

LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑA Y EL REINO UNIDO: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE COMPETENCIAS, ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS Y LA SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES*


The First World War in Spanish and British Textbooks: a Comparative Study of Skills, Historiographical Focus and the Sequencing of Activities

Philip D. Webb^α

Fecha de recepción: 14/02/2021 • Fecha de aceptación: 02/09/2021

Resumen. El presente análisis compara un muestreo de libros de texto españoles y británicos para comprender de qué manera presentan la Primera Guerra Mundial. Se trata de un tema con significados muy distintos en la memoria nacional de los dos países. Con tal fin, se valoran de modo cuantitativo las actividades propuestas al alumnado en función de dos variables principales: los enfoques historiográficos y el nivel cognitivo que se exige. Además, se plantea el objetivo de relacionar dichas variables con su ubicación dentro de la secuencia didáctica plasmada en cada manual. Los resultados confirman que tanto los manuales españoles como los británicos dedican una buena parte de sus actividades a la historia político-institucional y a los acontecimientos militares. No obstante, los textos británicos también incorporan una fuerte vertiente de la historia de la vida cotidiana, la historia de las mujeres y de la «historia desde abajo». En general, las actividades en

* Agradezco al profesor Antonio Presedo Garazo sus comentarios y consejos acerca de este trabajo de investigación.

^α Departamento de Historia, Facultad de Geografía e Historia, Universidade de Santiago de Compostela. Praza da Universidade 1, 15703 Santiago de Compostela. philipduncanwebb@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4365-7649>

los manuales británicos exigen un nivel cognitivo más alto que los manuales españoles. Finalmente, las actividades de apertura, de ampliación o para trabajar competencias específicas tienen más posibilidades de exigir un nivel cognitivo alto que las asociadas al cuerpo principal del texto.

Palabras clave: Libros de texto; Primera Guerra Mundial; Enfoques historiográficos; Estudio comparativo; Didáctica de la Historia.

Abstract. *This study compares a sample of Spanish and British textbooks to analyse how they present the topic of the First World War, a conflict that has distinct meanings in the national memory of both countries. With this aim, activities from the chosen textbooks are quantitatively assessed with reference to two main variables: historiographical focus and the cognitive level required to complete them. To this we add another objective: to associate these variables with the position of different activities within the didactic sequence embedded in each textbook. The results confirm that both Spanish and British textbooks dedicate a large part of their activities to political-institutional history and military events. However, British books also incorporate a strong element of the history of day-to-day life, women's history and "history from below". In general, activities in British textbooks require a higher cognitive level than Spanish ones. Finally, introduction, extension and specific skills-based activities are more likely to require a high cognitive level than those found in the main body of a given teaching unit.*

Keywords: *Textbooks; First World War; Historiographical focus; Comparative perspective; Teaching History.*

INTRODUCCIÓN

Los manuales escolares revelan cuáles son las visiones hegemónicas de la historia que se pretende impartir en cada Estado.¹ Estudiar estos manuales en perspectiva comparada permite una mayor apreciación de las distintas reconstrucciones nacionales del pasado, y de los enfoques didácticos e historiográficos que predominan en diferentes sistemas educativos. Goodman *et al.* emprendieron un proyecto pionero en este campo al comparar libros de texto procedentes de Japón y EE. UU., con el objetivo de identificar qué percepciones existían

¹ Matthias Vom Hau, «Unpacking the School: Textbooks, Teachers and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru». *Latin American Research Review* 44 (2009): 127.

en cada país en relación a la historia del otro.² Posteriormente, un artículo de DeRose aportó una posible aplicación didáctica de este tipo de pensamiento histórico.³ En concreto, en este trabajo se utilizaron manuales vietnamitas para hablar sobre la Guerra de Vietnam en institutos estadounidenses. En la misma línea, Lin *et al.* analizaron las diversas narrativas sobre la Guerra de Corea que se plasmaban en libros de texto estadounidenses, surcoreanos, japoneses y chinos.⁴

A inicios de la última década, este ámbito de estudio comenzó a ampliarse. Alayan y Al-Khalidi contrastaron la presencia de las cuestiones de género en manuales de Historia editados en Jordania y Palestina.⁵ Meyer, Bromley y Ramírez arrojaron luz sobre el auge de los discursos basados en los derechos humanos que, desde los años setenta, se consolidaron en los libros escolares a nivel global.⁶ El ya citado trabajo de Vom Hau destacó el peso de la historiografía nacionalista en los manuales de Argentina, México y Perú. Finalmente, Tarman y Ayas investigaron los conflictos políticos que han acompañado al proceso de configuración de estos textos en Turquía y Japón a lo largo del pasado siglo.⁷

La bibliografía en castellano sobre la comparación de manuales de historia entre países y lenguas sigue siendo relativamente escasa. No obstante, los recientes trabajos de Cosme Jesús Gómez Carrasco, profesor en la Universidad de Murcia, representan una contribución notable. Dicho autor, en colaboración con otros, ha analizado textos españoles en relación con sus equivalentes ingleses o franceses bajo

² Grant K. Goodman, Nagayo Homma, Tetsuo Najita & James M. Becker, «The Japan/United States Textbook Study Project: Perceptions in the Textbooks of Each Country about the History of the Other». *The History Teacher* 16 (1983): 541-567.

³ Joseph J. DeRose, «Comparing International Textbooks to Develop Historical Thinking». *Social Education* 71 (2007): 36-39.

⁴ Lin Lin, Yali Zhao, Masato Ogawa, John Hoge & Bok Young Kim, «Whose History? An Analysis of the Korean War in History Textbooks from the United States, South Korea, Japan and China». *The Social Studies* 100 (2009): 222-232.

⁵ Samira Alayan & Naseema Al-Khalidi, «Gender and Agency in History, Civics and National Education Textbooks of Jordan and Palestine». *Journal of Educational Media, Memory & Society* 2 (2010): 78-96.

