



MONOGRÁFICO

Didáctica de las Ciencias
Sociales y libros de texto

CURRÍCULUM, REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES Y LIBROS DE TEXTO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

Recepción: 16/01/2018 | Revisión: 20/02/2018 | Aceptación: 23/03/2018

Isidora SÁEZ-ROSENKRAZ

Universitat de Barcelona
isidora.saez@ub.edu

Monika POPOW

Adam Mickiewicz University
monika.popow@amu.edu.pl

Resumen: Frecuentemente, se ha señalado que los libros de texto son la materialización del currículum en el aula, mas las investigaciones en libros de texto de historia en América Latina se han centrado fundamentalmente en la construcción de discursos, quedando sus aspectos curriculares y pedagógicos relegados a escasas investigaciones. Esta investigación pone su atención en el análisis de las actividades de los libros de texto en relación al currículum y las directrices institucionales para la elaboración de los mismos, centrándose fundamentalmente en la educación básica. Para ello, se ha empleado la metodología mixta para analizar las actividades y vincular los resultados con el currículum y los lineamientos institucionales. Así, se ha podido constatar que existe una relación entre estas materialidades, no solo en términos de aprendizajes declarados, sino también acerca de sus contradicciones pedagógicas internas.

Palabras clave: actividades; textos escolares; currículum; Chile; educación básica.

CURRICULUM, INSTITUTIONAL GUIDELINES AND TEXTBOOKS IN PRIMARY EDUCATION IN CHILE

Abstract: Traditionally, it has been stated that textbooks are the curriculum's materialization in a classroom. Research on history textbooks in Latin America have focused mainly on construction of discourses, thus neglecting curricular and pedagogical dimension. This research is aimed at analysing textbook tasks in relation to the curriculum and institutional guidelines of its development in primary education. A mixed methodology has been employed to analyze tasks and their relation to curriculum and institutional requirements. As a main conclusion, it may be stated that the relation between these three materialities is not exclusively related to the accomplishment of learning objective. The internal contradictions of institutional documents are also reflected in textbook tasks.

Keywords:

tasks; textbooks; curriculum; Chile; primary education.

CURRÍCULUM, REQUERIMENTS INSTITUCIONALS I LLIBRES DE TEXT EN EDUCACIÓ BÀSICA A XILE

Resum: Sovint s'ha dit que els llibres de text són la materialització del currículum a l'aula, però les investigacions sobre els llibres de text d'història a l'Amèrica Llatina s'han centrat fonamentalment en la construcció de discursos, quedant-ne els aspectes curriculars i pedagògics relegats a poques recerques. Aquesta investigació fa atenció a l'anàlisi de les activitats dels llibres de text en relació al currículum i les directrius institucionals per a l'elaboració d'aquests, centrant-se fonamentalment en l'educació bàsica. Amb aquest fi, s'ha utilitzat una metodologia mixta per analitzar les activitats i vincular els resultats amb el currículum i les directrius institucionals. D'aquesta manera, s'ha pogut constatar que hi ha una relació entre aquestes materialitats, no només en termes d'aprenentatges declaratius, sinó també sobre les seves contradiccions pedagògiques internes.

Paraules clau:

activitats; textos escolars; currículum; Xile; educació bàsica.

Introducción

Es casi un consenso que el libro de texto forma parte fundamental del proceso educativo. Históricamente ha sido así. Como señala Borre Johnsen (1996), el manual escolar es uno de los materiales escolares de mayor data, asociado a la educación masiva (Torres y Moreno, 2008) lo cual explica su arraigo en la cultura escolar. En Chile su presencia en las aulas forma parte de las políticas públicas sobre educación, la cual envía los libros de texto a todos los centros educativos que reciben subvención estatal (más del 90% del total). Sin embargo, estudios recientes indican que los docentes lo utilizan como un apoyo fundamental en sus clases (OECD, 2014; Vásquez Leyton, 2014), más que como guía para las diversas sesiones.

En la enseñanza de la Historia se relaciona con la historia de las culturas y su memoria (Oteíza y Pinto, 2011); con las habilidades sociales y de formación ciudadana (Minte, Orellana, y Tello, 2013; Prats, 2010) y; con la construcción de su identidad (Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010; Barton, 2010; López Facal, 2009). Los estudios sobre textos escolares en Chile han constatado la presencia estereotipada y conservadora de la nación y los sujetos que la forman (Beniscelli, 2013; Berchenko, 2006; Garrido González, 2009; León-Donoso y Alvarado-Barría, 2011; Lira, 2009; Olivares Felice, 2006), así como la predominancia de formas de enseñar Historia que se acercan más a las metodologías tradicionales que a las que propone la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Gazmuri Stein, 2009) alejada de los avances historiográficos recientes (Minte, 2014; Villalón y Pagès, 2013; Villalón y Zamorano, 2009) y que problematiza escasamente los procesos sociales (Aceituno Silva, 2012).

Si bien los estudios anteriormente citados se focalizan en los textos escolares en sí, escasos son los que relacionan sus contenidos o discursos con el currículum en general y, aún más minoritarios, los que analizan los libros de texto en relación a los lineamientos institucionales para su construcción. Así, el objetivo de este texto es analizar la concreción del currículum y los requerimientos institucionales en las actividades de libros de texto en la asignatura de Historia en educación básica en Chile con especial interés en los aprendizajes promovidos.

1. La enseñanza de la historia y los libros de texto en Chile

En Chile, la Historia como asignatura apareció tempranamente a mediados del siglo XIX con el principal objetivo de moralizar a los ciudadanos y posteriormente formar la memoria de la nación (Serrano, 2014). La propuesta didáctica imperante se basó en la memorización de acontecimientos políticos (Zúñiga González, 2015). Según demuestran algunas investigaciones, (Gazmuri Stein, 2009; Lira, 2013) esta tendencia se ha mantenido vigente hasta la primera década del siglo XXI con un breve periodo de interrupción en los años '60 y '70 (Lira, 2009).

