

# LAS ACTIVIDADES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO. CLASIFICACIÓN, TIPOLOGÍA Y APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO

MARIO FERRERAS LISTÁN

Universidad de Sevilla

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ

Universidad de Huelva

## 1. Introducción

En este trabajo se abordada uno de los elementos que van a ser analizados en el desarrollo de una tesis titulada "El patrimonio en los libros de texto y en el curriculum oficial de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El caso de Andalucía", dirigida por el Dr. Jesús Estepa. En este caso nos vamos a centrar en presentar un instrumento de investigación que complementará a estudios ya presentados (Estepa, et al., 2011; Ferreras-Listán, y Jiménez-Pérez, 2013), lo que nos ayudará a comprender cómo se enseña el patrimonio en los libros de texto, a raíz de las actividades que se recogen en sus páginas y que trabajan en mayor o menor medida el patrimonio como contenido didáctico. Esta cuestión se sitúa dentro de una problemática más amplia, referida a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en la etapa de Educación Primaria, usando los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural como objeto de estudio. El hecho de que la tesis verse sobre el patrimonio en el contexto escolar, parte de dos colaboraciones en proyectos I+D+i (BSO2003-07573/PSCE y EDUC2008-

01968), financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. En este sentido es importante señalar, que esta investigación se apoya en una serie de conocimientos, que han sido abordados y consensuados por un equipo multidisciplinar perteneciente al grupo de investigación DESYM, concretamente al subgrupo de trabajo EDIPATRI, por lo que puede considerarse fruto de la participación y colaboración con dicho grupo.

Este trabajo nos muestra un instrumento de investigación, consistente en un sistema de categorías, que pretende aportar indicadores y descriptores para realizar el análisis de las actividades de enseñanza que contienen los libros de texto, elaborado a partir de una revisión y adaptación de instrumentos, protocolos y clasificaciones, diseñadas por diversos autores (Cañal, 2000; Martinello y Cook, 2000; Sanmartí, 2000; Hernández Cardona, 2002; Estepa, 2007; Mateos, 2008; Saiz Serrano, 2011; Travé et al., 2014; García-Carmona, et al., en prensa). Nos centraremos concretamente en los libros de texto referidos al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el contexto andaluz, al ser esta área donde *a priori* se recogen un mayor número de elementos patrimoniales. Este análisis pretende ser el punto de partida que permita avanzar en el conocimiento de la didáctica del patrimonio en el contexto formal, así como obtener posibles criterios, a la hora de la elaboración de materiales curriculares relacionados con el patrimonio.

## 2. Marco teórico

Martínez Bonafé, (2008) afirma que existe un gran consenso por parte de los investigadores dedicados al campo de la didáctica, que definen al libro de texto como una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículo, que se utiliza para enseñar una cultura de carácter estático y cerrado. Por tanto, los libros de texto se configuran como elementos transmisores del currículo que, a su vez, contienen un bagaje de conocimientos que deben ser aprendidos en la escuela y que rara vez son cuestionados por sus propios usuarios, ya sean docentes o discentes.

En esta línea Del Carmen (2001) afirma que este recurso se mantiene como elemento clave y determinante de los procesos educativos siendo, en la mayoría de las ocasiones, el único referente y material de trabajo para el profesorado y el alumnado, aunque como advierte Valls (2002), hay que tener en cuenta que el hecho de que ciertos contenidos se encuentren en los manuales escolares, no significa que estos sean tratados en el aula. Desde esta perspectiva, para nuestro estudio, nos interesa analizar si los libros de texto recogen el patrimonio como un recurso para trabajar ciertos contenidos didácticos, o bien si es abordado como un contenido en sí mismo. Para ello una de las decisiones tomadas, además de analizar qué finalidad y qué papel se le otorga al patrimonio dentro del conjunto de conocimientos abordados por el libro a través de los textos discursivos que lo componen, o de las imágenes que aparecen, ha sido analizar si el patrimonio aparece en el conjunto de actividades que contienen dichos libros y más concretamente en qué tipo de actividades, ya que de esta forma podemos interpretar implícita o explícitamente el valor didáctico que se le otorga al patrimonio en las actividades de aprendizaje.

