



MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS
ESPECIALIDAD DE HUMANIDADES
AÑO ACADÉMICO 2022/2023

**UN ANÁLISIS DECOLONIAL DE LOS LIBROS DE
TEXTO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DE 4º DE
LA ESO: LAS REVOLUCIONES DE LOS SIGLOS
XVIII Y XIX, LAS COLONIZACIONES DE LOS
SIGLOS XIX Y XX Y LAS RELACIONES
GLOBALES EN EL MUNDO RECIENTE COMO
OBJETO DE ESTUDIO**

Realizado por: Alejandro Dávila Plasencia

Tutor: Augusto José Farrujia de la Rosa

Título

Un análisis decolonial de los libros de texto de Geografía e Historia de 4º de la ESO: Las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, las colonizaciones de los siglos XIX y XX y las relaciones globales en el mundo reciente como objeto de estudio.

Resumen

Los libros de texto siguen siendo una de las herramientas principales en la labor educativa a día de hoy. Uno de los problemas que sigue presentando trabajar con libros de texto como herramienta central para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje es que el discurso principal aportado por el libro sigue estando vinculado a la visión europea y colonialista como eje central de los contenidos a impartir. Esto provoca un análisis parcial de los contenidos trabajados en el libro, que ignora el enfoque de los grupos dominados, lo que no permite al alumnado forjar una visión crítica sobre la historia. En este trabajo de fin de máster se propone un análisis de una parte del temario de dos de estos libros, correspondientes a las editoriales Anaya y Santillana, vinculada a la colonización, referente al nivel de 4º de ESO, en el marco de la LOMCE, abarcando las unidades de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, el periodo de colonización entre los siglos XIX y XX y las relaciones y desigualdades globales en el mundo reciente, así como el análisis de actividades y recursos proporcionados por el libro, desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, de tal forma que se pueda concluir el grado de fragmentación en los contenidos, el grado de autonomía que se le otorga a los alumnos/as y el grado de expresión crítica que el alumnado desarrolla, lo que llevará a establecer el nivel de enfoque colonial y decolonial presente en los libros de texto analizados.

Palabras clave

Historia Contemporánea, libros de texto, educación formal, análisis decolonial, recursos didácticos.

Title

A decolonial analysis of the 4th ESO Geography and History textbooks: The revolutions of the 18th and 19th centuries, the colonizations of the 19th and 20th centuries and global relations in the recent world as an object of study.

Abstract

Textbooks continue to be one of the main tools in educational work today. One of the problems that working with textbooks continues to present as a central tool to direct the teaching-learning process is that the main discourse provided by the book continues to be linked to the European and colonialist vision as the central axis of the content to be taught. This causes a partial analysis of the contents worked on in the book, which ignores the focus of the dominated groups, which does not allow the students to forge a critical vision of history. In this master's thesis, an analysis of a part of the agenda of two of these books is proposed, corresponding to the Anaya and Santillana publishing houses, linked to colonization, referring to the 4th ESO level, within the framework of the LOMCE, covering the units of the revolutions of the 18th and 19th centuries and the period of colonization between the 19th and 20th centuries and the global relations and inequalities in the recent world, as well as the analysis of activities and resources provided by the book, from the qualitative and quantitative point of view, in such a way that it is possible to conclude the degree of fragmentation in the contents, the degree of autonomy that is granted to the students and the degree of critical expression that the students develop, which will lead to establishing the level of colonial and decolonial approach present in the textbooks analyzed.

Keywords

Contemporary History, textbooks, formal education, decolonial analysis, teaching resources.

Índice

1. Introducción.....	4
2. Objetivos del trabajo.....	5
3. El pensamiento colonial y decolonial.....	6
4. Planteamiento del problema de la investigación.....	10
5. El libro de texto en el pensamiento colonial.....	13
6. Antecedentes y justificación del trabajo.....	14
7. Método y procedimiento.....	16
7.1. Análisis de contenidos y relación con el currículum.....	17
7.2. Análisis de actividades y recursos.....	19
8. Análisis de los libros de texto y resultados.....	21
8.1. Tema 1. Las revoluciones.....	21
8.2. Tema 2. La Revolución Industrial.....	28
8.3. Tema 3. El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial.....	31
8.4. Tema 4. Descolonización y Tercer Mundo.....	35
8.5. Tema 5. El mundo reciente.....	39
9. Conclusiones y propuesta de mejora.....	42
10. Referencias bibliográficas.....	48
Anexos.....	50

1. Introducción

Los libros de texto siguen siendo, en el siglo XXI, una de las herramientas fundamentales en el trabajo docente dentro de los centros escolares. Es tal su importancia que han existido, y existen a día de hoy, numerosos debates que discuten el papel que poseen estos dentro de las aulas y que valor tienen los elementos que componen estos libros de texto, tales como el contenido, las actividades, las imágenes utilizadas, la importancia que adquieren estos recursos en las aulas (si es un elemento complementario o central durante las clases), el formato, etc.

De esta cuestión habla, por ejemplo, la tesis doctoral realizada por Rosa María Güemes Artiles (1994), la cual trata en el primer capítulo de su tesis el papel que los libros de texto poseen dentro de las aulas, así como las carencias que suponen a los docentes que deciden basar el modelo de enseñanza - aprendizaje en los recursos fundamentados por esta herramienta de forma exclusiva. En la tesis, la autora transmite como los libros de texto han sido los principales agentes durante la transmisión cultural realizada en las instituciones escolares. Es interesante la visión que da la autora respecto a ese papel cultural que poseen los libros de texto, ya que expone lo siguiente:

“Los textos escolares son, por tanto, un reflejo de la sociedad que los produce, en cuanto que son vehículos de transmisión de una determinada concepción del mundo, de la cultura, del estado de los conocimientos, de los principales aspectos y estereotipos de la sociedad, de su poder económico, etc.” (Güemes, 1994).

Otros trabajos más recientes amplían esta visión analítica, incorporando autores que no hablan solo de limitaciones, sino también de ventajas que poseen los libros de texto a la hora de ser utilizados como herramientas (Palop y Caballero, 2017). Destacan aspectos ventajosos como la igualdad de oportunidades entre el alumnado, ya que todos los estudiantes parten desde un mismo recurso (Alzate, 1999), o también que sirven como base para definir qué conocimientos se deben trabajar en las aulas, destacando su parte orientativa (Campanario, 2001).

Otra de las claves principales a tratar cuando analizamos los libros de texto es la vinculación con el mayor o menor ejercicio de pensamiento crítico y de autonomía que el alumno podrá ejercer durante las clases. Este elemento de autonomía y de pensamiento crítico no solamente se puede ver sesgado por unas actividades que estén

configuradas para que el alumno actúe de forma más automatizada, sin necesidad de plantear críticamente lo que debe o no debe hacer, limitándose a realizar ejercicios de copiar, describir o esquematizar, los cuales no llevan a la elaboración de un producto propio del alumno, o una metodología de clases puramente expositiva sin ningún tipo de interacción, que no permita la participación del alumnado, siendo este un mero espectador en el proceso de enseñanza - aprendizaje, sino también en una posible dirección o visión parcial que se pueda dar por parte de aquellos que ejercen como agentes de la enseñanza, con la que se impartan los contenidos a tratar, y que esta no pueda ser cuestionada por el alumnado, debido a que este no poseerá las herramientas necesarias para debatir si la visión que se está utilizando es la correcta o si, por el contrario, esta visión se imparte como un discurso “dogmático” que no permite el análisis crítico. Hablo de agentes de la enseñanza y no solamente de docentes o profesores debido a la importancia adquirida de los libros de texto, los cuales son muchas veces los que dirigen las clases en los centros de secundaria, como ya he señalado, por lo que habrá que incidir entonces en si la visión que se recoge en estas herramientas es una visión sesgada del conocimiento que se refiera a un determinado punto de vista o si, por el contrario, utiliza todos los puntos de vista y análisis posibles para entender la realidad, aludiendo entonces a si se está utilizando una visión colonial o decolonial, como explicaremos a continuación. Esto es lo que trataremos en este trabajo de investigación.

2. Objetivos del trabajo

Con este trabajo lo que se propone es un acercamiento a dos libros de texto de Geografía e Historia de 4º de la ESO de Canarias, concretamente uno de la Editorial Anaya (Burgos & Muñoz-Delgado, 2016) y otro de la editorial Santillana (Mira et al. 2016), de los que haré un análisis de los contenidos, las actividades y los recursos utilizados. Los contenidos que se van a tratar estarán vinculados con las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, el imperialismo y los grandes imperios coloniales, la descolonización y el Tercer Mundo y las relaciones y conflictos en el mundo reciente, así como los apartados de globalización y diversidad. La intención de este estudio es la de analizar, además del enfoque más o menos crítico que puede ofrecer esta herramienta al alumnado, la aparición en mayor o menor medida de un posible sesgo del conocimiento, en base a ciertas cuestiones culturales más o menos dominantes, que llevarán, como describiremos a continuación, que el alumno pueda percibir de forma

errónea la realidad de los contenidos que está trabajando. Es por ello que nos centraremos en la cuestión colonial y decolonial.

Por ello, lo primero que debemos entender es qué queremos proponer a la hora de observar la existencia de un enfoque colonial o decolonial, y que significa que el libro de texto posea uno de estos enfoques en mayor o menor medida. En primer lugar, hay que tener en cuenta las relaciones que adoptan las culturas entre sí, de modo que sirva para poder comprender en qué consisten los pensamientos coloniales y decoloniales y el amplio debate que existe entre estas visiones.

3. El pensamiento colonial y decolonial

Las relaciones internacionales entre las diferentes culturas que habitan la totalidad del planeta se han planteado de forma variada a lo largo del tiempo, atendiendo a los contextos y necesidades de las diferentes sociedades que conforman estas culturas. El sistema - mundo goza de unas estructuras que se conforman mediante la integración en él de todas las culturas que lo habitan. Estas culturas no pueden ser inamovibles, sino que a lo largo del tiempo, irán modificándose y se adaptarán a los nuevos pensamientos, tecnologías y costumbres que las sociedades adopten para sí mismas. Pero no podemos olvidar que las culturas no son impermeables, sino que están sujetas a una serie de relaciones entre las otras culturas. Históricamente, estas relaciones no han sido de igualdad y respeto entre unas y otras. Normalmente las relaciones han sido desiguales en tanto que hayan factores que descompensan el equilibrio entre ellas. Elementos como el poder económico, político, militar, etc., hacen que una cultura surja como dominante frente a otra que palidece ante alguna de estas cuestiones, lo que llevará a que se produzca una relación en desequilibrio. Estas relaciones son frecuentes en interacciones de conquistadores - conquistados, por ejemplo, donde se da la dicotomía entre una cultura dominante y una dominada. Este elemento, presente durante toda la historia, se agrava a partir de la Conquista de América. Es el momento, define Aníbal Quijano, en el que surge la idea de raza. Este concepto toma en las relaciones entre los conquistados y los conquistadores una nueva dimensión, ya que permite formar nuevas identidades no conocidas hasta ahora: los indios, los negros y los mestizos (Quijano, 2014).

Para explicar como surge este fenómeno, debemos atender a la situación que se da en Europa a partir de finales del siglo XV. Portugal y España en este periodo se

consolidan como regiones que mantendrán una serie de relaciones de control entre conquistadores y conquistados, constituyendo esa conexión desigual entre centro (Europa) y periferia (América) (Dussel, 1994). Esta constitución europea como centro del mundo es interesante, ya que se establece a partir de la presunción europea de lo propio como superior, obviando no solo el “Nuevo Mundo”, sino también aquello referente al exterior de Europa, a pesar de que hubiesen conexiones anteriores. Dussel (1994) habla de la justificación de este eurocentrismo a partir de los análisis de Hegel, donde afirma que este papel central de Europa no puede ser de otra forma, debido a que América Latina todavía es una región primitiva, que necesita madurar, debido a que ha sido recientemente “descubierta”. Hegel habla del Mar Mediterráneo como punto central de la historia y como conector del mundo, pero descarta también como centro a África, a pesar de las conexiones históricas, puesto que se refiere a este como un continente cerrado, e insiste en el carácter primitivo de sus sociedades. Por último, Asia también es descartada por Hegel como centro del mundo, ya que para él, Asia tomaría un papel introductorio en la historia mundial, pero nunca tomaría el papel central de la misma. Es por todo esto que Hegel justifica a la Europa cristiana como aquella superior al resto, la cual es perfecta y no debe “mancharse” de otras culturas u otros pensamientos, y es la que debe conducir al resto del mundo, el cual para él está configurado en ese momento como un mundo “primitivo”, a la llamada “modernidad”, lo que sirve como justificación para dar validez al pensamiento colonial. A partir de este ideal, se desarrollarán todas estas relaciones desiguales en el sistema - mundo.

Estas nuevas relaciones ponen en juego todo un nuevo ideario de términos y concepciones que diferenciarán más las dicotomías entre colonizadores y colonizados, o entre culturas dominantes y dominadas, surgiendo entonces el pensamiento colonialista, como justificación de los sistemas de control que veremos posteriormente. Aparece en estos momentos un ideal de modelo europeo correspondiente a una cultura dominante, que le permitirá, gracias a estas concepciones de raza, reflejarse como sociedad y cultura dominante y superior, frente al resto de sociedades y culturas inferiores que no siguen el modelo europeo. Esta idea se desarrolla más conforme la globalización se hace cada vez más importante. La idea de control y de dominación colonial se extenderá, principalmente a partir del siglo XVIII, a una escala global, marcada por el fuerte eurocentrismo y por la posición privilegiada que alcanzan estos grupos frente a las sociedades dominadas, restringidas en sus acciones y pensamientos por estas

sociedades dominantes de Europa, que actúan como una especie de tutores hacia estas sociedades dominadas.

En este momento de dominación europea surgen las ciencias sociales. Las ciencias sociales se forman en las culturas europeas, las cuales en estos momentos son “las dueñas del mundo” (Wallerstein, 1996), lo que llevaría a afirmar, por parte de estas, el dominio de los pensamientos europeos frente al resto. Esta concepción, vinculada al contexto social y político del momento, perdura hasta la actualidad, y no es más que la suposición de unas culturas “buenas o mejores” frente a otras culturas “no tan buenas o peores”, es decir, se da un enfoque de superioridad que obliga, en una especie de deber moral, a que la cultura europea debe ser la que prevalece sobre el resto, y debe conformarse esta cultura como algo aceptado de forma universal como lo verdadero y el objetivo al que hay que llegar, y esto se hará mediante varios factores. En primer lugar, como ya hemos dicho, la diferenciación entre razas, tanto en la concepción social, como en la política y la económica, la justificación de esto mediante la imposición de instituciones que le den un valor estructural a estos pensamientos, la administración de los espacios y la producción del conocimiento que justifique los pensamientos dominantes (Quijano, 2014).

Esta cuestión del pensamiento colonial se pone en entredicho en el momento en que se empiezan a reflejar una serie de ideas que dejan de lado el juicio de las culturas europeas como superiores, y se empieza a dar relevancia a todas las culturas, sociedades e identidades que durante todos estos siglos han quedado en un segundo plano, subyugadas por la dominación europea y la perspectiva eurocéntrica de las ciencias sociales, las cuales no han tenido en consideración la validez de otras culturas, consideradas hasta ahora como inferiores e insignificantes para lo que constituye el ideario de un pensamiento europeo dominante. Para entender como cambia este enfoque, hay que entender como se conforma la historia según el pensamiento colonial. Walter Mignolo (2014) señala como, según la perspectiva colonial, la historia se divide en tres etapas.

- Una primera etapa, antes de 1500, donde todavía no existen relaciones de dominación externas, aunque Mignolo señala como sí existían relaciones de dominación en el interior de cada sociedad.
- Una segunda etapa, a partir de 1500, donde surgen las relaciones exteriores de desigualdad, caracterizadas por esas relaciones de carácter vertical entre conquistador y conquistado.

- Una tercera etapa, a partir del siglo XXI, donde surge este pensamiento de cuestionamiento de la identidad europea como superior, aunque realmente las raíces de este pensamiento surgirán en el siglo XX, a partir de los movimientos descolonizadores europeos posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

En esta última etapa, por lo tanto, surge una nueva teoría, la teoría decolonial, que pone en entredicho toda la cuestión jerárquica que se ha establecido de forma global desde el momento de la Conquista hasta la actualidad, poniendo en duda el eurocentrismo como centro cultural del mundo, y pone en jaque los dos mitos principales sobre los que la cuestión colonial se ha sostenido a lo largo de la historia hasta el día de hoy. Por un lado, el mito moderno, en el que se establece como la civilización “moderna” es la que se concibe superior al resto, y por lo tanto, sus ideas, costumbres y pensamientos, deben ser mejores que los de los demás, y es por eso por lo que las culturas más “primitivas” serán las que se tendrán que acercar a las culturas europeas para poder entrar así en la modernidad de forma correcta, y para ello serán válidos todos los medios necesarios, ya que la cultura superior europea ve como necesidad el acoger a las otras culturas en su seno, con una especie de sentido moral de tutelaje y guía para estas sociedades bárbaras (Baquero, Caicedo & Rico, 2015). Por otro lado, el mito de la desaparición de las relaciones coloniales. Este sostiene que las relaciones de dominantes y dominados desaparecen con las descolonizaciones europeas de las naciones, momento en que, según esta teoría, las sociedades dominadas con anterioridad ya no estarían vinculadas en esa relación de dominación con las culturas europeas, pero veremos que este mito queda en entredicho por todos los estudios realizados en los últimos años en los que se aprecia cómo el pensamiento colonial sigue presente en nuestras sociedades modernas, influenciando aspectos sociales y educativos que solo tienen cabida si se presentan como los precedentes de todo este proceso largo de la historia de la humanidad conocido como el colonialismo. El pensamiento colonialista se presenta así, en nuestra actualidad, en toda una serie de instituciones y organismos que siguen presentando el punto de vista eurocéntrico como el más adecuado para entender la realidad del mundo. Mignolo (2014), sin embargo, se plantea optimista en cuanto al desarrollo del pensamiento decolonial, planteando la idea de la “sanación decolonial”. Elabora su idea partiendo de que, con la creación de una conciencia decolonial, las sociedades que han sido “heridas” a partir de los procesos de colonización pueden recuperarse, de tal forma que sean conscientes de la situación a la que se enfrentan y puedan reaccionar ante ella. Mignolo asegura que, o bien este proceso ya se está dando en las conciencias

de ciertos individuos o sociedades, o bien se dará en un futuro cercano. Este proceso de recuperación no lo afirma como un rechazo a la modernidad impuesta, sino como un resurgimiento propio, fuera del marco de colonizador - colonizado. Mignolo lo define como un resurgimiento de la humanidad de aquellos colonizados, a los cuales les fue arrebatada esta humanidad por parte de los colonizadores europeos.

4. Planteamiento del problema de la investigación

Es en el aspecto educativo en el que nos vamos a centrar en este Trabajo de Fin de Máster. Para ello, hay que entender que la escuela surge con el propósito de la reproducción social, es decir, actúa como una cadena de transmisión de valores, conocimientos y capacidades hacia las generaciones venideras para poder, como ya hemos dicho, reproducir estas mismas cuestiones y que se pueda mantener la sociedad, y esto se llevará hasta la actualidad. Por ello, Chomsky define las escuelas como unos centros de control y de adoctrinamiento, en los que se pueda reproducir esta secuencia, la cual está impuesta desde el poder. Esto implicaría, por tanto, una línea colonialista en la formas de enseñar de la escuela, ya que el ideal democrático que pueden presentar estas en la teoría, en la práctica es totalmente ficticio (Chomsky, 2001). Los contenidos, las conductas, las metodologías, etc., que se consideran relevantes y que se enseñan en la escuela están integradas en un marco social, político y económico que regirá cómo se van a dar todas estas cuestiones. Es por ello, que las escuelas tienen implícitas en su naturaleza el elemento de control. En una escuela se dejan claras las estructuras de poder desde un primer momento (el lugar que ocupa el profesorado y el alumnado, por ejemplo), lo que podría compararse con esa relación de dominante - dominado que veíamos en el pensamiento colonial. No solo eso, sino que además será el profesorado el que imparta una serie de conocimientos, los cuales estarán específicamente seleccionados por la administración y el Estado, que impidan que haya un sesgo en esa reproducción social. También se imparten una serie de conductas y normas que hay que establecer en el aula y que todos están obligados a tomar, sin ningún tipo de discusión. Esta cuestión tiene que ver con lo que plantea Jackson como “currículum oculto”, la cual explicaremos más adelante. No tendrán cabida en el sistema educativo aquellas cuestiones que no sean relevantes para el Estado, por lo que podemos ver esa cuestión que plantea Chomsky de control y adoctrinamiento de forma clara. La memoria

colectiva estará sujeta a los intereses del poder, y todo aquello que no le interese al poder, se eliminará de la memoria colectiva. Es por ello que el poder sigue teniendo, a día de hoy, un aspecto enormemente colonial en las sociedades. Una cosa a tener en cuenta en todo esto es, sin embargo, el surgimiento del pensamiento decolonial. Anteriormente, cuando esta cuestión de una superioridad cultural occidental no era cuestionable, ahora surgen una serie de pensamientos decoloniales que ponen en entredicho el pensamiento colonial. Este pensamiento decolonial especifica cómo se debe hacer una reconstrucción de la sociedad desde todos los ángulos de todas las culturas y sociedades del mundo (Baquero, Caicedo & Rico, 2015). Se deben dejar de lado las pretensiones europeas de ser el centro perfecto de todo y tener en cuenta aquellos pensamientos que hasta entonces se han dejado de lado en pos de esta falsa “perfecta modernidad”.