La conformación de la Historia como materia escolar a lo largo del siglo XX estuvo apoyada por la publicación de una serie de manuales de Historia de Chile escritos por académicos de la Universidad de Chile que eran subsidiados por el Estado y entregados gratuitamente a los centros educativos más pobres (Sagredo y Serrano, 1994). A partir de allí, los textos escolares reflejaron los avances en la historiografía de la época, aunque manteniendo la narración informativa como principal estrategia didáctica (Sagredo y Serrano, 1994). Desde el Golpe de Estado en 1973, la visión de

la Historia en la escuela agudizó el enfoque conservador, el cual se ha mantenido hasta la primera década del siglo XXI como se ha demostrado en algunas investigaciones (Toledo Jofré y Gazmuri Stein, 2009), a pesar de que en los años sesenta y setenta nuevas propuestas para la didáctica de la Historia habían planteado una propuesta diferente. Allí se planteó apostar por la aplicación del método histórico en el aula para desarrollar aprendizajes propios de la Historia, tales como el trabajo del tiempo y la búsqueda de explicaciones a los fenómenos sociales (Prats, 1989, 2001) difiriendo del aprendizaje secuencial y narrativo de los acontecimientos históricos.

Esta forma de enfocar la enseñanza de la Historia se ha consolidado sus principios al menos a nivel académico. Múltiples investigaciones y textos teóricos se han publicado al respecto¹, pero los estudios en libros de texto en Chile demuestran que estos avances aún no han llegado a las aulas con la misma intensidad que la teoría sugiere (Gazmuri Stein, 2009; Villalón y Zamorano, 2009). Asimismo, las propuestas didácticas actuales bogan por una enseñanza de la Historia que contribuya también al desarrollo de competencias ciudadanas más allá de aprendizajes del orden de lo cívico (Prats y Santacana, 2011b). Esto significa que, mediante el trabajo activo con la Historia, es posible entregar herramientas para la participación activa de los estudiantes en su entorno presente y futuro (Print, 2003).

2. La política de libros de texto en Chile

En Chile existen dos modalidades de textos escolares: los asociados al mercado privado y los que encarga el Estado a editoriales privadas a gracias una política de compra pública (Ortúzar M., 2014). Estos últimos son distribuidos a todos los centros educativos que reciben subvención estatal y, que corresponden a más del 90%. Esta política, que data desde hace más de 60 años, se fundamenta en que, gracias a estos materiales se facilita el aprendizaje (Ministerio de Educación, s. f.).

En la actualidad se desarrolla mediante un proceso de compra pública conducente a la selección de los textos que serán utilizados el año siguiente entre las propuestas editoriales. En cada proceso de compra, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) difunde las bases y requisitos que deben tener los textos escolares para que las editoriales elaboren propuestas y, entre las ofertas, se seleccionen los libros que se utilizarán el año entrante en las diversas asignaturas. Estas bases son construidas a partir de la normativa vigente y el principal requerimiento es la alineación con el currículum. Posteriormente, las editoriales interesadas presentan prototipos que son evaluados desde perspectivas técnico-pedagógicas y económicas.

Hoy este proceso de selección, conducido por el MINEDUC, se desarrolla en tres partes. La primera, una evaluación técnica realizada por el Ministerio para seleccionar los textos que serán objeto de la valoración pedagógica. Esta es realizada por una institución externa que siguen los lineamientos promovidos por el MINEDUC. En seguida, a través de una evaluación económica, se toma la decisión final, que contempla los resultados de las fases técnico-pedagógica y económica (Ortúzar, 2014).

¹ Ver por ejemplo los textos de Perikleous y Shemilt, 2011; Prats, 2011; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2015.

3. Metodología

Para analizar la concreción del currículum y los requerimientos institucionales en las actividades de libros de texto en la asignatura de Historia en educación básica en Chile con especial interés en los aprendizajes promovidos se empleó la metodología mixta. Así, se triangularon los resultados del análisis de los aprendizajes propuestos en las actividades, el currículum y las directrices institucionales para la elaboración de los libros de texto. En lo que respecta al currículum, hemos centrado nuestra atención en los objetivos de aprendizaje de Historia; para el estudio de las directrices institucionales nos hemos centrado en las características de las actividades de los libros de texto y, finalmente en el caso de los propios materiales, nos hemos concentrado en las actividades de Historia y Formación Ciudadana. De forma específica hemos observado el caso de los dos últimos niveles de la educación básica (5° y 6° básico), específicamente del año 2015². Esta decisión se basa en que, fueron los primeros libros en incluir la reforma curricular en educación básica; los contenidos de estos cursos responden a lo que se conoce como Historia Nacional (desde el descubrimiento de América hasta la actualidad) y, por tanto, se mantiene una línea temática que favorece profundizar en ellas como un corpus. Finalmente, si bien no explícitamente, el currículum estructura los contenidos y habilidades en parejas de años, los últimos dos cursos corresponden a un compendio de aprendizajes relacionados entre sí.

El interés principal lo hemos puesto en los aprendizajes, ya que constituyen el objetivo educativo establecido en el currículum y el motivo para el cual son distribuidos los libros de texto (Ministerio de Educación, s. f.).

Adherimos a la propuesta de Anderson y Krathwohl (2001) para la acercarnos a la estructuración de las actividades en términos pedagógicos y, a los principios sostenidos por la didáctica de la Historia en el caso de los aspectos específicos concernientes a la asignatura (Prats y Santacana, 2011; Seixas y Morton, 2013).

Para el análisis de las actividades hemos empleado el análisis cuantitativo (descriptivo e inferencial) realizado a partir de una matriz de vaciado de datos en la que contemplamos los siguientes elementos³:

- a. Los aspectos pedagógicos, tomando como eje la propuesta de Anderson y Krathwohl (2001).
- b. La presencia de objetivos de aprendizaje del currículum en las actividades.
- c. La promoción de procedimientos propios de la simulación de la investigación histórica en aula (Prats y Santacana, 2011a).
- d. Los aprendizajes propios de la historia promovidos en las actividades tales como los asociados al tiempo, la empatía y la capacidad de emitir juicios valóricos fundamentados en evidencias (Seixas y Morton, 2013).
- e. Los tipos de aprendizajes en Formación Ciudadana que van más allá de sus aspectos cívicos (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014).

