

Estudio de los textos de Historia y de Ciencias Sociales chilenos entre 2000 y 2010

Raquel Soaje-de Elías

Universidad de los Andes.
Chile.
rsoaje@uandes.cl

Resumen

Analizar la calidad de los textos de Historia y de Ciencias Sociales, entregados por el Ministerio de Educación chileno a los estudiantes de establecimientos oficiales y subvencionados, es el objetivo de este trabajo. Se examinaron 15 textos editados entre 2000 y 2010. En la investigación se aplicó una encuesta a docentes de colegios subvencionados y se realizaron cuatro "focusgroup" con docentes de colegios particulares de alta calidad. En el estudio se tuvieron en cuenta las siguientes variables: estructura y organización, contenido y metodología de los libros y se concluyó que sus contenidos presentan falencias, que se deben revisar para optimizar su uso como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave

Equipamiento escolar, material educativo, índice de libros, material educativo, historia, ciencias sociales, Chile. (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 2011-12-30 | Aceptación: 2012-03-01

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Soaje-de Elías, R. (2012) Estudio de los textos de Historia y de Ciencias Sociales chilenos entre 2000 y 2010. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 1, 23-41.

Study of Chilean History and Social Science Textbooks between 2000 and 2010

Abstract

The objective of this study was to analyze the quality of history and social science textbooks provided by the Chilean Ministry of Education to students at public and subsidized schools. Fifteen (15) textbooks published between 2000 and 2010 were examined for that purpose. Teachers at subsidized schools were surveyed and four focus groups were conducted with teachers from several top-rated private schools. The study took into account the following variables: structure and organization, content and methodology of the textbooks, and concluded their contents have shortcomings and weaknesses that need to be reviewed if they are to be used effectively as a fundamental tool in the teaching-learning process.

Keywords

School supplies, educational material, book index, , history, social sciences, Chile. (Source: Unesco Thesaurus).

Estudo dos textos de história e de ciências sociais chilenos entre 2000 e 2010

Resumo

Analisar a qualidade dos textos de história e de ciências sociais, entregues pelo Ministério da Educação chileno aos estudantes de estabelecimentos oficiais e subsidiados, é o objetivo deste trabalho. Examinaram-se 15 textos editados entre 2000 e 2010. Na pesquisa se aplicou uma enquete com docentes de colégios subsidiados e se realizaram quatro “focusgroup” com docentes de colégios particulares de alta qualidade. No estudo se consideraram as seguintes variáveis: estrutura e organização, conteúdo e metodologia dos livros. Concluiu-se que seus conteúdos apresentam falências que se devem revisar para melhorar seu uso como ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave

Equipamento escolar, material educativo, índice de livros, material educativo, história, ciências sociais, Chile. (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Una de las formas de mejorar la calidad de la educación se relaciona con la eficacia del material didáctico, dentro del cual se destacan los textos escolares. Según observa Ernesto Schiefelbein (1994, p. 12), la mayoría de los textos escolares en la actualidad “sólo buscan motivar al profesor, tal como la melodía propuesta inspira a tocar su improvisación a un jazzista... No existe un manual que sistematice la mejor práctica efectuada por buenos especialistas, como existe en el caso de la cirugía”. Esta afirmación nos lleva a reflexionar acerca de la trascendencia del texto escolar como herramienta pedagógica.

La importancia del libro de texto escolar ha sido una constante tanto en la escuela tradicional como en la actual. En Chile, existen algunos estudios interesantes sobre textos escolares que demuestran su rol fundamental en el quehacer educativo, tales como el de Jorge Ochoa (1990), *Textos escolares un saber recordado*, en el que se efectúa un análisis desde el punto de vista del currículo que seleccionan dichos textos; o bien el de Eduardo Castro (1992), *Impacto psicológico de la cultura electrónico-visual en los textos escolares*, que los aborda desde la perspectiva de la incidencia que debería tener la nueva cultura tecnológica en la confección de los textos. Con respecto a la relación de estos con la calidad de la educación, dentro de la literatura existente se encuentran dos artículos breves, uno vinculado al uso de los textos en clases, según la visión de los propios profesores que trabajan con ellos (Rodríguez, Rittershausen & Vergara, 1996), y otro titulado *Análisis de los textos escolares y su incidencia en la calidad de la educación*, realizado por Andrea Minte M. (1990), de la Universidad de Concepción, el cual resulta muy interesante como antecedente de nuestra investigación por focalizarse en textos de Historia y Ciencias Sociales. Por otra parte, esta situación se refleja también a nivel internacional, ya que la preocupación por los textos se relaciona más bien con diversos aspectos referentes a su carácter de herramienta docente (Moulton, 1997; Stern & Roseman, 2004), o bien como manifestación

cultural,¹ y rara vez se vinculan con su calidad (Mahmood, 2009).²

En este ámbito específico de la calidad, un importante trabajo de investigación realizado en Chile por el Centro de Estudios Públicos, dirigido por Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (1997), apunta a evaluar la calidad de los textos escolares de Matemática y Lenguaje. El texto forma parte de una compilación de artículos relativos a la temática y se titula *El futuro en riesgo*. A pesar de su importancia, dicho trabajo no ha tenido continuación en tiempos posteriores, por

1 Existen varios proyectos de envergadura a nivel internacional tales como el del Instituto Georg Eckert, en Alemania, creado en 1951 y dedicado especialmente a la investigación sobre textos escolares después de que la Unesco lanzara la iniciativa de revisar los textos europeos posteriores a la Gran Guerra con el fin de identificar sesgos ideológicos y xenófobos que fueran agresivos para otros pueblos. En segundo lugar, cabe mencionar la labor desarrollada en Francia, desde 1980, por el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Este instituto creó el proyecto ENMANUELLE bajo la dirección de Alain Chopin, con el objeto de catalogar todos los manuales escolares publicados en Francia desde la Revolución Francesa hasta la actualidad, y en forma paralela estudiar la legislación francesa respecto de los textos escolares de los siglos XIX y XX. En tercer término, cabe mencionar el proyecto surgido en España como iniciativa de historiadores de la educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en 1992, denominado proyecto MANES. Su finalidad expresa ha sido desde un comienzo llevar a cabo una catalogación y posterior análisis de manuales escolares españoles publicados entre 1808 y 1990. Este proyecto ha ido extendiéndose por América Latina, donde diversas universidades de Argentina, Colombia, Brasil, Ecuador y Uruguay han realizado convenios con UNED para realizar sus propias investigaciones. Todos estos estudios demuestran una preocupación por el manual escolar desde el punto de vista histórico o bien desde la perspectiva de su influencia ideológica en el currículum escolar. Véase también: Ramírez T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, Vol. 24, n° 70, pp. 273-292. Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística hispánica*, n° 11, pp. 136 ss. Respecto al proyecto MANES, Villalain, B.J. (2010). El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales de los siglos XIX y XX. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIII, n° 29-30, pp. 85-91.

2 El estudio propone y define indicadores para evaluar la calidad de los textos pero no realiza dicha evaluación.

lo que consideramos fundamental realizar una actualización que se focalice en una nueva área: la de Historia y Ciencias Sociales.

Aclaremos, sin embargo, que el Ministerio de Educación de Chile (2008) se ha preocupado por evaluar la calidad de los textos, pero más bien desde un punto de vista técnico.³ No podemos dejar de mencionar –como apoyo a esta tarea– el esfuerzo realizado por este organismo para motivar la reflexión sobre los textos a través de seminarios internacionales en distintas áreas, tales como el realizado sobre los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales.