Siguiendo este pensamiento, se da un cuestionamiento de las intenciones de la escuela. Se empieza a plantear aquello que enseñan las escuelas, como hace Chomsky, pero también las metodologías, como establece Dewey. Dewey afirma que la escuela debe estar integrada en la sociedad, y defiende un modelo en el que la sociedad no se conforme por una masa numérica, apodada por Chomsky como “el rebaño desconcertado”, sumisa y obediente conforme lo que ordena el poder, sino que la sociedad debe conformarse por individuos, los cuales deben poseer una serie de capacidades que les permita adoptar un pensamiento propio, basado en la crítica y la puesta en juicio de los valores que se les quieren imponer desde el poder (Dewey, 1995). Por lo tanto, se debe evitar la aceptación ciega de lo impuesto y cuestionarlo para así poder mejorar y perfeccionar el modelo educativo.

Esta cuestión tiene que ver también con el papel fundamental que posee el elemento del currículum oculto, definido por Jackson (1968), el cual defendía una dimensión dentro del currículum que no está explícitamente formalizada, pero que se mantiene presente durante todo el proceso educativo en las escuelas (Nieto, 1991). Para Jackson, esta esfera curricular se centraría en las reglas y formas que componen el aprendizaje, formando además un proceso de aprendizaje en sí mismo, pero de manera más sutil, sin necesidad de que exista una formalización en la exposición de este currículum. Este currículum oculto conforma una esfera que abarca mucho más allá de los propios contenidos teóricos que se imparten dentro de las escuelas, pero poseen una importancia vital en como se compone ese mismo aprendizaje. Tiene que ver con cuestiones como la influencia ejercida entre profesores y alumnado, con la ejecución de las diferentes

actividades que se realizan en el aula, con la intencionalidad con la que se imparten o se plantean diferentes contenidos, recursos, materiales, actividades, estrategias de aprendizaje, etc. Es un elemento además, como bien dice su nombre, “oculto”, puesto que muchas veces no vemos las consecuencias reales que puede tener este elemento en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por ello es una herramienta de control fundamental, puesto que gracias al currículum oculto, el alumnado tomará una serie de pensamientos determinados por el mismo, así como unas determinadas formas de actuar, de pensar y de ejercer ante diferentes estímulos. Por lo tanto, podemos decir que el currículum oculto está siempre presente en los procesos de enseñanza - aprendizaje en las escuelas, y estos estarán regidos por las diferentes condiciones que se establezcan en el contexto en el que ese proceso se está realizando, de tal forma que este contexto dictamine la forma en la que se ejercerá este proceso. Esto implica que la intervención del currículum oculto es fundamental para poder entender y explicar las diferencias en torno a cuestiones como la autonomía otorgada al alumnado, el tipo de actividades que se realizan en las aulas, la parcialidad en los contenidos transmitidos o las influencias que tendrán los educadores sobre el educando, entre otras cuestiones. Sirve para explicar también por qué no son iguales los procesos de enseñanza - aprendizaje entre los diferentes centros educativos, y por qué el entorno y el contexto influyen de manera considerable en los mismos. El currículum oculto será, por tanto, uno de los puntos esenciales que afectarán al proceso de enseñanza - aprendizaje que se da en el aula, pudiendo ser este incluso más importante a la hora de entender las influencias que se ejercen sobre el conjunto del alumnado que el currículum formalizado, referente a los propios contenidos que se enseñan o a las actividades que se realizan, puesto que permite entender que detrás de esto hay una intencionalidad.

Retomando la cuestión del pensamiento decolonial, surgen dudas acerca de cómo se plantea en la realidad este pensamiento, y si es el predominante o, por el contrario, sigue siendo dominante el papel de la ideología colonial en la esfera educativa. Dewey afirma como la escuela tiene que plantear que el alumno sea un participante activo en el proceso educativo, y esto lo podemos relacionar con la idea decolonial de reflexión crítica hacia la escuela. Si el alumno actúa como sujeto activo e indaga y construye su reflexión crítica, podrá evitar caer en el pensamiento colonial en el que el poder establece las formas de control y los conocimientos relevantes, sin que exista ese cuestionamiento. Pero para ello, Dewey afirma como el docente debe ser el encargado de orientar y guiar al alumnado a conseguir formar este pensamiento crítico. Por eso, se

necesita utilizar unas metodologías que permitan al alumno expresarse de una forma libre con la que alcanzar estos objetivos. Es aquí donde se comienzan a plantear los problemas a la hora de abordar las pedagogías decoloniales en el sistema educativo actual.

A la hora de pensar en el sistema educativo, podemos figurar algunos recursos fundamentales que han sido relevantes a lo largo de las últimas décadas, y que sigue siendo fundamental en muchos centros educativos a día de hoy. Uno de esos recursos será el libro de texto, y será en el que se base este Trabajo de Fin de Máster.

5. El libro de texto en el pensamiento colonial

El libro de texto es una herramienta que ha acompañado y sigue acompañando a día de hoy al profesorado y al alumnado en las clases. Es tan importante el papel del libro de texto que en numerosas ocasiones es el elemento que guía la enseñanza de las aulas, en lugar de ser un recurso complementario al proceso de enseñanza - aprendizaje (Fernández & Caballero, 2017). El problema que presenta este recurso cuando se utiliza de esta forma, es que las metodologías y los contenidos que se enseñarán estarán dictaminados por las editoriales, las cuales regirán tanto el ritmo como la progresión de las clases. Por ello, y como veremos, es común ver que el contenido planteado se expone como un aprendizaje rígido, que principalmente se enfoca hacia un aprendizaje memorístico y de repetición.

Es aquí donde podemos entrar nuevamente en la cuestión del pensamiento colonial y decolonial. Si el profesor dictamina su clase a partir de los recursos didácticos que aporta el libro de texto, nos encontraremos con un contenido expuesto de forma unilateral, en donde se abordarán los contenidos considerados como “importantes” por los creadores de ese propio libro de texto, frente a todo aquello que queda fuera y que para la editorial no adquiere esa importancia. Esta cuestión es la planteada a la hora de tratar el pensamiento colonial. Vemos, por un lado, un planteamiento de contenidos que son considerados como superiores y dominantes respecto a aquellos excluidos, debido a que estos contenidos seleccionados son establecidos por encima de otros contenidos contemporáneos a ellos que se obvian en los contenidos, debido a que para las editoriales, estos no resultan relevantes.

Nuevamente, podemos hacer referencia en este caso al currículum oculto, ya que el libro de texto es una de las herramientas principales en donde se puede ver reflejado el papel que toma este elemento, ya que, como ya hemos dicho anteriormente, en muchas ocasiones es el instrumento principal que rige las aulas, y eso llevará a que no solo sea guía del currículum formal, sino también de las influencias que adoptará el alumnado conforme estas se reflejan en el libro de texto. Han existido estudios anteriores que han analizado el papel de los libros de texto en el currículum oculto. Olson (1977) analizaba como existía una parcialidad ideológica en los libros de texto, los cuales ponían al alumnado en una posición de influencia favorable para determinadas ideologías que se querían implantar en estos nuevos individuos. Otros estudios en diferentes países durante finales del siglo XX afirman la cuestión de una parcialidad en como se afrontan diferentes cuestiones culturales, sociales e ideológicas. Un ejemplo de ello es el papel de la mujer en los libros de texto de diferentes países, relegadas en su gran mayoría a un papel secundario frente al protagonismo otorgado a su contraparte masculina (Nieto, 1991). Por lo tanto, no es de extrañar que a día de hoy todavía existan diferentes elementos ideológicos que serán de vital importancia en el desarrollo de las clases. Relacionando esto con el pensamiento colonial y decolonial, y adelantando los resultados, veremos que predomina la visión eurocéntrica en los contenidos abordados en los diferentes libros de texto, lo que vinculamos con el pensamiento colonial todavía vigente.

6. Antecedentes y justificación del trabajo

Hay que tener en cuenta que para la realización de este trabajo, nos encontramos todavía en el contexto de la ley anterior a la LOMLOE, correspondiendo estos libros de texto al marco legal de la LOMCE. Esto se hace debido a que durante el curso 2022/2023, el marco legislativo correspondiente a la LOMCE sigue vigente en los cursos pares de la Educación Secundaria Obligatoria, es decir, 2º y 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Es por ello que los libros analizados, aunque no correspondan a la última legislación educativa aprobada, siguen teniendo vigencia e importancia en el marco educativo durante este curso, al menos en determinados niveles como es el que se trata en este trabajo. También serán fundamentales para poder comprender qué aspectos deben mejorar en las siguientes ediciones, las cuales vendrán ya vinculadas a un nuevo contexto legislativo, promulgado por la LOMLOE, con unas competencias específicas y

unos criterios de evaluación que expondrán la necesidad de una adecuación de contenidos, recursos y actividades que se adecúen a estas nuevas necesidades educativas. Es por ello que este trabajo puede servir para poder señalar esas cuestiones a mejorar en cuanto a la cuestión decolonial.

Además de esta razón, me parece interesante este trabajo por una serie de cuestiones. Ya he hablado de ciertos trabajos que han tratado la temática de los libros de texto desde diferentes puntos de vista. Además de los escritos que he comentado al inicio, donde se analizan problemáticas y ventajas que poseen los libros de texto, otros autores han analizado también cuestiones como lo que hace Juan Miguel Campanario (2001), el cual ya propone ciertas actividades que el docente debe hacer al trabajar con los libros de texto, como analizar los contenidos, las actividades y los recursos presentes, para así poder comprender qué cosas son las que se deben mejorar o cambiar en la visión del libro, pero también propone diferentes actividades que el alumno puede realizar para complementar el proceso de enseñanza - aprendizaje propuesto de base. Este trabajo, al igual que los citados al inicio, no llegan a realizar un estudio pormenorizado del libro de texto, sino que tratan un marco teórico posiblemente aplicable si el docente y el alumnado deciden trabajar sobre ello.

Otros trabajos sí han incidido en análisis llevados a la práctica. Existen estudios realizados con una metodología similar a la que propongo para la realización de este trabajo, donde se ha incidido, por ejemplo, en la cuestión de género, en el que se analiza el papel de la mujer en los libros de texto (Gómez-Carrasco & Gallego-Herrera, 2016), o también autores que han investigado acerca de la importancia dada al patrimonio arqueológico en los libros (Gil et al., 2018).

Teniendo esto en cuenta, podríamos asumir que este trabajo no es único, pero creo que es interesante que mi planteamiento no se limita a analizar una esfera determinada, sino que trata de encontrar todas las consecuencias posibles que pueden promover el enfoque colonial o decolonial, de manera pormenorizada y desglosada. Esto significa, como ya he dicho, que no se puede analizar exclusivamente una cuestión como la metodología, el enfoque de los contenidos o los recursos demandados, sino que se deben tener en cuenta todos los campos posibles que rodean la composición del libro para poder sacar unas conclusiones determinadas, puesto que todo lo que propone el libro, desde el texto hasta las imágenes, aportan pistas en la visión que la herramienta propone, y por lo

tanto, no se puede limitar a un análisis general, como hacían los primeros autores mencionados. Tampoco puede restringirse a estudiar un campo determinado de forma exclusiva, sino que, como hemos visto a lo largo del trabajo, el análisis debe incluir todos los aspectos posibles para poder determinar en qué nivel podemos situar al libro de texto en cuanto a enfoque tanto curricularmente como en contenido a transmitir y trabajar. Esto implica que se deben tener en cuenta esferas de trabajo como que civilizaciones son las trabajadas, qué papel tienen diferentes sectores de población en las explicaciones, hasta que punto se trabajan determinados personajes, si se le da importancia a determinados círculos sociales, como las mujeres o las clases bajas, si el contenido trabajado abarca aspectos como la sociedad, la economía, la cultura, etc., o, por el contrario, se centra más en un contenido centrado en lo militar y político, etc...

Todas estas cuestiones permitirán adquirir un análisis más completo del problema que queremos abordar, y permitirá identificar más fácilmente las conclusiones extraídas y las posibles soluciones o propuestas de mejora a realizar.

7. Método y procedimiento

Como he adelantado, es importante entrar entonces en el análisis de los libros de texto y en como definen un enfoque colonial o decolonial. Para ello, utilizaré una serie de libros de dos editoriales diferentes, donde analizaremos y compararemos sus contenidos, los recursos utilizados, las actividades enmarcadas para evaluar la adquisición de conocimientos y la forma que propone de guiar la enseñanza.

Concretamente, para este estudio, nos centraremos en el curso de 4º de la ESO, en la asignatura de Geografía e Historia. Para ello, usaremos libros de dos editoriales diferentes. El libro de texto de 4º de la ESO de Geografía e Historia de la editorial Anaya y el libro de 4º de la ESO de Historia de la editorial Santillana Canarias, correspondientes a la programación de la LOMCE. Utilizaré estas editoriales para la realización del estudio debido a la gran importancia que poseen ambas en la industria de los libros de texto en España. Por un lado, el grupo Anaya se ha constituido como una de las grandes editoriales de libros de texto en España y en el resto del mundo, proporcionando materiales educativos a todos los niveles de educación obligatoria. Por otro lado, el grupo Santillana es otro de los grandes en la empresa de materiales educativos, con importante presencia en España y otros países europeos, como Portugal,

pero también en el exterior de Europa, en zonas de Iberoamérica e incluso Estados Unidos.

En cuanto a la metodología del estudio, partiremos de un análisis temático de un determinado temario escogido para la muestra en este estudio, compuesto por las unidades que se detallan a continuación. Se analizará de cada unidad, por tanto, qué contenidos son incluidos en el libro de texto, que contenidos han sido omitidos por las editoriales, de qué manera son esos contenidos abordados, qué tipo de actividades son las que se plantean como respuesta a la demostración de que el alumno/a ha comprendido el conocimiento, el grado de exigencia en cuanto al desempeño cognitivo que necesitan estas actividades para ser resueltas y qué tipos de recursos son abordados por el libro, así como su utilidad en el proceso de enseñanza .- aprendizaje, su relación con actividades que promuevan un mayor o menor desempeño cognitivo y la correlación que existe entre el currículo LOMCE y la propuesta que realizan los libros de texto para la consecución de este mismo currículo, de tal manera que se analice como se trabajan los criterios de evaluación, los contenidos y las competencias exigidas por el currículo dentro de cada una de las unidades de de los libros de texto trabajadas.

7.1. Análisis de contenidos y relación con el currículum

Los contenidos a analizar de forma más detenida serán las unidades relacionadas con las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, incluyendo la Revolución Industrial (la cual posee una unidad independiente en ambos libros), el imperialismo y los grandes imperios coloniales, la descolonización y el Tercer Mundo y las relaciones y conflictos en el mundo reciente, así como los apartados de globalización y diversidad.

Esta selección de temas es interesante a la hora de tratar los aspectos coloniales y decoloniales de los temarios, puesto que son contenidos que se pueden trabajar desde múltiples perspectivas, tanto desde la posición europea dominante como a través de los hechos y realidades que se desarrollaban en el resto del mundo no correspondiente a la realidad europea, pero también desde el punto de vista de aquellos grupos sociales alejados de los enfoques clásicos de la historia militar o política, centrados fundamentalmente en determinadas figuras, especialmente masculinas, destacadas por la historia como personajes importantes para comprender esos procesos históricos.

A través de un pequeño desglose de las unidades temáticas, encontramos que en el tema de las revoluciones veremos cuales son aquellas mencionadas y aquellas que no lo son y el por qué, analizando si se desarrollan en los contenidos aquellas revoluciones de los ámbitos ajenos al mundo eurocéntrico, ya que estas son igual de importantes para conocer la realidad del momento que aquellas revoluciones que sí estuvieron conformadas en la esfera eurocéntrica, prestando especial atención a la presencia o ausencia de las formas de vida de los territorios coloniales, especialmente de los grupos situados en lo bajo de la pirámide social.

En los contenidos relacionados con el imperialismo, es importante destacar esa relación dominante - dominado que se da en los imperios coloniales. Si en el temario explícito en los libros de texto, el punto de vista principal, o incluso único, es el papel de las potencias coloniales, dejando fuera todas las sociedades que estaban subyugadas al control de los grandes imperios, la realidad será que el papel de la colonialidad seguirá siendo el factor de análisis principal del contenido, mientras que, en caso de aparecer la visión de las sociedades colonizadas o dominadas, la visión decolonial será la presente.

El tercer tema es el más claro para abordar la problemática de distinguir entre los pensamientos coloniales y decoloniales, ya que será aquí donde podremos ver qué perspectivas son las que se toman en cuenta para abordar la descolonización de los territorios colonizados, siendo posible abordarlo puramente desde la visión de aquellos estados que descolonizaron los territorios o si se trata desde la visión de los, ahora, “descolonizados”.

Finalmente, y como punto de conclusión al análisis de los libros de texto, será importante el análisis de la realidad del mundo reciente, a través de la idea de globalización, de diversidad, de multiculturalidad y de relaciones que sostendrán las diferentes sociedades hasta la actualidad. Aquí, nuevamente, podremos ver en qué sociedades se centra el temario a la hora de analizar todas estas cuestiones, si analiza las diferentes realidades que se dan en el planeta o si, por el contrario, se centra exclusivamente en los modelos europeos, o aquellos relacionados directamente con los acontecimientos sucedidos en Europa.

Como parte de análisis de los libros de texto, se comparan, además, los contenidos y las competencias que se trabajan en dichos libros con aquellos contenidos y competencias

propuestos en el currículo de la LOMCE, al cual deben estar sujetas estas herramientas, de tal forma que se realice una valoración y se pueda analizar la correlación existente entre los aspectos que son exigidos curricularmente para la realización del proceso de enseñanza - aprendizaje frente a aquello que es trabajado por los libros de texto.

7.2. Análisis de actividades y recursos

Todos los datos serán registrados en el Anexo I y II de este trabajo, mediante tablas y gráficos en los que se recogerá la secuenciación de actividades y recursos recogidos, divididos por unidad temática. En el Anexo I están volcadas las tablas correspondientes al análisis cualitativo y cuantitativo de las actividades y de los recursos, mientras que en el Anexo II se conforman, a través de gráficas, los datos extraídos de las tablas del Anexo I, de manera que se pueda ver más clara la distribución de los elementos. En estas tablas y gráficos se recogerán diferentes cuestiones según el elemento que estemos trabajando, como explicaré a continuación. Para las actividades, además del total de las mismas, se analizará su tipología, para lo que recurriremos a algunos análisis, como el realizado por Augusto José Farrujia de la Rosa (2022), de tal manera que establezcamos unas categorías por tipologías para cada grupo de actividades. Estas tipologías están divididas en tres tipos, según el grado de complejidad que someten las actividades al alumnado, significando esto que aquellas actividades que requieran una complejidad baja están incluidas en la categoría de actividades de tipo 1, aquellas de complejidad media irán incluidas en la categoría de actividades de tipo 2 y aquellas de complejidad alta estarán dentro de la categoría de actividades de tipo 3 (Farrujia, 2022). Para identificar más fácilmente cada categoría, debemos tener en cuenta que las actividades del tipo 1 no implicarán un desarrollo del conocimiento más allá de lo que propone el texto del libro, es decir, se trabajará a través de contenidos cerrados, lo que propugna que no se de un desarrollo del pensamiento crítico o de una labor de investigación que permita complementar y utilizar varios enfoques sobre la información planteada. Tampoco permitirá, en la mayoría de ocasiones, desarrollar un trabajo colaborativo, puesto que este tipo de metodologías propician el trabajo individual de búsqueda de información del texto. Entrará dentro de la categoría de tipo 2 todas aquellas actividades que propicien un contenido cerrado, pero que permitan desarrollar algún tipo de trabajo del alumnado que vaya algo más allá de la mera reproducción de contenidos, o lo que es lo mismo, que le permita aplicar los conocimientos del libro en otras aplicaciones que

no requieran la simple copia del texto. El tipo 3 comprenderá aquellas actividades que permitan la aplicación de contenidos fuera del libro, es decir, con contenido abierto, y que se centren en que el alumnado elabore productos nuevos, a través de un enfoque crítico, así como permitiendo la expresión de opiniones críticas personales fundamentadas en aquellos conocimientos que han extraído tanto de dentro como de fuera del libro de texto (Farrujia, 2022). Este estudio, apoyado por otros que utilizan métodos de análisis similares (Bel, 2017), permiten establecer esta categorización que ayudará a indicar si la presencia mayor o menor de unas tipologías u otras permitirá conocer el tipo de enfoque que el libro de texto establece como predeterminado.

Este estudio (Farrujia, 2022) complementa su base teórica a partir de la conocida Taxonomía de Bloom. Fue desarrollada por Benjamin Bloom y su equipo en los años 50, y se planteó como un modelo de jerarquización de acciones que el alumnado desarrollaba en el proceso educativo, oscilando entre un nivel de complejidad bajo hasta un nivel de complejidad alto. Cuando tenemos todos estos aspectos en cuenta es cuando podemos, finalmente, categorizar cualitativa y cuantitativamente todos aquellos elementos del libro que complementan el discurso central, lo que servirá para ver tanto el grado de complejidad que el alumnado debe desarrollar como la mayor o menor importancia de los recursos como elementos que posibilitan la investigación, el pensamiento crítico o el desarrollo de trabajo colaborativo.

Algo similar ocurrirá con las actividades, las cuales, además de categorizarse por tipologías (mapas, imágenes, textos, gráficos o esquemas), se tendrá en cuenta que papel tienen en el libro de texto, pudiendo ser elementos meramente ilustrativos o decorativos, elementos contextualizados a través de un texto o hipertexto que permita establecer una conexión entre el recurso y el texto central o elementos demandantes de acción, vinculados a la realización de alguna actividad, lo que hace que el alumnado tenga que trabajar los conocimientos a través de ese recurso, y a su vez, el grado de complejidad con la que se trabajan esos recursos que demandan una acción determinada. Esto se puede comprobar gracias al análisis que han hecho otros autores, los cuales han determinado unos tipos similares de categorizaciones (Egea, Arias, Meseguer, 2017).

8. Análisis de los libros de texto y resultados

8.1. Tema 1. Las revoluciones

Comenzando con el análisis de los libros, el primer tema a tratar será el de las revoluciones liberales. Para ello, como ya he explicado anteriormente, utilizaré los datos que he recabado mediante el análisis de ambos libros de texto, los cuales quedan especificados en los Anexos I y II de este trabajo.

