



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2020



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2020

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2020

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: calco de las pinturas rupestres de la Cueva del Niño. García Moreno et al., 2016.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Editores

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsable informático

[Martínez García, José Javier](#) [CEPOAT, Universidad de Murcia]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Aurox, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^ª del Mar](#) [H.^ª del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^º](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad de Vigo]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igal Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^ª del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^ª del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

Artículos

- Las ocupaciones paleolíticas en el sur de la provincia de Albacete* 7
Noelia Sánchez Martínez
- El elefante en las acuñaciones hispanocartaginesas* 43
José Luis Aledo Martínez
- La epigrafía votiva romana de Caldas de Montbui (Vallés Oriental, Barcelona) (ss. I-II d. C.). Un ejemplo de promoción de las élites provinciales de la tarraconensis en centros de aguas minero-medicinales* 61
Jesús Sánchez Alguacil
- Representación de la historia de España por medio de la filatelia. Estudio de los sellos diseñados por Gallego y Rey* 89
Pedro Vázquez-Miraz
- La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso* 109
A. José Farrujía, Carmen Ascanio Sánchez, Ulises Martín Hernández y Cristo Manuel Hernández Gómez
- La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo* 129
Sebastián Molina Puche y Adrián Salmerón Ayala
- Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil* 155
M^{ca}. Teresa Carril-Merino, Beatriz Andreu-Mediero, Mercedes de la Calle Carrecedo y Esther López Torres
- ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria* 185
Helena Rausell Guillot
- Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar* 205
Néstor Banderas Navarro

Reseñas

- A. Brillì (2018). El viaje a Oriente, Madrid: A. Machado Libros, 390 págs* 239
Juan Álvarez García
- Altamira (Hugh Hudson, 2016)* 245
Alberto Lombo Montañés

La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso

The Representation of Archaeological Heritage in Primary Education Textbooks: The Canarian Indigenous Context as a Case Study

A. José Farrujía de la Rosa
Universidad de la Laguna
afarruji@ull.edu.es
 0000-0003-3035-5905

Carmen Ascanio Sánchez
Universidad de la Laguna
cascanio@ull.edu.es
 0000-0002-0299-1958

Ulises Martín Hernández
Universidad de la Laguna
umartin@ull.es

Cristo Manuel Hernández Gómez
Universidad de la Laguna
cherngom@ull.edu.es
 0000-0002-0777-5963

Recibido: 10/02/2020
Aceptado: 14/08/2020

Resumen

En este artículo analizamos el tratamiento didáctico que recibe el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena en los libros de texto de Ciencias Sociales de Primaria de Canarias, con un especial foco de atención en la representación de género. A partir de un análisis cualitativo y cuantitativo, centrado en los libros de texto de cuatro editoriales, en el marco de la LOMCE, nuestra investigación analiza qué se considera patrimonio arqueológico en la enseñanza, cómo y qué se enseña, y cuál es el rol de las mujeres en el contenido educativo y en el hecho histórico. Los resultados obtenidos reflejan la reproducción de miradas eurocéntricas, la inexistencia de una definición explícita de los vestigios arqueológicos y, por tanto, del propio concepto de patrimonio, así como el predominio de la hegemonía cultural androcéntrica. Esta realidad presenta claras afinidades con la constatada en otros estudios afines del estado español.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Educación primaria, Patrimonio, Libros de texto, Investigación educativa.

Abstract

In this article we analyze the didactic approach for the Canarian archaeological heritage from the indigenous period within the Primary textbooks of Social Sciences in the Canary Islands, paying also attention to the representation of gender. From a qualitative and quantitative approach, focused on the textbooks from four different publishers, and within the framework of LOMCE, our research analyzes what is considered archaeological heritage in teaching, how and what is taught, and what is the role of women in the historic fact and in the educational content. The main results show the predominance of the androcentric cultural hegemony, the reproduction of Eurocentric views, the absence of an explicit definition for the archaeological remains and, therefore, for the concept of heritage. This panorama presents clear affinities with the one documented in other parts of Spain.

Keywords

Social Sciences, Primary Education, Heritage, Textbooks, Educational Research.

Para citar este artículo: Farrujía de la Rosa, A. J., Ascanio Sánchez, C., Martín Hernández, U. y Hernández Gómez, C. M. (2020). La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 109-128. doi: 10.6018/pantarei.444421



1. Introducción

Este trabajo de investigación analiza cómo los libros de texto del área de Ciencias Sociales, en Educación Primaria, abordan los contenidos relacionados con el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena, en el marco de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)¹. Es por lo tanto una investigación que persigue valorar los saberes, la información y la posible eficacia de estos recursos educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la fundamentación metodológica y epistemológica implícita en los manuales, así como su grado de correlación con el currículum correspondiente de la Comunidad Autónoma de Canarias².

En el marco docente actual en Primaria, a escala nacional, un porcentaje elevado de los docentes utilizan los manuales en el aula, sin tener en cuenta que es un recurso más (Estepa, 2017; Estepa et al., 2011; Valls y Parra, 2018). A pesar de que el material didáctico hoy en día es variado, el empleo de manuales en las aulas del estado español no ha descendido en los últimos años, sino al contrario, ha experimentado un aumento, a diferencia de lo que sucede en otros sistemas educativos, como es el caso del británico, donde el aprendizaje no depende de la asimilación de contenidos, sino de la realización de procesos de investigación histórica, basados en las teorías constructivistas del aprendizaje (Cooper, 2014).

Los libros de texto, en este sentido, son el principal vehículo para ordenar y comunicar el conocimiento histórico, pues sus narrativas llegan a una gran parte de la población, posibilitando la creación y la asimilación de una determinada conciencia histórica sobre el pasado, sobre la sociedad y sobre los distintos tipos de patrimonio que forman parte de ese pasado.

2. Marco teórico

En el ámbito español, el análisis de los libros de texto desde la Didáctica de las Ciencias Sociales es una corriente ya consolidada. Existen aportaciones generalistas, como la de Merchán (2002), que examinan la composición de los libros de texto y su relación con las metodologías empleadas y con el comportamiento y estrategias de estudio del alumnado; hasta trabajos más específicos que analizan el tratamiento otorgado a un periodo histórico determinado, como el franquismo (Mérida, 2011), o bien, otros que ahondan en el estudio crítico del diseño y desarrollo curricular a través de los diferentes aspectos que un libro aporta (contenidos, personajes, ilustraciones, ejercicios, metodologías-técnicas-estrategias de aprendizaje, subjetividad-objetividad en el léxico...) (Díaz y Puig, 2020; Prats y Valls, 2011). Sin embargo, tal y como ha señalado Prats (2012), no contamos con una producción

1 El mundo indígena canario abarca el período comprendido entre el primer poblamiento humano de las islas, en torno a partir de la segunda mitad del primer milenio antes de la era, y la posterior conquista y colonización europea del archipiélago en el siglo XV.

2 El currículo de Ciencias Sociales figura recogido en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Puede consultarse en:

<https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/curriculo-primaria/Anexo1 Primaria Ciencias Sociales.pdf>

bibliográfica importante sobre el análisis de los libros de texto que se centran en el estudio de las sociedades prehistóricas y de la antigüedad, y mucho menos, añadiríamos por nuestra parte, en el rol de las mujeres en esa etapa histórica. En el ámbito canario también se documenta este vacío, siempre y cuando exceptuemos aportaciones aisladas como la de Villalba (2017), centrada en el estudio del mundo indígena canario en el marco de los libros de ESO, aunque sin valorar la representación de género.

