

## El libro de texto como lectura que condiciona la práctica educativa en educación primaria<sup>1</sup>

### The Textbook as a *Reading* that Conditions Educational Practice in Primary Education

MIRIAM SUÁREZ RAMÍREZ

Universidad de Extremadura

SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ

Universidad de Valladolid

*España*

[misuarez@unex.es](mailto:misuarez@unex.es)

[sergio.suarez@uva.es](mailto:sergio.suarez@uva.es)

(Recibido: 21-01-2020;  
aceptado: 14-03-2020)

Resumen. El libro de texto, y más el de lengua castellana, viene siendo desde hace algún tiempo un libro de *lectura obligatoria* en Educación Primaria. Es evidente, además, que los recursos escogidos para desarrollar la práctica educativa condicionan los estilos docentes del profesorado y la apuesta por la innovación en la enseñanza. Un estudio realizado en los colegios de Badajoz (España), mediante fichas de recogida de datos y entrevistas al profesorado, confirma el uso generalizado del libro de texto en esta área instrumental. Los resultados, tratados con Excell de Microsoft Windows, confirman la apuesta que por este recurso hace todavía el profesorado y cómo su omnipresencia en las aulas condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje, los rendimientos académicos y perfila un tipo de profesor que interpreta, casi de manera dogmática, los contenidos, enfoques y propuestas incluidas en esos manuales, lo que se traduce en una práctica docente excesivamente tradicional. Cualquier cambio educativo exige la combinación de nuevos recursos y materiales curriculares, y nuevas actuaciones, tanto del profesorado como de las administraciones, sin olvidar que, cualquier estudio sobre los libros de texto, nos enfrenta con el análisis de la competencia lectora y el desarrollo de las demás habilidades lingüísticas.

Palabras clave: *educación; enseñanza primaria; recursos educativos; libro de texto; lectura.*

Abstract. The textbook, and more the Spanish language textbook, has been for some time mandatory reading in Primary Education. It is also evident that the resources chosen to develop the educational practice condition the teaching styles of teachers and the commitment to innovation in teaching. A study carried out in the schools of Badajoz, Spain, through data collection cards and teacher interviews, confirms the widespread use of the textbook in this instrumental area. The results, analysed with Microsoft Windows Excel, confirm the teachers' commitment to this resource, and how its omnipresence in the classroom conditions the teaching-learning processes and academic performance, and shapes the type of teacher who interprets, almost dogmatically, the contents, approaches and proposals included in these manuals, which translates into an excessively traditional teaching practice. Any educational change requires the combination of new resources and curricular materials, and new actions, both by teachers and administrations, without forgetting that any study of textbooks confronts us with the analysis of reading competency and the development of other language skills.

Keywords: *education; primary education; educational resources; textbook; reading.*

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Suárez Ramírez, Miriam y Suárez Ramírez, Sergio (2020). El libro de texto como lectura que condiciona la práctica educativa en educación primaria. *Álabe* 22 . [[www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)]  
DOI: 10.15645/Alabe2020.22.3

## 1. Introducción

En los últimos años hemos asistido a un creciente aumento en el estudio de los manuales escolares o libros de texto, sabedores de que han sido y siguen siendo el material escolar o instrumento didáctico por excelencia en las aulas escolares, sobre todo en las etapas de primaria y secundaria. El libro que todos leen, tanto profesorado como alumnado. Desde hace mucho tiempo viene siendo un libro de *lectura obligatoria* que, además, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y condiciona los resultados y rendimientos escolares. Resulta muy necesario su consideración y análisis en tanto se ha convertido en un recurso pedagógico de enorme influencia. Cabero, Duarte y Romero (2002), Gómez, Cózar y Miralles (2014) o Silva y Jiménez (2017) han abordado la problemática de la evaluación de los medios y materiales de enseñanza. Para Pagés (2007) hay una larga tradición investigadora centrada en los libros de texto, más en unas disciplinas que en otras (ciencias sociales, geografía, historia, química o matemáticas) destinada, fundamentalmente, al análisis y valoración de sus contenidos y no tanto al enunciado de sus actividades. Sin embargo, existe mucha menos investigación dedicada al análisis de las razones que llevan al profesorado y a los centros a seleccionar unos determinados libros de texto y, en particular, a utilizarlos de una determinada manera.