En cuanto a la correlación curricular, esta unidad se vincula con el criterio de evaluación número 2. Este criterio se centra en analizar causas, hechos y consecuencias de las Revoluciones de los siglos XVIII y XIX, tanto en Europa como en América, creando opiniones argumentadas y fomentando la comunicación del conocimiento adquirido, de forma escrita y oral. En cuanto al propio criterio, hay que destacar el trato que se hace en la unidad a América por parte de ambas editoriales. En las dos veremos que el contenido referente a América se centra en la formación de las Trece Colonias y en la Declaración de Independencia de Estados Unidos. No hay más menciones acerca de la situación en América latina o Centroamérica, por lo que el alumnado no conocerá las realidades de esos territorios, a pesar de estar estipulado en el currículo vigente. En cuanto a los contenidos en profundidad, sí se tratan los análisis de causas, hechos y consecuencias de las revoluciones en los territorios europeos y norteamericano, con el trato de otras fuentes, principalmente textos complementarios al discurso central, aunque nunca como algo central en lo que proponen ambos libros. Solamente Santillana propondrá en una ocasión, dentro de esta unidad, un debate entre el alumnado, por lo que la realización de debates propuesta por el currículo es prácticamente inexistente en Santillana y de forma total en Anaya. Finalmente, en cuanto a las competencias trabajadas, encontraremos que de las cuatro propuestas por el currículo (CL, CMCT, CSC, SIEE), la competencia SIEE no se trabaja, la competencia CL se trabaja principalmente a través de la expresión escrita y someramente la expresión oral, pero solo en Santillana, al igual que el diálogo crítico y la interacción con los compañeros, la competencia CMCT se trabaja a través de los mapas y gráficos, generalmente analizando qué significan, y el uso de herramientas TIC no queda especificado, relacionándose únicamente con la búsqueda de información, y la competencia CSC se trabaja brevemente en el análisis del papel de la mujer y de los derechos humanos,

aunque Santillana incide más en la valoración de la importancia de estas cuestiones, mientras que Anaya no se centra en pedir estas valoraciones al alumnado.

Analizando las actividades planteadas por ambos libros de texto, encontramos ciertas similitudes y diferencias. Por un lado, el libro de la Editorial Anaya contiene en este capítulo un total de 51 actividades, mientras que el libro de Santillana posee un total de 48 actividades. Vemos, por lo tanto, un número muy cercano de tareas marcadas para el alumnado. Llama la atención el posicionamiento dentro del tema de estas actividades. Tanto en Anaya como en Santillana, las actividades se plantean durante la prolongación del tema, pero se concentran especialmente en las páginas finales de ese capítulo, en donde en ambas editoriales hay un espacio reservado para la realización de estas, aunque también aparecen en menor medida junto a la explicación del temario.

En cuanto al tipo de actividades que nos encontramos, lo primero que hay que destacar son los títulos en los que estas tareas están encuadradas. Comenzando por Santillana, antes de plantear las cuestiones específicas que va a pedir, plantea ciertos títulos para comenzar la actividad como, por ejemplo, “interpreta los mapas”, “usa las TIC”, “interpreta la imagen”, etc...

Es destacable la utilización de estos títulos para enfocar las preguntas a tratar, especialmente por la clasificación que podemos hacer respecto a las actividades planteadas. A priori, sin adentrarnos en las metodologías que estas actividades piden, y centrándonos exclusivamente en el título, da la sensación de que las metodologías a utilizar van a ser variadas, puesto que los títulos defienden aspectos como la reflexión, el análisis crítico, la búsqueda de información o la utilización de recursos TIC, entre otras cosas. Sin embargo, cuando nos sentamos a analizar las tareas a realizar, nos encontramos con una realidad muy diferente. De las 48 actividades planteadas en este tema, encontramos que 41 de ellas se relacionan con actividades de tipo 1, es decir, un 85% de las actividades consisten en tareas con necesidades de procesos cognitivos de orden inferior o de grado bajo, centradas en la repetición de la información que se encuentra en el texto, la cual muchas veces está situada justo al lado de la actividad. La metodología de las preguntas, en su mayoría, se realiza de la siguiente manera: se expone un enunciado en formato de pregunta (¿qué...?, ¿Quiénes...?, ¿Cuáles...?), la cual se responde a partir de la información vinculada a esa misma página en la que aparece la actividad. Muchas veces incluso, la información relevante para la pregunta

aparece marcada en negrita, por lo que el esfuerzo para encontrar la información, de por sí mínimo, en muchos casos es todavía menor al esperado.

En el libro de Anaya la proporción no es muy diferente. De 51 actividades planteadas, 42 de ellas las podemos enmarcar en el tipo 1 de actividades, lo que se traduce en un 82% de actividades. En Anaya, los enunciados anteriores a las preguntas son aún más confusos que los de Santillana, y muestran una clara dicotomía entre aquello que quieren demostrar y lo que realmente se pide. Encontramos enunciados como “manejar la información”, “expresarse de forma oral”, “trabajar con mapas”, etc..., cuando realmente, al analizar las preguntas, encontramos el mismo problema que en el libro de Santillana, con preguntas junto a los enunciados que las responden, donde la única labor del alumno, en este gran porcentaje de actividades, es la de copiar la información que viene en el propio libro y repetirla junto al enunciado de la pregunta. Por lo tanto, podemos decir que el predominio de las actividades en este tema de ambos libros está dominado por este tipo de actividades de orden cognitivo inferior, correspondientes al tipo 1. En cuanto al resto de actividades, sí encontramos cierta diferencia entre Anaya y Santillana. Por un lado, en Anaya encontramos que de las 51 actividades, hay 8 que corresponden al tipo 2 (15,69%), y solo una actividad al tipo 3 (1,96%), mientras que en Santillana, encontramos un número algo mayor de actividades de tipo 3, llegando a ser 5 (10,42%), pero con solamente 2 actividades de tipo 2 (4,17%). A pesar de esta diferencia, la realidad es que en ninguno de los dos casos, las actividades de tipo 2 o 3 superan el 20% del total, lo que indica una reducción a la mínima de todo aquello que implica que el alumno pueda ir más allá de lo planteado por el libro, al menos en la cuestión metodológica. Además, hay que tener en cuenta el tipo de actividades de orden cognitivo medio y alto que están presentes. Muchas de estas actividades centran su enfoque principal en la elaboración de reflexiones personales acerca del contenido o de cuestiones relacionadas con el mismo. Si bien esto es positivo, puesto que la idea es promocionar el pensamiento crítico, es cierto que, debido a las limitaciones que ofrece el libro en su visión del conocimiento, al alumnado se le puede hacer difícil elaborar una respuesta que tenga en cuenta las diferentes posibles realidades que puede afrontar. Otro aspecto importante que hay que subrayar es que, a pesar de que existan ciertas actividades que pidan labores como la búsqueda en Internet, lo cierto es que el ejercicio que piden al final es la copia o repetición de aquella información que el alumno encuentre y que responda a la pregunta planteada. Hablar de desarrollo de habilidades

con herramientas TIC o de habilidades en clasificar y organizar información queda fuera de lugar cuando lo que luego se pide es simplemente una repetición de información para responder una pregunta básica.

El siguiente aspecto a tratar serán los recursos que aporta el libro. En el capítulo, encontramos que en Anaya hay un total de 71 recursos, los cuales podemos dividir en 11 mapas, 13 textos escritos, 44 imágenes y 3 gráficos o esquemas. Vemos un predominio claro de las imágenes (61,97%), seguido por los textos (18,31%), a continuación por los mapas (15,49%), y finalmente los gráficos y esquemas (4,23%). De todos ellos, se puede analizar la función que tiene cada elemento, donde encontramos lo siguiente: 26 recursos son exclusivamente ilustrativos (36,62%), 25 son ilustrativos, pero les acompaña algún tipo de texto o hipertexto (35,21%), y 20 están relacionados con algún tipo de actividad, es decir, demandan una acción (28,17%). Podemos concluir, por tanto, que un 71,83% de los recursos utilizados no tienen ningún tipo de utilidad más que la de acompañar la explicación o de ser simplemente un elemento estético o ilustrativo, es decir, con un papel secundario en el discurso, mientras que un 28,17% sí que se vinculan con alguna actividad. Sin embargo, aunque pueda parecer un resultado prometedor, de estos 20 recursos, 18 se vinculan a actividades de desarrollo cognitivo bajo, 1 a actividades de desarrollo cognitivo medio y 1 a actividades de desarrollo cognitivo alto, lo cual tiene sentido tras analizar que una parte muy importante de las actividades se enfocan en el desarrollo del nivel cognitivo más inferior. Estas estadísticas nos transmiten que, a pesar de haber bastantes recursos, los cuales son muy variados en cuanto a tipología, no se les presta una mayor atención dentro del libro, estando la mayoría vinculados a un papel secundario, que no permite desmarcarse del discurso proporcionado por el texto presentado por el libro, y que meramente sirve para acompañarlo o para, en algunos casos, clarificar algo más la información o hacer algún tipo de trabajo de lectura o repetición en las actividades planteadas que vincule al recurso, el cual, muchas veces, no aporta nada al texto ya planteado en la página.

Con Santillana, la situación cambia, ya que, a pesar de utilizar menos recursos (un total de 44 en la unidad, con predominio de imágenes (20), seguido de textos (10), mapas (8) y esquemas o gráficos (6)), 29 de ellos se vinculan a algún tipo de acción, mientras que solamente 15 recursos son ilustrativos (3 sin texto explicativo y 12 con texto

explicativo). Lamentablemente, de estos 29 recursos, 27 de ellos están vinculados a actividades de desarrollo cognitivo de nivel bajo, y solamente 2 se vinculan a niveles altos de desarrollo cognitivo.

Llama la atención, por lo tanto, la diferencia en el planteamiento de los recursos, dándoles más importancia la editorial Santillana, aunque es cierto que luego se queda atrás esa importancia cuando analizamos el tipo de actividades que se tratan con ellos, donde sí que vemos una mayor paridad entre ambas editoriales.

En cuanto a los contenidos, a la hora de analizar la cuestión colonial y decolonial, hay que fijarse, además de en los elementos que ya hemos aclarado en los párrafos anteriores, en otro tipo de cuestiones que determinan qué enfoque es el que se está utilizando para determinar el uso de contenidos en estos libros de texto.

La primera cuestión que nos puede llamar la atención en el análisis del contenido es como este se centra especialmente en el mundo europeo. En esta unidad, ambas editoriales han centrado su contenido en la esfera europea, incluyendo como excepción la Revolución americana, la cual es la única de las revoluciones fuera del continente europeo que los libros se detienen a analizar. Llama la atención que no se hable del resto de América, con la única excepción de un mapa en el libro de Anaya, el cual subraya las zonas de Sudamérica, Centroamérica y México para destacar que en estas regiones también hubo revoluciones. De esto, se habla algo más (concretamente se trabaja en dos páginas en ambos libros) en el tema correspondiente a España durante la crisis del Antiguo Régimen, en la cual se pretende dar una cierta explicación a la independencia de las colonias hispanoamericanas. La realidad es que principalmente se tienden a trabajar en estos apartados los personajes importantes de estas revoluciones, destacando tres: el general San Martín, Simón Bolívar y Agustín de Iturbide. En cuanto a las causas, se analizan desde el punto de vista de las naciones colonizadoras, puesto que se subraya el poder de la minoría criolla, las ideas liberales y nacionalistas que se comienzan a difundir y los intereses de Reino Unido para poder comercializar con las colonias. En ninguno de estos dos temas se analizan las formas de vida de los grupos sociales de clase baja o media en las colonias durante este periodo, sino que se centran en estudiar estos territorios desde el punto de vista de los imperios coloniales. Esta visión sesgada de los hechos, en donde a lo que de verdad se le da importancia es a la visión imperialista de la historia, nos puede acercar a la realidad con la que difunden los

contenidos, los cuales, como hemos observado y seguiremos observando, son sesgados y atienden a un discurso unidireccional desde el punto de vista principalmente occidental.

A continuación de la explicación de la Revolución americana, encontramos un apartado, mucho más detallado y completo, acerca de la Revolución francesa y de la Europa napoleónica. Es destacable que este apartado es mucho más largo que los apartados que trataban las revoluciones en el resto del mundo, llegando a cuadruplicar en tamaño su extensión respecto al apartado anterior. Mientras que veíamos que los procesos americanos, exceptuando la Revolución americana, aparecían reducidos a extensiones de una o dos líneas, en donde se detallan cuestiones como las fechas del proceso y algún personaje relevante, aquí nos encontraremos con unas descripciones de los procesos más detalladas en cuanto a las causas de la Revolución francesa, el proceso de las asambleas, las diferentes convenciones, las consecuencias de la Revolución, la extensión y consolidación de la Europa napoleónica, la derrota de Napoleón, y posteriormente las nuevas oleadas revolucionarias y los nacionalismos y unificaciones de los territorios europeos. Ambas editoriales tratan exactamente los mismos apartados dentro de la unidad, y ambas lo hacen atendiendo principalmente a la esfera política y militar, señalando aquellos personajes que históricamente se han considerado más relevantes y conocidos, centrándose especialmente en la figura de Napoleón, el cual es el personaje más destacado en toda la unidad. Por lo tanto, es una historia que se sigue tratando especialmente desde el punto de vista político y militar, sin entrar en demasiado detalle acerca de todo aquello que no sea el marco europeo o norteamericano, restringido este último a los Estados Unidos. Un apartado curioso que posee el libro de la Editorial Anaya es uno titulado “La vida cotidiana durante la revolución”. Este apartado pretende tratar sobre la vida cotidiana de los distintos grupos sociales que coexistieron en la sociedad francesa de ese momento. Este apartado, correspondiente a dos páginas de la unidad, se centra especialmente en algunos símbolos revolucionarios, como la banda tricolor, o la Marsellesa como himno nacional francés, cada uno con una pequeña descripción. También se habla acerca de la indumentaria (los sans culottes) y del papel de la mujer en la Revolución. De todo esto, destacan varias cuestiones. En primer lugar, el libro habla de que pretende tratar como era la vida cotidiana durante este periodo, y se centra casi exclusivamente en analizar símbolos revolucionarios y cuestiones relacionadas con la política del estado, como el

impulso de los valores de libertad, igualdad y fraternidad, o de los valores patrióticos. No se habla de la situación de las clases bajas en estos momentos, de cuáles son las consecuencias de la Revolución para ellos o qué papel ejercen en la misma (a excepción de los *sans culottes*, que son nombrados como grupos populares parisinos, pero no se especifica su función, más allá de que eran grupos comerciantes y artesanos). De la mujer se hacen algunos matices, señalando que también participaron en la Revolución y reivindicaron derechos, exponiendo el caso de Olimpia de Gouges y la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, la cual únicamente es nombrada, pero no se explica si tuvo relevancia o no, o el por qué las mujeres quedaban excluidas de la declaración de derechos del Hombre y del Ciudadano. Este último aspecto es esencial para entender que las mujeres no tuvieron la misma condición de ciudadana que su contraparte masculina, ya que estas no estaban consideradas dentro de los escritos de derechos humanos. Estas cuestiones se ignoran en el discurso, lo que puede provocar confusión en el alumnado, ya que es imposible entender la existencia de una declaración de derechos de la Mujer y de la Ciudadana, y de unas intenciones de reivindicar derechos políticos o ciudadanos sin conocer las causas de por qué las mujeres no eran tratadas como ciudadanas.

Por lo tanto, esta unidad nos deja claras una serie de cuestiones. En primer lugar, el esfuerzo que se pretende que el alumno realice en las actividades propuestas por el libro debe estar centrado en la repetición y reproducción del discurso que propone el propio libro de texto, sin posibilidad de argumentación, puesto que el análisis crítico, la creatividad y la expresión propia de cada alumnado ha quedado reducida a una mínima expresión. Además, los recursos utilizados sirven, casi exclusivamente, como acompañamiento al discurso que el documento establece, sin que realmente aporte un conocimiento por sí mismo, estando además, en algunas ocasiones, totalmente descontextualizado, siendo utilizado como una especie de elemento ilustrativo para adornar las páginas. Tercero, el contenido sigue estando centrado en la historia política y militar, donde dominará el contexto europeo fundamentalmente, reduciéndose al mínimo todo aquello que se sitúe en el exterior de esta esfera occidental, en muchas ocasiones sin llegar ni siquiera a aparecer dentro de los contenidos, y dentro del contexto europeo, las clases bajas y la figura femenina seguirá estando en un segundo plano, dedicando ciertos apartados al trato de estos grupos, pero siempre de una forma somera y muy poco precisa, dejando algunos huecos históricos que no permitirán al

alumno poder entender los papeles que jugaron estos grupos durante los diversos periodos históricos analizados.

8.2. Tema 2. La Revolución Industrial

En cuanto a la correlación entre la unidad y el currículo, este tema se centrará en trabajar el criterio de evaluación número 3, el cual abarca los contenidos relacionados con las causas de la Revolución Industrial, los rasgos que la caracterizan, así como las consecuencias, los aspectos negativos y positivos que tuvo para la sociedad, a través del tratamiento de fuentes históricas de diversa naturaleza. En lo referente a los contenidos exigidos, encontramos que se trabaja el proceso industrializador, aunque de forma casi exclusiva en el marco europeo, con algunas pequeñas referencias al contexto norteamericano, ruso y japonés, por lo que la diversidad geopolítica, aspecto marcado en los contenidos exigidos no es demasiado amplia. También se trabaja la situación de la mujer y de los niños, nuevamente como aspecto complementario al discurso general, sumado a la presencia de algunos textos como fuentes históricas que completan el texto. En cuanto a las competencias, en esta unidad deberían trabajar tres (CMCT, AA, CSC). Sorprende que no esté presente la Competencia Lingüística, puesto que es la más trabajada por el libro de texto en todas las unidades, a través de la expresión escrita. En cuanto a la competencia CMCT, se trabaja de la misma forma que la unidad anterior, a través del análisis y comprensión de mapas y gráficos, la competencia AA no se trabaja más allá de la realización de las actividades propuestas, las cuales, como veremos más adelante, utilizan de forma general el mismo procedimiento de reproducción de contenido, lo que no da pie a la creación de estrategias nuevas para afrontar problemas, y la competencia CSC se trabaja a partir de los contenidos relacionados con las mujeres y los niños durante la Revolución Industrial, y a través de la relación de las clases sociales europeas. De esta última competencia, se puede destacar un mayor interés por vincular la realidad expuesta en las explicaciones con la situación de las mujeres y de los niños en la actualidad, aunque estas valoraciones se reducen a una actividad al final de cada una de las unidades.

Comenzando con el análisis de las actividades, encontramos unas proporciones similares al capítulo anterior. De un total de 54 actividades registradas en la edición de Anaya, 46 de ellas (85,18%) entran dentro del tipo 1, 4 (7,41%) dentro del tipo 2 y 4

(7.41%) dentro del tipo 3 en la categorización de las actividades. Vemos, en comparación con el tema anterior, que ha aumentado la presencia de actividades de tipo 3, destacando algunas consistentes en la búsqueda de información de fuentes externas y en la presentación de una opinión fundamentada de forma crítica aunque, al igual que ocurría en la primera unidad, estas actividades adquieren un papel totalmente complementario al discurso general dotado por el libro, así como a la gran cantidad de actividades consistentes en responder preguntas basadas en copiar del libro de texto aquel texto necesario para fundamentar la respuesta, lo que requiere la mínima expresión de esfuerzo por parte del alumnado para realizar esas tareas. La condición de las actividades en la editorial Santillana no varía demasiado con la anterior citada ya que, con un total de 61 actividades, 51 de ellas (83,61%) pertenecen al tipo 1, 3 (4,92%) al tipo 2 y 7 (11,47%) al tipo 3. De Santillana es interesante destacar cómo las actividades relacionadas a un desempeño cognitivo mayor suelen estar vinculadas con la justificación de opiniones y valoraciones más que con la elaboración de contenidos propios que necesiten de un trabajo de mayor esfuerzo creativo. Aún así, seguimos viendo que el papel predominante corresponde a las actividades con exigencias de desarrollo cognitivo bajo.

En cuanto a los recursos, he identificado un total de 69 en la editorial Anaya, correspondientes a 4 mapas (5,80%), 7 textos (10,14%), 45 imágenes (65,22%) y 13 gráficos o esquemas (18,84%). De estos recursos, 9 aparecen como recursos ilustrativos descontextualizados (13,04), 17 recursos ilustrativos con una referencia o explicación (24,64%) y 46 recursos vinculados a actividades (66,67%). Puede sorprender la gran cantidad de recursos utilizados conjuntamente con las actividades, pero de todos estos 46 recursos, 44 aparecen vinculados a actividades de desarrollo cognitivo bajo, y solo dos se asocian con actividades de desarrollo cognitivo medio. Estas actividades se componen, fundamentalmente, de comparaciones entre varias imágenes, lo que hace que los recursos visuales empleados sean mayores, pero realmente se emplean para una sola actividad, por lo que el número de recursos asociados a una misma actividad es bastante importante. En la editorial Santillana nos encontraremos con algo similar, con un total de 72 recursos, predominando las imágenes con 36 identificadas (50%), 17 gráficos y esquemas (23,61%), 13 textos (18,06%) y 6 mapas (8,33%). Destaca una disminución de actividades demandantes de acción en comparación con Anaya, siendo estas 25 (un 34,72% del total), mientras que ilustrativas descontextualizadas

encontramos 6 (8,34%) e ilustrativas contextualizadas, 41 (56,94%). Nuevamente, aquellas vinculadas a un desarrollo cognitivo bajo son las predominantes, siendo 24 de 25, mientras que solo una se asocia con una actividad de desarrollo cognitivo medio.