Conscientes de este marco de referencia, en nuestra investigación analizaremos los contenidos, ilustraciones, ejercicios, así como las fundamentaciones epistemológicas y metodológicas implícitas en algunos manuales del área referida. Por lo que respecta al tema de análisis, nos centraremos en el estudio del tratamiento formativo que recibe el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena, es decir, en los aprendizajes relacionados con los primeros pobladores del Archipiélago y su contribución a la educación integral del alumnado como ciudadanía responsable. A pesar de que en las Islas Canarias la arqueología de la etapa histórica ha ido desarrollándose en las últimas dos décadas del siglo XXI (Arnay, 2009; Delgado, 2014), especialmente en el caso de Gran Canaria, lo cierto es que hablar de patrimonio arqueológico en el archipiélago sigue viéndose como sinónimo del patrimonio indígena. Esta visión simplista y apriorística es la que, erróneamente, sigue presente entre buena parte del colectivo docente, en los libros de texto de Primaria, entre la propia sociedad y en los medios de comunicación, tal y como ya hemos puesto de manifiesto al abordar la construcción de la identidad canaria desde el patrimonio cultural (Farrujía, 2018). Frente a este panorama, la importancia que ha adquirido la arqueología histórica en Canarias queda patente en el incremento del número de excavaciones de yacimientos arqueológicos coetáneos o posteriores a la Baja Edad Media³. Entre ellos encontramos recintos de tipo religioso, militar o civil, así como espacios abiertos.

Asimismo, de forma transversal, nuestro análisis incluye el análisis de la variable de género, indagando en la representación que se hace sobre mujeres y hombres y, por tanto, los esfuerzos y sensibilidades para introducir este enfoque en los libros de texto, en particular, en el tema objeto de estudio: el patrimonio indígena. Si bien este asunto merece una indagación más profunda desde la perspectiva de género, nuestra aportación puede contribuir, como indica Lagarde (2006), a esa necesaria construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Esto solo puede alcanzarse a partir de la investigación, la difusión y el apoyo normativo. En el caso canario, en este sentido, la educación es un ámbito sensible para las políticas de igualdad, como lo muestran las leyes y normativas que inciden en este ámbito⁴. Pero ¿han calado esas políticas en los contenidos de determinados recursos educativos, como puede ser el caso de los manuales escolares?

3 Puede consultarse al respecto el Trabajo de Fin de Grado de Historia de Joel Márquez Rodríguez, en la Universidad de La Laguna (curso académico 2014-2015):

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1169/Arqueologia+historica+en+Canarias+implicaciones+patrimoniales.pdf?sequence=1>

4 Dos de los instrumentos clave son: La [Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres](#) (LCIMH), con un capítulo dedicado a la "Igualdad en la Educación" y la [Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020](#), que desarrolla un eje específico sobre "Educación para la igualdad entre ambos sexos y la plena ciudadanía".

3. Metodología

Nuestra investigación se basa en una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), a partir de las técnicas de análisis de contenido (Andreu, 2002), con vistas a dar respuesta a tres objetivos específicos:

1. Identificar cómo se plasma el mundo indígena canario, su patrimonio arqueológico y la representación de género sobre este tema en los libros de texto.
2. Analizar qué modelos de enseñanza propician y cuáles son las operaciones mentales que movilizan para la adquisición de los aprendizajes, en relación con los requisitos curriculares.
3. Valorar la idoneidad de los contenidos desde el punto de vista científico y educativo.

3.1. Análisis de los libros de texto

El análisis de los libros de texto de Primaria pone de manifiesto la inexistencia de criterios comunes a la hora de organizar los contenidos, así como importantes diferencias en cuanto a su tratamiento. A pesar de que, curricularmente, ya en 3.º se contempla el acceso a diversas fuentes para que el alumnado elabore trabajos relacionados con los indígenas de Canarias y reconozca los yacimientos del entorno (Criterio 9, contenido 5; y criterio 10, contenido 1, ambos del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo), el vacío en los libros de texto es importante. De los cuatro manuales analizados, tan sólo 1 incluye una unidad temática al respecto (Editorial SM).

En el caso del 4.º curso, el currículum estipula la explicación de algunos yacimientos arqueológicos de Canarias, la valoración de su riqueza artística y cultural y su importancia como señas de identidad (Criterio 10, contenidos 1 y 2, del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo). Sólo dos libros de texto recogen una unidad temática con contenidos relativamente afines, que se presentan bajo los títulos de “Canarias en la Antigüedad” y “La prehistoria en las Islas Canarias” (Editoriales Anaya y Santillana). Es decir, los criterios de ordenación temporal difieren notablemente⁵.

La inexistencia de una respuesta cerrada en torno al problema de los orígenes en Canarias permite entender, en buena medida, que quede sin resolver en los manuales, de forma satisfactoria, el problema de la simultaneidad entre los procesos históricos particulares acaecidos en el archipiélago canario y las dinámicas descritas para el contexto europeo y mediterráneo desde el cambio de era hasta los albores de la modernidad. No hay ninguna

⁵ Tal y como ya hemos argumentado (Farrujia, 2010, 81), el inmovilismo teórico en el ámbito académico, las controversias existentes en el seno de la arqueología canaria sobre el primer poblamiento de las Islas o el peso de la tradición son algunas de las razones que explican la pervivencia del término “prehistoria canaria” al conceptualizarse la escala espacio temporal de las sociedades indígenas. Es decir, el concepto tiene vigencia, a pesar de no describir una realidad objetiva per se. En este sentido, la comunidad científica baraja dos posibles opciones para el poblamiento de las islas: una acaecida a principios del primer milenio a.n.e., y otra en torno al cambio de era, pero en ambos casos protagonizada por pueblos imazighen del norte de África y, cronológicamente, fuera del marco temporal de la prehistoria. Los libros de texto, en este sentido, también se retroalimentan a partir de “ficciones de lo primitivo”.

propuesta que impulse la reflexión sobre esto, a pesar de que el currículo brinda una organización cronológica de los contenidos históricos, rompiendo con la tradicional vinculación escolar entre el poblamiento amazigh de Canarias y la prehistoria. Asimismo, aunque todos los libros de texto analizados explicitan el origen africano de los pobladores de Canarias, el papel de este continente aparece tan sólo como referente geográfico. No se pone en valor cuál fue su aporte cultural al mundo indígena canario. Es decir, las señas de identidad se trabajan a partir de una óptica que no tiene en cuenta el eco de la propia cultura amazigh en el territorio canario. Este enfoque eurocéntrico presente en los contenidos de los libros de texto es una realidad estructural, que supera el ámbito de las Ciencias Sociales y de Canarias, afectando a otras materias y a otros contextos autonómicos de España y también del extranjero (Díaz y Puig, 2020; Guerra y Nadal, 2016; Martínez-Delgado, 2019).