² A causa de que el currículum chileno se encuentra en proceso de reestructuración desde el año 2012, al momento de la elaboración de este escrito, no se conocen estudios que lo consideren, por tanto, es necesario en primer lugar abordarlo, para a continuación centrarse en las actividades de los textos.

³ Para verificar la viabilidad del instrumento, se empleó el juicio de expertos, quienes se cercioraron que este midiese efectivamente lo esperado. El instrumento fue pilotado en la primera unidad de quinto básico, realizando algunos cambios de cara a su versión definitiva. En el caso de la fiabilidad, dado que los datos son principalmente cualitativos (ordinales) se empleó la concordancia entre observadores y el alfa de Krippendorff. El primero, arrojó una concordancia entre observadores del 88,61% y el alfa de Krippendorff, un índice de 0,652. Un detalle del instrumento se puede consultar en Sáez Rosenkranz, I. (2016). Análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Trabajamos con un total de 1015 actividades de los libros de la editorial Zig-Zag editados el año 2013, y usados en 2014. El total de las actividades analizadas se distribuyeron por curso de la siguiente manera: 526 en quinto básico y 489 en sexto.

Por su parte, el análisis del currículum y los lineamientos institucionales se realizó em-pleando el análisis de contenido (Piñuel Raigada, 2002) que permitió indagar en los aprendizajes propuesto en el currículum y los lineamientos institucionales de acuerdo con los principios peda-gógicos señalados por Anderson y Krathwohl (2001) y para el caso de la Historia por Prats (2011). Finalmente, se realizó la triangulación de los datos que permitió verificar la concordancia entre estas tres fuentes.

4. Lineamientos institucionales para los libros de texto

Los requerimientos generales para todos los libros de texto, plantean en el proceso de compra cuestiones concretas referidas a diversos ámbitos: relación con el currículum, cuestiones de for-mato y calidad del contenido, recursos y actividades. Desde el año 2013, para los libros utilizados desde el 2014 en adelante, se ha ido complejizando y precisando con mayor detalle las características didácticas y pedagógicas (Sáez Rosenkranz, 2016). En estos procesos de compra se hace explícita mención al desarrollo de habilidades como las capacidades de análisis, al pensamiento crítico, además de múltiples instancias de ejercitación⁴. En el caso de Historia y Ciencias Sociales además se incluye mención explícita al desarrollo del pensamiento histórico, geográfico y a la formación en ciudadanía.

Estos parámetros están vinculados con las bases curriculares construidas al alero de la Ley General de Educación (en adelante LGE), allí se solicita que en el abordaje de la Historia se incluya una visión crítica, multidimensional y multicausal de los fenómenos sociales. Se declara la aspiración a generar una mirada analítica basada en el contraste de fuentes diversas y producidas desde diferentes lugares de enunciación (Ministerio de Educación, 2013). Con ello se intuye la pre-tensión a la enseñanza de una historia con un carácter más explicativo que episódico y vinculada con el tiempo presente.

Esta propuesta es coherente con lo que se sostiene desde la didáctica de la Historia, en la que se plantea que su enseñanza debe realizarse sobre la base de las fuentes, replicando de alguna manera el trabajo del historiador (Prats, 2011). Esta perspectiva aspira a la superación de los enfoques memorísticos y conductistas, donde los contenidos disciplinares comparten el protagonismo con los procedimientos.

5. Propuesta curricular para el aprendizaje de la Historia en educación básica

De acuerdo con el currículum, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación básica en Chile busca desarrollar en los estudiantes la comprensión del entorno social y el

⁴ El detalle de los requerimientos se puede revisar en los correspondientes procesos de compra para los libros de texto desde el año 2014 (Ministerio de Educación, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

papel que juegan en ella desde una perspectiva individual y colectiva. Para ello, el currículum se organiza en torno a objetivos de aprendizaje (en adelante OA) que conforman los aprendizajes terminales del curso escolar (Ministerio de Educación, 2012).

Estos OA están clasificados en dos grandes ámbitos comunes a todos los niveles. Por un lado, están las llamadas habilidades, que incluyen las del pensamiento espacial y temporal; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico y, finalmente, comunicación. Tras el análisis de los OA, se puede establecer que:

- Los aprendizajes relacionados con el tiempo, si bien forman parte de un ámbito de habilidades específico, en los ejes disciplinares aparecen muy escasamente o no están presentes en la mayoría de los cursos.
- Los aprendizajes de «Análisis y trabajo con fuentes» propenden la extracción de información y en los últimos dos cursos se agrega además su registro y relación con el contexto en el cual se producen, que no llegan realmente a desarrollar la capacidad analítica.
- El «pensamiento crítico» se basa en la formulación de opiniones en todos los cursos. En quinto y sexto básico se incorpora además su trabajo en torno a identificar causas y procesos históricos, a la vez que al reconocimiento de su dimensión multicausal. En este sentido este eje es más cercano a las habilidades de análisis y trabajo con fuentes, ya que constituyen las evidencias, en base a las cuales, se fomenta el pensamiento crítico que el currículum propone.
- Los OA de «comunicación», en lugar de contemplar aspectos vinculados con el acto comunicativo, plantean cuestiones valóricas propias de la interacción humana en sociedad democrática, como por ejemplo el respeto. Al mismo tiempo, indican cuestiones cognitivas sobre la fundamentación de los argumentos que tienen relación con la argumentación de las opiniones. De esta manera la capacidad de comunicación efectiva no corresponde al núcleo de este grupo de OA.

Por su parte, los ejes disciplinares son tres, la Historia, la Geografía y la Formación Ciudadana. De su análisis, se puede señalar que en Historia los contenidos se pueden agrupar de la siguiente manera: identidad personal y nacional (1° y 2° básico), centrada en elementos constitutivos de lo patrio, como símbolos, costumbres y actividades típicas; conceptos temporales (1° básico), principalmente la medición del tiempo y finalmente la descripción de procesos históricos (2° a 6° básico).