Este tema, dedicado a la Revolución Industrial, nos da un contexto más limitado para analizar la influencia del discurso colonizador o descolonizador en los contenidos a enseñar, pero se puede analizar esta relación en base, al igual que vimos en el primer tema, a la contraposición de las posiciones sociales, señalando aquellos grupos sociales y aquellas materias en las que se centra el discurso y así poder analizar sus diferencias. En primer lugar, debemos destacar que este tema está enormemente centrado en el apartado económico, haciendo referencia a la Primera Revolución Industrial, a la Segunda Revolución Industrial y a la Revolución de los Transportes. Sin embargo, la parte que más nos interesa para este estudio es el análisis que se realiza sobre la población, lo cual se centrará, además de las diferencias entre clases sociales, en las migraciones y en la vida cotidiana de cada uno de estos grupos. Relacionando esto con el núcleo del trabajo, se puede apreciar que existe un análisis tanto de los grupos poderosos como de aquellos grupos que estaban por debajo en la pirámide social de ese momento, puesto que hay un análisis de la burguesía y del proletariado. Se habla de las características de este proletariado, de las condiciones laborales que debían soportar, así como de que dentro de estos grupos de proletarios también se incluían en el trabajo a niños y mujeres, además de que se relaciona el contenido en ambos libros a alguna actividad de reflexión sobre las condiciones que estos grupos sociales sufrían, de tal forma que pueda investigar a partir de otros medios y formar una visión crítica de las diferencias sociales que existían en ese momento. Sin embargo, vemos que el marco teórico vuelve a estar dominado por el contexto europeo, y aquí sí que encontramos algunas diferencias entre las editoriales. En la editorial Santillana, hay un apartado referente a las migraciones. En este, las migraciones están vinculadas a las migraciones de población europea hacia fuera de territorios europeos, como consecuencia del éxodo campesino. No se habla, sin embargo, de la situación que existía en los territorios a los que estos campesinos emigraban, otorgando como únicos datos algunas cuestiones como el origen de la población que emigra, siendo estos principalmente británicos, irlandeses, alemanes, italianos, rusos o escandinavos, entre otros, o también entre qué años emigró esta población. Por lo tanto, se puede apreciar nuevamente una visión desde el punto de vista colonial, puesto que aquellos aspectos importantes, que son

utilizados como contenido destinado a impartirse en las clases, están fijados en el punto de vista europeo como territorio dominante sobre el resto, especialmente el territorio de América, el cual es nombrado como territorio de acogida de los inmigrantes europeos. Nuevamente se desvincula de la materia todo aquello que tiene que ver con el modelo de vida en los territorios coloniales. En el libro de la editorial Anaya, las migraciones directamente no aparecen entre sus contenidos.

Llama la atención, además, que dentro del contenido relacionado con los aspectos económicos, se insistan en aquellas invenciones que tuvieron un papel fundamental en el desarrollo tecnológico de las sociedades europeas, como la máquina de vapor o el sistema Norfolk, pero no se haga ninguna alusión en ninguno de los dos libros al papel económico que desempeñaron las colonias para el crecimiento de las metrópolis, lo cual es curioso, teniendo en cuenta la importancia fundamental de las colonias como abastecedoras de materias primas para la elaboración de productos de diversas categorías, como son los productos textiles, especialmente aquellos vinculados a la industria del algodón. Sorprende que, de los dos apartados vinculados a la industria textil que aparecen en los dos libros, en el de la editorial Anaya no se nombren a las colonias, sino exclusivamente el proceso industrial realizado en Reino Unido, y en la editorial Santillana se nombra que el algodón proviene de las colonias, pero no se explica el proceso que lleva, sino que, al igual que su homónimo, se centra en el proceso industrial.

Vemos, por lo tanto, una unidad destinada preferentemente a los acontecimientos ocurridos en Europa durante el periodo de la Revolución Industrial, con unos contenidos centrados en la visión europea de los hechos, en donde únicamente se vincula la aparición de territorios externos a la esfera europea a las interacciones que tuvo la población europea con esos lugares, como pueden ser las migraciones. Así mismo, se omite el papel que tuvieron los territorios fuera de esa esfera en el proceso de la propia Revolución Industrial, dando la sensación de que ha sido un proceso llevado a cabo exclusivamente por la población europea.

8.3. Tema 3. El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

En esta unidad didáctica, y siguiendo con la metodología utilizada, encontramos que, en lo referente a la relación con el currículo, se trabajará el criterio de evaluación número

4, con el que se pretende trabajar el análisis de los procesos históricos fundamentales que surgen entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, correspondiente al Imperialismo, la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, analizando las consecuencias que tuvieron estos procesos para las sociedades implicadas, a partir del uso de diferentes fuentes historiográficas.. Se tratan los contenidos referentes a los principales procesos históricos de los siglos XIX y XX, referentes al Imperialismo, la Primera Guerra Mundial y la Revolución rusa, aunque solamente se tratan las consecuencias de los territorios europeos, ignorando las consecuencias que tuvo todo este periodo histórico en las sociedades colonizadas, fuera del marco europeo. En cuanto a las competencias, se exigen 4 (CL, AA, CSC, SIEE). La competencia CL se vuelve a trabajar principalmente a través de la expresión escrita, dejando en segundo plano todo aquello referente a la expresión oral, la competencia AA vuelve a presentar el mismo problema que en la unidad anterior, respecto a como se trabaja en el libro, y es que en ambos, las actividades propuestas utilizan principalmente el método de copia y reproducción para ser resueltas, lo que no permite el planteamiento de nuevas estrategias para la resolución de problemas. La competencia CSC se trabaja de forma somera, con algunas menciones, por ejemplo, a los territorios colonizados, las cuales se centran, como veremos, principalmente en la vida de los colonizadores, pero no hay un trabajo de reflexión crítica acerca de las consecuencias que supuso para las poblaciones. Finalmente, la competencia SIEE no se trabaja más allá de alguna actividad al final de la unidad, como es el caso de Santillana, en donde se pide la realización de un informe sobre la Primera Guerra Mundial donde se indiquen los bandos, los lugares y las pérdidas del conflicto.

En lo referente a las actividades, encontramos un total de 63 en la editorial Anaya, de las cuales 57 de ellas corresponden con actividades del tipo 1, 2 a actividades del tipo 2 y 4 a actividades del tipo 3. En la editorial Santillana, tenemos el mismo número de actividades totales que en Anaya, contando con 55 actividades de tipo 1, 1 de tipo 2 y 7 de tipo 3. Por lo tanto, vemos que la tendencia de mantener un perfil de actividad que comprima a una mínima expresión el análisis crítico, la elaboración de productos propios del alumnado, el trabajo colaborativo, el cuestionamiento fundamentado de los contenidos o la investigación del conocimiento se mantiene en este tema, al igual que sucedía con las dos unidades anteriores.

En cuanto a los recursos trabajados en los libros, en Anaya encontramos un total de 78 recursos en esta unidad, correspondientes a 43 imágenes, 20 gráficos o esquemas, 8 textos y 7 mapas. De estos recursos, 13 estaban descontextualizados, 43 poseían algún tipo de descripción o relación con el texto y 22 eran demandantes de acción, puesto que estaban vinculados a la realización de alguna actividad. Lo curioso es que estas 22 actividades se asocian a actividades que suponen un desarrollo cognitivo bajo, y no hay ninguna vinculada a la creación de materiales propios, a la elaboración de opiniones o a la aplicación de la información en otros contextos, sino que estos recursos se vinculan a un trabajo de reproducción del texto, de copia o, como máximo, de comparación entre imágenes o mapas. La situación que se da en Santillana es similar. Encontramos en esta edición 74 recursos, de los cuales 40 son imágenes, 16 son textos, 11 son mapas y 7 son esquemas o gráficos. Hay una mejora considerable en los elementos que están descontextualizados, encontrando solamente 1, mientras que aquellos vinculados al texto o a una descripción son 32, y hay un gran número de recursos vinculados a una demanda de acción, con un total de 41. De estos 41, 37 están conectados a actividades que exigen un desempeño cognitivo de nivel bajo, 1 de nivel medio y 3 de nivel alto. Por lo tanto, en cuanto a la cuestión de los recursos, seguimos la tendencia que vimos con las dos primeras unidades. Hay un predominio de las imágenes por encima del resto de recursos en los temas, y estos recursos vinculados se configuran, en su mayoría, como aportes complementarios al discurso que ofrece el texto del libro, o como elementos con los que el alumno debe trabajar, pero principalmente en labores que no permiten la reflexión personal y crítica, o que no llevan a un producto personal más allá de la comparación, la copia o, en definitiva, la reproducción.

Atendiendo al contenido, esta unidad es una de las más interesantes para tratar los puntos de vista coloniales y decoloniales y la que más pistas nos puede dar a la hora de analizar la perspectiva que ofrece el libro en cuanto a su discurso. Para ello, esta unidad la he dividido en dos partes: una parte que atiende a la cuestión del Imperialismo y otra referente a la Primera Guerra Mundial, a pesar de que en ambos libros estas unidades están conjuntas. En esta primera parte, relacionada con el imperialismo, ambos libros abordan, desde un primer lugar, las causas del imperialismo, atendiendo a los sistemas políticos autoritarios y liberales que conformaban las grandes potencias de la segunda mitad del siglo XIX. En esta parte, además de las potencias europeas, los únicos territorios que se nombran son Estados Unidos y el Japón de la era Meiji, siendo ambos

estados fundamentales también en el proceso de colonización. Por lo tanto, con esta introducción al tema, se deja claro que los protagonistas fundamentales de este proceso van a ser los imperios coloniales. A continuación, se habla del reparto del mundo, aludiendo a la Conferencia de Berlín, donde las potencias hegemónicas se reparten los territorios, y también los diferentes tipos de colonias que estos imperios fundamentaron en los territorios que habían colonizado. En cuanto a la situación en los territorios colonizados, hay unas diferencias entre las editoriales. Por parte de la editorial Santillana, en la unidad se incluye un apartado que habla de los efectos sociales y culturales que supuso el imperialismo, correspondiente a una página del temario. La cual sorprende que hable fundamentalmente del status de vida de los colonizadores, atendiendo a cuestiones como que estos ocuparon los altos cargos sociales, u otros aspectos de la vida cotidiana, como por ejemplo, que “la introducción de las prácticas sanitarias occidentales permitió reducir la mortalidad de las poblaciones indígenas”, lo que reduce la figura del colonizado a un papel secundario que sirva para explicar la situación de la población de los grandes imperios en esas colonias. Sorprende, por ejemplo, el uso de imágenes para este apartado. En él aparecen dos fotografías, una con personas de aparente clase alta sentadas, posando para la cámara, titulada como “Picnic en la India en 1890” por el libro, y una segunda foto que muestra a ciudadanos europeos montados en un carruaje, el cual está siendo tirado por población local, siendo este titulado “Europeos en Ceilán en 1875”. Ambas fotografías tienen como descripción en negrita “La vida de los colonizadores”. Llama la atención, por tanto, que el acercamiento a estas fotografías sea desde la visión del colonizador, y no tanto, del colonizado, puesto que ya solamente el título que la editorial ha elegido para describir estas fotografías nos muestra la dirección en el discurso que se quiere importar, centrandolo como elemento principal al colonizador, el cual será el que más llame la atención, mientras que el papel del colonizado es secundario. También es cierto que el discurso decolonizador no está totalmente ausente en el texto. En las actividades se presentan algunas preguntas acerca de qué piensa el alumno respecto a los pobladores nativos, si cree que hay una relación entre el subdesarrollo de algunos países actuales y las políticas colonizadoras que sucedieron en estos momentos, y se incluye un texto en el que se trata de explicar como, debido al pensamiento de que los europeos creían que podían dirigir estos territorios, a pesar de las negativas de los pueblos nativos, porque creían que tenían la necesidad de llevar a estas poblaciones a la modernidad. Esto quiere decir que el discurso decolonial no es totalmente abandonado, y sigue presente

en cierta forma, pero sí que llama la atención que se presente en actividades complementarias que no van vinculadas al texto principal, o lo que es lo mismo, que quedan en una especie de segundo plano por detrás de aquellos datos que se aportan sobre los imperios coloniales. En la editorial Anaya, el discurso es mucho más unidireccional, ya que la alusión a los pueblos colonizados es mucho menor, incluyéndose para ello una fotografía del Congo Belga, con algunos nativos en condiciones de pobreza y un pequeño apartado que señala que la economía y la sociedad de los pueblos dominados fue afectada negativamente por los imperios coloniales.

Del segundo apartado, referente a la Primera Guerra Mundial, podemos decir poco acerca de esta cuestión ya que, como hemos visto anteriormente, el foco principal seguirá estando encima de las naciones poderosas, principalmente europeas, que entraron en el conflicto bélico. Es cierto que hay algunas alusiones a la entrada en la guerra de las colonias, puesto que estas tenían que asistir a las metrópolis en la guerra, pero apenas hay referencias de las mismas en los textos de los libros. El libro que contiene alguna referencia vuelve a ser el de Santillana, aludiendo a las crisis prebélicas relacionadas con las cuestiones coloniales, principalmente en aspectos que perjudicaron a algunas naciones como Alemania, Reino Unido o Francia, aludiendo al protectorado hispano - francés de Marruecos. Sin embargo, la situación de las colonias durante la guerra es ignorada completamente, así como la población de estos territorios.

Nuevamente, vemos que es una unidad donde predomina la historia política y militar, y donde el aspecto socioeconómico cobra un papel secundario. Hay algunas referencias a la situación de los trabajadores y trabajadoras durante la Primera Guerra Mundial en el libro de Santillana, en donde se habla de la función de las mujeres en las fábricas para producir armamento o en los hospitales del frente, donde actuaban como enfermeras. Sin embargo, vuelve a destacar que este apartado se incluye como una especie de anexo o complemento a parte de la explicación principal, de tal manera que da la impresión de que es una especie de información complementaria al discurso protagonista.

8.4. Tema 4. Descolonización y Tercer Mundo.

Para analizar esta unidad, hay que hacer una aclaración inicial, y es que se trata de la primera unidad analizada para este trabajo que no comparte la misma estructura de

contenido entre las dos ediciones de una forma clara. En los temas anteriores, las unidades se componen mayoritariamente de los mismos apartados a tratar, donde solamente hay algunos pequeños cambios o ciertos fragmentos eliminados o añadidos entre ellas. En esta unidad, sin embargo, la estructura de contenidos es totalmente diferente entre Anaya y Santillana, ya que Anaya comparte esta unidad con el tema relacionado con la geopolítica mundial entre los años 1945 y 1991. Por lo tanto, el tema de la descolonización en esta editorial concretamente abarca un espacio mucho menor al de Santillana, el cual dedica un tema completo a tratar la cuestión de la descolonización.

Una vez aclarado esto, seguiré con el análisis del currículo en relación a esta unidad. Se trabajará el criterio de evaluación número 7, aunque solamente se trabajará en relación a este criterio el contenido referente al proceso de descolonización. Atendiendo a esta cuestión, el criterio de evaluación tratará de analizar el proceso de descolonización a partir del tratamiento de fuentes diversas. En cuanto a las competencias, dentro de esta unidad se deben trabajar cuatro (CMCT, CD, AA, CSC). La competencia CMCT se trabajará a partir del análisis de mapas y gráficos, al igual que en unidades anteriores. La competencia CD prácticamente no se trabaja, salvo en una mención de Santillana a una página web, pero no se trabajan a partir de medios tecnológicos ni se procura que estos tengan importancia dentro del propio discurso del libro. La competencia AA no se trabaja, al igual que en unidades anteriores, y la competencia CSC se trabaja con mayor profundidad en este tema en Santillana, a través del planteamiento de posibles formas de resolución de conflictos y del análisis de cuestiones como el apartheid.

En cuanto a las actividades, al ser menor el tema en Anaya, no podemos hacer una comparación directa, puesto que el total de actividades relacionadas con esta temática es de 11, siendo 9 de tipo 1, 1 de tipo 2 y 1 de tipo 3, y hay un total de 9 recursos utilizados para la complementación de este tema, con 3 mapas, 5 imágenes y 1 esquema. No hay gráficos ni textos para esta unidad. De los 9 recursos, 7 se relacionan con actividades (siendo todas de desarrollo cognitivo bajo), un recurso aparece contextualizado, como complementación del texto, y otro recurso, concretamente el esquema, aparece como elemento de ilustración de la portada de la unidad.

A pesar de que no se pueda hacer una comparación a la par, es importante señalar que la descolonización, en la editorial Anaya, no se presenta como un punto relevante para

analizar desde el punto de vista histórico o geográfico. Es un pequeño apartado que consta de 4 páginas en el libro, donde se detallan algunos aspectos de las causas y etapas de la descolonización, de forma resumida, así como algunas características del proceso de descolonización y de sus consecuencias. Como datos relevantes aportados sobre el proceso de descolonización, se nombran algunos personajes relevantes de ciertas naciones emergentes de este proceso, siendo concretamente 4 líderes nombrados (Mahatma Gandhi, Ho Chi Minh, Achmed Sukarno y Patrice Lumumba). Nuevamente, se atiende a una historia política y militar, desde el punto de vista colonial, puesto que a lo que realmente se atiende es a la influencia de las colonias, como la influencia que tuvo en las colonias la difusión de ideas nacionalistas o marxistas, derivadas del continente europeo en su mayoría, o el apoyo internacional en el proceso de organizaciones y grupos que defendieron esta separación de metrópolis y colonias, como la ONU. De resto, la única información que se ofrece son algunos mapas que aportan información de las fechas en las que se independizaron los países de África y Asia, y un pequeño apartado sobre las consecuencias que tuvo para las colonias la separación con sus metrópolis, señalando consecuencias políticas - militares, económicas, debido a la dependencia que seguían teniendo algunas colonias con las metrópolis (se añade el concepto de neocolonialismo para definir esa situación en la que las colonias se encuentran a partir del momento de la separación) y sociales, donde solo se hace una mención genérica al bajo nivel de vida que se dio en las colonias. Finalmente, esta editorial acaba con como se ha asemejado la denominación de Tercer Mundo para referirse a estos territorios. Esta definición de Tercer Mundo, de por sí, ya denota una visión colonialista europea, puesto que se refiere a estos territorios como Tercer Mundo, pero llama la atención que se refiera al bloque capitalista como el primer mundo y al bloque comunista como el segundo mundo, finalizando la explicación diciendo que *“en la política internacional, estos países (el Tercer Mundo) quedaron relegados a una posición secundaria”*.

En Santillana, sin embargo, encontramos una situación diferente, como ya hemos dicho al comienzo. En Anaya, la descolonización se refería a los territorios de África, Asia y Oriente Próximo, pero no incluía los territorios de Oceanía, mientras que en Santillana se incluyen en el contenido. En esta editorial, además, se dedican dos páginas para explicar las causas y las cronologías, dos páginas para la descolonización de Asia y Oceanía, dos para la descolonización de Oriente Próximo, cuatro páginas para la

descolonización de África y dos páginas para explicar el nacimiento del Tercer Mundo. Vemos una diferencia realmente grande, de las cuatro páginas dedicadas para el análisis de la unidad en Anaya a doce para lo mismo en Santillana, o lo que es lo mismo, Santillana triplica el espacio dedicado a analizar la descolonización respecto a Anaya.

Sin embargo, seguimos encontrando algunas peculiaridades respecto a las otras unidades de la misma editorial. Santillana ofrece en esta unidad un total de 34 actividades y 38 recursos, siendo la unidad más corta del temario. De las 34 actividades, 30 pertenecen al tipo 1, 2 al tipo 2 y 2 al tipo 3. De los recursos, 13 son imágenes, 8 son mapas, 8 son textos y 9 son gráficos o esquemas. Aparecen 2 como elementos puramente ilustrativos, 20 aparecen como elementos complementarios del texto, con su explicación o contextualización y 16 son demandantes de acción, los cuales corresponden todos a actividades de desarrollo cognitivo bajo.

De Santillana debo destacar, además de las mismas cuestiones que subrayé con Anaya, la presencia de Oceanía, aunque muy someramente, en los contenidos del libro de texto. Muchas veces, Oceanía es un territorio que ha quedado denostado, debido a la lejanía con el territorio europeo. De este territorio se habla de la independencia en los años 60 de los territorios de Samoa, Australia y Nueva Zelanda, aunque no son identificables en los mapas que ofrece el libro. Sí que se pueden identificar otros territorios asiáticos próximos a Oceanía (Singapur, Indonesia o Timor Oriental), pero este continente aparece cortado. En Anaya no hay directamente ningún tipo de mención a este continente. Se habla también, más a fondo de los procesos en Asia y Oriente Próximo, aunque sigue destacando el papel de la historia político - militar como eje central del discurso del libro. Aquí se señala al personaje de Ben Gurión, político que proclamó el estado de Israel. Otros personajes aparecen cuando nos referimos a la descolonización de África, ateniendo a líderes masculinos que, según señala el texto, “protagonizaron” la descolonización africana, como son Julius Nyerere, promotor de la creación de la OUA (Organización para la Unidad Africana) y de la independencia de Tanzania, Léopold Sédar Senghor, líder de la independencia de Senegal y Kwame Nkrumah, líder de la independencia de Ghana. También hay, en forma de cuadro apartado de la explicación principal, un pequeño análisis del Apartheid, con un texto relatando las palabras de Nelson Mandela ante el Tribunal Supremo de Pretoria y del camino a la abolición de la democracia. Una cuestión que me llamó mucho la atención de la

editorial Anaya es que la cuestión del Apartheid no se trata en ningún momento. De hecho, como ya hemos visto, la visión hacia la vida cotidiana en los territorios colonizados, y los que ya en este momento pasan a descolonizarse, apenas se trabaja en los contenidos de 4º de ESO, atendiendo a lo que proponen estas editoriales. A decir verdad, Santillana propone algunos avances respecto a lo que propone su homónima, la cual no proporciona ni los contenidos mínimos para entender la realidad del mundo en ese entonces, más allá de la realidad del bloque occidental y del bloque comunista. Sin embargo, a pesar de desarrollar estos avances en el enfoque decolonial, el temario sigue presentando los mismos problemas que con unidades anteriores. Se centran en una historia político - militar, refiriéndose a algunos personajes, siempre en el ámbito de la política, sin atender a la situación o vida de las clases populares de estos territorios, sino de una forma general, aludiendo a la pobre situación en la que quedaron tras la descolonización. Finalmente, en cuanto a tamaño, también llama la atención que esta unidad sea la más pequeña de las que he analizado, puesto que eso da la sensación de pérdida de relevancia de este contenido cuando lo comparamos con el resto.

