competencia, en la estructura del libro de texto de 6.º de primaria, permite garantizar el desarrollo de la misma.
CEMP70	Ser capaces de relacionar conocimientos teóricos y prácticos con la realidad del aula y del centro.
CEMP71	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
CEMP72	Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que desde un centro se pueda ofrecer.
CEMP74	Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.



**ANEXO IV
SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR
GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Titulación: Grado en Maestro de Educación Primaria

Apellidos y nombre alumno/a: MIGUEL GUTIÉRREZ CUESTA

Título del trabajo: HISTORIA EN LIBROS DE TEXTO DE 6.º DE PRIMARIA: ESTUDIO COMPARATIVO DE LGE A LOMLOE

Apellidos y nombre tutor/a: IGNACIO RUBÉN RENEDO MARTÍN

Reflexión sobre los aspectos de la sostenibilidad que se abordan en el trabajo

El texto tendrá una extensión comprendida entre 600 y 800 palabras

Este TFG consiste, fundamentalmente, en un análisis cuantitativo de libros de texto de 6.º de Primaria sobre el contenido de historia a lo largo de la legislación educativa española, con el objetivo principal de comparar el cambio en el tratamiento de los contenidos mediante un estudio crítico. Este hecho hace que el presente trabajo contribuya en la adquisición de competencias de sostenibilidad. El estudio trata temas como: la perspectiva historiográfica, la construcción del discurso narrativo y la presencia de valores sociales, cívicos e inclusivos en los materiales educativos.

Este trabajo favorece el desarrollo de la competencia fundamentada sobre la capacidad de análisis crítico de discursos sobre los que se desarrolla la realidad social. El análisis de libros de texto permite determinar la existencia de sesgos, ausencias y el enfoque predominante en libros de texto de historia. En el estudio se ha podido determinar cómo diferentes grupos sociales (mujeres, diferentes etnias y grupos históricamente invisibilizados) han sido discriminados en lo relativo a su aparición en libros de texto apareciendo en contadas ocasiones. De esta forma, este trabajo permite hacer pensar a su lector de forma crítica con respecto a la construcción del conocimiento histórico y como afecta en la formación de los alumnos, fundamentalmente respecto al ejercicio de la ciudadanía responsable.

En lo que respecta a los resultados obtenidos, el presente estudio demuestra, mediante: el establecimiento de categorías de análisis, el análisis de variables y la interpretación de datos a partir de documentos legislativos, la capacidad para desarrollar habilidades de investigación cuantitativa. Esta competencia está estrechamente relacionada con el propósito de la sostenibilidad, de modo que incentiva la capacidad para la toma de decisiones fundamentadas. Necesarias desde el punto de vista social para encarar retos en la actualidad.

El desarrollo del pensamiento histórico en libros de texto está relacionado con una educación sostenible en tanto en cuanto implica habilidades como la comprensión de procesos históricos y sociales. El pensamiento histórico requiere de la habilidad para comprender lo complejo de los procesos sociales y la existencia de perspectivas diferentes. Por ello, es muy importante desarrollar la empatía con las diversas situaciones culturales y temporales. Estas capacidades son esenciales para una sociedad justa e inclusiva.



En el TFG también se abordan los elementos paratextuales del libro de texto y sus actividades. Estos aspectos son relacionados con valores como la igualdad, la justicia social y la participación ciudadana. Así, mediante el análisis presentado se localizan buenas prácticas y carencias en relación a la sostenibilidad.

En cuanto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el trabajo está relacionado con:

- ODS 4: Educación de calidad, por realizarse un análisis de la calidad y el enfoque de los contenidos educativos, y proponer una enseñanza inclusiva, crítica e igualitaria.
- ODS 5: Igualdad de género, ya que en el estudio se analiza de forma crítica como se representa el papel de la mujer en los libros de texto y la identificación de desigualdades.
- ODS 10: Reducción de las desigualdades, visibilizando la presencia de colectivos históricamente discriminados.
- ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas, cuando se aborda en el estudio la necesidad de crear una educación basada en valores democráticos, pensamiento crítico y ciudadanía activa.

El trabajo también guarda relación con la responsabilidad ética, ya que se considera la importancia de una revisión y mejora de materiales educativos para fomentar una sociedad diversa y respetuosa. Finalmente, el TFG tiene una perspectiva interdisciplinar al combinar ámbitos como la educación, la historia y el análisis social, uniendo las distintas áreas mediante una reflexión crítica sobre cómo afectan al alumno.

En conclusión, este estudio permite el desarrollo de competencias relacionadas con la sostenibilidad, por la realización de un análisis crítico y su relación con los valores. Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de evaluar materiales educativos en relación con los ODS y promoviendo una educación transformadora.