Así, aunque en las declaraciones curriculares para la enseñanza de la Historia está la comprensión de su sociedad y en relación al tiempo, «comprender que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo» (Ministerio de Educación, 2012:178), su abordaje como contenido dentro de la gran mayoría de los cursos está desatendida. Los OA se focalizan en las características de cada una de las etapas de la Historia de Chile, refiriendo tangencialmente al trabajo de localización temporal y conceptos propios del tiempo histórico. La estructuración de los contenidos de historia desde esta perspectiva, apoyan la idea de la enseñanza de una historia más bien episódica y escasamente vinculada al análisis de las sociedades. Se observa así una continuidad con las conclusiones a las que han llegado los estudios sobre la enseñanza de la historia en Chile (Henríquez Vásquez, 2014), pero también el intento por superar los enfoques tradicionales.

El eje de Formación Ciudadana por su parte, se divide en dos ámbitos. Lo que refiere a los contenidos actitudinales como el respeto y el autocuidado, y conceptuales sobre valores y educación cívica, en desmedro de su puesta en práctica mediante la educación para la ciudadanía.

Aparecen por tanto diferenciados los ámbitos de educación cívica y educación ciudadana en el sentido propuesto por Kerr (1999).

En términos curriculares, la formación de los estudiantes en lo que respecta a la Historia y la Formación Ciudadana, está orientada de forma más significativa a la instrucción, la recepción pasiva de los acontecimientos y de forma secundaria a la interpretación, relectura o re-significación de los procesos históricos. Se tiende así a propender una aceptación pasiva de la historia como algo dado sin el desarrollo de herramientas que promuevan capacidad de interpelar esos conocimientos, darle diversas miradas o que le permitan al estudiante utilizar esos recursos para analizar su presente.

6. Objetivos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y actividades de los textos escolares

Si bien evidenciamos en el currículum algunas contradicciones entre lo declarado y lo propuesto en los OA sobre el objetivo de lograr en los estudiantes la comprensión de su sociedad y la generación de un sentido de identidad, los resultados del análisis de las actividades sugieren que esta tiende a disiparse. Aquí destaca la presencia importante en ellas del trabajo sobre la relación con el presente y el trabajo de conceptos y métodos propios de la Historia.

En concreto, como se puede observar en la Tabla 1, en las tareas se plantean con frecuencia instrucciones relacionadas con la realidad del estudiante, a través de temas de actualidad; el trabajo con lo «local» y la relación con el presente. Así, como mínimo en un 10% las actividades, los estudiantes vinculan lo trabajado en términos históricos con su entorno, tal como se sostiene en la meta para la asignatura.

Aspecto	Quinto básico	Sexto básico
Temas de actualidad	10%	5%
Temas de historia local	4%	4%
Relación con el presente	16,3%	6,3%

Tabla 1. Tipología de actividades relacionadas con la cercanía de la historia a la realidad del estudiante. Porcentajes.

Alrededor de un 50% de las actividades en los dos cursos desarrollan alguna dimensión de la metodología de la simulación histórica y un tercio de ellas, aprendizajes propios de la Historia, incorporando otras perspectivas didácticas que potencian la investigación y adquisición de destrezas y procedimientos que permiten transferir dichos aprendizajes a otras realidades.

A pesar de lo anterior, hemos podido constatar que, al igual que en el currículum, la enseñanza de la historia tiene un alto componente episódico y declarativo. Como se muestra en la Tabla 2, la mayoría de las actividades se centra en contenidos factuales y conceptuales; los objetivos de aprendizaje se sitúan en los niveles más sencillos de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) y lo hace abordando los temas históricos en torno a acontecimientos en lugar de procesos.

Aspecto	Quinto básico	Sexto básico
Contenidos factuales y conceptuales	82,3%	78,9%
Acciones cognitivas niveles bajos (recordar, comprender)	69%	68,1%
Trabajo de acontecimientos históricos	47%	64,2%
Trabajo de procesos históricos	29,8%	6,7%

Tabla 2. Tipo de contenido y acciones cognitivas en las actividades. Porcentajes.

Al contrastar la presencia de los OA en las actividades (Tabla 3), encontramos relaciones más intensas. Actividades del orden del «pensamiento temporal y espacial» están presentes de forma importante. Sin embargo, se aborda desde una perspectiva diferente que lo sugerido en los OA. Casi no se trabajan cuestiones relativas a la cronología o conceptos de localización temporal que constituyen dos de los tres objetivos de aprendizaje para esta habilidad. La nula referencia a años, décadas, siglos, hitos, periodos, así como la inexistencia de actividades que emplean representaciones cronológicas, evidencian que este aspecto no aparece contemplado en los libros de texto con la importancia que se le atribuye en el currículum. A pesar de lo anterior, las actividades proponen en mayor grado el desarrollo de otros aprendizajes temporales tales como el cambio y continuidad o la relación con el presente expresamente señalados en los objetivos de aprendizaje, los cuales son aprendizajes claves en la enseñanza de la historia desde las perspectivas actuales (Prats y Santacana, 2011b; Seixas y Morton, 2013).

Objetivo de aprendizaje	Variables asociadas	Quinto básico	Sexto Básico
Pensamiento temporal y espacial	Cronología y a localización temporal	0,4%	3,3%
	Cambio y continuidad	16,3%	14,1%
	Relación con el presente	16,3%	6,3%
Análisis y trabajo con fuentes	Uso de fuentes primarias	65,2%	60,5%
Pensamiento crítico	Elaboración de conclusiones	12,7%	6,3%
	Evaluación de procesos históricos	6,1%	8%
Comunicación	Convivencia y paz	4,8%	3,9%

Tabla 3. Relación entre los OA del tipo Habilidades y las actividades en quinto y sexto básico. Porcentajes.