8.5. Tema 5. El mundo reciente

Para la conclusión de este estudio, analizaremos el tema correspondiente a la unidad que trata el mundo desde 1945 hasta la actualidad. Para ello, nos centraremos en los temas 10 de Anaya y 11 de Santillana, donde procederemos a aplicar la misma metodología que con los apartados anteriores.

En relación con el currículo, se trabajará a partir de los criterios de evaluación número 9 y 11. El bloque de contenidos trabajado por estos criterios irá relacionado con el derrumbe de la URSS, la globalización, el nuevo orden mundial a partir de finales del siglo XX y el planteamiento de problemas del siglo XXI, así como el análisis de la repercusión que tendrá la globalización en los factores ambientales, económicos, políticos, sociales y culturales de las diferentes sociedades del planeta. En cuanto a las competencias, se trabajarán seis (CMCT, CD, AA, CSC, SIEE, CEC). La competencia CMCT se trabaja, nuevamente, a través de gráficos y mapas, la competencia CD vuelve a presentar las mismas características que en la unidad anterior, es decir, una referencia a una página web y algunas actividades relacionadas con la búsqueda de información en Internet, pero sin referencias claras a programas o páginas. La competencia AA

presenta los mismos problemas que las otras unidades, luego no se puede trabajar de forma correcta. La competencia CSC se trabaja a través del planteamiento de problemas que presenta el siglo XXI en relación con la tierra, el agua y los refugiados, aunque el trabajo autónomo del alumnado se ve muy limitado. La competencia SIEE tampoco se trabaja en profundidad, más allá de alguna actividad concreta, como la propuesta de la realización de una presentación, por parte de Santillana, respecto a la influencia de la globalización en la vida cotidiana del alumnado. Finalmente, la competencia CEC se trabaja más en Anaya, haciendo mención a expresiones artísticas referentes al arte actual, mientras que en Santillana se retratan aspectos más relacionados a la parte cultural modificada o alterada por la globalización.

En cuanto a actividades, Anaya cuenta con un total de 47, siendo de tipo 1, 43, de tipo 2, 3, y de tipo 3, 1. Nuevamente, vemos esa relación de reproducción y copia del contenido del libro para responder a aquellos problemas que se plantean. La interpretación de recursos, como veremos a continuación, también va ligada a preguntas de fácil solución que se responden a partir del análisis del texto. En Santillana en este tema encontramos una peculiaridad frente al resto, y es una mayor presencia de actividades de desarrollo cognitivo alto. Concretamente, de las 66 actividades presentadas, 52 corresponden al tipo 1 y 14 al tipo 3. No hay presentes en este tema actividades de tipo 2. En cuanto a estas actividades de tipo 3, la mayoría están vinculadas a la expresión crítica de opiniones personales en relación a diferentes aspectos relacionados a la situación actual de determinados grupos sociales o de acontecimientos históricos que han marcado la historia de este último siglo, especialmente aquella más cercana a la actualidad. Así, podemos encontrar algunas actividades referidas a opiniones sobre la primavera árabe o sobre el cambio climático.

En cuanto a los recursos utilizados, encontramos unas proporciones similares a los primeros temas analizados, teniendo Anaya un total de 45 recursos en la unidad, donde se destaca esta vez una mayoría de mapas, siendo 29, frente a un total de 14 imágenes, 8 gráficos o esquemas y 4 textos. Este aumento en la utilización de mapas se entiende cuando se analiza el contenido, puesto que Anaya se centra en analizar durante el tema los principales conflictos que ocurren en el mundo, por lo que un gran espacio de la unidad está dedicado para complementar el discurso textual a través de estos mapas, que se centran en indicar especialmente estos enfrentamientos.

Esta unidad, titulada “*El mundo reciente. Relaciones y conflictos*”, tiene una serie de particularidades respecto a Santillana. En primer lugar, la unidad que abarca la historia del mundo reciente aparece unida en un solo tema en Santillana, mientras que en Anaya aparece partida en dos unidades, una referente a los conflictos y relaciones entre las diferentes naciones que conforman el sistema - mundo, y otra, titulada “*El mundo reciente. Globalización y diversidad*”. A pesar de que esta pueda llamar más nuestra atención como muestra para el estudio, puesto que aparentemente va a tratar de la diversidad y de las sociedades y culturas del mundo, la realidad es que solo se dedica a este aspecto dos páginas del tema, en donde se analizan cuestiones como la diversidad de sociedades y muy someramente la diversidad cultural. El resto de la unidad se centra en analizar aspectos científicos, económicos y políticos, principalmente asociados a Europa, por lo que, aunque nuevamente podemos apreciar que el discurso va ligado a un enfoque colonial, debido a que todas estas cuestiones, así como el arte, el cual también se trata al final de la unidad, están enfocados como aquellos elementos dominantes en el momento actual. No se tratan cuestiones como la situación de los países en la actualidad del Tercer Mundo, si estos tienen o no las mismas condiciones y avances tecnológicos que Europa, o como viven estas sociedades en el mundo actual. Sí llama la atención, por ejemplo, en el apartado relacionado con la sociedad y cultura de este tema, como definen a las sociedades tradicionales como sociedades “*de países atrasados*”, donde la perspectiva que se usa para analizar estas sociedades es la de aquellas extrañas para la realidad de las sociedades “*posmodernas u occidentales*”, destacando especialmente las injusticias que padecen las mujeres, las diferencias entre clases sociales o la práctica inexistencia del consumo y el ocio en ellas, así como el modelo de familia tradicional. Esta visión, a priori negativa, no deja reflexionar al alumno acerca de las condiciones que se dan para que siga siendo prevalente este modelo familiar, o las condiciones sociales que llevan a que las mujeres o las clases sociales no estén en igualdad de condiciones. Desde este estudio, lo que se deja claro, como detallaré en mayor profundidad en las conclusiones, es que el discurso expone a unos modelos sociales o familiares como atrasados y ajenos a nuestra realidad, pero sin llegar a profundizar en las razones que explican por qué se da esta situación, lo que no permite un análisis crítico de estas sociedades, y el alumnado no podrá analizar por qué esta realidad se percibe de esta manera. De la otra unidad, que es la que he decidido analizar para el estudio, no puedo destacar gran cosa a este respecto, puesto que se centra en analizar los hechos militares y políticos de las últimas décadas, siempre

centrándose como eje principal en aquellos acontecimientos que implicaron directamente a las potencias europeas o Estados Unidos. De los territorios ajenos a esta esfera, se resalta especialmente la poca relevancia que tienen estos territorios en el contexto mundial refiriéndose, por ejemplo, al África subsahariana como “*un espacio atrasado con escaso peso en las decisiones mundiales*”, así como que son territorios que interesan a algunas potencias mundiales que, “*debido a la creciente necesidad de recursos, se ha revalorizado el interés por el continente*”.

En Santillana, esta unidad temática toca un poco más elementos relacionados a aquellas cuestiones ajenas al Primer Mundo y a la historia político - militar. Santillana utiliza en esta unidad un total de 66 recursos, donde 30 corresponden a imágenes, 16 a esquemas o gráficos, 10 a mapas y 10 a textos. La presencia de mapas es menor puesto que no hay un análisis tan profundo sobre los conflictos y sí que hay un mayor análisis de otras cuestiones más relacionadas con el papel de las clases sociales bajas, de la mujer o, incluso, del indigenismo en América Latina. Aún así, las apariciones de estos temas siguen siendo muy reducidas. Destaca la aparición del feminismo y del papel de la mujer durante la segunda mitad del siglo XX especialmente, aspecto que no es trabajado en Anaya, o la aparición, como ya hemos mencionado, de las ideologías indigenistas de finales del siglo XX, ejemplificada especialmente en la Revolución bolivariana encabezada por Hugo Chávez.

9. Conclusiones y propuesta de mejora

Una vez analizados los contenidos, actividades y recursos que ofrecen estas dos editoriales para analizar y trabajar determinadas partes del periodo histórico entre las revoluciones del siglo XVIII - XIX hasta la actualidad, podemos extraer una serie de conclusiones, derivadas de este desglose pormenorizado de los materiales presentados.

En primer lugar, analizando las similitudes y diferencias entre las dos editoriales, encontramos que, a pesar de que las unidades temáticas de ambas son muy similares en cuanto a títulos, tienen ciertas diferencias entre ellas, tanto en tamaño como en composición, complejidad de las actividades y uso de recursos, siempre teniendo en cuenta como eje del estudio la presencia de un enfoque más o menos colonial o decolonial. Se puede apreciar, por tanto, como Santillana ha realizado un avance significativo en comparación con la propuesta de Anaya en el concepto de

decolonialismo. En todas las unidades analizadas de Santillana, se ofrece un mayor número de actividades de tipo 3 que Anaya, es decir, actividades que proponen una mayor implicación de trabajo, unas actividades con una mayor complejidad a la hora de realizarlas, que muchas veces suponen que el alumno adopte una posición crítica ante determinadas cuestiones que el libro propone, pero también, aunque en menor medida, actividades que derivan a la creación de productos propios, que suponen la aplicación de conocimientos y de aptitudes del alumnado para resolver problemas de determinado tipo. Sin embargo, las actividades predominantes en ambas editoriales siguen siendo las del tipo 1, lo que implica que la copia y la reproducción de contenidos que son dados por el propio libro sigue siendo dominante. Solamente en la unidad 5 de la editorial Santillana, correspondiente al mundo reciente, las actividades de tipo 1 bajan del 80% de actividades totales. Esto implica que hay una mayoría clara, como ya hemos visto, de actividades que no suponen al alumno/a un desarrollo cognitivo que le lleve a ampliar en los conocimientos y en la visión proporcionada para encontrar la forma de analizar la realidad a partir de diferentes enfoques, lo que permitirá desarrollar ese pensamiento analítico vinculado a la idea decolonialista. Es por esto que el análisis de las actividades nos sigue mostrando que el discurso determinante, realizado a partir del punto de vista que quieren impartir las editoriales a través de sus contenidos, son vistos como absolutos, ya que apenas dan pie a que estos se puedan cuestionar y a que el alumnado pueda reflexionar sobre ellos.

La relación con el currículo es algo más compleja, puesto que da la sensación de que ambas editoriales han realizado la misma aproximación con el currículo LOMCE, en el sentido de que ambas intentan trabajar de alguna manera todos los contenidos y competencias que se exigen en el currículo, pero centrándose en aquellos que las editoriales consideran como prioritarios o principales. Por ello, vemos que la Competencia Lingüística, por ejemplo, se trata de forma primordial en todas las unidades, incluso en aquellas en las que el currículo no propone trabajarlas. La composición de las unidades de trabajo, dentro de cada uno de los libros, es prácticamente idéntica, con unas actividades principalmente dirigidas a la copia y reproducción de la información, por lo que no se presentan diferencias a la hora de abordar las unidades y distinguirlas unas de otras, como sí que propone el currículum LOMCE. Por lo tanto, las editoriales analizadas, más que seguir las indicaciones del currículum, pretenden presentar una mínima adecuación como forma de justificación y

de representación de que se están siguiendo, en efecto, las pautas señaladas, pero realmente no pretenden la consecución de un aprendizaje competencial, ya que con las mínimas expresiones presentadas y analizadas dentro de este trabajo, teniendo en cuenta la estructura común que existe dentro de cada uno de los libros, es imposible llevar a cabo este proceso de enseñanza - aprendizaje de forma exitosa, ya que no se proporcionan las herramientas adecuadas para hacerlo.

La cuestión de los recursos ha sido algo más compleja de analizar, puesto que hay que tener en cuenta qué cuestiones son las que nos pueden mostrar si estos recursos apoyan un discurso colonial o decolonial. La primera pista que nos pueden dar los recursos son los protagonistas que se tratan en ellos. Esto se puede analizar a través de las imágenes. Muchas de las imágenes que retratan a personajes están vinculadas a personas del contexto occidental, especialmente referidos a personajes vinculados al aspecto político y militar, como puede ser Napoleón, aunque lo más relevante para la cuestión que nos atañe, respecto al uso de recursos, es como se refleja la realidad mundial respecto a las naciones y a las sociedades. Una de las cuestiones que más resaltan es la ausencia de recursos vinculados a la situación de las colonias, más allá de la vida de los colonizadores. En la unidad que trata el imperialismo, ambos libros centran sus recursos en mostrar la vida en las colonias desde el punto de vista de los colonizadores, tal y como vimos en el análisis de esas unidades. Es curioso como los títulos que los libros ofrecen para analizar esas imágenes se vinculan a la vida de las clases dirigentes y se olvidan de que al otro lado también existían otros grupos sociales, los cuales sí que aparecen en algunas ocasiones en esas mismas imágenes, pero totalmente descontextualizados, puesto que no se aclara la situación en la que estos se encuentran frente a los grupos dominantes. El resto de recursos no son tan claros para analizar la presencia del discurso colonial o decolonial, aunque algunos, como los mapas, reflejan un énfasis en centrarse en la historia europea - estadounidense, tal y como aparece en ciertas unidades, como la unidad referente a las revoluciones liberales y nacionalismos de la editorial Santillana, la cual no ofrece mapas que aclaren la situación de las colonias y sus revoluciones, cosa que sí hace con el contexto europeo - norteamericano, en cuestiones como la unificación de Alemania, la unificación de Italia o la formación de las Trece Colonias norteamericanas. Es una muestra más de que la historia de las colonias va en segundo plano, ya que no solo no aparece ninguna referencia de la situación en territorios de América Latina, sino que tampoco de territorios de África o

de Asia, lo que vuelve a reflejar esa necesidad de enfocar la esfera europea como central y casi exclusivamente única. Teniendo esto en cuenta, como es lógico, los gráficos y esquemas también irán vinculados a esta situación. Los ejes cronológicos que se usan en Santillana, por ejemplo, siguen el hilo del contenido que se desarrolla en la unidad, lo que ofrece al alumnado una visión sobre ciertos puntos fundamentales de ese determinado periodo histórico que se verán como los únicos que merece la pena tratar, dejando fuera todo aquello que no tiene que ver con esa esfera europea - norteamericana - occidental que vimos en el párrafo anterior. Finalmente, en cuanto a textos, sí que encontramos algo más de variedad, ya que muchos son usados para acompañar, a través de apartados o actividades complementarias, algunas cuestiones que no operan como centrales en el contenido ofrecido. Un ejemplo de esto es el texto que trata sobre el trabajo en las minas que ofrece Santillana, realizado en 1885 por Émile Zola, el cual no se centra en la visión de los grupos dominantes de la sociedad, sino de aquellos grupos sociales de clase baja que trabajaban en ese momento en las minas. En el uso de textos, por lo tanto, aunque siguen teniendo una presencia fundamental aquellos relacionados con personajes europeos importantes y con la historia político - militar, hay un papel mayor de aquellos otros grupos no dominantes, lo que sirve para poder presentar una dicotomía en el discurso y la posibilidad de que el alumnado se cuestione si la realidad de las clases sociales dominantes es igual en toda la sociedad o no.

Podemos concluir, por lo tanto, que tanto las actividades como los recursos son fundamentales para poder entender qué tipo de contenido es el que tratan los libros de texto donde, a pesar de que hay una serie de cuestiones similares, tales como la presencia mayoritaria de actividades de tipo 1 y de recursos relacionados con el contexto europeo y norteamericano, lo que implica la aplicación de un discurso que orbita sobre un enfoque colonial, que no permite analizar el sistema mundo como un sistema de relaciones entre distintas sociedades y entre distintos grupos sociales, ya que la versión de los otros grupos no es ofrecida, sí que hay diferencias en la poca presencia de contenidos enfocados a tratar la historia desde el discurso decolonial, siendo este mayor en la editorial Santillana que en la editorial Anaya.

En un currículo como la LOMLOE, esfera legislativa que los libros de texto deberán adoptar para realizar sus programaciones en estos cursos a partir del curso 2023/2024, es impensable la ausencia de elementos que permitan hacer ver al alumnado las

diferentes realidades históricas de las sociedades, especialmente aquellas ajenas a la realidad europea, puesto que es la única manera de entender determinadas cuestiones como la multiculturalidad en las sociedades, el papel de las mujeres o de las migraciones, conceptos que están incluidos para la aplicación del currículo de 4º de ESO de LOMLOE para este próximo curso 2023/2024 ya mencionado. A pesar de que la LOMLOE no se tiene en cuenta en estas propuestas de mejora porque los libros de texto dentro de este marco legal no han sido publicados a la fecha de la realización de este trabajo, lo que no permite hacer un análisis de las competencias y contenidos que trabajarán, sí que se pueden señalar todas estas cuestiones como prioritarias en el planteamiento que deben presentar estos nuevos libros de texto. Por ello, podemos afirmar que se necesita una mejora considerable en la composición, complejidad y enfoque de las actividades y los recursos, de tal forma que estos permitan la aplicación de un aprendizaje competencial, basado en que el alumnado aprenda de forma activa y autónoma, y esto solo se puede conseguir cuando el trabajo que el alumnado debe desarrollar comprende, por un lado, un paso más allá de la copia y reproducción de contenidos propios del libro, de tal manera que se exprese una opinión crítica personal y una elaboración de productos complejos personales que demuestran que el alumnado ha desarrollado correctamente un proceso de aprendizaje, y por otro lado, unas actividades que se puedan adaptar a que el alumnado comprenda estos elementos centrales (diversidad, multiculturalidad, etc...) del currículo y a la consecución de las competencias y saberes básicos que se planteen para este nivel de forma curricular, para que así estos puedan prepararse para la integración en una sociedad moderna, especialmente en una como la española, la cual brilla por esa multiculturalidad propia que ha tenido a lo largo de la historia y que mantiene especialmente en la actualidad, lo que permitirá una correcta adaptación del currículum oculto, del que hablé al comienzo del trabajo. Lo mismo sucede con los recursos, los cuales deben disponer la realidad de todas las sociedades, naciones y grupos sociales, de tal manera que se permita reconocer las diferentes situaciones a las que se han enfrentado diferentes grupos de personas durante la historia, y que se comprenda que la historia no es una esfera única gobernada por una realidad determinada.

Una vez analizado esto, lo mismo se puede añadir acerca del contenido. Este, aunque en ciertas ocasiones se analicen cuestiones no vinculadas al círculo dominante de las clases sociales europeas, especialmente aquellas vinculadas a las altas esferas de la sociedad,

el discurso mayoritario, como hemos visto, deja de lado todo aquello que no tiene que ver con la realidad en el continente europeo o en el territorio norteamericano, específicamente aquel que comprende los Estados Unidos actuales. Es determinante, como propuesta de mejora, que de cara a la introducción de la nueva ley haya un cambio en los contenidos, de tal manera que se incluya en el discurso que no existe una realidad única, sino que esta se debe vincular a las diferentes realidades históricas que se dan en cada una de las sociedades, y eso es contrario a una visión genérica que se fije en el contexto europeo como punto central y casi exclusivo en la configuración del sistema - mundo. El alumnado debe entender que el sistema - mundo se compone, como ya vimos al inicio, de un conjunto de relaciones desiguales entre las diferentes sociedades, lo que justificará que las sociedades tendrán papeles diferentes en la historia, y unas condicionarán los actos de otras, debido a las influencias que estas pueden tener entre ellas. Si el alumnado no comprende esto, no puede entender la configuración del sistema - mundo, ya no solo desde el punto de vista histórico, sino desde el punto de vista de la actualidad. Por lo tanto, las editoriales deben hacer un esfuerzo en mejorar sus metodologías, sus contenidos y adaptarlos a la realidad comprendida en el propio currículo que se impondrá a partir del curso siguiente a la realización de este trabajo.

En cuanto a las funciones del profesorado, referentes a los libros de texto, queda claro que estos no pueden ser las herramientas determinantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que no ofrecen una visión integral de las realidades históricas. Este trabajo no tiene como propósito la denostación o eliminación de los libros de texto en el aula, pero sí que posee como intención la comprensión de que no puede ser el único recurso que se utilice para dirigir las metodologías y conocimientos que el alumnado trabaja, ya que se ha demostrado que la visión aportada de la realidad histórica no es adecuada para que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios que le preparen para la introducción en la sociedad, por lo que el profesorado debe medir hasta qué punto debe de ser protagonista el libro de texto, y cuánto tiene que aportar este, como experto en los contenidos, metodologías y recursos con los que trabaja, en el proceso de enseñanza - aprendizaje para que este sea lo más efectivo posible.

10. Referencias bibliográficas

- Baquero, S. A. Caicedo, J. A., & Rico, J. C. (2016). *Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados*. *Análisis Político*, 28(85), 76-92. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56248>
- Blanco, G., Luis, J., & Domínguez, B. (2016). *El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación*. *Analyzing textbooks: a methodological strategy in the initial training of education professionals*. *Revista Complutense de Educación*.
- Brítez, G. (2021). *Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. Universidad Nacional de Pilar. *Ciencia Latina*, 5(6). Recuperado a partir de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361
- Campanario, J. M. (2001). *¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales*. *Enseñanza de las ciencias*, 19(3), 351. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3987>
- Carballo, F., Mignolo, W. (2014). *Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo*. Ediciones del Signo.
- Carrasco, C. J. G., & Gallego-Herrera, S. (2016). *La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España*. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Chomsky, N. (2016). *La deseducación*. Editorial crítica.
- Competencias clave*. (s. f.). | Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado a partir de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/competencias-clave.html>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Druetta, M. (2022). *Investigación sobre la formación de ciudadanías y reflexiones sobre el pensamiento decolonial en clave didáctica*. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (21), 43–57. Recuperado a partir de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4370>
- Dussel, E. D. (1994). *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Ediciones Abya-Yala.
- Espinosa, P., & Paz, M. (1994). *La imagen didáctica: análisis descriptivo y evaluativo*. En TDR (Tesis Doctorales en Red). Recuperado a partir de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/24993/1/TMPPE.pdf>

- Farrujia, A. J. (Coord.) (2022). *Patrimonio cultural, género y educación: Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Ediciones Octaedro.
- Burgos, M., & Muñoz - Delgado, M. C. (2016). *Geografía e Historia: ESO 4*. Editorial Anaya.
- Güemes, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Mira, J. (2016). *Historia, 4 ESO*. Editorial Santillana.
- La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender*. (2015, 3 de diciembre). Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-a-prender/>
- Martínez, J. C. V. (2017). *Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo*. Revista De Educación, 377, 82-112. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6032047>
- Meseguer, A., Arias, L., Egea, A. (2017). *El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria*. Universidad de Murcia. Recuperado a partir de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/11003>
- Nieto, B. (1991). *Los textos escolares transmisores de un curriculum oculto*. Tabanque: Revista pedagógica, 7, 75-84. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2254673.pdf>
- Palop, M. L., García, P. Á. C., & Bravo, J. (2017). *El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 201. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Quijano, A. (2019). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Espacio Abierto, 28(1), 255-301. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/journal/122/12262976015/12262976015.pdf>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Zárate, A. (2014). *Interculturalidad y decolonialidad*. Tabula rasa. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.25058/20112742.172>

Anexos

Anexo I. Tablas representativas de la distribución por categorías de los elementos de los libros de texto analizados, en el marco de la LOMCE.