En el caso de 5.º de Primaria, y a pesar de que curricularmente solo se contemplan contenidos sobre la conquista de Canarias y sus consecuencias (criterio 9, contenido 4, bloque de aprendizaje las huellas del tiempo), uno de los manuales desarrolla aquí los contenidos exigidos curricularmente para 4.º (Editorial Vicens Vives), mientras que otro retoma, a modo de introducción al tema de la conquista, un breve apartado dedicado a “Canarias aborigen” (Editorial SM).

En todos los libros de texto, además, los contenidos se presentan bajo una estructura tradicional de epígrafes, son cerrados y a menudo se sustentan en argumentos de autoridad, con expresiones como “los historiadores sostienen que...”, “la teoría más aceptada...” o “se sabe que...”.

Por lo que respecta a la representación de género en los contenidos sobre el mundo indígena canario, se aprecia su ausencia en los contenidos y explicaciones históricas de todos los manuales analizados, en particular sobre el desarrollo social, entendiendo por tal la evolución, el cambio, la permanencia y la duración de la sociedad, sus estructuras y miembros. No se plantea, en este sentido, ninguna reflexión sobre dicha realidad y las relaciones de poder entre ambos sexos. Esta deficiencia también se ha puesto de manifiesto en los libros de texto de Secundaria, para el mismo período histórico canario⁶, así como en el resto del Estado español en los manuales de Primaria y Secundaria (López-Navajas, 2014; Sáenz, 2015; Vaillo, 2016). Esta problemática, en el marco de la prehistoria, también se detecta en niveles educativos superiores, en particular en el ámbito universitario español (Pastor y Mateo, 2019). Esta realidad, constatada en el estudio de caso que nos ocupa, está estrechamente relacionada con las carencias de la propia investigación sobre esta temática, pues el papel de la mujer indígena, los roles de género y las relaciones que los atañen son todavía poco conocidos en la arqueología de Canarias. En este sentido, la investigación sobre el papel de las mujeres indígenas constituye una de las líneas más prometedoras de la arqueología insular (Santana, 2018). Las evidencias arqueológicas y

⁶ Pueden consultarse al respecto los Trabajos de Fin de Grado de Celia del Castillo Fernández, “La presencia de la mujer en las materias de Geografía e Historia de Canarias de 4.º de ESO. Del diseño curricular a la realidad de las aulas”. Universidad de La Laguna, curso académico 2018-2019; y Leticia Díaz Polegre, “El rol de la mujer en los libros de texto de Geografía e Historia de 2º de ESO: La prehistoria y el mundo indígena de Canarias como paradigmas”. Universidad de La Laguna, curso académico 2019-20. No están aún como recursos online.

ethnohistóricas, no obstante, ponen de manifiesto asimetrías sociales basadas en el sexo, que se expresaban en múltiples ámbitos de la realidad social. Los datos sugieren que estas diferencias entre hombres y mujeres se corresponden con un sistema social patriarcal en islas como Gran Canaria o Tenerife, que contrasta, por ejemplo, con el matriarcado desarrollado en islas como Lanzarote o Fuerteventura.

Esta realidad aquí descrita sobre la representación de género pone de manifiesto las dificultades que existen, al menos para este tipo de recursos didácticos, a la hora de poner en práctica las medidas adoptadas en cuerpos legales como la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, pues en su Artículo 24 se establece como necesaria “La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos”. Asimismo, la carencia de apoyos específicos y de normativas para el obligado cumplimiento de la ley impiden materializar en plenitud el discurso integrador e inclusivo por el que apuesta la LOMCE desde el 2013, al propugnar los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Artículo 1)⁷. El caso canario que aquí analizamos, como extensión del contexto nacional, refleja cómo es el discurso antropocéntrico el que sigue predominando en los manuales escolares, es decir, en uno de los recursos educativos con mayor presencia en el aula.

El papel de las ilustraciones de los libros de texto se analiza de forma detallada en el siguiente epígrafe, mientras que en las tablas que se presentan en el epígrafe 4 se detalla cuál es el tipo de imágenes y recursos visuales presentes en las unidades temáticas en cuestión (ver tablas 1 a 8). En la totalidad de los libros analizados, se opta por incluir imágenes del patrimonio arqueológico, arquitectónico, escultórico y rupestre realizado por los indígenas canarios, así como algunos restos materiales tangibles propios de ese horizonte cultural (tablas 1, 3, 5 y 7). Su variabilidad no es un reflejo de la diversidad y complejidad del registro arqueológico del archipiélago, muy al contrario, se privilegian algunos elementos frente a otros y predominan los ejemplos de islas como Gran Canaria, Tenerife o La Palma. En menor medida se representan mapas o recreaciones (tablas 2, 4, 6 y 8), tal y como sucede también en los libros de texto de otras comunidades autónomas (Estepa et al., 2011; Meseguer et al., 2017). Sin embargo, tal y como argumentaremos en el siguiente epígrafe, ello no implica que estas fuentes primarias o secundarias sean empleadas en los libros de texto con una finalidad que vaya más allá de la simple ilustración del contenido.

Por lo que respecta a los ejercicios presentes en las unidades temáticas de los libros de texto analizados, la mayoría no responden al aprendizaje por competencias propio de la

⁷ El Ministerio de Educación está trabajando en este sentido y en algunas comunidades autónomas, como es el caso de Andalucía, ya cuentan con un Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (2016-2021). Puede verse al respecto: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2>. Existe también un Plan de Igualdad en la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, por el que se establece que en todos los centros debe existir un docente acreditado en esta materia. Además, se han creado las figuras de los Agentes Zonales de Igualdad, que coordinan las acciones de diferentes centros y todos los centros han de contar con un Plan Específico de Igualdad. Puede consultarse al respecto: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/plan-de-igualdad-en-los-centros-educativos/>

LOMCE (tabla 9). Las actividades implican, en la práctica totalidad, la repetición acrítica y memorística de contenidos recogidos en los textos. Asimismo, los ejercicios de expresión escrita tampoco requieren del apoyo o consulta de otras fuentes, sino la lectura previa del propio manual. Resulta ilustrativo al respecto que sólo tres de los manuales de texto, en concreto del 4.º y 5.º curso (SM y Editorial Santillana, para 4.º, y Editorial Vicens Vives, para 5.º), planteen actividades relacionadas con la búsqueda de información online y, por tanto, con la Competencia digital. Asimismo, estos tres manuales presentan este tipo de actividades como ejercicios adicionales de ampliación o refuerzo y no como eje vertebrador del aprendizaje. En relación con esta realidad y con el aprendizaje por competencias en el marco de la historia y el patrimonio, algunos autores ya han evidenciado precisamente la escasa incidencia del aprendizaje competencial en el marco educativo español (Valls y Parra, 2018).

3.2. Muestreo y categorías de análisis

Para el desarrollo de la investigación hemos analizado 12 libros de texto de Ciencias Sociales de la etapa de Educación Primaria, a partir de 4 editoriales nacionales que publican ediciones canarias en el marco de la LOMCE: Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives. Estas editoriales son actualmente las que tienen mayor presencia en las escuelas canarias.

De acuerdo con el currículo de la etapa, los cursos en los que se trabajan cuestiones relacionadas con el mundo indígena son 3.º, 4.º y 5.º. La investigación se ha desarrollado delimitando, por tanto, el marco de actuación y análisis a tres cursos y, desde el punto de vista temático, a un espacio, tiempo y contenido determinados.