El «análisis y trabajo con fuentes» es uno de los rasgos más trabajados en las actividades analizadas, pero con un desarrollo más profundo que la obtención de información propuesta en los OA. Más de un 60% de las actividades emplean fuentes primarias. Éstas son principalmente leídas y comprendidas primero, para extraer información y formular conclusiones en más de un 40% de ellas, después. El conjunto de procedimientos que involucra la aplicación de la metodología histórica en aula son claves para desarrollar el pensamiento histórico (Treat, 1995), a la vez que constituye uno de los rasgos y objetivos señalados en el currículum.

El «pensamiento crítico», en los términos que plantea el currículum también presenta relaciones parciales. Las actividades (Tabla 3) tienden a responder preguntas fundamentadas en evidencias, pero no necesariamente plantean formulaciones de preguntas o hipótesis, comparación de puntos de vista, identificación de causas de procesos históricos ni la multicausalidad de ellos. Esto lo podemos relacionar más bien con la elaboración de conclusiones y evaluación, puesto que de la forma en que se proponen en el currículum, implica el desarrollo de una visión propia de los contenidos fundamentando su interpretación en evidencias (Ministerio de Educación, 2012). Con ello, este aspecto es menos trabajado que los dos grupos de habilidades anteriores.

En lo que respecta a la «comunicación», si bien la totalidad de las actividades demanda que los resultados sean escritos, parcialmente proponen al estudiante el trabajo colectivo en el que se discuta en grupo o se elaboren informes visuales u orales (Tabla 3). Aunque no hemos contemplado en nuestra matriz variables del orden de la comunicación, que permitan contrastar las actividades con este grupo de OA con los libros de texto, la acción cognitiva «otros», en los que aparecen acciones como relatar y comunicar, nos permite tener una aproximación tangencial a este grupo de habilidades. Actividades con instrucciones de esta índole aparecen en porcentajes ínfimos que apenas llegan al 0,4% en quinto y son inexistentes en sexto. Asimismo, la variable de formación ciudadana «convivencia y paz», relacionada con cuestiones como el respeto de turnos y opiniones diversas, aparece con porcentajes un poco más altos.

El planteamiento de los contenidos en torno a ejes disciplinares también es objeto de análisis. En el de «Historia», el objetivo es el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. La presencia significativa de procedimientos (57% en quinto y 48,7% en sexto) y contenidos de segundo orden (38,6% en quinto y 33,7% en sexto) en términos globales sugiere una correspondencia importante entre lo declarado en el currículum y lo trabajado en las actividades. Sin embargo, el desequilibrio en la distribución de las actividades que se proponen en los libros acerca del trabajo de uno u otro rasgo, así como la regresión en la complejidad del aprendizaje, indican que el objetivo principal planteado en el currículum se cumple parcialmente.

Asimismo, en quinto básico el 82,9% de las actividades se relaciona con algún OA del eje de Historia y en sexto solo sucede en el 48,3% de ellas. En este último curso, las actividades incluyen contenidos omitidos en el currículum. De esta manera, los libros en algunos casos suplen carencias de contenido que presenta el currículum, mientras en otros no logra desarrollar a cabalidad los objetivos planteados en el documento técnico. Así la presencia de los OA de las actividades tiene una relación más alta en el curso inferior que en el superior. Cristòfol Trepàt (1995) indica que si bien no existe una taxonomía para estructurar los aprendizajes propios de la Historia, su desarrollo en el aula debe plantearse a partir de secuencias lógicas que permitan llegar a su consolidación mediante un avance consecutivo. En el caso aquí analizado, dado que la progresión tiende a invertirse, el logro de los aprendizajes se lograría parcialmente.

Uno de los objetivos distintivos en el currículum para la Historia en Chile, es la promoción del pensamiento histórico (Ministerio de Educación, 2012), el cual también es uno de los grandes temas desarrollados en la Didáctica de la Historia. Como señala Sáiz y Colomer (2014), hay tres perspectivas de aproximación,

por un lado, los que relacionan el pensamiento histórico con una metodológica propiamente del campo de la historia; por otro, quienes hablan de cultura histórica que combinaría actitudes con dimensiones morales e identitarias, y, por último, los autores que fundamentan el pensamiento histórico en la capacidad de la argumentación histórica sin la cual dicho pensamiento histórico no podría producirse (p. 3)

En todas estas aproximaciones se trabaja algún rasgo de la disciplina Histórica. Para nosotros, la réplica de procedimientos o enfoques propios de la Ciencia Histórica es un elemento central en el desarrollo de este tipo de aprendizajes. El trabajo con fuentes, sobre todo primarias, es un aspecto distintivo del trabajo que lleva a cabo el historiador. Como se señaló previamente, un alto porcentaje de las actividades contemplan el uso de fuentes, ya sea primarias o secundarias, para las cuales en alguna medida se plantea algún procedimiento, que van desde la crítica de las fuentes, su lectura y comprensión, análisis, formulación de hipótesis o conclusiones

Otro rasgo característico del pensamiento histórico, es el trabajo del tiempo, puesto que es uno de los focos del quehacer del historiador. Como tal, es uno de los grandes ejes de las propuestas didácticas (Blanco Rebollo, 2008; Feliu y Hernández Cardona, 2011; Prats y Santacana, 2011b; Seixas y Morton, 2013). En las actividades, esto se trabaja en términos globales en mayor grado en quinto básico (33,5%) que en sexto básico (11%). La distancia significativa que se encuentra en esta distribución está relacionada con las características de los contenidos de cada curso⁵, puesto que aquellos temas más lejanos el tiempo poseen mayor trabajo de pensamiento temporal que los más cercanos. De esta forma se explica que en el curso inferior se trabaje con mayor intensidad que el superior.

En lo que respecta a la «Formación Ciudadana», el currículum plantea que se espera que el estudiante desarrolle una participación responsable y activa en la vida democrática a la vez que una sana convivencia (Ministerio de Educación, 2012). Esto implica poner en juego los elementos que hemos recogido de Cox y otros (2014) en la dimensión de «Formación Ciudadana» de nuestra matriz. Estos tienen muy baja presencia global en las actividades (14,6% en quinto básico y 24,3% en sexto básico), con lo cual, al menos en los dos cursos analizados, los objetivos de aprendizaje no responden totalmente a la meta señalada en el currículum.