El libro de texto, además de ser considerado como soporte de conocimientos escolares, ha sido estudiado indirectamente desde otras perspectivas que lo consideran como manifestación cultural de una época, con sus consiguientes matices –e incluso ideologías–, aunque nadie duda que en su esencia se defina por su función fundamental de servir como herramienta pedagógica. En este sentido cabe acotar que en las últimas décadas el libro de texto ha sufrido una serie de transformaciones que se derivan a su vez del cambio de perspectiva en su uso. En efecto, tradicionalmente fue concebido como material de estudio, y evaluado en función de la cantidad y calidad de la información que entregaba. Sin embargo, en la actualidad el libro es concebido como una herramienta del quehacer diario del docente en la sala de clases (Dobaño & Rodríguez, 2008, p. 485). En este sentido, cabe destacar cómo siguiendo las nuevas tendencias pedagógicas los libros de texto se han transformado en los últimos treinta años. Según observa Luis Alberto Romero (2008, p. 67 y ss.), uno de los primeros cambios fue la desaparición del autor único en los textos para dar lugar a un grupo de especialistas que compone cada uno de los capítulos y que sigue las pautas indicadas por el

editor, el cual tiene a su cargo la integración de los mismos en un solo texto. Según esta nueva modalidad, la editorial es quien otorga la identidad al texto.

Por otra parte, la renovación didáctica planteada en las últimas décadas ha llevado a que lo central en el texto sean las actividades y elementos complementarios; con lo que el contenido central ha ido perdiendo la función primordial, diluyéndose en “la lógica del *zapping*” (Romero, 2008, p. 67).

En la confección del texto intervienen ciertas limitantes, algunas de las cuales son de tipo ideológico y cultural; reglamentario, financiero y comercial; o bien, tecnológico. Otras se refieren a la naturaleza de las características de los posibles lectores, o al tipo de uso al que está destinado. Además, existe una limitación espacial que obliga a realizar una selección de contenidos, imágenes, mapas conceptuales, gráficos, etc., lo cual exige un ejercicio intelectual entre lo esencial y lo accesorio que puede ser cuestionable.

Otros factores determinantes son más bien de carácter pedagógico y hacen referencia a la metodología, al nivel de competencia de los usuarios, o bien a las posibilidades de un diseño adecuado a la edad y características de los destinatarios.

El trabajo que presentamos a continuación forma parte de un estudio más amplio en el que se revisaron textos escolares de Lenguaje y Comunicación, y de Historia y Ciencias Sociales, entregados por el Ministerio de Educación a los alumnos entre séptimo año básico y cuarto año de enseñanza media, los cuales fueron comparados con una muestra de textos de las mismas asignaturas, publicados y utilizados en países latinoamericanos, europeos y norteamericanos. La revisión se centró en la recopilación de información según variables cuantitativas y cualitativas, que incluyen a su vez indicadores de la calidad, teniendo en cuenta las definicio-

3 En cuanto a los estudios ministeriales se puede citar como ejemplo el Programa de Textos Escolares de Educación Básica y Media. Disponible en: http://portal.textos Escolares.cl/imagen/File/biblioteca/informe_seguimiento_textos_o8.pdf

Consultado el 05 10 11. Véase también en: Ministerio de Hacienda de Chile, http://www.dipres.gob.cl/574/articulos-14995_doc_pdf.pdf. [Consultado el 05 de octubre de 2011]; y los distintos informes de seguimiento que realiza anualmente la Unidad de Currículum y Evaluación, disponibles en la web, como por ejemplo el Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008.

nes establecidas en Eyzaguirre & Fontaine (1997). Dentro de las variables trabajadas podemos mencionar:

1. Estructura y organización del texto
2. Diseño gráfico
3. Contenido
4. Metodología

El presente artículo recoge la evaluación realizada por un equipo formado por dos profesoras expertas en práctica profesional pedagógica, quienes analizaron los textos de Historia y Ciencias Sociales de acuerdo con una pauta que incluyó una serie de indicadores correspondientes a tres variables: Estructura y organización, Contenido y Metodología.

Con el fin de complementar la información recopilada, se recogió además la opinión de profesores en ejercicio a través de una encuesta. Para la selección se realizó una muestra no probabilística de tipo intencional que incorporó a profesores de Historia y Ciencias Sociales de colegios subvencionados y particulares de la Región Metropolitana, correspondientes al segundo ciclo de nivel básico y a nivel medio, con al menos cinco años de experiencia en el ejercicio de su profesión y que fueran usuarios de los textos evaluados. Cabe advertir que la variante *sexo* no se consideró relevante para este estudio.

Por último, se realizaron también cuatro *focus group* en colegios particulares no subvencionados de alto rendimiento escolar, como método para complementar la información de la encuesta con otra que ofreciera mayor complejidad de respuestas, debido a la modalidad de preguntas abiertas propia de dicha técnica. En aquellos *focus group* participaron también profesionales de ambos sexos, del área de Historia y Ciencias Sociales, con el mismo nivel de experiencia de los seleccionados para la encuesta, y de alta exigencia académica, propia de este segmento de colegios. Los resultados de ambos instrumentos fueron incorporados al estudio de los textos nacionales y enriquecieron la revisión efectuada previamente. Por último, también se realizó un estudio comparativo de los textos chilenos con otros de procedencia extranjera, de acuerdo con las variables enunciadas.

Antes de entrar de lleno en el análisis de los textos consideramos fundamental definir los *criterios de calidad* a los cuales atenderemos. En este sentido Ásgeirsdóttir (2007, p. 17 y ss.) presenta una serie de criterios que funcionan como indicadores de un buen texto escolar, de los cuales hemos seleccionado aquellos que consideramos más relevantes: en primer lugar, es necesario que cumpla con las normativas legales vigentes y con los requerimientos del currículo nacional. En segundo lugar, en la introducción se deben plantear los objetivos de modo preciso y luego se debe presentar también la estructura general del libro y de los materiales anexos al mismo. En tercer término, se debe considerar que el lenguaje, los conceptos utilizados, la presentación del material y el tratamiento del contenido sean acordes a la madurez del lector al cual apunta el texto.

Al margen de los criterios mencionados existen otros que pueden ser complementarios y que deben ser considerados también para elaborar un texto de calidad. Uno de ellos dice: 'relación con el contenido', el cual debe ser elaborado con la mayor imparcialidad, exponiendo los distintos puntos de vista relacionados con una problemática, un fenómeno o un hecho determinado, sin sesgos ideológicos ante un tema dado. Esto no significa que el libro deba estar libre de valores, ya que es imposible una postura semejante. Lo importante es que la postura sea clara y goce de objetividad. Además, debe considerarse la profundidad adecuada en el tratamiento de dichos contenidos de modo tal que no se trate de un mero resumen, ya que tal formato dificulta el análisis por parte del alumno, la extensión y la equidad en el tratamiento de los mismos, la cual debe ser concordante con el peso que los distintos contenidos poseen en los planes curriculares vigentes.

Por último, hemos incorporado otros criterios que tienen relación con la metodología. Se refieren fundamentalmente a: la motivación, la

cual debe ser intrínseca para que plantee un verdadero desafío al alumno y lo incite a leer; el uso adecuado de las explicaciones y ejemplos; la incorporación de fuentes primarias y secundarias que apuntan a desarrollar en el estudiante el espíritu científico; y por último, las actividades que deben tener como finalidad apoyar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos.

Los textos chilenos en relación con las variables seleccionadas

Analizaremos a continuación la realidad de los textos chilenos de Historia y Ciencias Sociales para observar cómo se comportan las variables definidas en los libros seleccionados.