Llegados a este punto sería necesario indicar que entendemos por actividad didáctica. Para Cañal et al. (1993) las actividades son procesos de flujo y tratamiento de la información (orientados, interactivos y organizados) característicos del sistema-aula. Durante la puesta en práctica de una actividad, los alumnos, el profesor y los diferentes medios o fuentes de información, mantienen relaciones e interacciones diversas, cada una de las cuales constituye una determinada tarea, por lo que cada actividad queda caracterizada, por tanto, como un conjunto organizado de tareas de los alumnos y tareas del profesor en relación con la finalidad de la actividad. Posteriormente, Monereo y Castelló (1997) definen como actividad, aquella situación que tiene un objetivo determinado, un estado inicial y uno final detectables, y unas condiciones de realización determinadas. Es decir, la actividad es entendida como la unidad de proceso metodológico, ya que a través de ellas se presentan los contenidos a trabajar, los recursos que se emplearán, las relaciones que se establecerán con el alumnado, la distribución del tiempo y del espacio, etc.

Por otro lado, como recogen García-Carmona et al. (en prensa), el currículo cita la realización de actividades en sus orientaciones sobre las estrategias de enseñanza, sin embargo, no las definen ni sugieren orientaciones que ayuden a su diseño y secuenciación. Por ello, debería dedicársele cierta atención a las actividades, describiendo qué son, qué tipos pueden plantearse según los recursos, las finalidades educativas que tengan, etc. Todas las actividades parten de la idea de que son un componente elemental de las secuencias de enseñanza, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debemos tratar de alejarnos de una concepción habitualmente sesgada y simplista que llega a identificar las actividades con la realización mecánica y esporádica de simples ejercicios.

Gimeno y Pérez Gómez (1992) afirman que es de gran interés poder contar con un buen repertorio de actividades para poder usarlas en situaciones educativas, pero consideran que realizar un listado de las mismas es algo poco menos que imposible, ya que ello implicaría tratar de resumir la enorme diversidad de experiencias metodológicas acumulada históricamente por todos los profesores. Es más, Cañal (2000) apostilla que tal listado sería inmanejable y muy poco útil, por lo que propone una categorización y clasificación de las mismas, ya que no sólo es más viable de realizar, sino que lo considera imprescindible para el análisis didáctico de la práctica de enseñanza.

En esta línea, el propio Cañal (2000), establece una tipología de actividades compuesta por tres tipos de actividades: tipo 1, aquellas dirigidas a movilizar la información, compuestas a su vez por cinco clases; tipo 2 actividades dirigidas a organizar y transformar la información, compuesta a su vez por otras cuatro clases; tipo 3 actividades dirigidas a expresar información, compuesta por cuatro clases. Siguiendo este mismo esquema, Estepa (2007) hace una propuesta similar, sólo que más específicas, para que tanto el profesorado como el alumnado, desarrollen procesos de investigación escolar en relación con las sociedades actuales e históricas.

Otra forma de categorizar las actividades es la que propone Sanmartí (2000), quien indica que las diferentes propuestas de selección y secuenciación de actividades tienen en común algunos rasgos que permiten que estas sean agrupadas en función a su finalidad didáctica, distinguiendo entre: actividades de iniciación, exploración y de explicitación de problemas o hipótesis iniciales; actividades orientadas a introducir nuevos puntos de vista; actividades de síntesis, de elaboración de conclusiones y estructuración de conocimiento; y finalmente actividades de generalización, de aplicación, y de transferencia a otros contextos.

Travé et al., (2014) analizan materiales didácticos de diversa índole y establecen su propia tipología, aunque para nuestro estudio nos interesa otra de las variables investigadas, concretamente la referida al tipo de concepción de “actividad didáctica” que transmite el material que se esté analizando, estableciendo una progresión en tres niveles: opciones coherentes con el paradigma didáctico actual (Ind.A), el indicador de transición (Ind.B) y el más próximo a la enseñanza convencional (Ind.C). Así, distinguen entre: pequeños ejercicios teóricos que se realizan al finalizar un proceso de exposición de contenidos; tareas más prácticas que protagonizan los alumnos y que complementan la dinámica expositiva habitual; conjunto organizado de tareas de los alumnos y del profesor que posee una finalidad educativa y que requiere de diferentes materiales y fuentes de información.