El eje curricular de «Formación Ciudadana» guarda aún menos relación con las actividades trabajadas en los libros de texto (14,6% de las actividades en quinto y 24,3% en sexto). Aquí, el documento técnico sostiene que se busca que los estudiantes adquieran los aprendizajes necesarios para participar de forma activa y responsable en la sociedad democrática. Las actividades, centradas prioritariamente en la educación cívica y en general desvinculadas con la realidad de los estudiantes, sugieren que este eje es uno de los más descuidados. Asimismo, la localización de estos aprendizajes tiende a situarse en las páginas específicamente destinadas a este propósito, con lo cual no se abordan de forma permanente y transversal a lo largo del curso escolar.

Como bien lo han advertido Minte, Orellana y Tello (2013) y según confirman nuestros datos, existe una escasa correlación entre el eje de Formación Ciudadana y las actividades de los

⁵ Mediante la prueba de contraste de hipótesis Chi cuadrado «Trabaja temporalidad»-«Objetivos de Aprendizaje», se concluye que se rechaza la hipótesis nula en la que se establece que no hay relación entre Objetivos de aprendizaje de Historia y el trabajo de la temporalidad. De esta manera, estadísticamente se confirma la relación entre los contenidos y el trabajo de cuestiones temporales. Los resultados de la prueba estadística son: 5º básico Chi cuadrado=342,426; gl=11; p=0,000; 6º básico: Chi cuadrado=96,297; gl=1; p=0,000.

libros de texto en el apartado de Historia. Esto implica que la educación para la ciudadanía se circunscribe al apartado específico para el área en el libro de texto, con lo cual, en el caso de seguir como guía del año escolar el orden que el libro de texto propone, su trabajo queda trunco. Si consideramos que la formación de ciudadanos es uno de los grandes objetivos de la educación actualmente (Cox et al., 2014) y que debe ser una tarea educativa permanente en las escuelas (Print, 2003), relegar a apartados específicos del libro de texto este ámbito educativo, implica hasta un cierto punto segmentar la enseñanza de la Historia y Formación Ciudadana.

La literatura sobre libros de texto a nivel teórico y a nivel empírico, plantea la intensa relación entre currículum y textos escolares (García Pascual, 2004; Martínez Bonafé, 2007; Ortúzar M., 2014). Sin embargo, a la luz de nuestros resultados, podemos matizar esta afirmación general. La distancia entre lo declarado en el currículum y lo trabajado en los libros de texto es concordante con la diferencia que observamos entre las metas generales y las directrices curriculares, puesto que los objetivos de aprendizaje no logran materializar los objetivos educativos proclamados en la parte introductoria del documento técnico. Así, las contradicciones internas del currículum se ven reflejadas en los textos.

7. Relación entre actividades de los libros de texto y los lineamientos institucionales

Uno de los principales elementos que demanda el Ministerio de Educación para la elaboración de los libros de texto, es el alineamiento con el currículum. Para investigadores como Choppin (2000), este es un aspecto clave, puesto que, de esta forma, «transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura» (p. 109). Esto implica que el requerimiento de alineación con el currículum, de alguna manera, garantiza la transmisión de los elementos señalados por el autor.

Sin embargo, podemos constatar que en la práctica esta correlación es parcial. En lo que refiere a la Historia, el libro propone el trabajo de temas que no han sido considerados en el currículum, pero que son cuestiones importantes a la hora de la comprensión de los procesos históricos posteriores. Aun así, los temas históricos propuestos y descritos mediante OA en el currículum aparecen en su totalidad acorde a las sugerencias didácticas del documento técnico, es decir, bajo una perspectiva descriptiva de los hechos. De esta manera, se transmitirían los objetivos educativos, complementados con otros provenientes de las editoriales.

El caso de formación ciudadana no es tan afortunado como el de Historia. Hay objetivos de aprendizaje que no aparecen reflejados en el libro de texto, ya sea en los apartados puntuales de ciudadanía, o bien en las páginas de Historia. Uno de los énfasis más significativos de la formación ciudadana en los libros de texto son los contenidos cívicos en desmedro de los valores y actitudes que aparecen en los objetivos de aprendizaje tal como sugieren Cox y otros (2014) cuando señalaban que en América Latina se prioriza el trabajo con contenidos cívicos más allá de la formación.

Los requerimientos institucionales para los libros de texto indican que allí se debe promover diferentes instancias didácticas, invitando al estudiante al desarrollo de acciones como comparar, fundamentar, precisar o cuestionar. Esto llevaría al desarrollo del pensamiento crítico. En general estos aprendizajes, siguiendo la clasificación de Anderson y Krathwohl (2001), se sitúan en

los tres niveles bajo e intermedio de los procesos cognitivos (entender, aplicar y analizar). Nuestros datos nos indican que la gran mayoría de las actividades se ubican en los dos primeros niveles, «recordar» y «entender», aunque también aparecen otros más complejos, pero con menor intensidad que los primeros. Los aprendizajes quedan relegados a cuestiones sencillas que mucho distan de la promoción del pensamiento histórico o de la comprensión de la sociedad en la que se vive, como señala el currículum.

De forma puntual, los requerimientos ministeriales para la elaboración de libros de texto indican que las actividades deben ser variadas, diversas y en cantidad suficiente, así deben permitir generar nuevos aprendizajes a partir de experiencias previas e integradas con otras asignaturas; el desarrollo de habilidades y procedimientos y, su aplicación a situaciones nuevas (Ministerio de Educación, 2013). Los datos recogidos en nuestra investigación indican que en efecto la cantidad de actividades es importante respecto a la totalidad del texto, con altos porcentajes de páginas con actividades (84,3% en quinto y 76,6% en sexto) y un promedio igualmente significativo de actividades por página (4,07 en quinto y 2,9 en sexto). La secuenciación de los aprendizajes en las distintas unidades muestra que el nivel de complejidad está relacionado con el tipo de contenido, según criterios de cercanía o lejanía temporal respecto a la actualidad.