1. Estructura y organización de los textos

En general, la organización de los textos de Historia y Ciencias Sociales que avala el Ministerio de Educación de Chile es similar entre ellos. Consta de varios capítulos o bloques –de tres a cinco en total– que a su vez se dividen en unidades, las cuales están de acuerdo con los planes y programas del Ministerio. Luego del índice, que la mayoría de los textos ubica al inicio, cada libro presenta la organización del texto por unidad, la cual tiene un par de páginas de introducción en donde se plantean los objetivos, una sección de temas y actividades, otra sección de taller, luego otra de evaluación de lo aprendido y, por último, una instancia de síntesis. La cantidad de páginas oscila entre 280 y 360. Si tenemos en cuenta los textos extranjeros analizados podremos comprobar que la cantidad de páginas se asemeja más bien a la de los libros españoles o argentinos. En cambio, los italianos y los norteamericanos, en general, cuentan con una mayor cantidad de páginas (Colombo, 2005 & AA.VV., 2005).

En cuanto a la estructura de la unidad, generalmente en su inicio presenta un conjunto de imágenes o bien una sola imagen motivadora, relacionada, en parte, con la temática a desarrollar. Tomemos por ejemplo el libro de la Editorial Santillana de 3° Medio (Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez y Rodríguez, 2009), en el cual se presenta una imagen de una pintura rupestre de la cueva de las manos, seguida de dos esculturas contemporáneas también de manos, una de Rodin y la otra

chilena. Las imágenes llevan por leyenda: “Desde sus orígenes el ser humano ha dejado huellas de su capacidad creadora y transformadora”. Luego se presenta un texto introductorio, unas preguntas “para comenzar” y un recuadro con los aprendizajes esperados. Esta estructura se repite en todas las unidades. Luego vienen ocho o diez páginas que combinan contenido con imágenes, tablas, documentos, mapas conceptuales, glosarios e indicación de actividades. Después se incorpora un cuadro cronológico que ocupa dos páginas de aplicación de lo aprendido –cuya finalidad es evaluativa– y, por último, dos páginas con un taller que profundiza un aspecto de los contenidos tratados. La unidad se ve entretenida para hojearla y detenerse en sus ilustraciones y numerosos distractores. Sin embargo, el contenido apenas alcanza a esbozar el tema, pues cada página tiene tan solo entre tres y cuatro párrafos de diez líneas cada uno aproximadamente. El resto de la página se reparte entre documentos, ilustraciones, fotos, cuadros de texto con actividades, glosarios, etc. Al final del libro se indica la bibliografía organizada por capítulos con referencia a sitios web.

Otro aspecto que se relaciona con la estructura es el número de páginas que poseen los textos. Mientras el texto *History of our World*, editado por Prentice Hall Pearson (AA.VV., 2005) para sexto grado, presenta 578 páginas; en términos generales, los libros nacionales para enseñanza media contienen un número promedio de 300 páginas, lo cual significa un contraste considerable; si bien cabe advertir que esta cantidad se asemeja más bien a la de los textos españoles. Sin embargo, lo que llama la atención es el modo como está estructurada la página y, en este sentido, es necesario preguntarse si esta estructura responde a un criterio didáctico. Si observamos, por ejemplo, una página cualquiera del texto de Editorial Santillana de 4° medio, (Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez & Rodríguez, 2010b) podremos contemplar un breve párrafo corres-

pondiente al contenido principal del texto que ocupa un cuarto de la página, y luego cinco mapas que ocupan el resto de la misma (p. 101). Otro ejemplo tomado del mismo libro (pp. 138 - 139) ofrece tres imágenes con sus respectivas leyendas que ocupan una página, mientras que dos documentos y un cuadro de actividades ocupan prácticamente el resto, quedando un pequeño recuadro con el contenido propio de la unidad, que continúa de la página anterior. Cabe destacar un hecho que se repite en la mayoría de los textos, y es que la información importante es secundaria y esto ocupa el mayor espacio. Esta modalidad se presenta con mucho mayor énfasis en otras editoriales, en las que se salta de una actividad a otra y de una imagen a otra en forma permanente, sin darle casi importancia al contenido mismo (Almeyda, Milos & Whipple, 2007 - 2008a, pp. 46 - 47).

En cuanto a la ortografía, gramática y redacción de los textos de Historia y Ciencias Sociales, no son frecuentes los errores; el estudio arrojó que un 81,5% de los textos tiene un nivel de excelencia en este sentido, y el resto es, al menos, satisfactorio. Sin embargo, pueden citarse algunos ejemplos de errores ortográficos como el del libro de 1° medio de la editorial Mare Nostrum (Milos, Giadrosic & Palma, 2004 - 2005, p. 15), en el apartado "Conversemos".⁴ Lo penoso es que en las versiones posteriores de 2006-2007 y de 2008-2009 se reitera el mismo error en la misma página. En cuanto a los textos citados, no todos gozan de una correcta redacción; tal es el caso del fragmento del libro *El árbol del conocimiento*, que incurre en una redacción incorrecta al esbozar el origen del hombre (Maturana & Varela, 1994, citado por Iturriaga et al., 2009, p. 8).

Otro elemento que se encuentra regularmente en la estructura de los textos de enseñanza media son los "glosarios". A veces figuran bajo este nombre, tal como sucede por ejemplo en el libro de 4° medio de Editorial Santillana (Iturriaga et al., 2010b, p. 35), o bien, como vocabulario; y otras veces directamente se indican las palabras en la caja contigua al texto con su correspon-

diente significado (Donoso, 2007-2008, p. 30). Estos glosarios están destinados a facilitar el trabajo de comprensión de texto que debe realizar el alumno y, en este sentido, consideramos que cumplen una función utilitaria importante.

Los textos, además, incorporan fuentes primarias y secundarias a las cuales nos referiremos específicamente al tratar el contenido de los mismos. De todos modos, cabe acotar que las referencias no siempre están correctamente señaladas; si bien la mayoría de los libros (68,75%) no posee ningún error, más de un 30% de ellos acusa falta de rigor en este aspecto; tal como puede apreciarse en el libro de 2° medio de la Editorial Santillana que cita a José Victorino Lastarria sin puntualizar de dónde se extrajo (Donoso, 2007-2008, p. 9). En otro apartado del mismo libro se realiza una cita del título de encomienda que el fundador de Santiago, don Pedro de Valdivia, le extendió a Inés de Suárez, sin incorporar los datos completos de la fuente de donde se extrajo el párrafo citado (p. 7).

En cuanto al lenguaje de los textos, se considera que un porcentaje considerable (68%) posee un nivel adecuado, con un vocabulario legible que tiene en cuenta la edad propia del alumno al que va dirigido. Sin embargo, hay muchas excepciones de textos que presentan una pobreza de vocabulario, la cual no condice con el léxico que debería manejar un futuro estudiante universitario.⁵

Consultamos también la opinión de profesores de colegios particulares pagados de Santiago acerca de la organización y estructura de los textos que se usan en ellos. Cabe acotar que en este caso, si bien son de las mismas editoriales, tienen algunas diferencias con los que entrega el Ministerio a las escuelas municipalizadas y subvencionadas. Dichas diferencias

4 Uno de los errores se presenta entre las preguntas de la actividad 2: "Imagina que un joven procedente de otro país, con una cultura muy distinta a la nuestra, se viene con su familia a vivir a tu región. ¿Cómo lo recibirías? ¿Te acercarías a conversar con él o esperarías a que él se te acercara?"