Saiz Serrano (2011) examina las actividades que aparecen en libros de Historia de 1º y 2º de la ESO, estableciendo 3 tipos de actividades en función a la complejidad de estrategias cognitivas puestas en marcha a la hora de realizar la actividad: tipo 1, de complejidad baja, en ellas se recogen las actividades relacionadas con la búsqueda de datos en una fuente de información, poniendo en juego destrezas cognitivas ceñidas a leer la información, seleccionar la que nos piden y memorizarla, son actividades de copiar y pegar; tipo 2, de complejidad media, se recogen todas aquéllas que tienen que ver con la explicación de la información con sus palabras, son cuestiones enfocadas a localizar la idea de un texto, sintetizarlo, uso y manejo de la información, hacer esquemas, relacionar conceptos, etc.; por último, están las del tipo 3, de complejidad alta, donde se analiza, aplica o evalúa la información, se valora críticamente la información de diversas fuentes, se contrasta y explica, etc.

Por su parte, Mateos (2008) establece una tipología de actividades para analizar libros de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural de Educación Primaria, compuesta por ocho tipos: comprobación y/o refuerzo de conocimientos adquiridos; observación o interpretación de mapas, datos, gráficos, imágenes u otros elementos; tareas y ejercicios abiertos a la creatividad del alumno; actividades del tipo “averigua y contesta...”; trabajos en equipo; experimentos; realización de tareas manuales; y propuestas de indagación del entorno.

Para la elaboración de nuestro sistema de categorías, tomaremos elementos diversos de todas las propuestas presentadas, adaptándolas a nuestras necesidades.

### 3. Diseño del sistema de categorías

Como ya se ha mencionado anteriormente, el objeto de nuestro estudio es más amplio, apoyándonos para ello en un planteamiento metodológico de corte transversal y estructurado (Estepa y Cuenca 2006), que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo dentro del paradigma cualitativo, recogiendo la información de los libros a través de 3 parrillas: por tema, libro y editorial. Para el análisis de la información se aplica un sistema de categorías acerca de qué y cómo enseñar el patrimonio en los libros de texto (Ferrerías-Listán y Jiménez-Pérez, 2013).

Para analizar cómo son las actividades donde aparece el patrimonio como contenido didáctico, hemos realizado —en coherencia con el marco antes expuesto— un sistema de categorías (fig.1) compuesto por 2 categorías —concepción de actividad y tipología de actividades— que a su vez están compuestas por una serie de subcategorías presentadas en forma de preguntas, cuyas respuestas se agrupan en torno a tres indicadores que aparecen secuenciados en forma de progresión, siendo el nivel I el más simple o nivel inicial y el nivel III, el más complejo o nivel de referencia, siguiendo los presupuestos teóricos y metodológicos empleados en trabajos anteriores (Estepa et al., 2006; Estepa, et al., 2008; Estepa, et al., 2013).

Así pues, en la primera categoría, nos interesa averiguar qué concepción de actividad didáctica se transmite a través de la tarea encomendada por el libro de texto, ya que en función de si nos plantean meros ejercicios teóricos o por el contrario tareas destinadas al desarrollo de conceptos, procedimientos o actitudes, podremos analizar si los contenidos patrimoniales nos ayudan a comprender significativamente los conocimientos trabajados. En esta línea, y dentro de esta categoría, nos preguntamos qué tipo de agrupamiento del alumnado se promueve a partir de las actividades planteadas, ya que partiendo de los principios constructivistas de la enseñanza-aprendizaje, entendemos que no se desarrollan el mismo tipo conocimientos de forma individual, que a través de actividades conjuntas donde aparece la interacción con los compañeros o con el profesor.

Respecto a la segunda categoría (tipología de actividades), nos hemos planteado cuatro cuestiones: cuál es el grado de complejidad que adquieren las estrategias cognitivas puestas en marcha a la hora de realizar las actividades; qué papel se le otorga al patrimonio en el proceso de enseñanza-aprendizaje; qué papel se le otorgan a las actividades dentro de la secuencia didáctica; y qué finalidad alcanza el patrimonio en el desarrollo de la actividad.