- a) **Tablas calificativas y cuantificativas representativas de las actividades de los libros de texto analizados, en el marco de la LOMCE.**

Tabla 1a. Tema 1: Las Revoluciones.

Número total y tipo de actividades analizadas (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	42	41	83
Tipo 2	8	2	10
Tipo 3	1	5	6
Total por editoriales	51	48	99

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Farrujia (2022)

Tabla 1b. Tema 1: Las Revoluciones.

Número total y tipo de actividades analizadas (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	82.35%	85.42%	83.84%
Tipo 2	15.69%	4.17%	10.10%
Tipo 3	1.96%	10.42%	6.06%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2a. Tema 2: La Revolución Industrial.

Número total y tipo de actividades analizadas (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	44	51	95
Tipo 2	4	3	7

Tipo 3	6	7	13
Total por editoriales	54	61	115

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Farrujia (2022)

Tabla 2b. Tema 2: La Revolución Industrial.

Número total y tipo de actividades analizadas (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	81.48%	83.61%	82.61%
Tipo 2	7.41%	4.92%	6.09%
Tipo 3	11.11%	11.47%	11.30%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3a. Tema 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

Número total y tipo de actividades analizadas (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	57	55	112
Tipo 2	2	1	3
Tipo 3	4	7	11
Total por editoriales	63	63	126

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Farrujia (2022)

Tabla 3b. Tema 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

Número total y tipo de actividades analizadas (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	90.48%	87.30%	88.89%
Tipo 2	3.17%	1.59%	2.38%
Tipo 3	6.35%	11.11%	8.73%

Total	100%	100%	100%
--------------	-------------	-------------	-------------

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4a. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo

Número total y tipo de actividades analizadas (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	9	30	39
Tipo 2	1	2	3
Tipo 3	1	2	3
Total por editoriales	11	34	45

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Farrujia (2022)

Tabla 4b. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo

Número total y tipo de actividades analizadas (En porcentajes)

	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	81.82%	88.24%	86.66%
Tipo 2	9.09%	5.88%	6.67%
Tipo 3	9.09%	5.88%	6.67%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5a. Tema 5: El mundo reciente

Número total y tipo de actividades analizadas (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	43	52	95
Tipo 2	3	0	3
Tipo 3	1	14	15
Total por editoriales	47	66	113

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Farrujia (2022)

Tabla 5b. Tema 5: El mundo reciente

Número total y tipo de actividades analizadas (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	91.49%	78.79%	84.08%
Tipo 2	6.38%	0%	2.65%
Tipo 3	2.13%	21.21%	13.27%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6a. Actividades totales

Número total y tipo de actividades analizadas (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	195	199	394
Tipo 2	18	8	26

Tipo 3	13	35	48
Total por editoriales	226	242	468

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Farrujia (2022)

Tabla 6b. Actividades totales

Número total y tipo de actividades analizadas (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Tipo 1	86.28%	82.23%	84.19%
Tipo 2	7.97%	3.31%	5.56%
Tipo 3	5.75%	14.46%	10.25%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

b) Tablas representativas de la distribución cualitativa y cuantitativa de recursos en los libros de texto analizados en el marco de la LOMCE.

Tabla 7a. Tema 1: Las Revoluciones.

Tipos de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	11	8	19
Textos	13	10	23
Imágenes	44	20	64
Gráficos/Esquemas	3	6	9
Total por editoriales	71	44	115

Fuente:Elaboración propia

Tabla 7b. Tema 1: Las Revoluciones.

Tipos de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	15.49%	18.18%	16.52%

Textos	18.31%	22.73%	20%
Imágenes	61.97%	45.45%	55.65%
Gráficos/Esquemas	4.23%	13.64%	7.83%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 7c. Tema 1: Las Revoluciones

Uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	26	3	29
Contextualizado	25	12	37
Demandante de acción	20	29	49
Total por editoriales	71	44	115

Fuente:Elaboración propia

Tabla 7d. Tema 1: Las Revoluciones

Uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	36.62%	6.82%	25.22%
Contextualizado	35.21%	27.27%	32.17%
Demandante de acción	28.17%	65.91%	42.61%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 7e. Tema 1: Las Revoluciones

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	18	27	45
Desempeño cognitivo medio	1	0	1

Desempeño cognitivo alto	1	2	3
Total por editoriales	20	29	49

Fuente:Elaboración propia

Tabla 7f. Tema 1: Las Revoluciones

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	90%	93.10%	91.84%
Desempeño cognitivo medio	5%	0%	2.04%
Desempeño cognitivo alto	5%	6.90%	6.12%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 8a. Tema 2: La Revolución Industrial

Tipos de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	4	6	10
Textos	7	13	20
Imágenes	45	36	81
Gráficos/Esquemas	13	17	30
Total por editoriales	69	72	141

Fuente:Elaboración propia

Tabla 8b. Tema 2: La Revolución Industrial

Tipos de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	5.80%	8.33%	7.09%
Textos	10.14%	18.06%	14.18%

Imágenes	65.22%	50%	57.45%
Gráficos/Esquemas	18.84%	23.61%	21.28%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 8c. Tema 2: La Revolución Industrial

Uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	9	6	15
Contextualizado	17	41	58
Demandante de acción	43	25	68
Total por editoriales	69	72	141

Fuente:Elaboración propia

Tabla 8d. Tema 2: La Revolución Industrial

Uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	13.04%	8.34%	10.64%
Contextualizado	24.64%	56.94%	41.13%
Demandante de acción	62.32%	34.72%	48.23%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 8e. Tema 2: La Revolución Industrial

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	41	24	65
Desempeño cognitivo medio	2	1	3
Desempeño cognitivo alto	0	0	0

Total por editoriales	43	25	68
------------------------------	-----------	-----------	-----------

Fuente:Elaboración propia

Tabla 8f. Tema 2: La Revolución Industrial

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	95.35%	96%	95.59%
Desempeño cognitivo medio	4.65%	4%	4.41%
Desempeño cognitivo alto	0%	0%	0%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 9a. Tema 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

Tipos de recursos proporcionados (En números)
--

	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	7	11	18
Textos	8	16	24
Imágenes	43	40	83
Gráficos/Esquemas	20	7	27
Total por editoriales	78	74	152

Fuente:Elaboración propia

Tabla 9b. Tema 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

Tipos de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	8.97%	14.86%	11.84%
Textos	10.26%	21.62%	15.79%
Imágenes	55.13%	54.05%	54.61%

Gráficos/Esquemas	25.64%	9.45%	17.76%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 9c. Tema 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

Uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	13	1	14
Contextualizado	43	32	75
Demandante de acción	22	41	63
Total por editoriales	78	74	152

Fuente:Elaboración propia

Tabla 9d. Tema 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

Uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	16.67%	1.35%	9.21%
Contextualizado	55.13%	43.24%	49.34%
Demandante de acción	28.20%	55.41%	41.45%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 9e. Tema 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	22	37	59
Desempeño cognitivo medio	0	1	1
Desempeño cognitivo alto	0	3	3

Total por editoriales	22	41	63
------------------------------	-----------	-----------	-----------

Fuente:Elaboración propia

Tabla 9f. Tema 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	100%	90.24%	93.65%
Desempeño cognitivo medio	0%	2.44%	1.59%
Desempeño cognitivo alto	0%	7.32%	4.76%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10a. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo

Tipos de recursos proporcionados (En números)
--

	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	3	8	11
Textos	0	8	8
Imágenes	5	13	18
Gráficos/Esquemas	1	9	10
Total por editoriales	9	38	47

Fuente:Elaboración propia

Tabla 10b. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo

Tipos de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	33.33%	21.05%	23.40%
Textos	0%	21.05%	17.02%
Imágenes	55.56%	34.21%	38.30%

Gráficos/Esquemas	11.11%	23.68%	21.28%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 10c. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo

Uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	1	2	3
Contextualizado	1	20	21
Demandante de acción	7	16	23
Total por editoriales	9	38	47

Fuente:Elaboración propia

Tabla 10d. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo

Uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	11.11%	5.26%	6.38%
Contextualizado	11.11%	52.63%	44.68%
Demandante de acción	77.78%	42.11%	48.94%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 10e. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	7	16	23
Desempeño cognitivo medio	0	0	0
Desempeño cognitivo alto	0	0	0

Total por editoriales	7	16	23
------------------------------	----------	-----------	-----------

Fuente:Elaboración propia

Tabla 10f. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	100%	100%	100%
Desempeño cognitivo medio	0%	0%	0%
Desempeño cognitivo alto	0%	0%	0%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11a. Tema 5: El mundo reciente

Tipos de recursos proporcionados (En números)
--

	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	19	10	29
Textos	4	10	14
Imágenes	14	30	44
Gráficos/Esquemas	8	16	24
Total por editoriales	45	66	111

Fuente:Elaboración propia

Tabla 11b. Tema 5: El mundo reciente

Tipos de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	42.22%	15.15%	26.13%
Textos	8.89%	15.15%	12.61%
Imágenes	31.11%	45.45%	39.64%

Gráficos/Esquemas	17.78%	24.24%	21.62%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 11c. Tema 5: El mundo reciente

Uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	9	0	9
Contextualizado	18	45	63
Demandante de acción	18	21	39
Total por editoriales	45	66	111

Fuente:Elaboración propia

Tabla 11d. Tema 5: El mundo reciente

Uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	20%	0%	8.11%
Contextualizado	40%	68.18%	56.76%
Demandante de acción	40%	31.82%	35.13%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 11e. Tema 5: El mundo reciente

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	17	18	35
Desempeño cognitivo medio	1	0	1
Desempeño cognitivo alto	0	3	3

Total por editoriales	18	21	39
------------------------------	-----------	-----------	-----------

Fuente:Elaboración propia

Tabla 11f. Tema 5: El mundo reciente

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	94.44%	85.71%	89.74%
Desempeño cognitivo medio	5.56%	0%	2.57%
Desempeño cognitivo alto	0%	14.29%	7.69%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12a. Recursos totales

Tipos de recursos proporcionados (En números)
--

	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	44	43	87
Textos	32	57	89
Imágenes	151	139	290
Gráficos/Esquemas	45	55	100
Total por editoriales	272	294	566

Fuente:Elaboración propia

Tabla 12b. Recursos totales

Tipos de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por tipos
Mapas	16.18%	14.63%	15.38%
Textos	11.76%	19.39%	15.72%
Imágenes	55.51%	47.28%	51.24%

Gráficos/Esquemas	16.54%	18.70%	17.67%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 12c. Recursos totales

Uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	58	12	70
Contextualizado	104	150	254
Demandante de acción	110	132	242
Total por editoriales	272	294	566

Fuente:Elaboración propia

Tabla 12d. Recursos totales

Uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por uso
Ilustrativo descontextualizado	21.32%	4.08%	12.37%
Contextualizado	38.24%	51.02%	44.88%
Demandante de acción	40.44%	44.90%	42.75%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente:Elaboración propia

Tabla 12e. Recursos totales

Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En números)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	99	122	221
Desempeño cognitivo medio	4	2	6
Desempeño cognitivo alto	1	8	9

Total por editoriales	104	132	236
------------------------------	------------	------------	------------

Fuente:Elaboración propia

Tabla 12f. Recursos totales

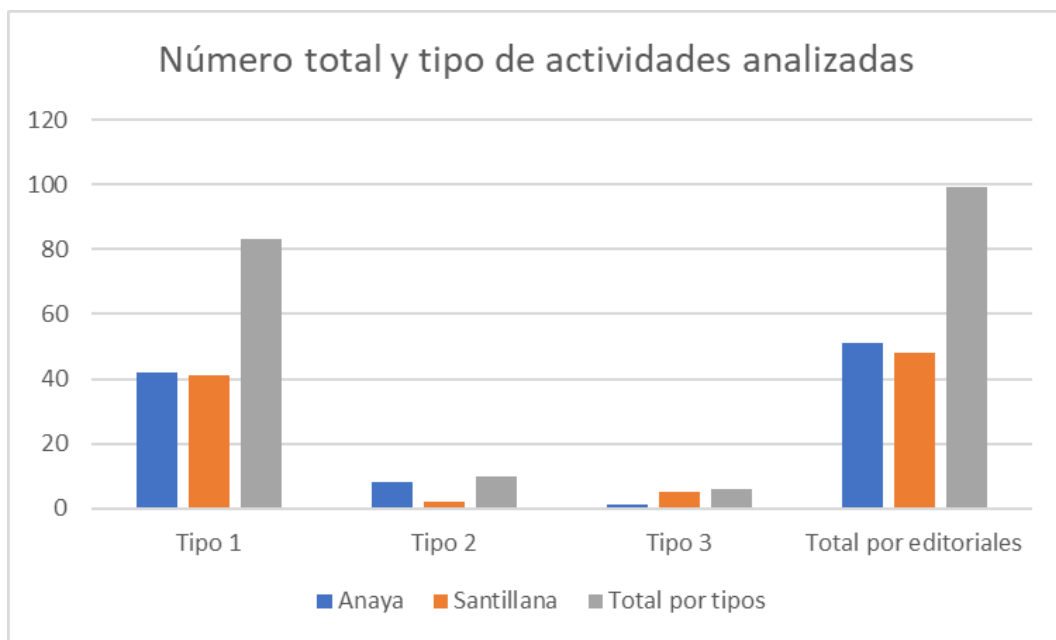
Desempeño cognitivo en el uso de recursos proporcionados (En porcentajes)			
	Anaya	Santillana	Total por desempeño
Desempeño cognitivo bajo	95.19%	92.42%	93.64%
Desempeño cognitivo medio	3.85%	1.51%	2.54%
Desempeño cognitivo alto	0.96%	6.07%	3.82%
Total por editoriales	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Anexo II. Gráficos representativos de la distribución por categorías de los elementos de los libros de texto analizados, en el marco de la LOMCE.

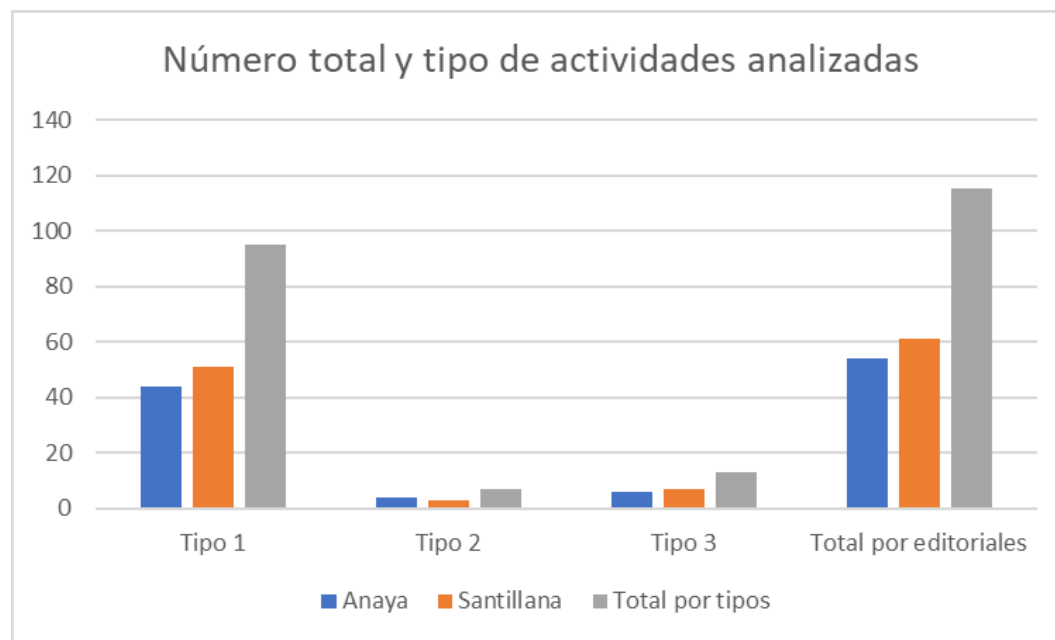
a) Gráficos representativos de la distribución cualitativa y cuantificativa de actividades de los libros de texto analizados, en el marco de la LOMCE.

Gráfico 1. Tema I: Las Revoluciones



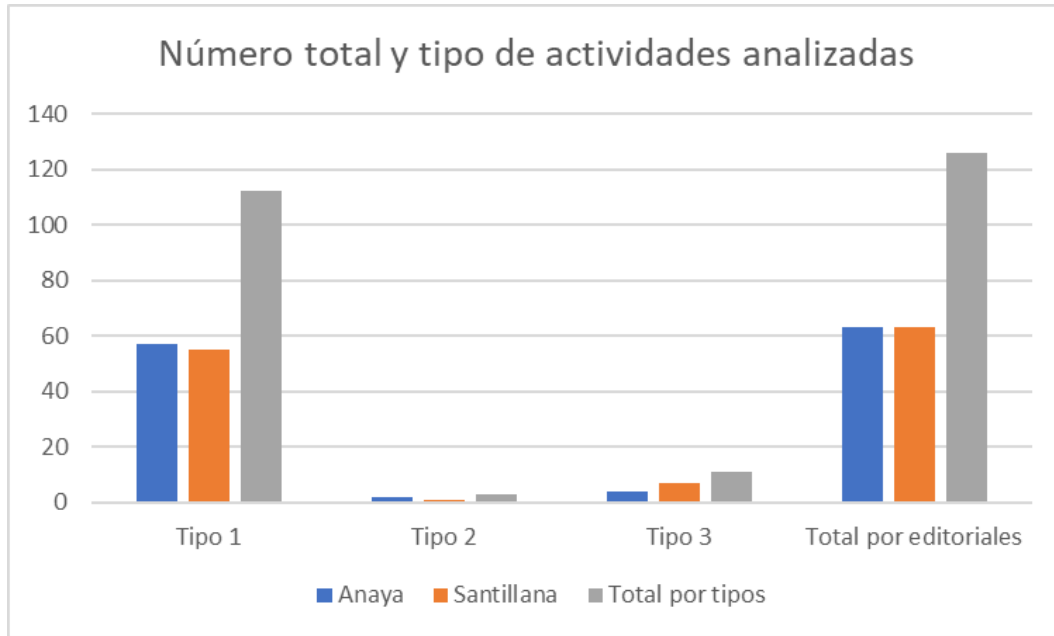
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Tema 2: La Revolución Industrial



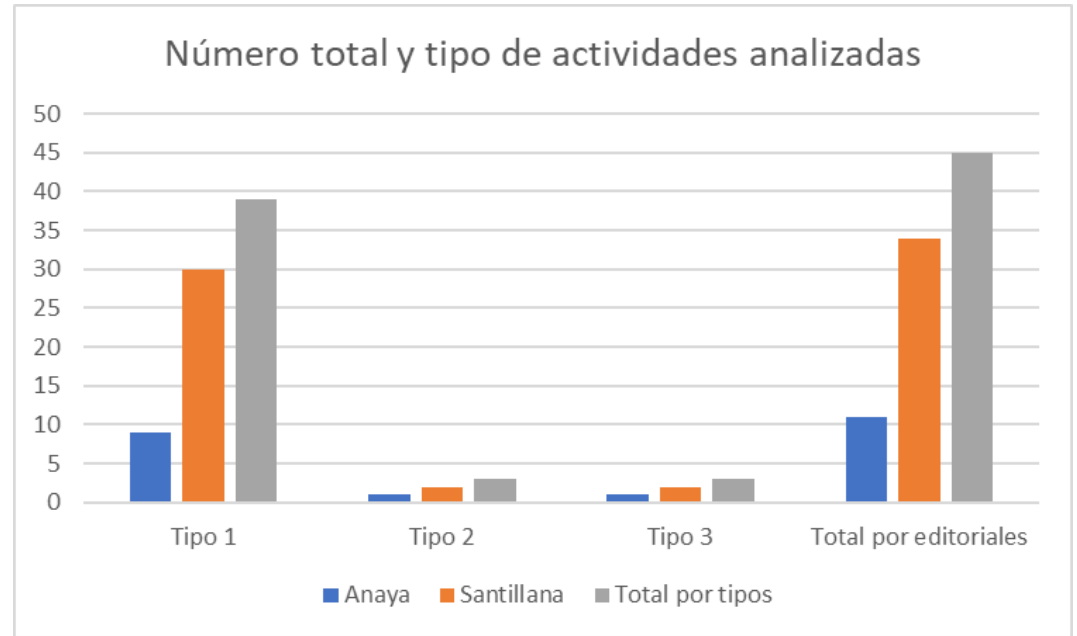
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3: El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial



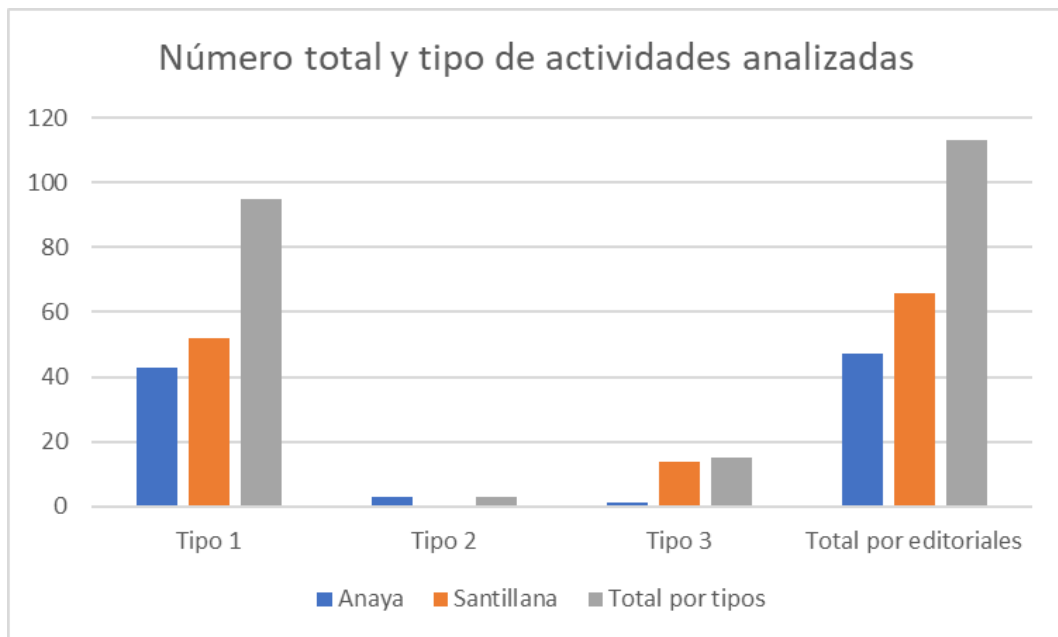
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4: Colonización y Tercer Mundo



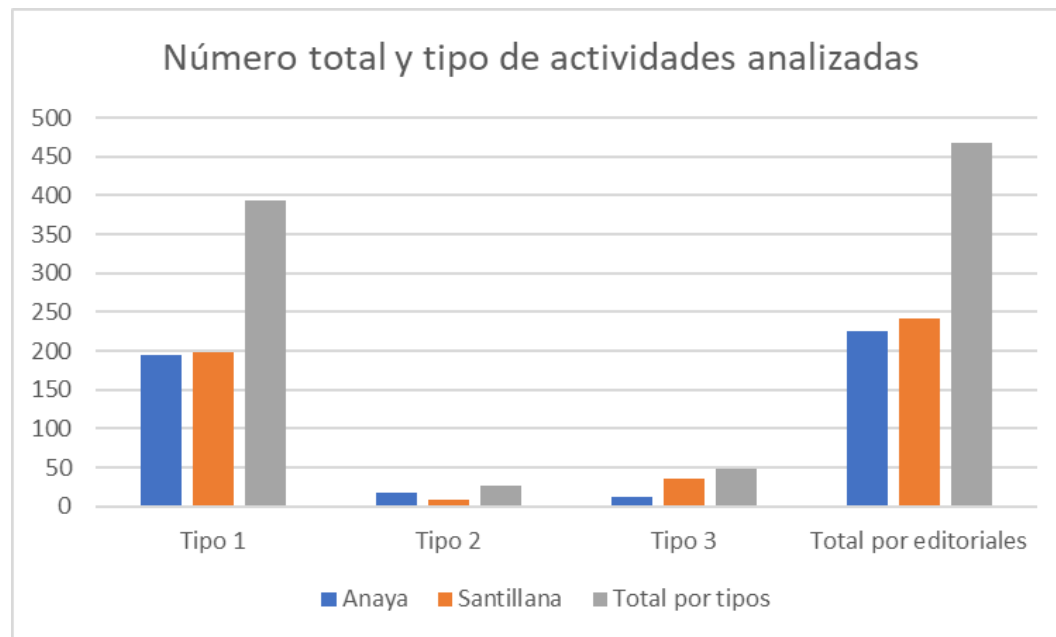
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. El mundo reciente



Fuente: Elaboración propia

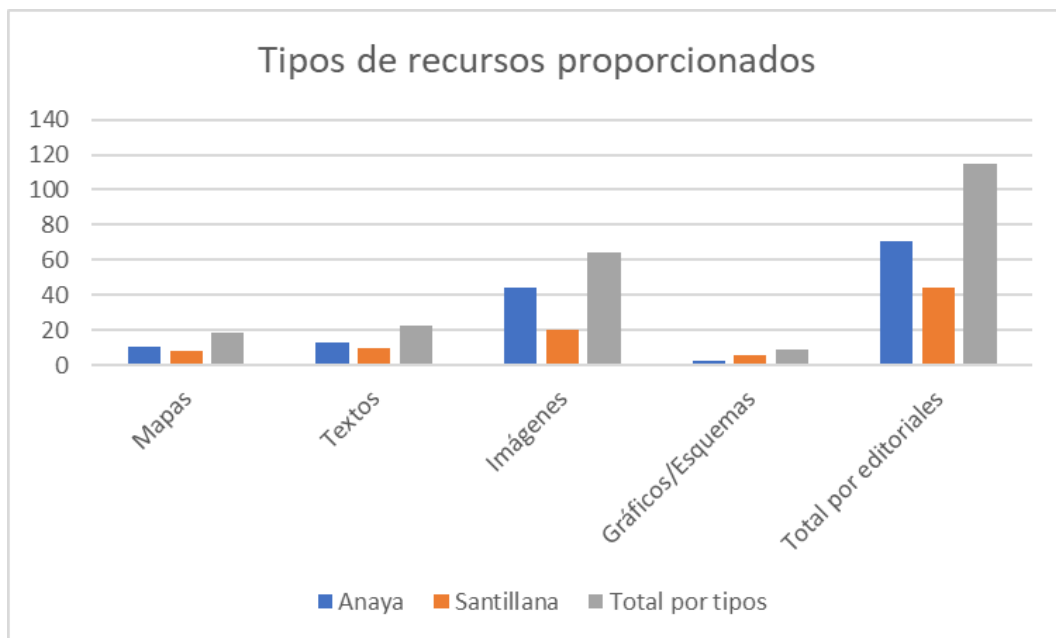
Gráfico 6. Actividades totales



Fuente: Elaboración propia

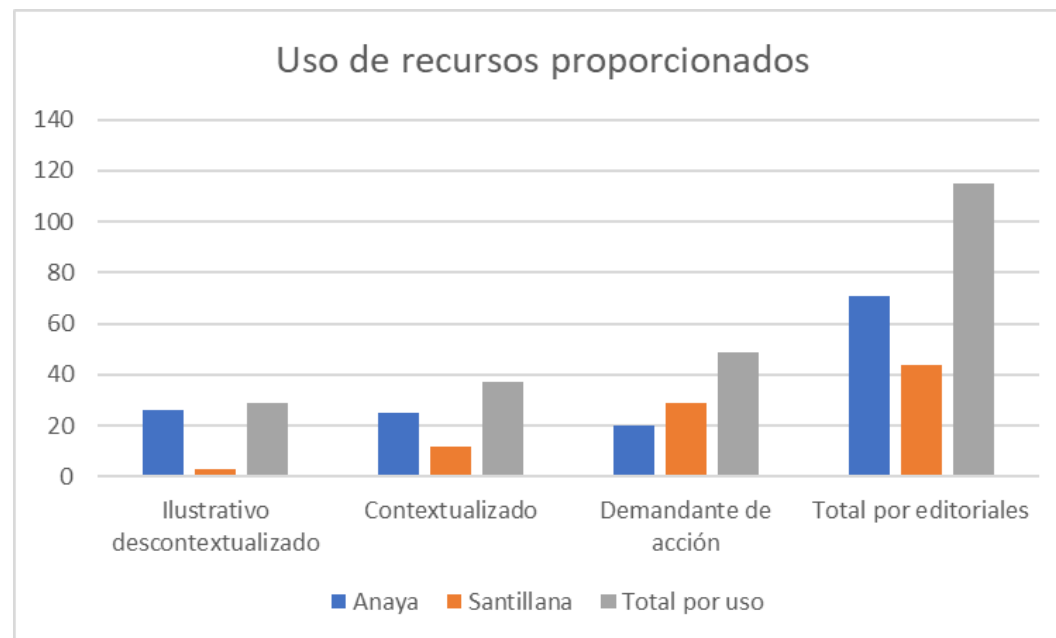
b) Tablas representativas de la distribución cualitativa y cuantitativa de recursos en los libros de texto analizados en el marco de la LOMCE.

Gráfico 7a. Tema 1: Las Revoluciones



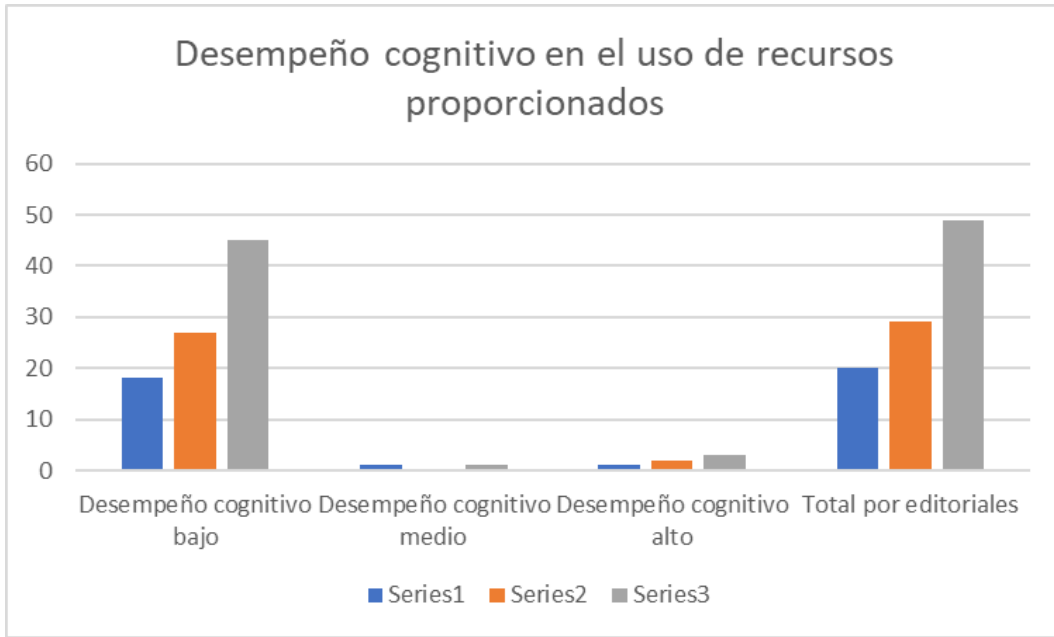
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7b. Tema 1: Las Revoluciones



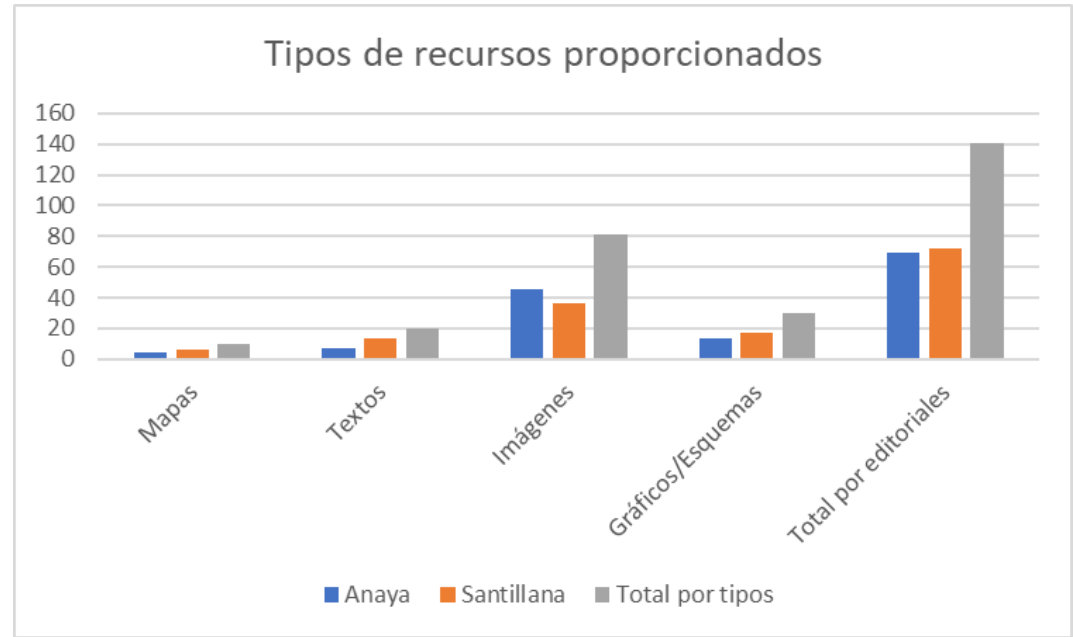
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7c. Tema 1: Las Revoluciones



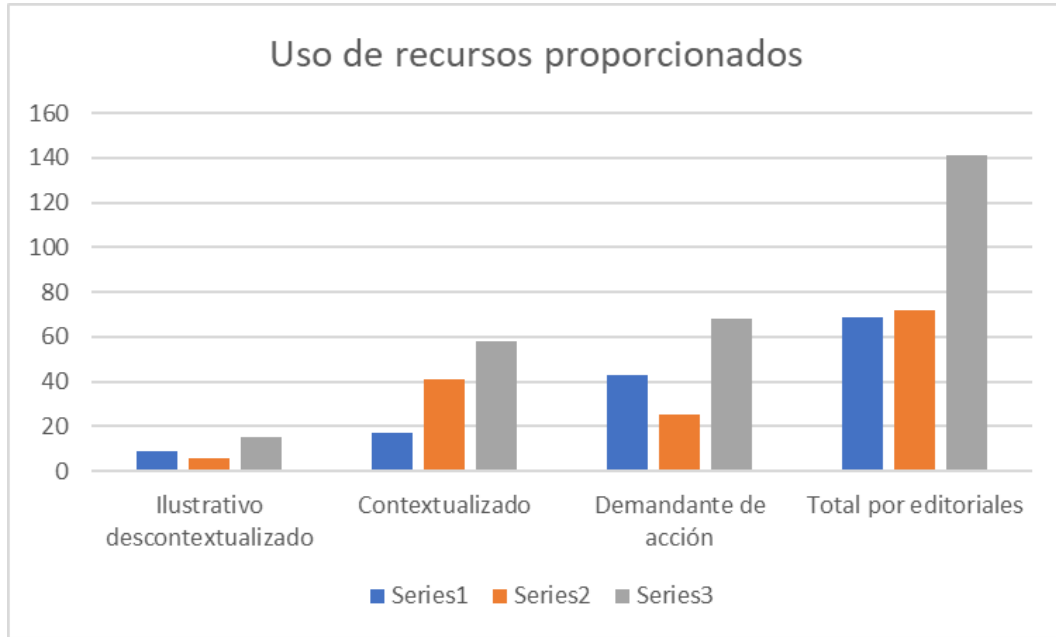
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8a. Tema 2: La Revolución Industrial



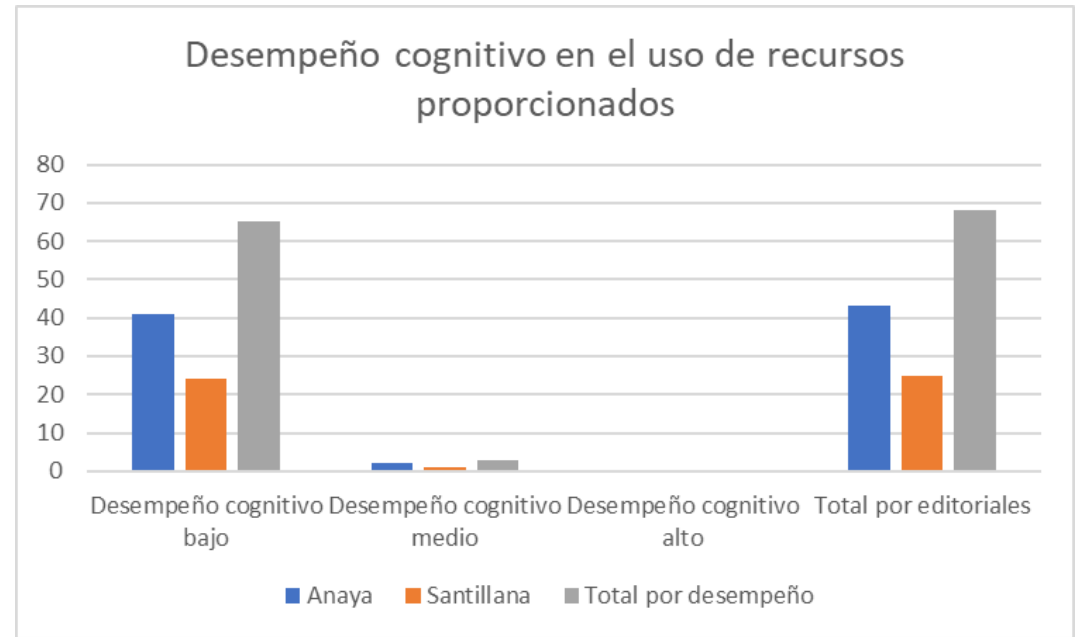
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8b. Tema 2: La Revolución Industrial



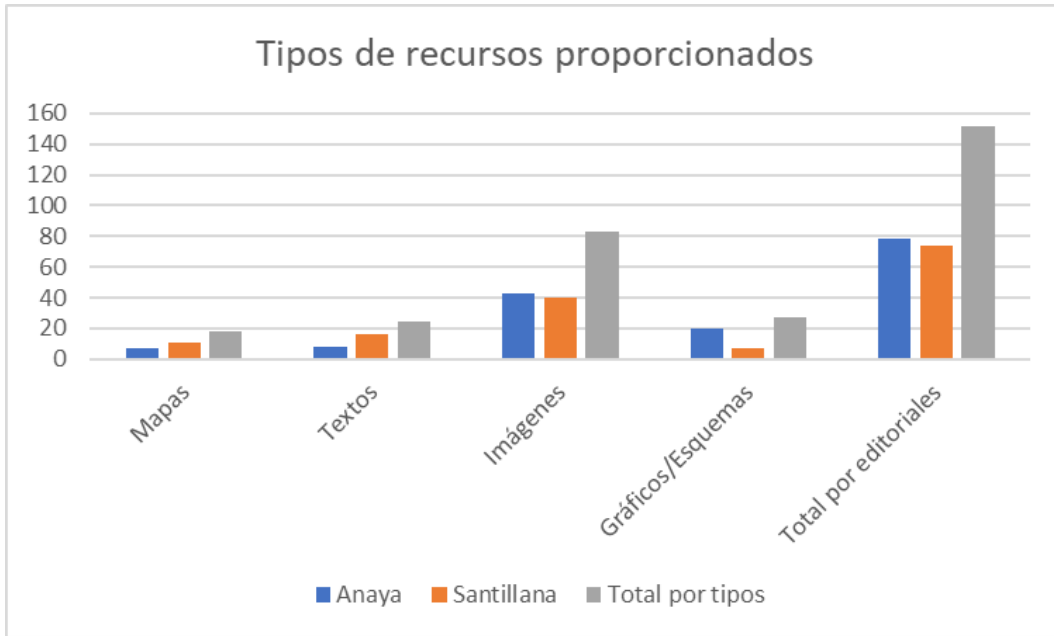
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8c. Tema 2: La Revolución Industrial



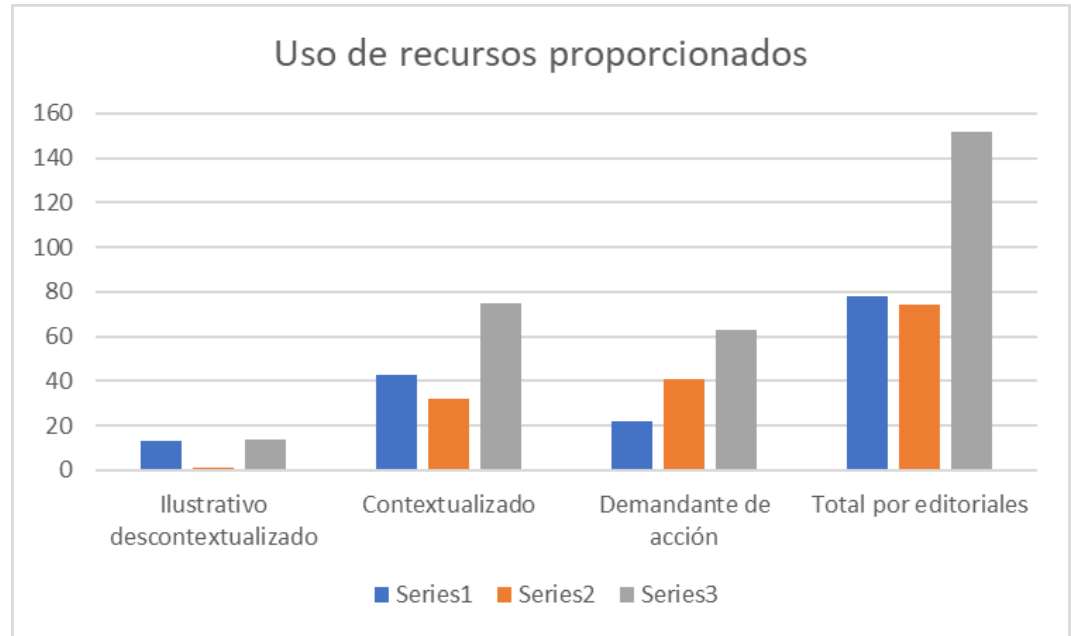
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9a. Tema 3: El Imperialismo y I Guerra Mundial