⁶ John W. Meyer, Patricia Bromley & Francisco O. Ramirez, «Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970-2008». *Sociology of Education* 83 (2012): 111-134.

⁷ Bulent Tarman & Cemalettin Ayas, «Comparing Issues Surrounding and Turkish and Japanese History Textbooks». *History Education Research Journal* 10 (2011): 67-76.

varias ópticas: desde el punto de vista de los enfoques historiográficos que se emplean en las actividades —en este caso en la revista *Historia y Memoria de la Educación*—;⁸ los tipos de pensamiento histórico implícitos en los contenidos relacionados con la Edad Moderna;⁹ o el nivel cognitivo que las actividades demandan, lo cual varía según la editorial y el país.¹⁰

El presente análisis compara un muestreo de manuales españoles y británicos para comprender de qué manera estos presentan el tema de la Primera Guerra Mundial.¹¹ Con tal fin, se valoran las actividades propuestas al alumnado en función de dos variables principales: los enfoques historiográficos y el nivel cognitivo que se exige. La selección del tema no es casual pues se ha optado por una cuestión histórica que tiene significados desiguales en ambas sociedades. A pesar de su neutralidad, en España la Gran Guerra tuvo efectos importantes al provocar una reestructuración económica que aceleraría la crisis de la Restauración, pero en la actualidad, se trata de un conflicto con muy poco peso en el discurso público.¹² En cambio, Gran Bretaña es un país que se involucró en la guerra directamente, y en la memoria colectiva perviven «recuerdos» —y mitos— con los cuales casi todos los ciudadanos están familiarizados.¹³

⁸ Cosme J. Gómez Carrasco & Arthur Chapman, «Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra». *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 319-361.

⁹ Cosme J. Gómez Carrasco & Sebastián Molina Puche, «Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna». *Vínculos de Historia* 6 (2017): 206-229.

¹⁰ Cosme J. Gómez Carrasco & María Martínez Hita, «Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo». *Revista de Educación* 379 (2018): 145-169.

¹¹ Aclaración: dentro del Reino Unido, los libros aquí analizados solo se utilizan en las aulas de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, ya que Escocia cuenta con un sistema educativo propio.

¹² Miguel Martorell Linares, «“No fue aquello solamente una guerra, fue una revolución”: España y la Primera Guerra Mundial». *Historia y Política* 26 (2011): 17-45.

¹³ McCartney, Helen B, «The First World War Soldier and his Contemporary Image in Britain». *International Affairs* 90 (2014): 299.

Al inicio de la investigación, se plantean los siguientes objetivos:

- A. Identificar los enfoques historiográficos que los manuales utilizan para presentar el tema de la Primera Guerra Mundial.
- B. Identificar el nivel cognitivo que las actividades propuestas en los manuales exigen.
- C. Relacionar los enfoques historiográficos y el nivel cognitivo de las actividades con su ubicación en la secuencia didáctica.

A base de estos objetivos, se elaboran las hipótesis que guiarán el trabajo:

- A.1. Tanto los manuales españoles como los británicos dedican una gran parte de sus actividades a la historia político-institucional y los acontecimientos militares.
- A.2. No obstante, los textos británicos también incorporan una fuerte vertiente de la historia de la vida cotidiana, de las mujeres y de la «historia desde abajo».
- B. En general, las actividades propuestas en los manuales británicos exigen un nivel cognitivo más alto que los españoles.
- C.1. Las actividades de apertura, de ampliación o para trabajar competencias específicas tienen más posibilidades de incorporar enfoques historiográficos relacionados con la cultura, el arte, la historia de la vida cotidiana, de las mujeres o la historia desde abajo. Los ejercicios de síntesis y los asociados al cuerpo principal del texto tienden a recurrir a la historia político-institucional y los acontecimientos militares.
- C.2. Las actividades de apertura, de ampliación o para trabajar competencias específicas tienen más posibilidades de exigir un nivel cognitivo alto. Los ejercicios de síntesis y los asociados al cuerpo principal del texto tienden a exigir un nivel cognitivo más bajo.

Las hipótesis que se proponen para resolver los objetivos A y B se basan en las conclusiones obtenidas por Gómez Carrasco y otros autores en los textos mencionados. Las hipótesis C.1 y C.2 parten del supuesto de que las actividades de síntesis y las asociadas al cuerpo

principal del texto encarnan los contenidos mínimos del currículum oficial —lo que el alumnado reconocerá como «lo que hay que estudiar»—.¹⁴ Por otro lado, y de acuerdo con las conclusiones del citado autor, las actividades de apertura, de ampliación o para trabajar competencias, al estar menos limitadas por la necesidad de preparar al alumnado para aprobar exámenes, posiblemente otorguen más libertad para incluir enfoques historiográficos menos tradicionales y actividades de alto nivel cognitivo, como juegos de simulación o debates.

MUESTREO Y METODOLOGÍA

Se han seleccionado seis libros de texto para este análisis —tres españoles y tres británicos—. Dos de los libros españoles (Anaya, 2008; Vicens Vives, 2015) corresponden a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo (1° de Bachillerato),¹⁵ mientras que uno de los británicos, el manual de Cambridge (2013),¹⁶ está destinado al alumnado de la etapa equivalente: *AS-level* (16-17 años).¹⁷ Los restantes dos libros británicos (Hodder, 2001; 2016)¹⁸ son para la preparación del *GCSE*¹⁹ (14-16 años) y coinciden por etapa con el otro manual de Vicens Vives (2016),²⁰ el cual está diseñado para Geografía e Historia (4° de la ESO). Todos los manuales británicos pertenecen a la asignatura de Historia.

¹⁴ Jorge Sáiz Serrano, «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1° y 2° de ESO». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25 (2011): 51.