Los docentes suelen acomodar sus programaciones, objetivos, contenidos, metodología e, incluso, evaluación a partir del manual elegido. El currículo en cierta medida no está definido por las directrices ministeriales ni por la programación del docente, aunque ambas tengan su importancia, sino a través del libro de texto. Son las empresas editoriales las que, interpretando las recomendaciones ministeriales, fijan los currículos por niveles, disciplinas y/o áreas de conocimiento, estableciendo lo que el estudiante debe aprender y el profesorado enseñar.

Hay un acuerdo prácticamente unánime a la hora de asociar recursos con innovación educativa (Bel y Colomer, 2018), sin duda por la importancia que aquéllos ejercen sobre ésta. Entre el currículum y el profesorado siempre se han situado los recursos didácticos, jugando un papel de intermediadores y condicionando, en muchos casos, cómo el profesorado vinculaba el currículum educativo a la realidad concreta de su práctica de enseñanza, de su aula.

Martín Gordillo y Castro Martínez (2014: 10) han resaltado que muchas de las instituciones dedicadas a la enseñanza son todavía

(...) organizaciones bastante complejas con un funcionamiento marcadamente regulado. Las enseñanzas graduadas, los currículos prescritos y las acreditaciones encadenadas concebidas como llaves que condicionan el avance en el sistema escolar, hacen de las instituciones educativas un tipo de organizaciones particularmente dependientes de la regulación externa (...). Ello desalienta las actitudes innovadoras y reduce su lugar a la periferia de un currículum en el que sigue siendo central y dominante la lógica y las rutinas derivadas de los libros de texto.

## 2. Lectura, libro de texto e innovación educativa.

Toda innovación parte del propio profesorado, de su convicción, de su apuesta, de su compromiso. Para Charteris, Smardon y Nelson (2017) la organización de las clases de una manera alternativa a la tradicional es una forma de promover la mejora e innovación en la práctica docente, lo que ha sido definido muy acertadamente por Hernández de la Torre y Medina (2014, p. 503) cuando afirman que “la innovación debe empezar con la reflexión conjunta sobre cómo queremos que sea un centro educativo a nivel de enseñanza, cómo queremos que el alumnado aprenda, qué estrategias, recursos y métodos utilizaremos para organizarlos”.

Estudios, como los desarrollados por Fullan (2002) y Martínez Blanco (2016), ya se han centrado en el peso que la incorporación de recursos innovadores, entre otros elementos, tiene sobre las mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, tal y como señaló, el uso de nuevos materiales puede quedar en nada, si no va acompañado de una revisión y actualización en destrezas, comportamientos y, en definitiva, prácticas nuevas, verdaderamente innovadoras.

También Ingleby (2015) y Liu (2013) han insistido en la necesidad que tiene el profesorado de utilizar recursos y materiales (más allá de los digitales) para conseguir una innovación real en su práctica educativa diaria.

Si nos centramos en un recurso concreto, como el libro de texto, comprobamos, tal y como ha señalado Moya (2008), que son las principales herramientas didácticas empleadas por los docentes. Sin embargo, han empezado a surgir interrogantes acerca de los contenidos que se privilegian o se omiten, los valores que transmiten, la estructura, su producción y comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios utilizados por los docentes para seleccionarlos, etc. En este sentido, uno de los estudiosos más representativos de estas nuevas inquietudes fue el francés Choppin (1992) quien ya señaló la importancia de los manuales como objeto de estudio, cuando afirmó que “los manuales escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos” (p. 102), como también ha corroborado Martínez Delgado (2019).