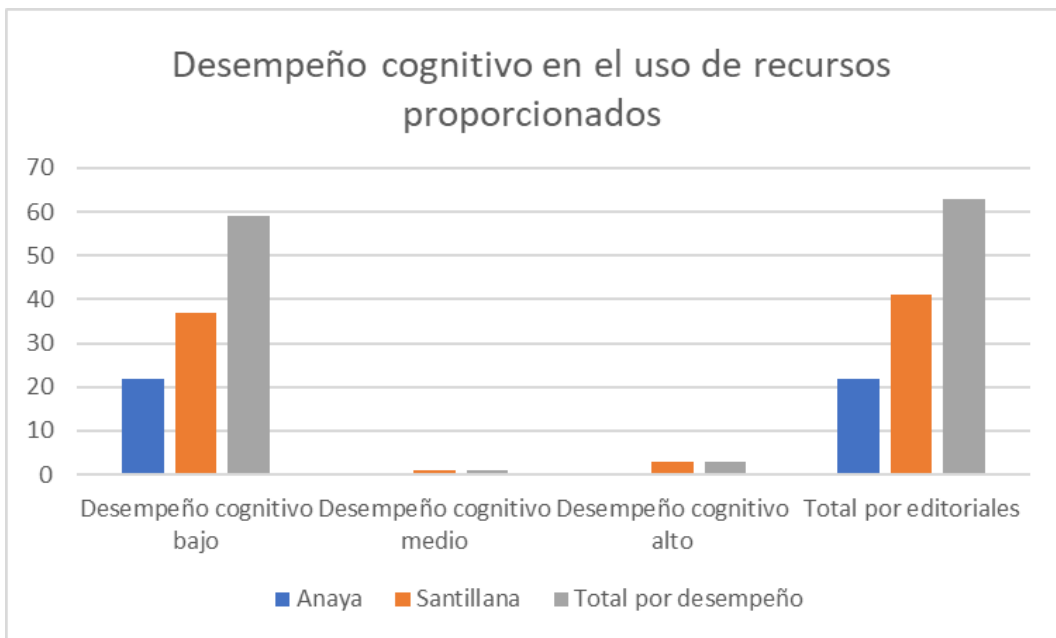
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9b. Tema 3: El Imperialismo y I Guerra Mundial



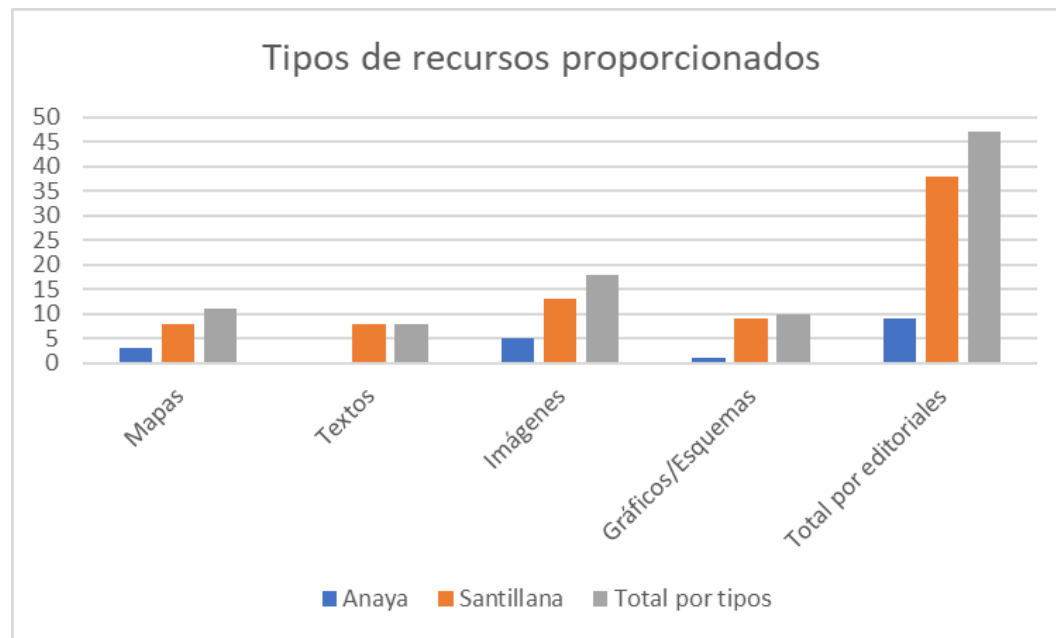
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9c. Tema 3: El Imperialismo y I Guerra Mundial



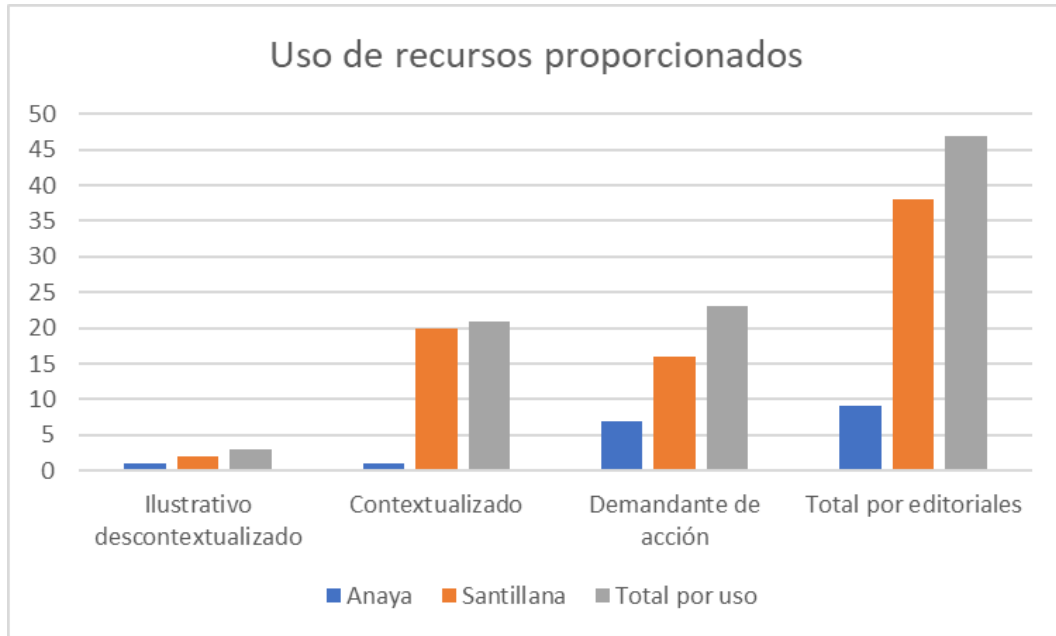
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 10a. Tema 4: Descolonización y Tercer Mundo



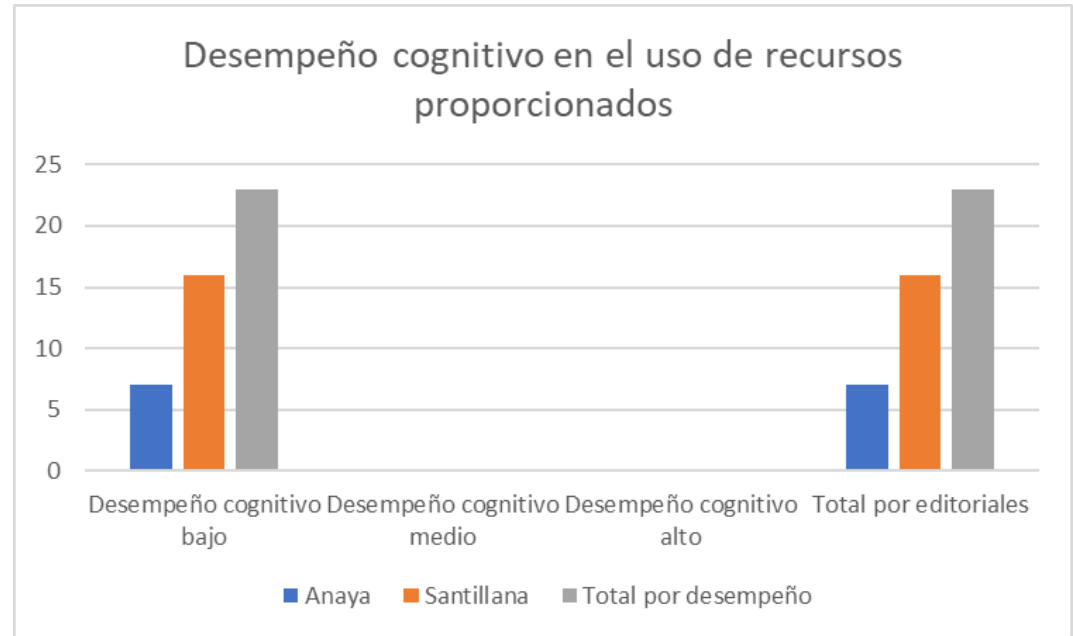
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 10b. Tema 4: Colonización y Tercer Mundo



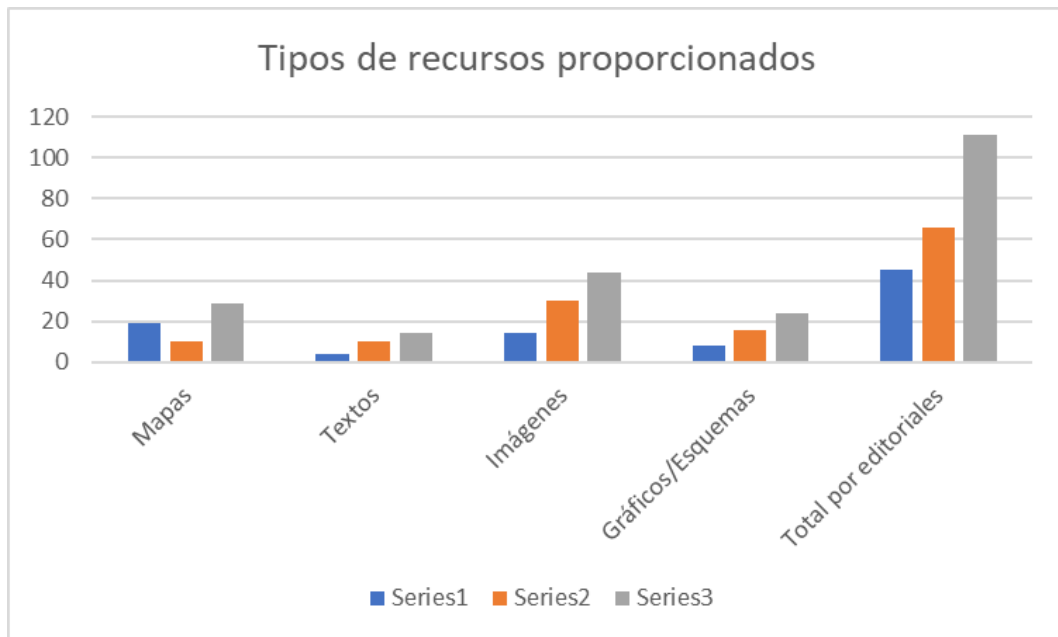
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 10c. Tema 4: Colonización y Tercer Mundo



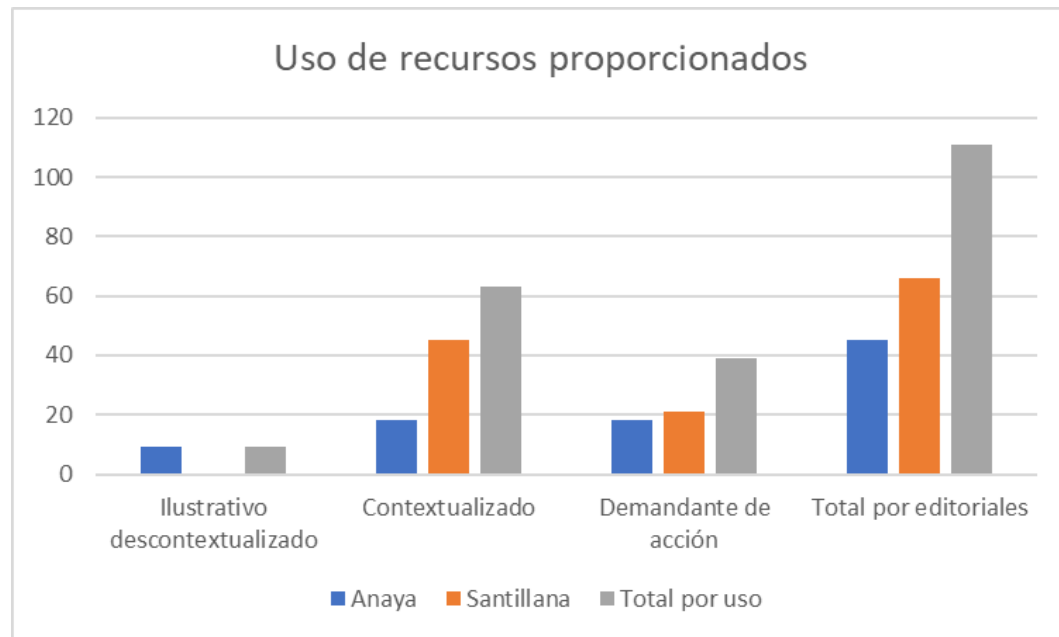
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11a. Tema 5: El mundo reciente



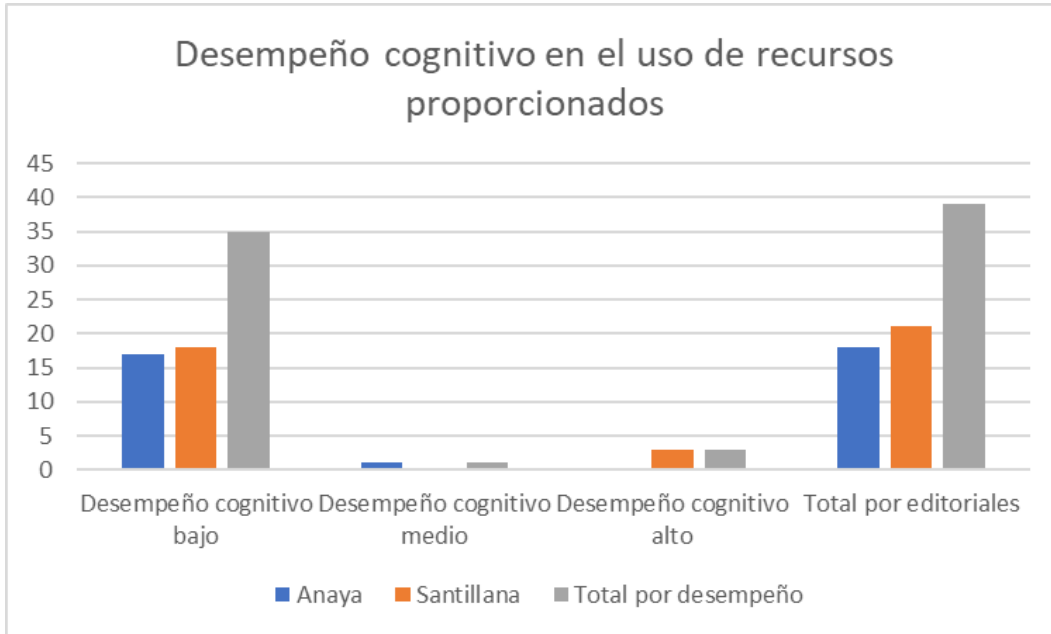
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11b. Tema 5: El mundo reciente



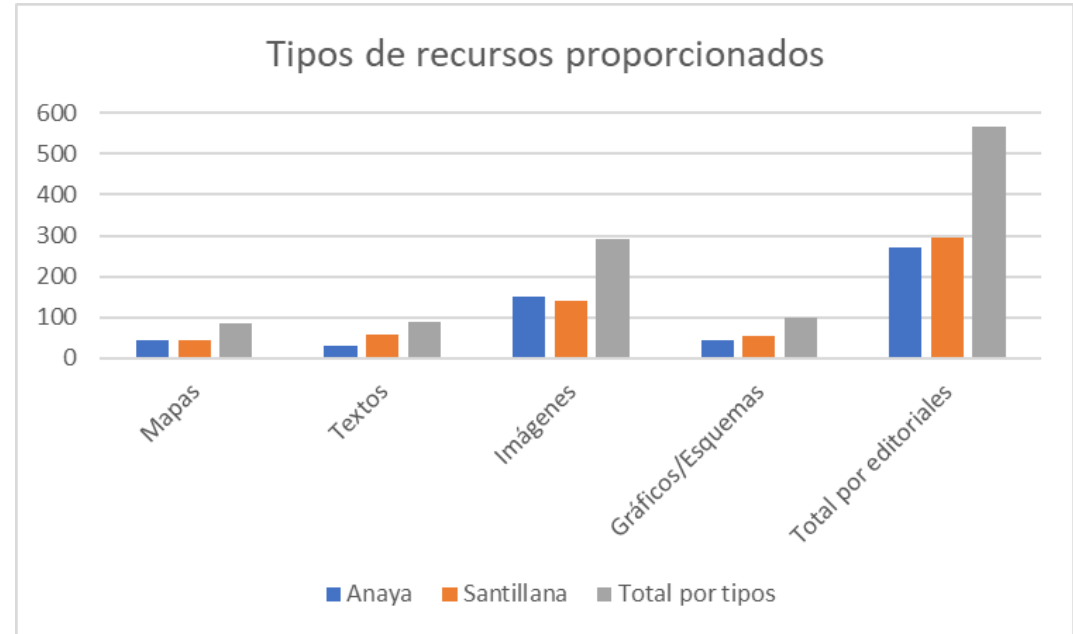
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11c. Tema 5: El mundo reciente



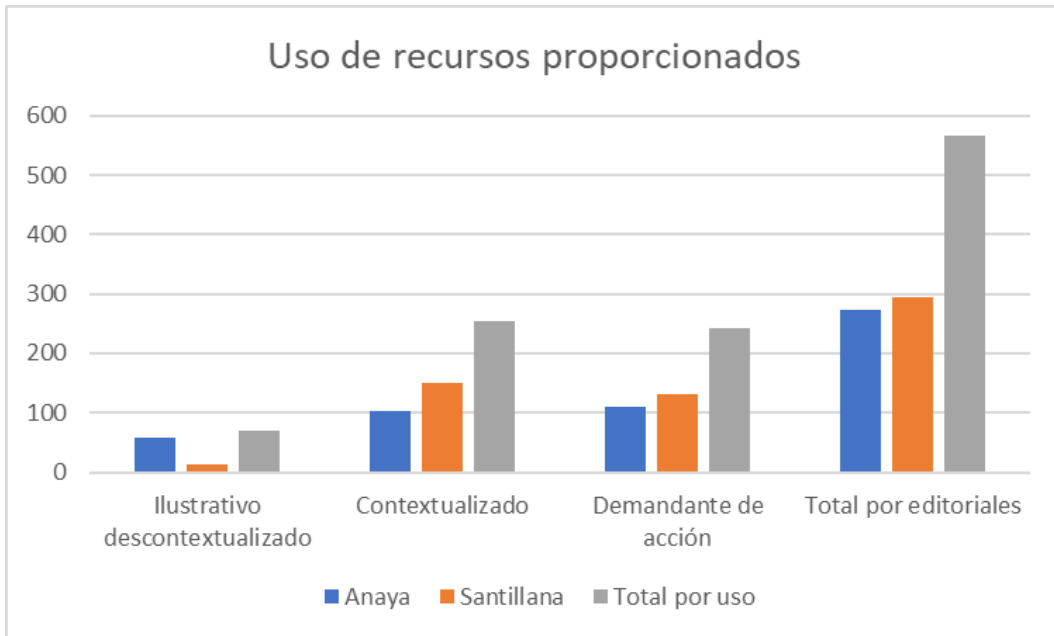
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12a. Recursos totales



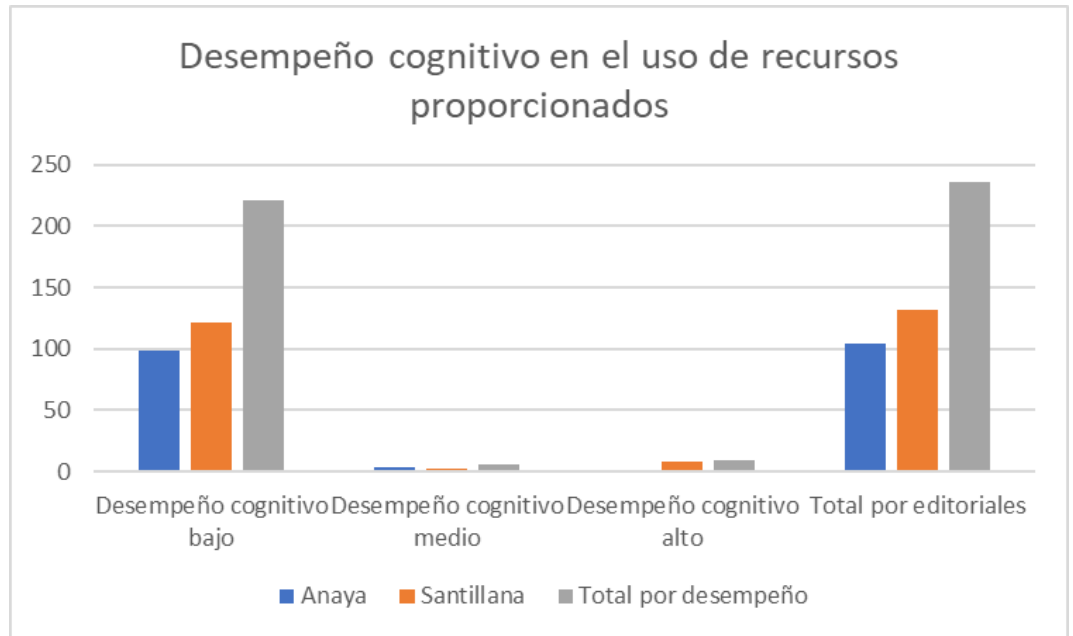
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12b. Recursos totales



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12c. Recursos totales



Fuente: Elaboración propia