¹⁵ Leandro Álvarez Rey, Margarita García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, José Carlos Gibaja Velázquez, Jorge Palafox Gamir & Manel Risques Corbella, *Historia do Mundo Contemporáneo*. (A Coruña: Vicens Vives, 2015); Joaquim Prats, José Emilio Castelló, Carlos Forcadell, María Camino García, Ignacio Izuzquiza & María A. Loste, *Historia do Mundo Contemporáneo*. (Madrid: Anaya, 2008).

¹⁶ Phil Wadsworth, *Cambridge International AS Level. International History, 1871-1945*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2013).

¹⁷ *Advanced Subsidiary level*.

¹⁸ David Ferriby, Dave Martin & Ben Walsh, *AQA GCSE History. Understanding the Modern World*. (Londres: Hodder, 2016); Ben Walsh, *GCSE Modern World History*. (Londres: Hodder, 2001).

¹⁹ *General Certificate of Secondary Education*. Los exámenes para acceder a este título se realizan al final de la etapa, a los 16 años.

²⁰ Margarita García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Monserrat Llorens Serrano, Rosa Ortega Canadell & Juan Roig Obiol, *Ecumene. Ciencias Socias, Historia (cuarto curso)*. (A Coruña: Vicens Vives, 2016).

El tema de la Primera Guerra Mundial no ocupa el mismo número de páginas o apartados en los seis manuales. En Anaya (2008) se estudia el conflicto en un bloque propio que alcanza las 28 páginas. Vicens Vives (2015), por su parte, dedica veinte páginas a él. Por otro lado, en Cambridge (2013) la Gran Guerra no es un tema propio, sino que es una parte de un bloque titulado «Relaciones internacionales en una época de imperialismo, 1871-1918», el cual ocupa 33 páginas. En la etapa anterior, Hodder (2001) es el manual que reserva más espacio para la Primera Guerra Mundial: 98 páginas. Hodder (2016) es distinto. Aquí la guerra y sus antecedentes a medio plazo se juntan en un bloque titulado «Conflicto y tensión, 1894-1918», de 38 páginas. Este bloque no incluye los Tratados de Paz (se dejan para el bloque siguiente), y está precedido por dos bloques que se interesan por Rusia y Alemania en el mismo marco temporal. Finalmente, Vicens Vives (2016) solo le dedica seis páginas a la Primera Guerra Mundial; figura en la subsección «La época del imperialismo», dentro de la sección «La época de las grandes tensiones internacionales». De antemano, estas divergencias sugieren que las editoriales operan con criterios curriculares o historiográficos bastante diferentes.

Se trata de un muestreo por conveniencia. Esto responde a las dificultades para conseguir libros británicos desde España, y también al hecho de que las bibliotecas españolas no suelen tener colecciones muy completas de este tipo de textos. Sin embargo, aunque el muestreo por conveniencia no es idóneo porque limita la posibilidad de hacer generalizaciones, tampoco invalida los resultados de la pesquisa. Las editoriales seleccionadas son de las más relevantes en sus respectivos países, y por este motivo, puede suponerse que los textos tienen o tuvieron un alcance significativo.²¹ Además, la mayoría del muestreo está bastante actualizado porque dos de los manuales españoles se adaptan a la LOMCE (2013), ley vigente hasta la entrada en vigor de la LOMLOE (2021), mientras que dos de los británicos se editaron durante o después de las reformas más recientes al *National Curriculum* (2012-2014). La inclusión de dos libros en teoría obsoletos puede servir para proporcionar unas nociones, aunque restringidas, de los cambios pedagógicos que se produjeron en los últimos veinte años.

²¹ Los libros españoles están redactados en gallego, pero en sus contenidos son iguales a las ediciones utilizadas en otras Comunidades Autónomas.

La metodología que se utiliza es la siguiente. Primero, es necesario categorizar las actividades de los libros de texto según su ubicación en la secuencia didáctica. En este caso, «actividad» se refiere a cualquier pregunta o tarea explícita que implique un trabajo por parte del alumnado. Las técnicas de lectura y las preguntas o debates que surjan orgánicamente en el aula también podrían considerarse actividades, pero precisarían de unos métodos (entrevistas, sesiones de observación) que rebasan el alcance del presente proyecto. El modelo para determinar la ubicación de las actividades en la secuencia didáctica es el que aportó Sáiz Serrano:²²

- Actividades de apertura: De motivación inicial o conocimientos previos.
- Actividades del cuerpo principal: Formulaciones vinculadas al texto, los mapas, cuadros o imágenes que vertebran la unidad didáctica.
- Actividades de síntesis: Para repasar y resumir los contenidos principales.
- Actividades de ampliación o para trabajar competencias: Para añadir datos complementarios pero ajenos al «núcleo» curricular, o para desarrollar competencias propias del historiador (por ejemplo, el trabajo con fuentes) o transversales.

El siguiente paso es agrupar las actividades en función de su enfoque historiográfico y, por otro lado, del nivel cognitivo que exigen. En este sentido, la investigación es de índole cuantitativa. El reparto se recoge en unas bases de datos en *Access* (Microsoft). En lo que respecta a los enfoques historiográficos, se adapta la clasificación que utilizaron Gómez Carrasco y Chapman:²³

- Enfoque 1: Personajes.
- Enfoque 2: Historia político-institucional o de acontecimientos militares.

²² Sáiz Serrano, «Actividades de libros de texto».

²³ Gómez Carrasco & Chapman, «Enfoques historiográficos y representaciones sociales».

- Enfoque 3: Cultura y pensamiento.
- Enfoque 4: Arte y propaganda visual.
- Enfoque 5: Historia económica, social o estructural.
- Enfoque 6: Vida cotidiana, historia de género o de las mujeres, historia desde abajo.

En cuanto al nivel cognitivo, el citado trabajo de Sáiz Serrano de nuevo provee un modelo fácilmente aplicable a diversas tipologías de actividad:

- Nivel bajo: localización y reproducción de información presente en un texto o recurso.
- Nivel medio: actividades que demanden cierto nivel de comprensión real para poder resumir, esquematizar, parafrasear, identificar un argumento clave, etc.
- Nivel alto: analizar, evaluar y aplicar información extraída de distintas fuentes para crear nueva información, hacer inferencias a partir de informaciones incompletas, etc.