Castillejo (2014: 21) ha llegado a constatar que “los manuales escolares no solo transmiten conocimientos, sino también, de modo manifiesto u oculto, valores”, siendo esta percepción de los libros escolares como un producto ideológico lo que ha justificado toda su labor investigadora posterior.

Gutiérrez y Jaime (2013) han señalado que no se debe hablar del libro de texto únicamente como un libro que usan los estudiantes, sino que conviene considerar el conjunto de documentos que las editoriales comerciales ponen en manos del profesorado, formado por el libro de texto de los alumnos, la guía didáctica del profesor, la programación de aula, las propuestas de evaluación, de actividades complementarias, las páginas web, etc. Por eso, en los últimos años asistimos a un nuevo concepto, *documento del*

*profesor*, con el que se conoce a este conjunto de materiales que los profesores pueden utilizar para organizar sus clases.

Se ha de mencionar la investigación llevada a cabo por Vázquez (2012) sobre el impacto del libro de texto en el rendimiento académico de los estudiantes. Para este investigador ante la imposibilidad de diseñar un libro de texto para cada profesor, deben adoptarse aquellos que cumplan algunos requisitos preestablecidos, relacionados con los contextos en que van a ser utilizados y en el que se impliquen los diferentes agentes educativos y sociales que tengan relación con los procesos educativos.

Resulta de especial relevancia, asimismo, la afirmación que hace Pardo (2004) acerca de que los autores de los libros de texto tienen planteamientos poco creativos en su elaboración y reproducen en las actividades un formato de aprendizaje poco creativo y muy conservador. Este formato consiste, sobre todo, en la idea de que los libros son el conocimiento que hay que aprender, más que un material con el que hay que aprender.

Una perspectiva de análisis que siempre ha llamado la atención ha sido la centrada en las actividades propuestas por los libros de texto o manuales escolares, por cuanto representan la dimensión práctica o didáctica de los contenidos explicados por el profesor. A través de ellas el alumnado puede aplicar lo aprendido y percibe la funcionalidad de los aprendizajes alcanzados.

Pardo (2004) ha reflexionado acerca de las actividades que incluyen los libros de texto en cuanto suelen reflejar las intenciones educativas de los materiales y, por tanto, sus objetivos. Por este motivo su estudio puede resultar básico para determinar las prioridades de los autores de los libros sobre los conocimientos que se han de desarrollar. Las actividades, insiste, son además una vía fundamental de trabajo con los procedimientos y las actitudes.

Lo que pueda afirmarse sobre los libros de texto o manuales escolares en general, adquiere una mayor relevancia si cabe con los libros de lengua castellana, aunque solo sea porque están destinados a desarrollar en el alumnado la competencia comunicativa, el dominio del código lingüístico, clave para la propia promoción social y para el aprendizaje de otras materias o contenidos. Mediante estos textos se aborda un metalenguaje especial: se han de poner en acción las habilidades y competencias lingüísticas para adquirirlas y perfeccionarlas. Se abordan las habilidades orales a través de las escritas, y al revés, propiciando en la práctica un intercambio y un enriquecimiento mutuo entre unas y otras.

Pero, vivimos en una sociedad en la que se priorizan especialmente las habilidades escritas (leer y escribir), potenciadas por internet y las nuevas tecnologías; en cambio, hay pocas situaciones prácticas en relación con las habilidades orales que, además, son poco trabajadas en la escuela en la etapa de Educación Primaria, por lo que su déficit suele ser el que mayores repercusiones tienen en adolescentes y jóvenes en etapas posteriores.

Los estudios realizados sobre la enseñanza de la lengua oral (Vilá, M. y Vila, I., 1992) mostraron que la percepción subjetiva que tenían los estudiantes sobre el tema era

que realizaban muy pocas actividades de lengua oral: lecturas en voz alta, alguna exposición, o bien la interacción oral en el aula como primer paso para construir un texto escrito. Una década más tarde, los estudios llevados a cabo sobre las creencias de los profesores y la enseñanza de la lengua oral (Ballesteros y Palou, 2002) mostraron que, aunque se había mejorado notablemente, la didáctica de las destrezas orales seguía mostrando un déficit preocupante.