Desde el punto de vista cuantitativo, hemos trabajado cuatro categorías de análisis⁸:

- Categoría 1. Tipo de bienes patrimoniales representados: hace referencia a la frecuencia con que aparecen las ilustraciones en los libros de texto, con los distintos elementos patrimoniales. Los hemos agrupado en las siguientes categorías: material cerámico, material lítico, cueva artificial, cueva natural, casa/cabaña, cuerpo mirlado, resto antropológico, manifestación rupestre, museo o parque arqueológico. Estas categorías se basan en las características morfológicas y en las disciplinas que las estudian (historia y arqueología), y siguen los parámetros definidos por Estepa et al. (2011): espacio-temporal, valor, contextual y representativo. Tal y como han señalado López Cruz (2009), Estepa et al. (2011) o Ferreras y Jiménez (2013), el patrimonio debe ser entendido como un concepto global y holístico. Para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, arqueológico, artístico, industrial, antropológico y un sinfín de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre que ciertos sectores de la sociedad le hayan otorgado un valor, no teniendo por qué coincidir con un reconocimiento legal. Por lo tanto, se entiende el patrimonio como una construcción social que se establece en función del valor que le otorga la sociedad en base a unos criterios. La metodología empleada para trabajar esta categoría ha sido de tipo

⁸ Estas categorías son afines a las empleadas en otros proyectos de investigación centrados en el análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales en Primaria (Estepa et al., 2011) e Historia (Díaz y Puig, 2020) y patrimonio arqueológico en Secundaria (Meseguer et al., 2017).

cuantitativo y cualitativo, de manera que el análisis nos permite valorar qué elementos patrimoniales tienen mayor protagonismo y, paralelamente, analizar cómo aparecen contextualizados e identificados a partir de los textos a pie de foto, tal y como argumentaremos en próximas páginas y en las tablas 1, 3, 5 y 7.

- Categoría 2. Otros recursos gráficos: hace referencia a la frecuencia con que aparecen otro tipo de imágenes relacionadas con el contenido educativo de tipo patrimonial. Las hemos agrupado en las siguientes categorías: mapa, imagen contemporánea de apoyo, recreación y línea del tiempo. La metodología empleada ha sido de tipo cuantitativo y cualitativo, con vistas a valorar el peso que este tipo de recursos tienen en los libros de texto analizados, tal y como se refleja en las tablas 2, 4, 6 y 8.

- Categoría 3. Contenidos: engloba la información sustancial del contenido-texto principal e hipertexto, que conforman la parte central del tema. Estos contenidos se analizan teniendo en cuenta también los criterios recogidos en el propio currículo de la etapa, con vistas a valorar los posibles desajustes existentes entre los contenidos didácticos y las pautas curriculares, tal y como se desarrolla en el apartado 3.2. Asimismo, se reflexiona sobre los contenidos procedimentales (¿se propicia el uso del patrimonio arqueológico como fuente para conocer el pasado?), conceptuales (¿cómo se define el mundo indígena canario?, ¿cuál es su origen y procedencia?, ¿qué elementos lo definen?, ¿qué pervive de ese mundo?) y actitudinales (las relaciones de identidad o la representación del discurso de género en el tema objeto de estudio).

- Categoría 4. Actividades: conjunto de ejercicios/actividades que aparecen en el tema, tanto al final como a lo largo del desarrollo. A partir de su tipología hemos establecido estas categorías: actividades para responder a los contenidos del texto, actividades para la expresión escrita, actividades para trabajar con las TIC y actividades para el trabajo cooperativo. La metodología empleada para su análisis se ha basado en la cuantificación de las actividades en todos los libros de texto, así como en la referida clasificación cualitativa y el correspondiente análisis, como se plasma en las próximas páginas y en la tabla 9.

4. Resultados y discusión

El análisis de los libros de texto nos permite observar una serie de deficiencias que presentan paralelismos con las reveladas en el resto del estado español. Se detectan importantes discrepancias y enfoques entre los requisitos curriculares de las Ciencias Sociales y la propuesta didáctica de los libros de texto. En este sentido, por ejemplo, la información presente en los manuales de 3.º de Primaria no propicia el manejo de las fuentes arqueológicas para que el alumnado pueda elaborar trabajos sobre los antiguos pobladores de Canarias (Criterio de evaluación 9, contenido 5, del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo). Asimismo, el enfoque cerrado y positivista de los contenidos tampoco permite que el alumnado de 4.º pueda valorar la riqueza artística y cultural de este patrimonio (Criterio de evaluación 10, contenido 2, del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo), pues los manuales no propician el desarrollo pleno de la Competencias social y cívica o de la Competencia Conciencia y expresiones culturales, contempladas ambas curricularmente. Asimismo, la presencia implícita de las narrativas terminales en los

contenidos de los manuales de 5.º, llevan a ver la conquista de Canarias como el comienzo de una nueva etapa histórica en la que la incidencia del componente indígena desaparece por completo⁹. En este sentido, ¿cómo puede el alumnado apreciar la herencia cultural a escala local (Criterio de evaluación 10, contenido 4, del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo), si no se pone en valor el mestizaje resultante de la conquista y colonización, sobre el que se levanta la propia identidad canaria? (Farrujía, 2018). El contenido de los libros de texto es revelador al respecto, pues en ninguno de ellos se reflexiona sobre esta realidad.

En relación con el desajuste temático y procedimental entre los manuales y el currículum, es importante resaltar igualmente que en una de las editoriales seleccionadas no se incluyen los contenidos referentes al mundo indígena canario en los libros de 3.º y 4.º de Primaria (Editorial Vicens Vives), por lo que no se aborda un tema exigido curricularmente. Asimismo, estos contenidos figuran en otro manual de 5.º de la referida editorial, es decir, tampoco se corresponden con las directrices curriculares, pues en este curso se trabaja la Historia Moderna y la conquista de Canarias.

El enfoque marcadamente positivista de los contenidos excluye la posibilidad de favorecer el desarrollo de una conciencia patrimonial en el estudiantado. Se pierde la oportunidad de desarrollar el aprendizaje en contextos reales, de incorporar el registro arqueológico en su calidad de fuente histórica o de activar la formación como público del alumnado en yacimientos arqueológicos o museos insulares.

Por lo que respecta al papel de las ilustraciones, los resultados obtenidos del análisis llevado a cabo han sido reflejados en las tablas 1-8.

Tabla 1

Bienes patrimoniales presentes en los manuales de la Editorial Anaya

Ítem	Curso 3.º	Curso 4.º	Curso 5.º	Isla (número)
arqueológico				
Material cerámico		-Pintadera (se infiere que de GC) -Cerámicas e ídolo antropomorfo guanches (se emplea el genérico “guanches”, las cerámicas se infieren que son de LP, GC y el ídolo de GC). No se especifica el sexo femenino del ídolo.		Gran Canaria (3) La Palma (1)
Material lítico		-Molino de mano barquiforme (Sin especificar)		
Cueva artificial	-Cuevas de Las Cruces (Gáldar, GC)	-Cuevas de Las Cruces (Gáldar, GC)		Gran Canaria (2)

Nota: Items no representados: cueva natural, casa/cabaña, cuerpo mirado, resto antropológico, manifestación rupestre, museo o parque arqueológico.