En las actividades la progresión de los aprendizajes presenta una relación inversa. Comienzan con de los más complejos para acabar promoviendo los más sencillos, a diferencia de lo que sostienen los lineamientos institucionales. Así, el MINEDUC (2014) indicó que «Las actividades a lo largo del TE deben poseer una secuencia lógica en cuanto a gradación de complejidad y conocimientos previos para realizarlas» y «las actividades deben ser diversas en cuanto a ritmos habilidades e intereses, de manera de procurar el aprendizaje de todos los estudiantes» (2014:6).

Los lineamientos institucionales también establecen que las actividades deben contener los recursos necesarios para realizarlas con instrucciones claras – en el caso específico de Historia y Ciencias Sociales, fuentes. En las actividades analizadas, corresponden a fuentes primarias diversas (escritas, visuales y orales), pero también a secundarias, las cuales tienden a ser leídas y comprendidas para la extracción de información. La claridad de las instrucciones y la presencia o no de recursos se puede verificar a través de la facilidad para extraer la información respecto a las distintas dimensiones, especialmente las de los aprendizajes promovidos. Asimismo, no encontramos casos en los que la tarea refiera a algún recurso no disponible, aunque encontramos recursos no referenciados.

Los requerimientos específicos para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales sugieren también cuestiones que, siguiendo la dinámica anterior, se ajustan parcialmente a lo presentado en las actividades analizadas. En el documento para la elaboración de estos materiales, se indicó que el texto debe priorizar un enfoque que analice procesos en lugar de uno descriptivo, la integración de dimensiones variadas de cada realidad histórica, que desarrolle la multicausalidad y considere la diversidad de sujetos que participaron en el devenir histórico de la sociedad chilena y, su relación con el presente (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, en las actividades prima un enfoque episódico por sobre la mirada procesual, así como un restringido trabajo de análisis de los fenómenos sociales, aunque estas características no son aplicables a la totalidad de las actividades. Encontramos, minoritariamente, actividades que promueven una mirada de larga

duración o aquellas que analizan la realidad histórica del contenido propuesto. La multicausalidad es una cuestión que no aparece reflejada en nuestro análisis, aunque sí vemos que hay un porcentaje significativo de actividades que trabajan la causalidad. Así, se contribuye parcialmente a la comprensión de los fenómenos sociales en perspectiva amplia (Prats, 2011).

En síntesis, las actividades analizadas en general están en concordancia con los requerimientos institucionales, puesto que gran parte de ellos están presentes en los textos aunque los rasgos definidos por el MINEDUC no siempre se trabajan sistemáticamente, sino que su presencia suele aparecer fragmentada y supeditada principalmente al tipo de contenido que la actividad refiere.

Palabras finales

En términos generales, las actividades de los textos escolares analizados son concordantes con lo sugerido en el currículum, no solo en cuanto a su concreción en las tareas, sino también sobre sus contradicciones. Lo declarado a nivel discursivo acerca de promover actitudes críticas y el pensamiento histórico en las partes introductorias no se concreta del todo en los OA que guían el trabajo del profesor. De esta manera, las actividades proponen un aprendizaje de la Historia más allá de la relación de acontecimientos acaecidos a lo largo del tiempo, pero lo hacen de forma inorgánica, sin seguir una secuencia lógica y progresiva de los aprendizajes, requisito fundamental para lograr adecuados aprendizajes del pensamiento histórico (Trepát, 1995).

Asimismo, el marcado énfasis en el conocimiento de hechos claves de la Historia de Chile bajo perspectivas tradicionales de enseñanza es promovido tanto en el currículum como en las actividades. Se observa así una continuidad respecto del papel de la enseñanza de la Historia en la sociedad chilena a través de los textos escolares que, como bien señalaron Sagredo y Serrano (1994), ha estado centrada en un relato informativo más que en un trabajo que promueva el pensamiento histórico.

Más la incorporación de procedimientos y aprendizajes críticos bajo enfoques analíticos establecidos en el currículum, ampliamente trabajados en las actividades analizadas, evidencian un avance respecto a los resultados a los que han llegado investigaciones previas más recientes que conocemos (Gazmuri Stein, 2009; Toledo Jofré y Gazmuri Stein, 2009; Villalón y Zamorano, 2009).

El ámbito de formación ciudadana no es tan afortunado como el eje de Historia, puesto que allí el libro tiende a promover aprendizajes del orden de lo cívico en desmedro de lo ciudadano tal como lo habían señalado en el caso del currículum Cox y García (2015). La escasa vinculación de la Historia con la Formación Ciudadana en los libros de texto ya había sido documentada previamente (Minte et al., 2013) bajo el argumento de que la Historia no se emplea para el trabajo de la ciudadanía. Así, el trabajo de ambas áreas aparece disociada en las actividades, tal como también sucede en el currículum. En ambas materialidades, por tanto, se desaprovecha el potencial formativo de la Historia para trabajar cuestiones referidas a la formación de ciudadanos más allá de la vertiente cívica (Jara Males, Donoso Rivas, y Watson Castro, 2011; Minte et al., 2013).

De esta manera, si en los apartados iniciales del currículum uno de los focos es la comprensión de la sociedad en la que vive el estudiante, a la vez que la adquisición de un sentido de

identidad y pertenencia, los objetivos de aprendizaje y las actividades en los libros de texto, tienden a centrar la enseñanza en el conocimiento de la Historia e instituciones cívicas desvinculada de su realidad.

Referencias bibliográficas

- Aceituno Silva, D. (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2o medio* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Anderson, L., y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Atienza Cerezo, E., y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Barton, K. (2010). Historia e Identidad: El reto de los investigadores pedagógicos. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero García, y P. L. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (p. 13–28). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Beniscelli, L. (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de Ciencias Sociales para Educación General Básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1(1), 112–145.
- Berchenko, P. (2006). Funciones, estereotipos y valores de la imagen en el libro de texto chileno Saber (1982). En J.-L. Guereña (Ed.), *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains* (p. 505–515). Tours-France: CIREMIA.
- Blanco Rebollo, Á. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 77–88.
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En J. Ruiz Bueno (Ed.), *La cultura escolar de Europa, tendencias históricas emergentes* (p. 107–141). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers on Curriculum*, 14, 1–43.
- Cox, C., y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (p. 283–321). Santiago de Chile: Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación-Ediciones UC.
- Feliu, M., y Hernández Cardona, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*.