En términos generales, las actividades de alto nivel cognitivo demandan mayores esfuerzos por parte del alumnado, aunque existen excepciones. Por ejemplo, contestar la pregunta «si estuvieras atacando las trincheras enemigas, ¿cómo harías para travesar los alambres de púas en la fotografía?»,²⁴ de nivel cognitivo alto, probablemente requiera menos trabajo que una tarea de nivel medio como «elabora un mapa conceptual sobre las fases de la guerra, los países participantes, la evolución de los frentes y las batallas».²⁵ Esto significa que el nivel cognitivo se refiere a la complejidad de los procesos mentales, pero no automáticamente a la dificultad. Además, cada nivel suele partir del nivel anterior, por lo cual se espera que los manuales exhiban cierta diversidad en este sentido.

²⁴ Walsh, *GCSE Modern World History*, 23.

²⁵ Álvarez Rey *et al.*, *Historia do Mundo Contemporáneo*, 139.

RESULTADOS

En total, se analizaron 459 actividades. Los manuales españoles recogen 172 actividades relacionadas con los contenidos de la Primera Guerra Mundial (37,47% del total), de las cuales 23 (5,01%) son del libro de 4° de la ESO (Vicens Vives, 2016); 68 (14,81%) son de Anaya (2008); y 88 (19,17%) son de Vicens Vives (2015). En los libros británicos figuran 287 actividades (62,53% del total), si bien con una distribución muy dispar entre ellos. El libro más antiguo de Hodder (2001) aporta 202 actividades (44%), mientras que el libro de la misma editorial editado en 2016 cuenta con 65 (14,16%). Solo veinte (4,36%) de las actividades son del libro de *AS-level* (Cambridge, 2013).

Enfoques historiográficos

Los resultados del análisis por enfoques historiográficos se reproducen en la Tabla 1. Las actividades incluidas aquí constituyen la mayor parte de las actividades que se analizaron, pero no la totalidad. Esto se debe a que hay 35 tareas (7,63% del total) que carecen de un enfoque historiográfico específico, como son la clasificación de fuentes o las que meramente consisten en copiar un cuadro. Se observa que las actividades de apertura son muy escasas. En Vicens Vives (2016) no hay ninguna porque la Primera Guerra Mundial forma parte de un tema más amplio, mientras que en los otros libros es un tema aparte. También se nota la ausencia total de actividades que se interesen por personajes; con estos manuales el alumnado no estudia la historia de los «grandes hombres», aunque sí hay personas con un papel destacado que se abarcan desde los otros enfoques (Guillermo II, Woodrow Wilson, etc.).

Tabla 1. Enfoques historiográficos en los manuales españoles

Vicens Vives, 2016 (4° de la ESO)							
Ubicación	Enfoque 1	Enfoque 2	Enfoque 3	Enfoque 4	Enfoque 5	Enfoque 6	Total
Apertura							
De cuerpo principal		10		1	2		13
Síntesis		9					9
Ampliación y competencias							
Total		19		1	2		22
Anaya, 2008 (1° de Bachillerato)							
Ubicación	Enfoque 1	Enfoque 2	Enfoque 3	Enfoque 4	Enfoque 5	Enfoque 6	Total
Apertura		1				1	2
De cuerpo principal		15	1	1	1		18
Síntesis			1		1	3	5
Ampliación y competencias		18		6	1	2	27
Total		34	2	7	3	6	52
Vicens Vives, 2015 (1° de Bachillerato)							
Ubicación	Enfoque 1	Enfoque 2	Enfoque 3	Enfoque 4	Enfoque 5	Enfoque 6	Total
Apertura		1					1
De cuerpo principal		6			1	3	10
Síntesis		18		1		2	21
Ampliación y competencias		23		7	12	4	46
Total		48		8	13	9	78
Enfoque 1: Personajes Enfoque 2: Historia político-institucional o de acontecimientos militares Enfoque 3: Cultura y pensamiento Enfoque 4: Arte y propaganda visual Enfoque 5: Historia económica, social o estructural Enfoque 6: Vida cotidiana, historia de género o de las mujeres, historia desde abajo							

El enfoque predominante es el de la historia político-institucional y militar, especialmente en las actividades asociadas al cuerpo principal del tema. En Anaya (2008) y Vicens Vives (2015) se produce cierta diversificación en las actividades de síntesis y, sobre todo, en las de ampliación y competencias. En los dos casos, el alumnado se encuentra con varias actividades sobre arte y propaganda visual. Un ejemplo muy interesante, propuesto por Anaya, consiste en relacionar el cuadro *El grito* de Edvard Munch con un pasaje de la novela *Sin novedad en el frente* de Erich Maria Remarque.²⁶ Finalmente, las secciones sobre la movilización de las mujeres durante la Gran Guerra introducen un elemento del Enfoque 6 —de nuevo, con más peso en las actividades de síntesis o ampliación—.

Tampoco se registran muchas actividades de apertura en los libros escolares publicados en Gran Bretaña. Al igual que Vicens Vives (2016), en el caso de Cambridge (2013) esta ausencia se explica por el hecho de que la Primera Guerra Mundial no es un tema propio, sino que forma parte de un bloque más amplio. De hecho, las consecuencias de la guerra se dejan para la siguiente unidad.

Aquí también predominan las actividades centradas en la historia político-institucional y militar. La excepción es Hodder (2001): el único libro donde este enfoque representa menos de la mitad de las actividades. En este manual, el tema de la Gran Guerra ocupa más páginas que en los demás, creándose espacio para abordar diversos aspectos de la experiencia bélica. Se incluye un estudio pormenorizado de la vida cotidiana en las trincheras, los efectos de la guerra sobre la población civil británica, además de los antecedentes inmediatos a la guerra en el Reino Unido, como las reformas socioeconómicas del Partido Liberal o la lucha por el sufragio femenino.