5 Vid. *Infra*. p.7, donde se compara un texto de un Manual de Historia Universal con otro fragmento tomado del de 3° Medio de Mare Nostrum. (Herrera Cajas, 1983, p. 20 y Almeyda, Cot y Gazmuri, 2007-2008b, p. 30).

pasan sobre todo por el tipo de papel que se utiliza –de mejor calidad–, y porque el contenido está menos comprimido, contando a veces con mayor cantidad de páginas. Sin embargo, podemos afirmar que en líneas generales no poseen diferencias sustantivas.

El resultado general de los distintos *focus group* realizados con dichos profesores arrojó como resultado que un 68,5% de los mismos considera que los textos están bien estructurados. No obstante, un porcentaje no menor del 31,5% fue más crítico al respecto y advirtió que existen falencias importantes en cuanto a la extensión de los distintos temas, a la secuencia –que por momentos se torna complicada– y a la estructuración de los contenidos, la cual a veces se vuelve dispersa. Estos resultados fueron avalados por un amplio espectro de docentes que completó la encuesta arriba mencionada sobre el uso de los textos escolares.

2. Contenido

Uno de los mayores problemas que se detectó en los textos analizados se relaciona con la extensión de los contenidos. Este aspecto arrojó resultados insatisfactorios (66,6%) en la evaluación, pues en general se abordan los temas por tratar en un reducido número de páginas, lo cual incide a su vez en la profundidad con que son estudiados los distintos periodos históricos. El ejemplo más representativo es el de 3° medio de la editorial Mare Nostrum (Almeyda et al., 2007-2008b), que debe abarcar toda la historia universal en un solo libro de 352 páginas. Cabe aclarar que los textos de las licitaciones que ganaron, tanto de la Editorial Santillana como de Mare Nostrum, en general, al menos de nivel medio, responden fielmente a los planes y programas del Ministerio. Sin embargo, consideramos que se apunta a entregar una serie de datos enciclopédicos que no le permiten al alumno percibir y valorar la historia universal en toda su riqueza. Por ejemplo, en el caso de las grandes civilizaciones antiguas, Egipto se presenta en cuatro páginas, en las que predomina ampliamente la imagen sobre el texto, pues se presentan catorce imágenes contra siete cuadros de texto. Además, cuenta con un mapa de tamaño considerable que ocupa un cuarto de página, y a esto se suma el hecho de que aquello que caracteriza

propriadamente a la civilización egipcia se presenta a través de datos concretos, muy resumidos, que no incorporan una explicación de la importancia de los mismos.

En el ejemplo siguiente podemos observar cómo presenta dicha civilización el Manual de Historia Universal de Héctor Herrera Cajas:

Para los viajeros de la Antigüedad, Egipto era un don del Nilo y todavía ahora –veinticinco siglos más tarde– el río Nilo sigue siendo fundamental para la vida de los millones de hombres que habitan en sus riberas. Pero no fue un don gratuito: los primitivos habitantes del valle tuvieron que conquistarlo en tenaz y prolongada lucha contra la naturaleza, lo que obligó a los hombres a organizarse –aceptar un mando común y colaborar ordenadamente– para poder controlar las aguas del río. Un complicado sistema de canalización repartía el preciado líquido con su fértil limo a lo ancho del valle; más allá de donde alcanza su efecto, el desierto reina en su inmensidad humana (Herrera Cajas H., 1983, p. 20).

Comparemos ahora la diferencia de esta presentación con la que realiza el texto escolar arriba mencionado:

Esta civilización se desarrolló entre los desiertos que rodean la fértil y estrecha llanura del Nilo, lo que la protegió de las invasiones de otros pueblos. La abundancia de su suelo en recursos vegetales, animales y minerales contribuyó a su riqueza. El río, con sus crecidas anuales condicionó la mentalidad y el desarrollo de los egipcios (Almeyda, Cot & Gazmuri, 2007- 2008b, p. 30).

Esto condice con el resultado respecto a la equidad de los periodos tratados, pues también en este aspecto la evaluación de nuestro equipo técnico resultó insatisfactoria. A la Edad Media prácticamente se le asigna en los textos

una mínima consideración, siendo un periodo de mil años sumamente rico en aportes a la cultura occidental. En el texto de 3° medio de Editorial Santillana (Iturriaga, Coquelet, Fernández, Jiménez & Rodríguez, 2010a, p. 141) se presenta en tan sólo sesenta páginas, lo cual es notoriamente reducido respecto al tratamiento del mundo contemporáneo, en relación con el cual se puede apreciar que poco más de un siglo ocupa unas ochenta páginas. Nótese, por ejemplo, el tratamiento que recibe el surgimiento de las universidades, instituciones de gran importancia para el desarrollo intelectual de la humanidad; además la información es imprecisa, pues la primera universidad reconocida como tal es la de Bolonia que surge a fines del siglo XI:

El siglo XII fue testigo de la aparición de las Escuelas, ligadas normalmente a una catedral. No obstante, el punto cúlmine del desarrollo intelectual del período se alcanzó en el siglo XIII, con la formación de las *universidades*. Al igual que las escuelas, las universidades eran centros de enseñanza urbanos, pero a diferencia de ellas, eran autónomas tanto de la autoridad del obispo como del rey. Eran corporaciones de maestros y estudiantes, con plena facultad para organizar la docencia e impartir títulos válidos para toda Europa. La universidad utilizó un método de estudio, denominado *escolástica*, que integraba lectura, discusión, razonamiento y argumentación sobre la base del saber cristiano, los filósofos del mundo clásico y los autores árabes. La escolástica plasmó sus aportaciones en grandes síntesis, llamadas *summas*, en las que se consiguió conciliar el pensamiento clásico con el pensamiento cristiano.

Además, el apartado recién citado nos permite reflexionar acerca de otro punto que también arrojó resultados insatisfactorios en el estudio del cuerpo técnico (60%) y que se refiere a la profundidad que presentan los contenidos. Es evidente que un tema como el desarrollo de las universidades debería haber sido analizado con mayor profundidad, explicando cuál fue su verdadera importancia, teniendo en cuenta que se trata de la sistematización de estudios de nivel superior y conside-

rando, además, la gran incidencia que tuvieron en el desarrollo científico de los siglos posteriores –aparte de mencionar cuáles fueron las más importantes–.

Otro ejemplo a considerar en este sentido tiene relación con las Cruzadas. El texto mencionado de Editorial Santillana las despacha en 27 líneas insertas en una sola página; mientras que el texto editado por Prentice Hall, arriba citado, las presenta en cinco páginas (AA.VV., 2005, pp. 412 y ss.), lo cual es –a nuestro parecer– también insuficiente para una temática del mundo medieval cuya trascendencia se hace patente en la actualidad, en un mundo en el cual el Islam amenaza nuevamente a Europa con una invasión pacífica, pero persistente.

Cabe destacar en este apartado que la opinión de los docentes consultados a través de los *focus group* avala esta postura, pues su percepción destaca por ser de tendencia predominantemente negativa, ya que la calidad de los textos deja mucho que desear para un 61,5% de los docentes. Entre los principales motivos esgrimidos podemos encontrar la falta de profundidad al ocuparse de las distintas materias, ligado a una falta de equilibrio al presentar las mismas, pues los contenidos se tratan en ocasiones de manera muy precaria o, por el contrario, con una importancia exagerada. Además, los profesores observaron que los libros son demasiado procedimentales, lo cual se considera consecuencia de la influencia del constructivismo, y se da por supuesto que los alumnos poseen un bagaje cultural previo, lo cual es inexacto en la mayoría de los casos.