⁹ Las narrativas terminales reflejan cómo la trayectoria de las comunidades indígenas y su historia se ven básicamente alteradas después de la conquista de su territorio por los extranjeros. El contacto marca el inicio del final. Es decir, estas narrativas no persiguen analizar las pervivencias indígenas, sean marginales o no, sino introducir nociones como la extinción del sustrato indígena y la superioridad del conquistador (Dunbar-Ortiz, 2018). Este proceso narrativo ha marcado la historiografía canaria, especialmente a raíz del franquismo, y ha calado consecuentemente en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales (Farrujía, en prensa).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Otros recursos gráficos presentes en los manuales de la Editorial Anaya

Ítem arqueológico	Curso 3.º	Curso 5.º	Isla (número)
Mapa		-Mapa del siglo XIV en el que aparecen por primera vez las Islas Canarias (no se dice que es el de Angelino Dalorto, 1327)	El Hierro, La Gomera, La Palma, Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura (1)
Imagen contemporánea de apoyo (escultura, pintura, tradición vernácula)	-Catedral de Santa Ana (GC) -Palacio de Nava (TF) -Iglesia de La Asunción (LG)	-Torre del Conde (LG) -Presentación de los menceyes guanches a los Reyes Católicos (no se especifica que es el mural del Ayuntamiento de La Laguna, obra de Carlos da Acosta, 1764)	Gran Canaria (1) Tenerife (1) La Gomera (2)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Bienes patrimoniales presentes en los manuales de la Editorial Santillana

Ítem arqueológico	Curso 4.º	Isla (número)
Material cerámico	-1 vasija (se infiere LP) -1 ídolo de Tara (se infiere GC) -2 (pintaderas) (se infiere GC) -1 (vasija) (GC)	La Palma (1) Gran Canaria (4)
Material lítico	-1 (muelas de molino) (sin especificar) -1 (mortero barquiforme) (sin especificar)	
Cueva natural	-1 (Belmaco) (LP)	La Palma (1)
Manifestación rupestre	-1 (Cueva Pintada de Gáldar) (LP) -1 (Letreros de El Julán) (EH)	Gran Canaria (1) El Hierro (1)
Museo o parque arqueológico		Gran Canaria (1)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Otros recursos gráficos presentes en los manuales de la Editorial Santillana

Ítem arqueológico	Curso 4.º	Curso 5.º	Isla (número)
Recreación	-1 (poblado) (s/e) -1 (casa) (Gáldar, GC) -1 (indumentaria indígena, a partir de una representación masculina) (s/e)	-Ingenio azucarero (s/e)	Gran Canaria (1)
Mapa		-1 Mapa de la conquista -1 Mapa de América	
Imagen contemporánea de apoyo	-1 (Guanches de Candelaria) (Se infiere TF) -1 (salto del pastor) (S/E)	-1 (Guanche de Candelaria) (Se infiere TF)	Tenerife (6) Gran Canaria (2)

(escultura, pintura, tradición vernácula)	-1 (Mencey de Tegueste, escultura de Candelaria) (TF) -1 (silbo gomero) (S/E) -1 (Museo etnográfico de La Orotava) (TF)	-1 (Museo etnográfico) (Se infiere que es el de La Orotava, TF) -1 Cuadro la rendición de los menceyes, de Manuel González Méndez (título correcto es La rendición de los guanartemes). Sin especificar -1 Castillo de San Miguel (Garachico, Tenerife). No se especifica año de construcción. -1 Catedral de LPGC (No se especifica año de construcción o estilo) -1 Cuadro "La fundación de Santa Cruz de Tenerife" (No se especifica autor, Gumersindo Robayna Lazo, ni año de la obra, 1854, ni museo en el que está: Museo Municipal de Bellas Artes de Tenerife -1 Casa de Colón (GC) -1 (línea del tiempo)
Línea del tiempo		
Otros	-2 (rebaños de cabras) (s/e)	

Nota: Ítems no representados: recreación y línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5

Bienes patrimoniales presentes en los manuales de la Editorial SM

Ítem	Curso 3.º	Curso 4.º	Isla (número)
arqueológico			
Casa/cabaña	-Casa del poblado de La Atalayita (F)	-Casa del poblado de La Atalayita (F)	Fuerteventura (2)
Manifestación rupestre	-Grabados de la cueva de Belmaco (LP) -Motivos rupestres de la Cueva Pintada (Gáldar, GC)	-Grabados de la cueva de Belmaco (LP) -Motivos rupestres de la Cueva Pintada (Gáldar, GC)	La Palma (3) Gran Canaria (3)
Otros	-Tagoror de El Julián (EH) -Cenobio Valerón (GC)	-Tagoror de El Julián (EH) -Cenobio Valerón (GC)	El Hierro (2) Gran Canaria (2)

Nota: Ítems no representados: material cerámico, material lítico, cueva natural, cueva artificial, cuerpo mirlado, resto antropológico, museo o parque arqueológico, recreación, mapa, imagen contemporánea de apoyo y línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Otros recursos gráficos presentes en los manuales de la Editorial SM

Ítem arqueológico	Curso 3.º	Curso 5.º	Isla (número)
Mapa	-Mapa de las Islas Canarias con ubicación de yacimientos arqueológicos.	-Mapa de las Islas Canarias con los nombres indígenas de cada isla y su división territorial en "reinos". -Mapa de la conquista señorial y de realengo.	El Hierro, La Gomera, La Palma, Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura (2)
Recreación	-Recreación de una excavación arqueológica a partir de un dibujo.	-Retrato idealizado de Jean de Bethencourt.	
Imagen contemporánea de apoyo		-Castillo de Guanapay (Lanzarote). -Catedral de Santa Ana (se infiere que de Gran Canaria).	Lanzarote (1) Gran Canaria (2)

Nota: Ítems no representados: línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7

Bienes patrimoniales presentes en los manuales de la Editorial Vicens Vives

Ítem arqueológico	Curso 5.º	Isla (número)
Material cerámico	-4 pintaderas. Se describen como genéricas para el archipiélago. -Cerámica de Tenerife y La Palma. No se especifica su isla en el pie de foto. Sólo se dice que "cada isla presenta una cerámica con características particulares." -Ídolo de figura humana (sin descripción ni procedencia y sin especificarse su género femenino).	Se infiere Gran Canaria (2), Tenerife (1) y La Palma (1).
Material lítico	-Molino circular y barquiforme. No se describen ni se especifica procedencia.	
Casa/cabaña	-"Casa y tumbas en un poblado en Gáldar". (errónea descripción, pues se trata de un yacimiento exclusivamente funerario, tumular, La Guancha en Gáldar)	Gran Canaria (1)
Manifestación rupestre	-Grabados espirales de La Zarza (LP). -Pinturas rupestres de la Cueva Pintada de Gáldar (GC).	La Palma (1) Gran Canaria (1)

Nota: Ítems no representados: cueva natural, cueva artificial cuerpo mirlado, rostro antropológico, museo o parque arqueológico.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