²⁶ Prats et al., *Historia do Mundo Contemporáneo*, 176.

Tabla 2. Enfoques historiográficos en los manuales británicos

Hodder, 2001 (GCSE)							
Ubicación	Enfoque 1	Enfoque 2	Enfoque 3	Enfoque 4	Enfoque 5	Enfoque 6	Total
Apertura	1	3			1	2	7
De cuerpo principal	11	57	6	23	8	28	133
Síntesis		13		2	4	12	31
Ampliación y competencias	2	5	1		1	1	10
Total	14	78	7	25	14	43	181
Hodder, 2016 (GCSE)							
Ubicación	Enfoque 1	Enfoque 2	Enfoque 3	Enfoque 4	Enfoque 5	Enfoque 6	Total
Apertura							
De cuerpo principal	1	32	3			5	41
Síntesis		9	1			2	12
Ampliación y competencias	1	7				1	9
Total	2	48	4			8	62
Cambridge, 2013 (AS-level)							
Ubicación	Enfoque 1	Enfoque 2	Enfoque 3	Enfoque 4	Enfoque 5	Enfoque 6	Total
Apertura							
De cuerpo principal	1	7		3	2		13
Síntesis		7					7
Ampliación y competencias							
Total	1	14		3	2		20
Enfoque 1: Personajes Enfoque 2: Historia político-institucional o de acontecimientos militares Enfoque 3: Cultura y pensamiento Enfoque 4: Arte y propaganda visual Enfoque 5: Historia económica, social o estructural Enfoque 6: Vida cotidiana, historia de género o de las mujeres, historia desde abajo							

Una diferencia con respecto a los libros españoles es la presencia, en los tres casos, de actividades centradas en personajes. Estas principalmente examinan cómo las personalidades y prioridades divergentes de los líderes aliados dejaron su huella en los términos del Tratado de Versalles. El uso de la propaganda visual y viñetas periodísticas es de destacar si se contrasta con los libros españoles, en los que tales recursos sí figuran, pero habitualmente sin ningún ejercicio asociado.

Nivel cognitivo

La Tabla 3 muestra los resultados del análisis de las actividades por nivel cognitivo. En este apartado, sí aparecen todas las actividades porque cada una de ellas provoca un proceso cognitivo, haya o no haya un enfoque historiográfico específico. Aunque no hay muchas actividades de apertura, las de este tipo tienen más probabilidades de demandar un alto nivel cognitivo. Por ejemplo, Anaya (2008) pide al alumnado que examine una fotografía de unos soldados en las trincheras y que reflexione acerca de cuáles podrían ser las semejanzas y diferencias entre lo que ellos vivieron y la vida de un soldado actual.²⁷

Tabla 3. Nivel cognitivo en los manuales españoles

Vicens Vives, 2016 (4º de la ESO)				
Ubicación	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Total
Apertura				
De cuerpo principal	8	5		13
Síntesis	8	2		10
Ampliación y competencias				
Total	16	7		23

²⁷ Prats et al., *Historia do Mundo Contemporáneo*, 172-173.

Anaya, 2008 (1° de Bachillerato)				
Ubicación	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Total
Apertura	1		1	2
De cuerpo principal	10	3	5	18
Síntesis	14	15	1	30
Ampliación y competencias	10	9	9	28
Total	35	27	16	78
Vicens Vives, 2015 (1° de Bachillerato)				
Ubicación	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Total
Apertura	1	1	1	3
De cuerpo principal	6	6		12
Síntesis	6	10	2	18
Ampliación y competencias	19	24	14	57
Total	32	41	17	90

En las actividades del cuerpo principal del texto, las actividades de bajo nivel cognitivo son las que más peso tienen, excepto en Vicens Vives (2015), en el cual hay seis de nivel bajo y seis de nivel medio. Para citar un caso ilustrativo, una actividad consiste en un cuadro para completar añadiendo qué países estaban en guerra durante cada año entre 1914 y 1920, y cuáles fueron las principales batallas.²⁸ Se trata de una actividad de bajo nivel cognitivo (pero tal vez laboriosa) porque solo hace falta buscar esta información en el texto. La siguiente actividad consiste en definir una serie de términos como «guerra de posiciones», «reparaciones» o «armisticio». Esta requiere un nivel cognitivo medio porque precisa que el alumno o alumna explique los términos con sus propias palabras, demostrando así que entiende la información y es capaz de reorganizarla.

En las actividades de síntesis, los ejercicios de nivel cognitivo medio cobran más protagonismo frente a los de nivel bajo, salvo en el caso de Vicens Vives (2016). Los otros libros también tienen tareas de ampliación o para trabajar competencias historiográficas o transversales. La mayoría

²⁸ Álvarez Rey et al., *Historia do Mundo Contemporáneo*, 48.

de las actividades de alto nivel cognitivo están en esta última categoría. En Vicens Vives (2015), bajo el epígrafe «Describe, analiza y relaciona», hay una serie de tareas de nivel cognitivo medio en las que el alumno o alumna trabaja con fuentes primarias sobre las responsabilidades detrás del estallido de la Gran Guerra. Al final, en el apartado «Construye tu opinión», se hace la siguiente interrogación: «¿Crees que Alemania fue la única responsable de la guerra? Razona tu respuesta buscando argumentaciones extraídas de los diferentes documentos».²⁹ De este modo, se plasma una secuencia lógica en la que los procesos de nivel cognitivo alto (formar una opinión propia) parten de una base de procesos inferiores (identificación y comprensión de los datos que permiten la formación de nuevas ideas).