Para la primera cuestión nos hemos planteado tres niveles, fluctuando desde un nivel de complejidad bajo, donde el alumno se limita a buscar información en el texto para “copiarla y pegarla” en el ejercicio, hasta un nivel de complejidad alta, donde el alumno, o grupo de alumnos, deben analizar, interpretar y aplicar o evaluar la información. Con esta subcategoría pretendemos averiguar si los contenidos patrimoniales ayudan, o no, a la puesta en práctica de estrategias cognitivas complejas.

En la segunda cuestión (qué papel se le otorga al patrimonio en el proceso de enseñanza-aprendizaje) intentamos detectar si el patrimonio, como contenido didáctico, sólo se utiliza de forma puntual o poco contextualizado en relación con el diseño de la unidad, nivel I, o por el contrario recibe un tratamiento significativo e integral, tanto como objetivo, como contenido y como recurso didáctico, que comprendería nuestro nivel de referencia o nivel III.

Fig.1: Sistema de categorías para el análisis de las actividades relacionadas con el Patrimonio en los libros de texto.

Categoría	Subcategoría / Pregunta	Indicador	Descriptor	Nivel de progresión
Concepción de actividad	¿Qué concepción de actividad didáctica sugiere el material curricular?	<i>Ejercicios teóricos</i>	Se realizan al finalizar un proceso de exposición de contenidos para repetir y memorizar contenidos	I
		<i>Ejercicios prácticos</i>	Complementan la dinámica expositiva, poniendo en práctica ciertos procedimientos.	II
		<i>Tareas</i>	Se caracterizan como un conjunto organizado de actividades que realizan los alumnos y/o el profesor, poseen una clara intención educativa y requieren del libro y de diferentes materiales y fuentes de información, para desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes, que nos ayuden a alcanzar los objetivos propuestos.	III
	¿Qué agrupamiento del alumnado se promueve a partir de la actividad?	<i>Individual</i>	El alumnado realiza las tareas del manual sin la colaboración de sus compañeros y compañeras.	I
		<i>En grupo</i>	Se propicia la realización de las actividades del libro de texto entre varios compañeros, pero cada uno realiza su parte de forma independiente, al resto.	II
		<i>En grupo y colaborativo</i>	De manera conjunta y compenetrada, se realizan las actividades del libro de texto.	III
Tipología de actividades	¿Qué complejidad adquieren las estrategias cognitivas puestas en marcha a la hora de realizar la actividad?	<i>Complejidad baja</i>	Actividades relacionadas con la búsqueda de datos en una fuente de información, ya sea en un texto, mapa, imagen, gráfico, etc. poniendo en juego destrezas cognitivas ceñidos a leer la información, seleccionar la que nos piden y memorizarla, son actividades de copiar y pegar.	I
		<i>Complejidad media</i>	Actividades que tienen que ver con la explicación de la información con las palabras del alumno, son cuestiones enfocadas a localizar la idea de un texto y sintetizarla, al uso y manejo de la información, a hacer esquemas, relacionar conceptos.	II
		<i>Complejidad alta</i>	Actividades donde se analiza, interpreta, contrasta, explica y aplica o evalúa la información de forma crítica procedente de diversas fuentes.	III
	¿Qué papel se le otorga al Patrimonio en las actividades?	<i>Utilización anecdótica</i>	Actividades puntuales, poco contextualizadas o escasa relación con el diseño de la unidad.	I
		<i>Recurso didáctico</i>	Actividades utilizadas como fuentes de información para el trabajo e interpretación del contexto socioambiental relacionadas con la unidad didáctica.	II
		<i>Integración plena</i>	Tratamiento significativa como objetivo, contenido y recurso.	III