Ahora bien, llama la atención que en la encuesta el porcentaje de profesores que evalúa positivamente la calidad de los textos se eleva considerablemente: un 70% la considera entre muy buena y excelente. Esto nos lleva a analizar el porqué de la diferencia de opinión de los profesores, puesto que en el primer caso se trata de docentes de establecimientos particulares

pagados, de excelencia académica, en tanto que en la encuesta hay un porcentaje considerable que corresponde a colegios subvencionados. Es posible inferir entonces que los docentes del primer grupo poseen como meta estándares de calidad más elevados que los del segundo, lo cual incidiría directamente en el perfil de alumno que deben formar. Por otra parte, también es posible inferir una diferencia de formación profesional entre unos y otros, puesto que los establecimientos particulares pagados buscan docentes de excelencia académica, lo cual debe reflejarse necesariamente en los resultados que obtienen con sus respectivos alumnos.

Hemos reflexionado, hasta ahora, tanto en la escasa extensión y profundidad de los contenidos, como en la falta de equidad en el tratamiento de los mismos. También una falencia importante es la falta de inserción de los temas en un contexto más amplio que relacione los hechos de diferentes áreas geográficas y culturales en un mismo momento histórico. Concretamente, el ejemplo viene otra vez de la historia medieval –los hechos sucedidos en los siglos XII y XIII–, en la cual, en ningún momento se extrapolan con lo que está sucediendo, por ejemplo, en el corazón de Asia, concretamente en el Imperio mongol, extendido desde el Pacífico hasta Asia Menor y el Danubio, amenazando a Europa oriental y al mundo musulmán (Herrera Cajas, 1983, pp. 164 y ss.).

En cuanto a la sobredimensión del mundo contemporáneo es aún más notoria si tenemos en cuenta que el texto de 4° medio está dedicado completamente al mundo actual, desde los inicios del siglo XX hasta la problemática más reciente de la globalización.⁶ ¿Cuál es el motivo para esta disparidad respecto de los distintos periodos de la historia de la Humanidad? La respuesta del Estado (Ministerio de Educación, 2004, p. 10) a este cuestionamiento es la siguiente: “al conocer las principales características del mundo actual se espera que los jóvenes se visualicen como sujetos de una época específica, con características mundiales”.

6 Cabe acotar que estos contenidos se han modificado a partir de los ajustes curriculares realizados recientemente y a partir del año 2010 el mundo contemporáneo se estudia en primero medio. Para profundizar en este aspecto véase: Ministerio de Educación de Chile (2009). Actualización curricular.

Consideramos que este argumento no tiene en cuenta que el mundo contemporáneo se ha gestado a su vez en el tiempo, y muchos de los fenómenos actuales sólo se explican por la historia previa al siglo XX, una historia que se ha estudiado de manera muy sucinta a juzgar por el grado de superficialidad reflejado en los textos que maneja el estudiante.

No obstante, se destaca en el estudio de las expertas la evaluación satisfactoria de la secuencia adecuada de las unidades, correlativamente ordenadas en forma cronológica y temática, un nivel apropiado de dificultad, y el uso de un vocabulario que está de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los alumnos. En este sentido, cabe acotar que si bien se incorporan gradualmente conceptos nuevos explicados a través de glosarios presentados a lo largo de los textos, cabría esperar que el vocabulario fuera más rico, con un lenguaje, no sólo comprensible, sino también que contribuya a elevar la riqueza lingüística de los alumnos.

Por otra parte, respecto a las ilustraciones y materiales de apoyo como mapas, líneas de tiempo, esquemas y otros que son pertinentes a los temas tratados, en general se utilizan de forma abusiva, como ya hemos indicado anteriormente. Volveremos sobre ello al tratar la metodología.

Un aspecto que requiere un comentario especial es el sesgo ideológico que presentan algunos textos. Para ejemplificar citamos el caso del libro de 4° medio de Editorial Santillana. Es curioso que en el apartado “Autoritarismo y democracia” (Iturriaga et al. 2010b, p. 178) no se mencione a los integrantes de la Junta Militar que organizó el golpe de estado de 1973 en Chile, y luego cuando se habla de “Dictadura militar” tampoco se mencione a quien ocupó el poder desde 1973 hasta 1990. En este sentido, cabe citar lo expresado por William Mejía Botero (2008, p. 243) en su *Análisis de contenidos en libros de textos de Historia y Ciencias Sociales*,

quien advierte cómo la ideología presente en algunos textos “lleva a la discriminación, las ausencias (lo que no conviene mencionar o mostrar), la manipulación, las imposiciones”.

De modo similar, entre los documentos presentados figura un fragmento del discurso del presidente socialista Salvador Allende, y luego un fragmento del Informe de la Comisión Nacional de Desaparecidos en Argentina. Sin embargo, no se presenta otra versión de los hechos que la oficial de los gobiernos posteriores a las dictaduras militares. Da la sensación de que no se confía en que el alumno pueda discernir con juicio crítico cuál fue la verdad acerca de este periodo tan cruento de la historia de América Latina, en general, y de Chile, en particular.

El problema del sesgo ideológico ha sido detectado también en los textos escolares de Argentina. Pongamos por caso el texto *Sociedad en Red 8*, de Editorial AZ (Bruno, Cosse, Jungman, Kwiatkowski, Lichtensztein et al., 2000), en el cual se efectúan afirmaciones sobre Juan Manuel de Rosas, de quien se dice que impuso un orden político basado en la censura y la persecución de toda oposición, pero no se explican las causas y el contexto en el que Rosas inicia su mandato, ni las consecuencias de su caída.

Otro ejemplo de sesgo ideológico en textos chilenos se presenta en el apartado “Encuentro de dos mundos”, del libro de Donoso Rivas (2007-2008), editado por Santillana, en el cual, a pesar del título conciliador, el texto hace referencia más bien al desencuentro que al encuentro. En el mismo se presenta exclusivamente la versión negativa del impacto de la conquista en los pueblos indígenas, cuando existen corrientes historiográficas que presentan lo contrario, sólo el impacto positivo, o bien, evalúan ambos aspectos, dando al lector una visión más objetiva de los hechos. Según nuestro parecer, el texto debería presentar todas las corrientes para evitar caer en el sesgo ideológico, sobre todo cuando se trata de un tema polémico.⁷

7 En este sentido, existen otros textos que presentan otra visión de los hechos: Morales Padrón, F. (1974). *Los conquistadores de América*. Madrid: Espasa Calpe. También: Majó Framis, R. (1957). *Vida de los navegantes, conquistadores y colonizadores de los siglos XVI, XVII y XVIII*. Madrid: Aguilar.

Sin embargo, cabe advertir también acerca del fenómeno contrario que Mejía Botero (2008, p. 495) llama la “estupidización de los libros”; fenómeno típico –según este autor– de los *textbooks* o *schoolbooks* norteamericanos recientes, el cual surge como consecuencia de buscar como objetivo que los mismos gusten a todos y no ofendan a nadie, lo cual genera:

El proceso de bajarle el nivel a los textos escolares, en aspectos como su lecturabilidad o comprensibilidad, de manera que su estudio no le implique mayor esfuerzo mental a las y los estudiantes, haga más facilista (que no fácil) la labor de las y los docentes y se viabilice su adopción en los principales Estados norteamericanos.