El balance de los manuales británicos es todo lo contrario, como se ve en la Tabla 4. Las actividades de nivel cognitivo bajo son minoría. Preguntas como «¿Qué países constituían la Triple Alianza?» o «¿Qué valor económico tenía la región del Ruhr?», cuyas soluciones se hallan revisando el texto, figuran poco en estos libros porque se entiende que, si una persona sabe resolver las actividades más complejas, presumiblemente habrá absorbido esos contenidos declarativos.

Tabla 4. Nivel cognitivo en los manuales británicos

Hodder, 2001 (GCSE)				
Ubicación	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Total
Apertura		3	5	8
De cuerpo principal	35	66	33	134
Síntesis	1	11	19	31
Ampliación y competencias	2	8	9	19
Total	38	88	66	192

²⁹ Álvarez Rey et al., *Historia do Mundo Contemporáneo*, 137.

Hodder, 2016 (GCSE)				
Ubicación	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Total
Apertura				
De cuerpo principal	5	9	23	37
Síntesis	3	3	11	17
Ampliación y competencias			11	11
Total	8	12	45	65
Cambridge, 2013 (AS-level)				
Ubicación	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Total
Apertura				
De cuerpo principal	3	3	7	13
Síntesis	1	4	2	7
Ampliación y competencias				
Total	4	7	9	20

Por el contrario, la proliferación de tareas de nivel cognitivo alto es notable. No hay un patrón fijo respecto de la ubicación de estas tareas. El mayor o menor peso de ellas en las actividades de cuerpo principal, síntesis o ampliación parece depender de la editorial. En el libro de *AS-level* (Cambridge, 2013), estas actividades suelen empezar por «*How far...*» o «*To what extent...*» («¿Hasta qué punto...?») y piden que el alumno o alumna juzgue todas las informaciones disponibles para formar y defender sus propias ideas a favor o en contra de un posicionamiento histórico. En los manuales de Hodder, a esta tipología de preguntas se suma un abanico de ejercicios de «empatía histórica». Los alumnos imaginan que son soldados en el frente o militantes sufragistas, por ejemplo, y en este papel componen cartas para enviar a sus familias, escriben discursos, participan en debates y diálogos, etc.

DISCUSIÓN

Tras el análisis cuantitativo de los datos, la hipótesis A.1 resulta ser veraz. Tanto los manuales españoles como los británicos dedican una gran parte de sus actividades a la historia político-institucional y los acontecimientos militares. Esta conclusión puede matizarse con algunas consideraciones de orden cualitativo. Gómez Carrasco y Chapman aseveran que

los libros de Historia en España y Francia habitualmente enmarcan el pasado nacional en su contexto europeo. Frente a este eurocentrismo, los libros británicos son anglocéntricos —los procesos nacionales se estudian con menos referencia al resto del continente—, pero cuando tratan temas no nacionales, tienden a profundizar en la historia de países fuera de Europa más que sus equivalentes españoles y franceses.³⁰ Los resultados de la presente pesquisa corroboran dicha conclusión. Que las cuestiones nacionales apenas figuren en los manuales españoles es normal, dado que España fue neutral durante la contienda, pero su visión de la Gran Guerra se limita prácticamente al Frente Occidental. En cambio, Hodder (2001) dedica varias páginas a la Batalla de Galípoli y a las campañas de Oriente Medio, y en su sección sobre los antecedentes a la guerra, Cambridge (2013) ofrece un resumen de la modernización e industrialización de Japón durante el tardío siglo diecinueve, tan pormenorizado como sus apartados sobre Alemania y Francia.

La hipótesis A.2 puede confirmarse parcialmente. Más allá de la tradicional historia positivista, los textos británicos incorporan una fuerte vertiente de la historia de la vida cotidiana, de las mujeres y de la historia desde abajo, o al menos lo hacen los dos manuales de Hodder, publicados con quince años de separación. Es probable que se trate de un reflejo de la tradición historiográfica del Reino Unido y América del Norte, pues los responsables de muchos de los primeros avances en aquellos ámbitos durante los años sesenta y setenta fueron historiadores marxistas formados en países anglosajones (Eric Hobsbawm, E.P. Thompson, Natalie Zemon Davis, etc.).³¹ En el caso de la Primera Guerra Mundial, la inclusión de actividades diseñadas para fomentar la empatía sin duda está relacionada con el lugar privilegiado que el conflicto tiene en la memoria nacional británica. De acuerdo con Pennell, el currículum oficial y el profesorado que la autora entrevistó coinciden en recetar la empatía histórica como una herramienta imprescindible para garantizar la transmisión de la memoria de la Gran Guerra a la siguiente generación.³² Pennell y otros autores argumentan que la empatía histórica tiene gran utilidad en el aula porque motiva al

³⁰ Gómez Carrasco & Chapman, «Enfoques historiográficos y representaciones sociales», 349.

³¹ Justo Serna & Anacleto Pons, *La historia cultural: autores, obras y lugares*. (Madrid: Akal Ediciones, 2005), 34-39.

³² Catriona Pennell, «Learning Lessons from War? Inclusions and Exclusions in Teaching First World War History in English Secondary Schools». *History and Memory* 28 (2016): 39.

alumnado y facilita que sienta una conexión personal con la historia. No obstante, también advierten que su uso conlleva riesgos, puesto que las reacciones empáticas pueden enervar la capacidad crítica del alumnado, o hacer que impongan sus propios valores y creencias sobre los actores del pasado.³³ La ausencia de este tipo de actividades en Cambridge (2013) podría ser un intento de huir de tales peligros.