Tipología de actividades	¿Qué orden se le otorgan a las actividades dentro de la secuencia didáctica?	<i>Iniciales</i>	Actividades de iniciación, exploración y de explicitación de problemas o hipótesis oficiales.	I
		<i>Desarrollo</i>	Actividades dirigidas a buscar y obtener la información.	II
		<i>Síntesis</i>	Actividades de organización, transformación y estructuración de la información, de elaboración de conclusiones y comunicación de resultados de investigación.	III
	¿Qué finalidad alcanza el patrimonio en el desarrollo de la actividad?	<i>Academicista</i>	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.	I
		<i>Práctica - conservacionista</i>	Valores patrimoniales en la vida cotidiana (económicos, identitarios...) y potenciación de su conservación.	II
		<i>Crítica</i>	Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial.	III

También nos preguntamos qué papel se le otorgan a las actividades patrimoniales dentro de la secuencia didáctica, es decir, si sólo aparecen en la fase inicial, como actividades de iniciación, exploración y de explicitación de problemas (nivel I); si aparecen durante las actividades de desarrollo, (nivel II); o bien si aparecen en las actividades de síntesis (nivel III).

Por último nos planteamos si los contenidos patrimoniales se insertan en las actividades del libro con una finalidad meramente “Academicista”; si transmiten una finalidad “Práctica-conservacionista”, poniendo de manifiesto el valores que adquiere el patrimonio en la vida cotidiana y por tanto el por qué de su conservación; o bien con una finalidad “Crítica”, es decir con la finalidad de formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial.

#### 4. Validación y resultados

Es importante señalar que estas categorías, a su vez, están interrelacionadas, ya que probablemente si un contenido patrimonial aparece dentro de un ejercicio teórico, generalmente será una tarea de carácter individual, donde se pone de manifiesto un nivel bajo de complejidad cognitiva, con un uso anecdótico, en una fase inicial de la secuencia y con una finalidad meramente academicista.

De todas formas, este tipo de relaciones se pondrán de manifiesto a lo largo del proceso de aplicación de este nuevo instrumento de análisis, complementario al que hemos empleado para analizar otros aspectos de la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en los libros de texto de Conocimiento del Medio. No obstante, para realizar esta tarea previamente validaremos este nuevo sistema de categorías analizando una serie editorial diferente a la que constituye nuestra muestra para, tras llevar a cabo las modificaciones oportunas, proceder al análisis de los libros de texto que son objeto de nuestro estudio.

## Referencias bibliográficas

- Cañal, P. (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigación en la Escuela*, 40, 5-21.
- Cañal, P., López, J. I., Venero, C. y Wamba, A. (1993). El lugar de las actividades en el diseño y desarrollo de la enseñanza. ¿Cómo definir las y clasificarlas? *Investigación en la escuela*, 19, 7-13
- Del Carmen, L. M. (2001). Los materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible. *Investigación en la Escuela*, 43, 51-56.
- Estepa, J. (2007). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando nuestro mundo* (6-12). Sevilla: Diada.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras-Listán, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095-2107.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72), Gijón: Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Ávila, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En A. E. Gómez y M. P. Núñez (eds.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 57-66). Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Estepa, J., Ferreras-Listán, M. y Monge, M.C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio. En J. Estepa (ed.) *La Educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 25-39). Huelva: Universidad de Huelva.
- Ferreras-Listán, M., y Jiménez-Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- García-Carmona, A., Criado, A. y Cañal, P. (en prensa). ¿Qué educación científica se promueve para la etapa de Primaria en España? Un análisis de las prescripciones oficiales de la LOE. *Enseñanza de las Ciencias*.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hernández Cardona, X. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.



Barcelona: Graó.

Martinello, M. L. y Cook G.E. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.

Martinez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. [En línea] *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), 62-73. Accesible en: <http://rase.ase.es:81/index.php/RASE/article/view/31>

Mateos, J. (2008). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 22, 3-22.

Monereo C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64, Recuperado Abril, 28, 2012 de la base de datos Dialnet.

Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. En J. Perales y P. Cañal (Dir.), *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 239-266). Alcoy: Marfil

Travé, G, Pozuelos, F.J., Cañal, P. y De Las Heras M.A. (2014). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la escuela*, 81, 5-20

Valls, R. (2002). *Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria*. Gerónimo de Uztariz, 17/18, 67-78.