Por último, vale la pena rescatar un aspecto positivo que debe ser puesto de relieve y que dice relación con el trabajo con fuentes primarias. Los textos deberían poner al alumno en contacto con aquellas fuentes testimoniales más representativas de cada periodo estudiado. En este sentido, se puede decir que la mayoría de los textos incorporan talleres específicos de trabajo con este tipo de fuentes, lo cual constituye un aporte importante que contribuye a elevar la calidad de los mismos. Sin embargo, cabe acotar que sería más enriquecedor si las fuentes ofrecidas fueran siempre las más representativas de los distintos periodos, y no se incorporaran únicamente como elemento ilustrativo. Pero además, se supone (Hernández, 2002, pp. 163-164, citado por Valle Taimán 2008, p. 142) que sería mucho más fructífero el trabajo si se presentaran dos o más documentos referidos al mismo acontecimiento, ya que es importante destacar que el trabajo con fuentes es una herramienta fundamental para el aprendizaje, pues contrastar las perspectivas de diferentes autores ayuda al alumno a estimular su pensamiento crítico formando su propio juicio frente a diferentes posturas.

3. Metodología

Según los resultados del estudio, la motivación de los textos está basada fundamentalmente en el atractivo gráfico. Las imágenes, las fotografías o bien las ilustraciones y el color buscan atraer la mirada del alumno hacia el tema de estudio, con el objeto de generar un impacto visual. Sin embargo, también se utilizan, al comienzo de cada unidad, otros recursos tales como textos breves que acompañan a la imagen y apuntan a ser disparadores de una discusión acerca de una temática determinada; pueden ser de bibliografía secundaria o bien entrevistas, fuentes primarias, etc. Luego también, algunos textos presentan preguntas que intentan generar un interés por el tema en cuestión al relacionarlo con las vivencias del estudiante en la actualidad. Por último, un recuadro referido al aprendizaje esperado completa este aspecto. Por ejemplo, para motivar la unidad “La ciudad como expresión de cambios”, el libro editado por Santillana de 3° medio (Iturriaga et al., 2010a, p. 163) presenta una miniatura inglesa, ampliada, que representa la ciudad de Venecia en el año 1400; un fragmento del texto de Norman Pounds, *Historia económica de la Europa medieval*; un recuadro con el título “Para comenzar”, con las siguientes preguntas: “¿Qué diferencia la vida en el campo de la vida en la ciudad?; ¿Qué tipo de facilidades le brinda la ciudad al hombre? ¿Por qué creen que se formaron las ciudades? y ¿Qué elementos caracterizan la vida urbana actual?” Y, finalmente, un recuadro que hace referencia a los aprendizajes esperados: “Identificar formas de organización del Medioevo europeo que alcanzan una larga duración y extensión espacial” y “Comprender el proceso de resurgimiento urbano y comercial, iniciado a fines de la Edad Media”.

Otro modo de motivar –siempre al comienzo de la unidad–, lo constituye el relacionar el tema con los conocimientos previos de los alumnos, lo cual también suele tener buenos resultados. En el texto recién citado (Iturriaga et al., 2010a, p. 164) el relato inicial apunta a establecer este puente cognitivo:

Como vimos en la unidad anterior, a partir del siglo XII se dieron profundos cambios en Europa: las mejoras agrícolas repercutieron en el aumento de la producción, generando un excedente que pudo ser

vendido; la población aumentó, y el trabajo artesanal, los mercados y el dinero recobraron importancia.

Si revisamos otros textos encontraremos nuevas estrategias de motivación tales como cartas ficticias que el alumno debe leer y modificar según los cambios de la nueva época a estudiar, caricaturas a observar para luego imitar teniendo en cuenta la nueva temática que se presenta (Valdés, Arriagada, Rossi, Contreras & Fuentes, 2010, pp. 11 y 23); o bien una “introducción activa” que ofrece diversas actividades para que el alumno se introduzca en el tema. Este último es el caso del texto de Historia y Ciencias Sociales de 2° medio, el cual pretende introducir la unidad dos, sobre “Los pueblos originarios de América y de Chile” (Almeyda, Milos & Whipple, 2003-2004, p. 31), con tres actividades que apuntan a que el alumno relacione las propias huellas con las que dejaron sus antepasados indígenas. Lamentablemente dichas actividades son rebuscadas y no se relacionan con lo esencial del tema a estudiar, introduciendo al alumno en un activismo que no necesariamente conduce al efecto deseado de motivarlo.

En otros textos la introducción al tema se realiza directamente bajo el lema: “motivación”. Muchas veces estas actividades no se relacionan realmente con el contenido de las unidades a trabajar, y simplemente parecen colocadas para cumplir con un requerimiento de la editorial, más bien que para despertar el interés del alumno.

Todas las estrategias de motivación mencionadas apuntan a despertar el interés del alumno por el contenido que debe estudiar. Se busca atraer al alumno presentándole el material didáctico en forma agradable a través de la imagen y el color sin considerar el tipo de motivación que genera el verdadero aprendizaje. En efecto, la mayor parte de dichas estrategias no tiene en cuenta la atracción que debe ejercer la lectura misma, no solo por su contenido, sino

también por el modo en que el mismo se presenta. Los textos, en general, se componen de resúmenes que enuncian los hechos, pero muchas veces no los desarrollan, comprimiendo el contenido en párrafos pequeños que agobian al alumno con datos y fechas concretas, o bien lo desaniman con un tratamiento superficial del tema.

En este sentido, cabe considerar que las estrategias mencionadas se basan en un criterio de motivación extrínseca (Pintrich & Schunk, 2006, p. 239), es decir, aquella que busca que el alumno realice la tarea para conseguir un fin, sin tener en cuenta que la misma debería ir complementada con la motivación intrínseca del alumno, lo cual implica plantear un desafío a la persona. En este sentido cabe considerar, junto con Lepper & Hodell (citado por Pintrich et al., 2006, p. 240), que el desafío es una de las principales fuentes de motivación intrínseca, junto con la curiosidad, el control y la fantasía, porque plantea una dificultad intermedia que avizora un resultado incierto. El desafío hace referencia a lograr que el alumno se comprometa, en este caso, con la lectura porque disfruta con ella y no únicamente porque le permite alcanzar el aprendizaje esperado.

En cuanto a la calidad de las explicaciones y ejemplos –siempre necesarios para que el alumno comprenda el tema a analizar–, el estudio arrojó resultados mediocres (47% satisfactorio), lo cual se relaciona estrechamente con lo expresado recientemente acerca del contenido de los textos, ya que el mismo se presenta en forma tan resumida que el alumno no alcanza a comprender la complejidad del tema tratado.

Las fuentes primarias constituyen una herramienta fundamental en la enseñanza de la Historia, principalmente, pero también en la de otras ciencias sociales. En general, la mayoría de los textos escolares contienen documentos primarios tanto escritos como gráficos que ilustran lo tratado en el resumen del tema. Normalmente vienen acompañados por actividades que invitan al alumno a analizarlas para extraer los elementos fundamentales que ofrecen al investigador. Un buen ejemplo de este aspecto lo constituye el taller de fuentes históricas que presenta el texto de 2° medio editado por Mare Nostrum (Almeyda et al., 2003-2004, pp. 98-99) antes mencionado, en el cual cada unidad presenta

una sección de “Laboratorio de Ciencias Sociales” que incorpora un taller de fuentes históricas donde se trabajan dos o tres documentos –gráficos o escritos– a través de preguntas y otras actividades varias. Una de las críticas a realizar, en este sentido, se relaciona con que no existe una diferenciación clara de la procedencia de las fuentes de información, de modo tal que el alumno pueda distinguir entre una fuente primaria y una que no lo es. En definitiva, ambas quedan en un mismo plano y el alumno tiende a confundir aquellos testimonios que son vestigios de una época, de otros documentos que se refieren a literatura especializada sobre una determinada temática.