Otros recursos gráficos presentes en los manuales de la Editorial Vicens Vives

Ítem	Curso 5.º	Curso 6.º	Isla (número)
arqueológico			
Recreación	-Recreación de un poblado guanche de La Orotava.		Tenerife (1)
Imagen contemporánea de apoyo		Escultura de un mencey (Candelaria). No se describe la imagen ni se aporta procedencia.	
Otros	-“Lugar de reunión para los antiguos pobladores de Tenerife [sic]” (no se especifica que es un tagoror. -Añepas del Museo Arqueológico de Tenerife. -Túmulo de La Guancha (GC).		El Hierro (1) Tenerife (1) Gran Canaria (1)

Nota: Ítems no representados: mapa y línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

La lectura de los resultados obtenidos muestra cómo los manuales representan el patrimonio arqueológico más como fuente primaria, es decir, las imágenes se corresponden con yacimientos y/o con piezas arqueológicas (tablas 1, 3, 5 y 7), y en menor medida se representan mapas o recreaciones (tablas 2, 4, 6 y 8). Asimismo, buena parte de las imágenes no cuentan con textos a pie de foto en los que se describa el ítem o se especifique su ubicación, por lo que el alumnado carece de un marco contextual e interpretativo. En el caso de la cultura material, el patrimonio suele aparecer de manera descontextualizada, por lo que su potencial didáctico en el proceso de construcción del conocimiento histórico se ve altamente reducido. Esto se debe a que priman los criterios estéticos al seleccionar las piezas, y la consecuencia es obvia: las imágenes tienen una función descriptiva, no demandan acción y no propician el uso activo del patrimonio y su valor como fuente de conocimiento, como sucede en otros contextos del territorio nacional (Meseguer et al., 2017). A veces incluso, se usan reproducciones o recreaciones de algunos objetos sin que esto se indique.

Tal y como queda reflejado en las tablas 1, 3, 5 y 7, esta realidad aquí descrita es especialmente palpable en el caso de las imágenes relacionadas con el material cerámico y lítico, pues el 98% de estos bienes se presenta descontextualizado.

Se observa, en este sentido, una afinidad entre el tratamiento que recibe el patrimonio arqueológico en los libros de texto y el hilo del discurso museográfico y occidental del siglo XXI. En los museos, la cultura material, descontextualizada, se ha seguido insertando en vitrinas de cristal. Es decir, los objetos arqueológicos de las salas de exposición, al igual que sucede en los libros de texto, están “muertos”. Tal y como ha señalado Ruiz Zapatero (2009), “da la sensación de que, cuanto más muertos, rotos y extraños, mejor, y por eso se presentan en vitrinas auténticos ataúdes de cristal de la materialidad del pasado. Ataúdes transparentes con los restos materiales de las sociedades desaparecidas que,

generalmente, no pueden explicar sus mundos originarios porque resultan también transparentes”.

Esta realidad permite explicar por qué en los manuales, de entre los materiales, predominan los cerámicos y en particular los recipientes de Gran Canaria o La Palma, que destacan por sus cualidades estéticas; mientras que con las manifestaciones rupestres sucede lo mismo con el protagonismo de estas dos islas, dada la percepción como “arte” de las pinturas rupestres (Gran Canaria) y las espirales grabadas (La Palma). En este sentido, se observa la estrecha interrelación que la disciplina arqueológica, desde este enfoque, posee con la historia del arte. Tal y como hemos comentado en líneas previas, los materiales no son tratados como fuentes arqueológicas. Es decir, el enfoque y metodología implícitas en los manuales, condicionan la selección de los materiales y las propias relaciones de identidad que el alumnado puede inferir a partir de los libros de texto. En un territorio fraccionado como el canario, ¿llega a identificarse con ese patrimonio el alumnado de aquellas islas cuyo patrimonio arqueológico no está representado gráficamente en los libros de texto? Es significativo al respecto, en relación con esta carencia, la práctica ausencia de la inclusión del patrimonio en representaciones cartográficas. ¿Se aborda cómo es el reparto patrimonial de ese pasado en las distintas islas? Tan sólo un manual, el de 3.º de Primaria de la Editorial SM, incorpora un mapa con este tipo de información (tabla 5).

La presencia de las referidas narrativas terminales, especialmente en los manuales de 5.º, contrasta paradójicamente, sin embargo, con el protagonismo que se concede a las ilustraciones que reflejan, especialmente en los manuales de 4.º y 5.º de Primaria, la pervivencia de determinadas tradiciones indígenas como el salto del pastor, el lenguaje silbado, la lucha canaria o el gofio (tablas 2, 4, 6 y 8). ¿Pero son estas las únicas pervivencias, o acaso las más representativas, de la herencia cultural local, de acuerdo con una determinada concepción de “lo canario”? ¿Se reflexiona sobre el concepto de pervivencia? ¿Se corresponden con las que el discurso oficial ha institucionalizado tradicionalmente? La nula presencia de otros vestigios culturales, como el toponímico o los juegos tradicionales canarios, por citar algunos ejemplos, corroboran esta visión cerrada y oficial sobre “lo canario” y su pervivencia (Farrujia, 2018). Estos juegos tradicionales, además, dada su naturaleza (Espinell y García-Talavera, 2009), posibilitarían el trabajo de la Competencia matemática recogida curricularmente.

Otro elemento destacable es la práctica total ausencia de ilustraciones y de información sobre las prácticas funerarias de los indígenas canarios. Sólo uno de los libros de texto, de 5.º curso (Editorial Vicens Vives), incorpora una imagen de un túmulo funerario y se hace eco de este contenido, pero sin llegar a mencionar la práctica del mirlado¹⁰ (tabla 7). Esta realidad contrasta con el propio discurso museográfico e identitario canario, pues los cuerpos mirlados se han convertido en bienes culturales de referencia en el marco de la arqueología de las islas, a pesar de que esta práctica mortuoria solo se ha constatado en

¹⁰ A partir de las fuentes etnohistóricas sabemos que al cuerpo momificado se le denominaba “xaxo”, y el “mirlado” era el proceso de conservación al que se sometía el cadáver. Este proceso conllevaba una serie de cuidados diferentes a los que se practicaban a las momias egipcias (Álvarez, 2015), por lo que el uso del término “momia” para el caso canario es erróneo y ha contribuido a confusiones de tipo cultural, cronológico e incluso de orígenes, al utilizarse como argumento aislado para establecerse semejanzas con la cultura egipcia (Farrujia, 2010).

Tenerife, Gran Canaria y de forma más aislada en La Palma, islas en las que están presentes en las vitrinas de sus museos arqueológicos este tipo de bienes.

A pesar de este vacío detectado en los manuales, en el marco educativo de Primaria son numerosas las propuestas relacionadas con la pedagogía y la didáctica de la muerte. Educar para la vida también debe comprender la educación para la muerte y para la comprensión de las prácticas funerarias en tiempos pretéritos (Rodríguez y Goyarrola, 2012).