La hipótesis B resultó ser cierta: en general, las actividades propuestas en los manuales británicos exigen un nivel cognitivo más alto que los españoles. Esto también corrobora los descubrimientos de las investigaciones anteriores. Gómez Carrasco y Martínez Hita aseguran que «los libros en España suelen presentar el relato histórico como una verdad absoluta, un conocimiento objetivo y cerrado. Esto provoca que los estudiantes conciban la historia como una realidad neutral y descontextualizada».³⁴ Esta herencia positivista desemboca en graves desventajas al nivel didáctico: «La insistencia en ejercicios de respuesta corta, de hechos o conceptos concretos, no solo va generando en el alumnado una concepción histórica acrítica, sino también en cierto sentido atemporal, debido a la escasez de actividades que desarrollen las diferentes categorías del tiempo histórico».³⁵ Sin embargo, el manual de Vicens Vives (2015) es un buen ejemplo de las mejoras que se pueden efectuar en este sentido. Entre sus actividades, se encuentran talleres de historia para el trabajo con fuentes, ejercicios de alto nivel cognitivo como escribir un diálogo entre dos personajes imaginarios, y una «sección web» —pensada para desarrollar la Competencia Digital de la LOMCE— en la cual hay ejercicios sobre la memoria histórica de la Primera Guerra Mundial en diferentes países.

No fue posible confirmar la hipótesis C.1. Se planteó que las actividades de apertura, de ampliación o para trabajar competencias específicas tienen más posibilidades de incorporar enfoques historiográficos relacionados con la cultura, el arte, la historia de la vida cotidiana, de las mujeres o la historia desde abajo. En primer lugar, las actividades de apertura son tan escasas que no es posible caracterizarlas de manera

³³ Scott Alan Metzger. «The Borders of Historical Empathy: Students Encounter the Holocaust through Film». *The Journal of Social Studies* 36 (2012): 387-410; McCartney, «The First World War Soldier».

³⁴ Gómez Carrasco & Martínez Hita, «Nivel cognitivo y competencias», 164.

³⁵ Gómez Carrasco & Molina Puche, «Narrativas nacionales y pensamiento histórico», 216.

colectiva, lo cual sugiere que los autores no pensaron en cómo aprovechar los conocimientos previos del alumnado, ni en posibles actividades de motivación inicial. En los manuales españoles, las actividades de ampliación efectivamente abarcan los enfoques mencionados con más frecuencia que las actividades de cuerpo principal, tal como vaticina la hipótesis, pero también lo hacen las actividades de síntesis, en contradicción a ella. En los libros británicos, los enfoques historiográficos relacionados con la cultura, el arte, la historia de la vida cotidiana, de las mujeres o la historia desde abajo incluso pesan más en las actividades del cuerpo principal del texto que en las de ampliación. Como se constató en la introducción, la hipótesis C.1 se confeccionó bajo la presunción de que las actividades de cuerpo principal serán los contenidos más asociados a los exámenes u otras formas de evaluación. Desde esta perspectiva, parece que las editoriales españolas estén actualizando su oferta historiográfica con enfoques menos tradicionales, pero que esta actualización se está concentrando en las actividades de ampliación o para ejercer competencias, donde las notas finales no están en juego y hay más libertad para «experimentar».

Finalmente, los resultados confirman la hipótesis C.2. Las actividades de apertura, de ampliación o para trabajar competencias específicas tienen más posibilidades de exigir un nivel cognitivo alto. Los ejercicios de síntesis y los asociados al cuerpo principal del texto tienden a exigir un nivel cognitivo inferior. La tendencia está menos marcada en el caso de los libros británicos, pero puede percibirse. Tal resultado remite al comentario anterior acerca de los niveles de «experimentación» que pueden permitirse en las actividades de ampliación. En el caso español, esto apunta a que existe una correspondencia entre las actividades de alto nivel cognitivo y los enfoques historiográficos relacionados con la cultura, el arte, la historia de la vida cotidiana, de las mujeres o la historia desde abajo.

CONCLUSIONES

Este análisis cuantitativo ha demostrado que los libros escolares en España y Gran Bretaña difieren en su tratamiento de la Primera Guerra Mundial. Aunque en ambos países la historia político-institucional y de los acontecimientos militares predomina —el enfoque militar es lógico,

dado el tema—, los autores de los manuales británicos han sabido hacer uso de los avances de la historiografía en el último medio siglo para ofrecer una visión más matizada del conflicto, mientras que en España el relato histórico tiene resabios de las viejas escuelas positivistas. A nivel didáctico, las actividades propuestas en los libros británicos suelen exigir al alumnado un nivel cognitivo más elevado.

En España hay voces discordantes que ponen estas limitaciones en tela de juicio. Puede señalarse, por ejemplo, una contribución de Miralles, Molina y Ortuño que apunta al conocimiento de diversos enfoques historiográficos como un factor positivo en la enseñanza. En la última sección del libro, los autores aportan una propuesta de unidad didáctica para 2º de Bachillerato mediante la cual el alumnado aprendería a aplicar la historia de la familia, la historia oral, la historia de las mujeres y la historia local a su propia realidad y entorno inmediato.³⁶ En esta línea, dentro de la selección de textos españoles aquí utilizados, el último libro de Vicens Vives para 1º de Bachillerato (2015) representa una clara mejora, tanto en la diversidad de sus enfoques como en la presencia de actividades de alto nivel cognitivo. Estas novedades se hacen notar sobre todo en las actividades de ampliación o para trabajar competencias, donde la presión de los exámenes y las notas finales es más floja. El citado manual de Vicens Vives para 1º de Bachillerato muestra una mejora, pero el de la ESO (2016) no comparte las mismas características. ¿La correlación entre la ubicación de las actividades, los enfoques y el nivel cognitivo se repetiría si se estudiaran libros de otras editoriales? Para una futura indagación, y con más recursos, sería recomendable cotejar un muestreo de mayor amplitud.

Otro elemento que se echa en falta es conocer la praxis real del profesorado en España a la hora de abordar la Gran Guerra. Esto podría averiguarse mediante entrevistas y fases de observación, tal como hizo Pennell en Inglaterra.³⁷ Hay un sector difícilmente cuantificable del profesorado (pero plausiblemente mayoritario) que utiliza los libros de texto como recurso didáctico casi único, y que «agradece la fácil disponibilidad de un

³⁶ Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche & Jorge Ortuño Molina, *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. (Granada: Grupo Editorial Universitario, 2011).