Las actividades que ofrecen los textos escolares constituyen el elemento más importante de las mismas. Destinadas a plantear al alumno una ejercitación permanente, se presentan en gran variedad y cantidad. En la mayoría de los textos hay actividades iniciales de motivación, tal como mencionábamos anteriormente, que por lo general consisten en preguntas que buscan indagar los conocimientos previos del alumno y establecer además una conexión con el mundo actual que le es familiar. Luego se presentan actividades que complementan el contenido del capítulo y buscan enfatizar algunos aspectos del mismo. En este caso se presentan, por ejemplo, fuentes –ya sea de procedencia primaria o secundaria– que suponen la lectura del texto, acompañadas de cuestionarios, observación de imágenes, actividades de reflexión, que se proponen estimular el pensamiento crítico de los alumnos, etc. Uno de los errores (Iturriaga et al., 2009, p. 47) que se comete en este tipo de actividades es solicitar al alumno que “investigue”, como si esta acción implicara únicamente la búsqueda y selección de información sobre un determinado tema.

Posteriormente se incorporan actividades que algunos textos llaman “de aplicación”, y que generalmente se traducen en diversos análisis

de fuentes o documentos, así como también de mapas, y luego se solicita al alumno que realice una síntesis de lo aprendido, por ejemplo a través de un cuadro sinóptico, o comparativo, además de nuevas “investigaciones” de aspectos complementarios.

Por último, hacia el final de cada capítulo, la mayoría de los textos contiene actividades de evaluación, cuyo objetivo es indagar lo que el alumno ha aprendido a lo largo de cada unidad. Estas actividades oscilan entre ocho y diez ítems, de los cuales aproximadamente el 90% es de opción múltiple, excepto un 10% que apunta a la comprensión.

Consideramos que esta amplia gama de actividades puede ser interesante para que el alumno pueda seleccionar las de su preferencia. Sin embargo, podemos constatar que la cantidad va en desmedro de una mayor profundidad de los contenidos mismos del capítulo, el cual se ve reducido a no más de tres o cuatro cuadros de párrafo por hoja. Una opción válida para evitar esta falencia es la que presenta el libro de historia italiano *Le Civiltà Nella Storia, L'Età Contemporánea* (Colombo, 2005), a través de un texto complementario que consiste en un cuadernillo de 72 páginas denominado *Quaderno laboratorio*, en el cual se presenta el apoyo didáctico que el texto tiene. Se articula en tres etapas para cada módulo: la primera se titula “Facciamo il punto” y apunta a rescatar las ideas principales del periodo estudiado en el libro de texto. La segunda, “Per capire meglio”, ayuda al alumno a dominar con mayor seguridad las nociones adquiridas para aplicarlas en un contexto personal y reconstruir cuadros de civilización. La tercera y última, “Per approfondire”, le ofrece material documental para un trabajo personal basado en fuentes primarias y secundarias.

Por otra parte, cabe considerar que hay textos que abusan en la cantidad de actividades que presentan por cada capítulo, haciendo caer al alumno en un activismo que dificulta el procesamiento del contenido y la reflexión sistemática sobre el mismo. El caso más significativo lo constituyen en general los textos editados por Mare Nostrum, en los cuales esta situación se muestra en su máxima expresión. Citemos como ejemplo la Unidad 1 del texto de 2° medio (Almeyda et al., 2003-2004, pp. 9-27) antes mencionado, que presenta en 19 páginas:

tres de actividades de iniciación, cuatro de actividades de aplicación y diez recuadros que incluyen dos o tres actividades cada uno a lo largo de las páginas restantes.

Si analizamos las características metodológicas del texto de la editorial Prentice Hall Pearson (AA.VV., 2005), anteriormente mencionado, encontraremos que en él se presentan las distintas actividades como parte de un plan sistemático de desarrollo de habilidades, lo cual es clave para una disciplina como la histórica y para las humanidades en general. Al comienzo de cada capítulo se enuncia el tipo de habilidad a desarrollar a lo largo de su contenido, con lo cual las actividades poseen un orden y una secuencia que evita la reiteración y el abuso de ellas. Las habilidades a desarrollar son básicamente ocho: “*Reading process*”, que se centra en activar las ideas previas para ayudar a comprender y recordar lo que se lee; clarificar el significado, para mejorar la comprensión de lo leído; usar el contexto, para ayudar a comprender las palabras desconocidas; identificar causa y efecto, para profundizar en la comprensión del texto; identificar la idea principal, lo cual se centra en las habilidades para lograr reconocerla; usar la secuencia, lo cual implica reconocer el orden en que los acontecimientos sucedieron y cómo se relacionan unos con otros para recordarlos mejor; hacer comparación y contraste, lo que supone reconocer semejanzas y diferencias que ayudan a clasificar y analizar la información; y, por último, realizar análisis de palabras desconocidas para reconocerlas.

Además de estas habilidades, el texto se propone el desarrollo de otras más específicas para hacer más eficiente el estudio de las ciencias sociales. Se trata de un conjunto de competencias que se intenta desarrollar a lo largo del texto, partiendo por el uso de una línea de tiempo muy sencilla –que abarca desde la Prehistoria hasta nuestros días– que pretende que el alumno aprenda a encontrar la idea

principal de un texto, y después se presentan diversas actividades que apuntan a desarrollar distintas habilidades como por ejemplo el uso de mapas de rutas; el uso y la interpretación de tablas; cómo realizar generalizaciones válidas; cómo establecer conclusiones; cómo realizar el análisis de fuentes primarias; cómo distinguir hechos de opiniones; cómo identificar puntos de vista y reconocer sesgos ideológicos; cómo sostener una posición con fundamento. Interesa destacar que dichas actividades no se repiten sino que están distribuidas a lo largo del texto, de forma secuencial, e invitan al alumno a trabajar con cada una de ellas en diferentes contextos. Se trata de una propuesta interesante que apunta a utilizar la actividad para desarrollar los contenidos procedimentales o actitudinales, a la par de que el alumno aprende los conceptuales expresados a lo largo del texto.

Una vez consultados los docentes sobre este aspecto metodológico, se destacan en general por considerar que es suficiente la cantidad de actividades que los textos presentan. Sin embargo, con respecto a la calidad de las mismas, se puede apreciar que un 57,7% de los participantes de los *focus group* tienen sus reparos, pues consideran que son excesivas y, en algunos casos, utópicas e irrealizables, por lo que entorpecen el aprendizaje o no son las más apropiadas, pues no son coherentes con el nivel intelectual de los alumnos y paralelamente son difíciles de aplicar por falta de tiempo. De la misma forma se acusa que ocupan un lenguaje muy procedimental y que no son una herramienta útil para ejercitarse para la PSU,⁸ siendo que buena parte de estos textos debiera ser una de las mejores guías para preparar el ingreso a la educación superior.

En cuanto al resultado de la encuesta en este aspecto, otra vez difiere respecto de los *focus group*, ya que la tendencia predominante de acuerdo con la cantidad fue la aceptable (35,5%), seguida de la opción muy buena (29%). En cuanto a la calidad, fue evaluada de mejor forma al destacarse la opción muy buena (36,4%). De esta forma, otra vez constatamos que los docentes de colegios subvencionados son menos exigentes y críticos, que aquellos de los colegios particulares, a la hora de evaluar los textos.

Conclusión

Luego de haber analizado cómo se comportan las variables seleccionadas y sus respectivos indicadores, estamos en condiciones de concluir que las más necesitadas de revisión son las referidas a los contenidos y a la metodología de los textos empleados. En el primer caso, consideramos que lo primordial es atender a indicadores específicos que se relacionan sobre todo con la profundidad, extensión y equidad de los contenidos, los cuales deben ser revisados con el fin de ofrecer textos más interesantes y no resúmenes comprimidos que dificultan la lectura y comprensión por parte de los estudiantes. De modo similar, la extensión de los distintos apartados debería ser más equilibrada, respetando el peso que los contenidos tienen en los planes curriculares del Ministerio. Por último deberían guardar la objetividad para evitar caer en sesgos ideológicos como, de hecho, hemos podido comprobar que ocurre.