Barcelona: Graó.

- García Pascual, E. (2004). *Didáctica y currículum. Claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza: Mira Editores.
- Garrido González, C. F. (2009). Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006). En *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008* (p. 346–360). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Gazmuri Stein, R. (2009). Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX. En *Seminario internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008* (pp. 207–217). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Henríquez Vásquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En S. Plá y J. Pagès (Eds.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87–108). México D.F.: Bonilla Artigas Editores - Universidad Pedagógica Nacional.
- Jara Males, L., Donoso Rivas, M., y Watson Castro, G. (2011). *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final* (Informe final). Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10(3/4), 5–32.
- León-Donoso, A., y Alvarado-Barría, P. (2011). Territorio, familia y héroe: un análisis de textos escolares chilenos. *Educación y Educadores*, 14(1), 13–25. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.1.1>
- Lira, R. (2009). El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario. En *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008* (p. 304–326). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Lira, R. (2013). Formación ciudadana y Cuestión Social: evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1, 26–63.
- López Facal, R. (2009). Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles. En J. Rodríguez Rodríguez, M. Horsley y S. V. Knudsen (Eds.), *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media* (p. 214-239). Santiago de Compostela: IARTEM.
- Martínez Bonafé, J. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (p. 429–436). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación. (2012). Bases curriculares 2012. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*. Santiago de

- Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/Vigentes/Segundo%20Foro%20Textos%202014_Final%2026_07%2713.pdf
- Ministerio de Educación. (2014). *Antecedentes preliminares para los textos escolares 2015*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de http://www.textos Escolares.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/venideros/Antecedentes_preliminares_compra_14_01.pdf
- Ministerio de Educación. (2015, abril 10). Resolución no 124. Aprueba las bases administrativas, bases técnicas, anexos y contrato tipo de licitación pública ID No 592-12-LP15, sobre adquisición de textos escolares destinados a estudiantes y profesores de educación parvularia, básica y media de establecimientos subvencionados del país, año 2016.
- Ministerio de Educación. (2016, marzo 21). Resolución No 70. Aprueba bases administrativas, bases técnicas, anexos y contrato tipo de licitación pública ID No592-5-LR16, sobre adquisición de textos escolares destinados a estudiantes y profesores de educación básica y media de establecimientos subvencionados del país, año 2017. Recuperado de http://textos Escolares.cl/usuarios/tescolares/File/Orientaciones_HG%20y%20CS_TE_GDD%20240215.pdf
- Ministerio de Educación. (2017, febrero 2). Resolución no 10. Aprueba bases administrativas, bases técnicas, anexos y contrato tipo de licitación pública ID No 592-2-LR17, sobre adquisición de textos escolares destinados a estudiantes y profesores de educación básica y media de establecimientos subvencionados del país, año 2018.
- Ministerio de Educación. (s. f.). Política de textos escolares.
- Minte, A. (2014). Recent Historiographical Work on Chilean History Textbooks. *Eckert. Beiträge*, 1. Recuperado de <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00157>
- Minte, A., Orellana, C., y Tello, D. (2013). Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 18–24.
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education. A new perspective*. Educational Research and Innovation, OECD.
- Olivares Felice, P. (2006). Rapports “Texte-Image”: Quelques observations concernant des Manuels d’Histoire du Chili. En J.-L. Guereña (Ed.), *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains* (pp. 495–502). Tours-France: CIREMIA.
- Ortúzar M., P. (2014). Calidad, Formato y Mercado de Los Textos Escolares en Chile. Cuatro Claves para el debate. Instituto de estudios de la sociedad. Recuperado de <http://www.ieschile.cl/wp-content/uploads/2011/07/Informe-Textos-escolares.pdf>
- Oteiza, T., y Pinto, D. (2011). Introducción. En (re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales. En T. Oteiza y D. Pinto (Eds.), *En (Re)Construcción: discursos, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales* (p. 25–42). Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Perikleous, L., y Shemilt, D. (Eds.). (2011). *The future of the past: why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido.

Estudios de Sociolingüística, 3(1), 1–42.

- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias “Germanía-75” e “Historia 13-16”. En M. Carretero, Mario, J. I. Pozo y M. Asenso (Eds.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales* (p. 201–210). Madrid: Visor.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8–18.
- Prats, J. (Ed.). (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011a). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Vol. II, p. 67–87). Barcelona: Graó.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011b). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. En *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Vol. II, p. 31–49). Barcelona: Graó.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011c). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18–68). México: Secretaría de Educación Pública.
- Print, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *ESE*, 4, 7–22.
- Sáez Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Sagredo, R., y Serrano, S. (1994). Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *La enseñanza de la Historia. INTERAMER*, 29.
- Sáiz Serrano, J., y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *CLÍO. History and History teaching*, 40, 1–19.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Serrano, S. (2014). Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 15, 209–222.
- Toledo Jofré, M. I., y Gazmuri Stein, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6o año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 155–172.
- Torres, Y., y Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, 14(27), 53–75.
- Trepát, C.-A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE (UB)- Graó.
- VanSledright, B. (2015). Assessing for learning in the history classroom. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 75–88). Nueva York: Routledge.
- Vásquez Leyton, G. (2014). *Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Villalón, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío y asociados*, 17, 119–136.
- Villalón, G., y Zamorano, A. (2009). La nueva historia y su aplicación en los textos escolares. En *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008* (pp. 112–118). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Zúñiga González, C. G. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119–135. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.9>.

Agradecimientos

Este trabajo deriva de la tesis doctoral titulada «Análisis de las actividades en textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile» elaborada en la Universidad de Barcelona bajo la tutoría y dirección del Dr. Joaquim Prats Cuevas, así como del proyecto I+D+i EDU2015-65621-C3-3-R financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. IP: Joaquim Prats Cuevas.