³⁷ Pennell, «Learning Lessons from War?».

conocimiento acabado, sintetizado, listo para ser transmitido». ³⁸ Por este motivo, la ausencia de actividades de apertura es un problema que se observa en los manuales de los dos países. Si es el manual el que a menudo establece la secuencia didáctica en las aulas de Historia, sus autores deberían pensar más en cómo influyen los conocimientos previos del alumnado, y qué actividades han de servir como motivación inicial.

Nota sobre el autor

PHILIP D. WEBB (Milton Keynes, 1992). Miembro de la Asociación Española de Americanistas y el grupo de investigación de historia de América «His-tamérica» de la Universidad de Santiago de Compostela. El autor se graduó en Historia con Estudios Hispánicos por la University of Birmingham (Reino Unido) en 2014. Cursó un Máster Oficial en Historia Contemporánea por la USC (2015-2016), donde también escribió su tesis doctoral en Historia Contemporánea sobre las migraciones entre España y Paraguay durante el lapso 1850-1960. El actual artículo no forma parte de esa investigación predoctoral, sino que se deriva de un interés por el pasado y el presente de la educación que el autor desarrolla desde hace varios años desempeñando un rol docente en una academia privada. Por otro lado, parte de su producción científica analiza los vínculos entre la interpretación de la historia, el nacionalismo y la memoria colectiva en determinados contextos; véase «El pensamiento de Rafael Barrett y Silvano Mosquera: dos visiones de la realidad paraguaya a principios del siglo XX» en *Memoria del 56º Congreso Internacional de Americanistas*, eds., Manuel Alcántara, Mercedes García Montero y Francisco Sánchez López (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018); o «O legado cultural de Victorino Abente y Lago (1846-1935) no Paraguai: “o primeiro intérprete do sentimento nacional”». *Madrygal. Revista de Estudos Gallegos* 23 (2021): 349-369.

³⁸ Sáiz Serrano, «Actividades de libros de texto», 51.

Libros de texto

- Álvarez Rey, Leandro, García Sebastián, Margarita, Gatell Arimont, Cristina, Gibaja Velázquez, José Carlos, Palafox Gamir, Jorge y Risques Corbella Manel. *Historia do Mundo Contemporáneo*. A Coruña: Vicens Vives, 2015.
- Ferriby, David, Martin, Dave y Walsh, Ben. *AQA GCSE History. Understanding the Modern World*. Londres: Hodder, 2016.
- García Sebastián, Margarita, Gatell Arimont, Cristina, Llorens Serrano, Monserrat, Ortega Canadell, Rosa y Roig Obiol, Juan. *Ecumene. Ciencias Sociais, Historia (cuarto curso)*. A Coruña: Vicens Vives, 2016.
- Prats, Joaquim, Castelló, José Emilio, Forcadell, Carlos, Camino García, María, Izuzquiza, Ignacio y Loste, María A. *Historia do Mundo Contemporáneo*. Madrid: Anaya, 2008.
- Wadsworth, Phil. *Cambridge International AS Level. International History, 1871-1945*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Walsh, Ben. *GCSE Modern World History*. Londres: Hodder, 2001.

REFERENCIAS

- Alayan, Samira y Al-Khalidi, Naseema. «Gender and Agency in History, Civics and National Education Textbooks of Jordan and Palestine». *Journal of Educational Media, Memory & Society* 2 (2010): 78-96.
- DeRose, Joseph J. «Comparing International Textbooks to Develop Historical Thinking». *Social Education* 71 (2007): 36-39.
- Gómez Carrasco, Cosme J. y Chapman, Arthur. «Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra». *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 319-361.
- Gómez Carrasco, Cosme J. y Martínez Hita, María. «Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo». *Revista de Educación* 379 (2018): 145-169.
- Gómez Carrasco, Cosme J. y Molina Puche, Sebastián. «Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna». *Vínculos de Historia* 6 (2017): 206-229.
- Goodman, Grant K., Nagayo Homma, Tetsuo Najita y Becker, James M. «The Japan/United States Textbook Study Project: Perceptions in the Textbooks of Each Country about the History of the Other». *The History Teacher* 16 (1983): 541-567.

- Lin Lin, Yali Zhao, Masato Ogawa, Hoge, John y Bok Young Kim. «Whose History? An Analysis of the Korean War in History Textbooks from the United States, South Korea, Japan and China». *The Social Studies* 100 (2009): 222-232.
- Miralles Martínez, Pedro, Molina Puche, Sebastián y Ortuño Molina, Jorge. *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2011.
- Martorell Linares, Miguel «“No fue aquello solamente una guerra, fue una revolución”: España y la Primera Guerra Mundial» *Historia y Política* 26 (2011): 17-45.
- McCartney, Helen B. «The First World War Soldier and his Contemporary Image in Britain». *International Affairs* 90 (2014): 299-315.
- Metzger, Scott Alan. «The Borders of Historical Empathy: Students Encounter the Holocaust through Film». *The Journal of Social Studies* 36 (2012): 387-410.
- Meyer, John W., Bromley, Patricia y Ramirez, Francisco O. «Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970-2008». *Sociology of Education* 83 (2012): 111-134.
- Pennell, Catriona. «Learning Lessons from War? Inclusions and Exclusions in Teaching First World War History in English Secondary Schools». *History and Memory* 28 (2016): 36-70.
- Sáiz Serrano, Jorge. «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25 (2011): 37-64.
- Serna, Justo y Pons, Anaclét. *La historia cultural: autores, obras y lugares*. Madrid: Akal Ediciones, 2005.
- Tarman, Bulent y Ayas, Cemalettin. «Comparing Issues Surrounding and Turkish and Japanese History Textbooks». *History Education Research Journal* 10 (2011): 67-76.
- Vom Hau, Matthias. «Unpacking the School: Textbooks, Teachers and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru». *Latin American Research Review* 44 (2009): 127-154.