En segundo lugar, con respecto a la metodología, se hace necesario reconsiderar los criterios para la presentación de las actividades, atendiendo no sólo a su cantidad, sino también y fundamentalmente a la finalidad de las mismas, lo cual redundaría necesariamente en una elevación de su nivel de calidad.

En tercer lugar, si bien la estructura y organización de los textos fue lo menos cuestionado por los docentes, consideramos necesaria una simplificación de estos aspectos que apunte a facilitar el trabajo del alumno, como también –sobre todo en el caso de la estructura de la página– que contemple el aspecto estético para evitar un excesivo recargamiento visual.

No se debe olvidar que los textos de estudio tienen un lugar importante en el método con que se desarrolla la clase, ya que en gran medida determinan la forma de enseñar y lo que se estudia (Schiefelbein, 1994, p. 13); por lo tanto es importante readecuarlos transformando su formato, su contenido y su metodología, de modo

8 Prueba de Selección Universitaria en Chile.

tal que favorezcan la labor de los profesores y que esto redunde a su vez en un aprendizaje más eficaz por parte de los alumnos.

Cabe destacar, por último, que los propios docentes han expresado desde hace ya tiempo su preocupación sobre cómo debería ser el texto ideal. Al respecto, en un estudio ya clásico (Rodríguez et al., 1996, p. 15), se consultó la opinión de docentes de nivel medio pertenecientes a colegios de la Región Metropolitana que juzgaron, en primer término, que los textos no debían ser elaborados sólo por expertos en la disciplina sino también por profesores que tuvieran experiencia real en la sala de clases y que supieran enseñar. Además, el estudio puso de manifiesto que el libro de texto ideal no debería referirse solamente a un

curso, sino más bien debía integrar contenidos en grandes temas, tales como el Renacimiento o los Descubrimientos; es decir, debería ser un tipo de libro-manual acompañado con material de apoyo, que contenga información relevante, vigente, optimista y concordante con los intereses juveniles; necesaria para que el alumno la procese y adquiera así los aprendizajes esperados.

Como reflexión final consideramos necesario revisar los criterios con los cuales se confeccionan los textos escolares, para que sea posible mejorar su calidad para optimizar su uso como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- Ásgeirsdóttir I. (2007). *¿Qué es lo que hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos que todos los estudiantes reciban uno?* Ministerio de Educación de Chile, Primer Seminario Internacional sobre Textos Escolares (pp. 17-23). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Castro, E. (1992). *Impacto psicológico de la cultura electrónico-visual en los textos escolares*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Dobaño Fernández, P.& Rodríguez M. (2008). Los contenidos de los libros de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. 1983-2006. En: Ministerio de Educación de Chile, *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 475-486). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (Ed.) (1997). *El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares*. Santiago de Chile: CEP.
- Herrera Cajas, H. (1983). *Antigüedad y Edad Media. Manual de Historia Universal*. Tomo I, Santiago de Chile: Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago.
- Mahmood, K. (2009). Indicators for Quality Textbook Evaluation process in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 3 (2), 158-176.
- Majó Framis, R. (1957). *Vida de los navegantes, conquistadores y colonizadores de los siglos XVI, XVII y XVIII*. Madrid: Aguilar.
- Mejía Botero, W. (2008). Análisis de los contenidos de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. En: Ministerio de Educación de Chile, *Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 487-527). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Historia y Ciencias Sociales 4. Programa de Estudio. Cuarto Medio*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). Encuesta de seguimiento de Informes de la Unidad de Curriculum y evaluación, al uso de textos escolares 2008. Disponible en: http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/biblioteca/informe_seguimiento_textos_o8.pdf. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2011].
- Ministerio de Hacienda de Chile. Programa de Textos Escolares de Educación Básica y Media. Disponible en: http://www.dipres.gob.cl/574/articles-14995_doc_pdf.pdf. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2011].
- Minte Münzenmayer, A. (1999). Análisis de los textos escolares y su incidencia en la calidad de la educación. *Paideia Universidad de Concepción*, 26, 33-45.
- Morales Padrón, F. (1974). *Los conquistadores de América*. Madrid: Espasa Calpe.
- Moulton, J. (1997). Cómo usan los maestros los libros de textos? Una revisión de la literatura de investigación. USA: Academy for Educational Development.
- Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística hispánica*, 11, 136 y ss.
- Ochoa, J. (1990). *Textos escolares. Un saber recortado*. Santiago de Chile: Cide.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H., (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24 (70), 273-292.
- Rodríguez, R., Rittershaussen, S. & Vergara, A. (1996). Los textos escolares y su uso en clases: una mirada desde los profesores. *Revista de Pedagogía*, 381, 13-16.
- Romero, L. A. (2008). La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX. En: Ministerio de Educación de Chile, *Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 57-69). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Schiefelbein, E. (1994). Estrategias para elevar la calidad de la educación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 1 (117), 1-18.
- Stern L. & Roseman J. E. (2004). Can Middle – School Science Textbooks help students learn important ideas? Findings from Project 2061’s Curriculum Evaluation Study: Life science. *Journal of research in science teaching*, 41 (6), 538-568.

Valle Taimán, A. (2008). El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico. En: *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales* (pp. 129-149), Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Villalaín, B. J. (2010). El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales de los siglos XIX y XX. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (29-30), 85-91.

Textos de Historia y Ciencias Sociales revisados:

AA.VV. (2005). *History of our world. The early ages*. New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.

Almeyda, L., Milos, P. & Whipple, P. (2007-2008a). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 2° medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

Almeyda L., Cot, M. J., Gazmuri, S. & Milos, P. (2007-2008b). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 3° medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

Almeyda, L., Milos, P. & Whipple, P. (2003-2004). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 2° medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

Bruno, P. Cosse, I. Jungman, E., Kwiatkowski, N., Lichtensztein, A., et al. (2000). *Historia, Geografía, Formación ética y ciudadana, Historia del Arte. Sociedad en Red 8, 8° año de EGB3*. Buenos Aires: AZ.

Colombo G. (2005). *Le Civiltà nella Storia 3. L'età contemporanea*. Novara, Italia: De Agostini Scuola.

Donoso, M. L., (2007 – 2008). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 2° Medio*. Santiago de Chile: Santillana.

Iturriaga, J., Coquelet, J., Fernández, M., Jiménez, S., Rodríguez, C. (2009). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 3° Medio*. Santiago de Chile: Santillana.

Iturriaga, J., Coquelet, J., Fernández, M., Jiménez, S., Rodríguez, C. (2010a). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 3° Medio*. Santiago de Chile: Santillana.

Iturriaga, J., Fernández, M., Mancilla, A., Reyes del Villar, S. (2010b). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 4° Medio*. Santiago de Chile: Santillana.

Milos, P., Giadrosic, G., Palma, D. (2004 – 2005). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 1° medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

Milos, P., Giadrosic, G., Palma, D. (2006 – 2007). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 1° medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

Milos, P., Giadrosic, G., Palma, D. (2008 - 2009). *Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 1° medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

Valdés, M., Arriagada, P., Rossi, S.B., Contreras, Y., Fuentes, L. A. (2010) *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante, 1° medio*. Santiago de Chile: Santillana.