Por lo que respecta al discurso antropocéntrico, éste también está presente en el ámbito de las ilustraciones. En este sentido, se refuerzan los estereotipos sexuales en las recreaciones, como sucede con el libro de texto de 4.º curso (Editorial SM), en el que las actividades “domésticas” son desempeñadas exclusivamente por mujeres y niñas (trabajo de las pieles o molienda del grano); o bien, se ilustra cómo era la vestimenta característica de la época a partir exclusivamente del género masculino (4.º curso, Editorial SM). Las pocas veces en las que aparecen representados materiales claramente femeninos, como es el caso de los ídolos cerámicos, estos son definidos como *ídolos antropomorfos* o como *figurillas de barro de personas*, sin ponerse en valor su asignación de género y su significación cultural y, por tanto, minimizándose el rol de las mujeres en el hecho histórico (libros de 3.º y 4.º, Editorial Anaya, y de 5.º de Vicens Vives, respectivamente. Tablas 1 y 7). Es necesario resaltar, en cualquier caso, que en los manuales analizados se detecta un ligero incremento en la presencia de imágenes con respecto a los de los marcos legales educativos previos, algo que progresivamente se viene detectando también en los libros de texto del resto del territorio español (Bel, 2017).

El relato androcéntrico al que nos referimos queda también atestiguado en los libros analizados a partir de la exclusión, de entre los contenidos, de determinadas prácticas sociales en las que la mujer indígena ocupó un rol importante, como es el caso del matriarcado, tal y como hemos señalado previamente para Lanzarote o Fuerteventura. También queda manifiesto a partir de la discriminación lingüística, pues en los manuales predomina el uso del masculino genérico: *seres humanos, grupos humanos, primeros pobladores, aborígenes canarios, dioses aborígenes*.

En relación con las actividades de los manuales, las acciones demandadas sobre los elementos patrimoniales que aparecen en las imágenes son usualmente introducidas por verbos asociados a la identificación y a su descripción, que demandan un bajo aprovechamiento cognitivo por parte del alumnado. El tradicional peso que lo conceptual posee en los libros de texto hace que la asociación de acciones de vertiente más procedimental, ligadas a la introducción del patrimonio arqueológico, sea escasa, tal y como también lo han puesto de manifiesto Estepa et al. (2011) para el contexto de la España peninsular. Asimismo, los contenidos, al ser cerrados y no propiciar la consulta de otras fuentes, refuerzan el aprendizaje a partir de una metodología directiva y no constructivista. Está prácticamente ausente, por ejemplo, el trabajo a partir de las Competencias digitales y las propuestas cooperativas del aprendizaje, mientras que predominan los ejercicios de trabajo autónomo, como las preguntas sobre el contenido del texto o las actividades de expresión escrita (tabla 9).

Tabla 9

Tipos de actividades presentes en los libros de texto analizados, en relación con el mundo

Tipología de las actividades	Curso 3.º	Curso 4.º	Curso 5.º	Curso 6.º
Actividades para responder a los contenidos del texto	Anaya (0), SM (5), Santillana*, Vicens Vives*	Anaya (1), SM*, Santillana (13), Vicens Vives*	Anaya (4), SM (7), Santillana (7), Vicens Vives (12)	Anaya*, SM*, Santillana*, Vicens Vives (10)
Actividades para la expresión escrita	Anaya (0), SM (0), Santillana*, Vicens Vives*	Anaya (0), SM*, Santillana (2), Vicens Vives*	Anaya (0), SM (1), Santillana (1), Vicens Vives (0)	Anaya*, SM*, Santillana*, Vicens Vives (1)
Actividades para trabajar con las TIC	Anaya (0), SM (0), Santillana*, Vicens Vives*	Anaya (0), SM*, Santillana (2), Vicens Vives*	Anaya (0), SM (1), Santillana (1), Vicens Vives (0)	Anaya*, SM*, Santillana*, Vicens Vives (2)
Actividades para el trabajo cooperativo	Anaya (0), SM (0), Santillana*, Vicens Vives*	Anaya (0), SM*, Santillana (1), Vicens Vives*	Anaya (1), SM (0), Santillana (0), Vicens Vives (0)	Anaya*, SM*, Santillana*, Vicens Vives (0)

Nota: *Editoriales que no abordan el mundo indígena en los cursos indicados.

Fuente: elaboración propia.

5. Reflexiones finales

La integración del patrimonio arqueológico del mundo indígena canario en los libros de texto, en el marco de la LOMCE, se ha materializado de manera poco útil, de manera que no ha propiciado la construcción de un conocimiento significativo que supere la lectura estética y que lleve al alumnado a investigar el pasado a través de sus vestigios, a pensar como historiadores. Ello es así, además, porque la Educación Primaria tiene como objetivo fundamental la formación integral del alumnado en un sentido amplio, tanto de contenidos disciplinares e instrumentales como de actitudes y valores, y este enfoque educativo rebasa las limitaciones presentes en los libros de texto como recurso didáctico.

La visión que, sobre el patrimonio arqueológico indígena se plasma en los libros, no induce a un aprendizaje significativo que lleve al alumnado a reconocer la riqueza y la naturaleza intrínseca de este patrimonio, y tampoco permite incorporar a la mujer en plenitud en el discurso histórico. Los contenidos son, mayormente, cerrados y antropocéntricos, y no incorporan una definición explícita de los vestigios arqueológicos como fuentes para el estudio y conocimiento del pasado o para la divulgación patrimonial. Como ya han señalado al respecto Meseguer et al. (2017), al referirse al contexto peninsular en el marco de la Educación Secundaria, la falta de aprovechamiento del potencial del patrimonio en los libros de texto es notable.

El análisis de los contenidos sobre el mundo indígena canario en los libros de texto refleja, en suma, el dominio de un discurso androcéntrico y eurocéntrico, que no ha superado el colonialismo. El papel que se le atribuye al continente africano en relación con el estudio

de la etapa indígena canaria o la escasa presencia de la representación del género femenino en los contenidos sobre el mundo indígena canario, son claros ejemplos de ello. El patrimonio indígena, propio del entorno de los niños y las niñas del archipiélago, es mostrado desde el distanciamiento. Las conclusiones de este estudio, en definitiva, permiten comprender los efectos culturales implícitos en la presentación del currículum en los materiales de uso en las aulas.

Aun así, la progresiva presencia del patrimonio en los libros de texto, su inclusión a partir de múltiples formatos (entre ellos las imágenes con objetos arqueológicos o las recreaciones a partir de ilustraciones), su introducción a partir de fuentes diversas (textuales), y el leve incremento de actividades con mayor demanda cognitiva, como es el caso de las que propician el aprendizaje por indagación, reflejan que se están produciendo ciertos avances.

Esta investigación que aquí presentamos pone de manifiesto, paralelamente, la existencia de problemáticas comunes entre Canarias y el resto del Estado español, y la necesidad de que el profesorado de la etapa de Primaria supere el uso del libro de texto como marco referencial del aprendizaje y, sobre todo, lo combine con otros materiales didácticos, prescindiendo de aquellos contenidos que se consideren inadecuados o complementando otros. Asimismo, las conclusiones aquí alcanzadas deberían servir, por un lado, como base para completar este tipo de investigaciones a escala autonómica, pero en relación con el marco de referencia estatal y, por otro lado, para sentar las bases de una siguiente fase centrada en la elaboración de estrategias didácticas y proyectos. Consideramos que esta es la vía para que el patrimonio arqueológico canario tenga mayor utilidad docente y complete las deficiencias que actualmente se observan en los libros de texto. Sólo así sería factible integrar los recursos patrimoniales en el aula de una manera más formativa y, sobre todo, reflexiva e inclusiva.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación “Patrimonio cultural y género. Identidad y contenidos canarios en los manuales de texto de Primaria y ESO, en el marco de la LOMCE”, de la convocatoria de “Ayudas a nuevos proyectos de investigación 2019” de la Universidad de La Laguna y el Ministerio de Ciencia e Innovación y Universidades.

Bibliografía

- Álvarez Sosa, M. (2015). *Momias. El secreto de su vida eterna*. Colección Canarias & Egipto. Historia para jóvenes. Tenerife: Ediciones ad Aegyptum.
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Arnay de la Rosa, M. (2009). La arqueología histórica en Canarias. El yacimiento sepulcral de la Iglesia de Nuestra Señora de La Concepción de Santa Cruz de Tenerife. *Arqueología Iberoamericana*, 3, 21–36.
http://www.laiesken.net/arqueologia/archivo/2009/03/2_en.html

- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-110. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354)
- Cooper, H. (2014). Why Are There No History Text Books in English Primary Schools? *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Delgado Darías, T., Cruz de Mercadal, M., y Sosa Suárez, E. (2014). *La Edad Moderna y Contemporánea en Las Palmas de Gran Canaria a través de los objetos. Materiales arqueológicos de la exposición "El pasado bajo nuestros pies"*. Las Palmas de Gran Canaria: El Museo Canario.
- Díaz López, M., y Puig Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. doi: [10.17583/hse.2020.4294](https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294)
- Dunbar-Ortiz, R. (2018). *La historia indígena de Estados Unidos*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Espinel Cejas, J. M. y García-Talavera Casañas, F. (2009). *Juegos guanches inéditos. Inscripciones geométricas en Canarias*. Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra Escuela*. Lección inaugural, curso 2017-2018. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa Giménez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, I y Morón Monje, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2010). *En busca del pasado guanche. Historia de la arqueología en las Islas Canarias (1868-1968)*. Tenerife: Edición Ka.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2018). *Identidad canaria. Escritos en torno al patrimonio cultural y la divulgación del pasado*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Tamaimos.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (en prensa). Indigenous knowledge in the Canary Islands? A case study at the margins of Europe and Africa. En L. Dierksmeier, F. Fechner y K. Takeda (eds.), *Indigenous Knowledge. Collaborative Research Centre SFB 1070 Resource Cultures*. Tübingen: University of Tübingen.
- 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.
- Guerra de la Torre, E. y Nadal Perdomo, I. (2016). Enseñar África. Un proceso de cambio en la mirada del continente. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de la Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 14-34). Madrid: Editorial Entimema.
- Lagarde, M. (2006). *Género y feminismo. Derechos humanos y democracia*. Cuadernos Inacabados. Madrid: Editorial Horas y Horas.
- López Cruz, I. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González y J. M. Cuenca, *La musealización del patrimonio* (pp. 47-63). Huelva: Universidad de Huelva.

- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 1-17.
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2). doi: [10.17398/1695-288X.18.2.117](https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117)
- Merchán, F. J., (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 79-106.
- Mérida Donoso, J. A. (2011). Intentando no olvidar: Acerca de la didáctica de la dictadura franquista. *Clases de Cultura y civilización*, 232, 15 de octubre de 2011. Recuperado de www.claseshistoria.com/revista/2011/articulos/merida-didactica-franquismo.pdf
- Meseguer Gil, A., Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 65-82. doi: [10.7203/dces.33.11003](https://doi.org/10.7203/dces.33.11003)
- Pastor Quiles, M. y Mateo Corredor, D. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 37-53. doi: [10.6018/pantarei/2019/02](https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/02)
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Rodríguez Herrero, P. y Goyarrola Hormaechea, F. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 87-96.
- Ruiz Zapatero, G. (2009). La divulgación arqueológica: las arqueologías ocultas. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 19, 11-36.
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43-59.
- Santana Cabrera, J. A. (2018). Reflexionando sobre la mujer aborigen de Gran Canaria: integrando arqueología y etnohistoria desde una perspectiva de género. *Complutum*, 29(1), 207-224.
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia una renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.
- Valls, R. y Parra, D. (2018). Las competencias educativas en los libros de texto de Historia. En P. Miralles y C. J. Gómez (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 99-109). Barcelona: Octaedro.
- Villalba Martínez, P. (2017). El tratamiento de la prehistoria de Canarias en la educación secundaria obligatoria. *XXII Coloquio de Historia Canario-Americana (2016)*, XXII-

144.

<http://coloquioscanariasamerica.casadecolon.com/index.php/aea/article/view/10081>

Fuentes. Libros de texto

3.º de Primaria

Gasco Poderoso, B., Lara Sánchez, M., López Pons, A., Menéndez Hurtado, A., García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2019). *Proyecto Zoom. Ciencias Sociales. Cuadernillo Canarias. 3.º de Primaria*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Grence Ruiz, T. [dir.] (2015). *Ciencias Sociales 3. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Madrid: Santillana.

Marchena, C. [coord.] (2015). *Ciencias Sociales 3. Aprender es crecer*. Edición Canarias. Madrid: Editorial Anaya.

Moya Librero, A. [dir.] (2019). *Ciencias Sociales. Atlas. Conozco mi comunidad. Canarias. 3.º de Primaria. Más Savia*. Madrid: Ediciones SM.

4.º de Primaria

Gasco Poderoso, B., Lara Sánchez, M., López Pons, A., Menéndez Hurtado, A., García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2019). *Proyecto Zoom. Ciencias Sociales. Cuadernillo Canarias. 4.º de Primaria*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Grence Ruiz, T. [dir.] (2015). *Ciencias Sociales 4. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Madrid: Santillana.

Marchena, C. [coord.] (2015). *Ciencias Sociales 4. Aprender es crecer*. Edición Canarias. Madrid: Editorial Anaya.

Moya Librero, A. [dir.] (2019). *Ciencias Sociales. Atlas. Conozco mi comunidad. Canarias. 4.º de Primaria. Más Savia*. Madrid: Ediciones SM.

5.º de Primaria

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2019). *Proyecto Zoom. Ciencias Sociales. Cuadernillo Canarias. 5.º de Primaria*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Grence Ruiz, T. [dir.] (2015). *Ciencias Sociales 5. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Madrid: Santillana.

Marchena, C. [coord.] (2015). *Ciencias Sociales 5. Aprender es crecer*. Edición Canarias. Madrid: Editorial Anaya.

Moya Librero, A. [dir.] (2014). *Ciencias Sociales. Atlas. Mi mundo, mi país, mi comunidad. Canarias. 5.º de Primaria. Savia*. Madrid: Ediciones SM.

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y la Didáctica de la Historia. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia y la Didáctica de la Historia.

PANTA REI is a digital journal focused on History and Teaching History. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched annually for all the people interested in publishing their papers, always related to History and Teaching History.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Las normas de edición y forma de envío de artículos a la revista se pueden consultar en <https://revistas.um.es/pantarei/>

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su 7.^a edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista acepta originales escritos en español o inglés.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The editing rules and the guidelines for the submission of papers can be consulted at <https://revistas.um.es/pantarei/>

The seventh edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the submitted papers will not exceed the 25 pages. The journal accepts originals written in Spanish or English.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