Si se tiene en cuenta que los libros de texto siguen siendo 'la guía' y el recurso didáctico de lectura preferente para los maestros, es posible deducir cómo se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué actividades se priorizan, si se dedica todo el tiempo necesario y deseable a las actividades orales, cuáles son las técnicas orales o escritas más trabajadas. Igualmente, se podrá concretar qué editoriales del sector educativo enfatizan más sobre los tipos de actividades (orales o escritas) a la hora de presentar sus propuestas didácticas. También se crearán las condiciones para trazar un perfil de profesorado algo distante aún de metodologías didácticas innovadoras.

### 3. Estudio: metodología y muestra.

Se propuso una investigación aplicada, descriptiva, de carácter cuantitativo-cualitativo y cuasi-experimental. La metodología consistió en preguntar al profesorado de los Centros Educativos cuáles eran los libros o manuales escolares que habían sido seleccionados para el curso académico 2017-2018 y en qué cursos se utilizarían (anexo I). Las verificaciones realizadas, tanto en instancias administrativas como en la plataforma digital de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, confirmaron que en la totalidad de centros de la provincia se utilizaban los libros de texto de las mismas editoriales y con los mismos títulos. También, al ser libros de textos comercializados por editoriales de implantación nacional, permitirá generalizar resultados fuera de esta Comunidad Autónoma.

La muestra ha estado representada por 26 Centros Públicos, 9 Concertados y 3 Privados de la ciudad de Badajoz, los 38 centros educativos que permanecen abiertos en la actualidad. La ciudad de Badajoz es la más poblada de Extremadura, con más de 152.000 habitantes censados en 2019, último del que se disponen datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE). En todos los Centros se analizó la información obtenida en las aulas de los seis cursos de Educación Primaria. Como en muchos Centros hay dos líneas, e incluso tres, se han utilizado datos que afectan a 432 aulas o cursos. Esto ha permitido conocer el nivel de generalización de este recurso didáctico en los Centros educativos.

Después, el estudio se centró en el análisis de los libros de Lengua Castellana (33 títulos de 6 editoriales diferentes) para analizar cómo pueden influir en la práctica educativa; en concreto, qué propuesta de actividades presentan, orientada a desarrollar las habilidades orales. Como responsables de la docencia de esta materia en los diferentes

cursos, fueron entrevistados 398 tutores y tutoras de esos cursos, a quienes preguntamos sobre cuestiones que se relacionan con los criterios que emplean para la elección de los libros de texto y sobre el tratamiento que dan a las actividades que pueden favorecer el desarrollo de la expresión oral (anexo II). De todo el material obtenido se ha seleccionado una parte, que es la que se expone ahora.

#### 4. Análisis de los resultados

Con los datos recogidos se confeccionó un archivo de excell de Microsoft Windows para obtener estadísticas, tablas y gráficos. En el 95,37% de las aulas analizadas se utilizan libro de texto tradicional en papel para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En apenas un 4,63% se utiliza el e-book o libro digital. Al estudiar las aulas o cursos, agrupados según el tipo de centro (público, concertado o privado), se observa que el uso del e-book o libro digital representa hasta un 26,6% en los colegios privados, apenas un 0,35% en los públicos y nada en los concertados, lo que llama poderosamente la atención.

En la mayoría de los colegios (52,63%) se utilizan manuales de una misma editorial, aunque se constata que el 39,47% utilizan libros de texto de dos editoriales diferentes e, incluso, un 7,89% combinan manuales de tres editoriales distintas. Son los colegios públicos los más proclives a utilizar editoriales diferentes, algo menos los concertados y nunca los privados. En ningún caso, una misma clase utiliza más de un libro de texto de diferente editorial, lo que podría justificarse por el deseo de disponer de varias fuentes de consulta entre el alumnado; se trata, en cambio, del mismo libro de uso individual por parte del alumnado (figura 1).

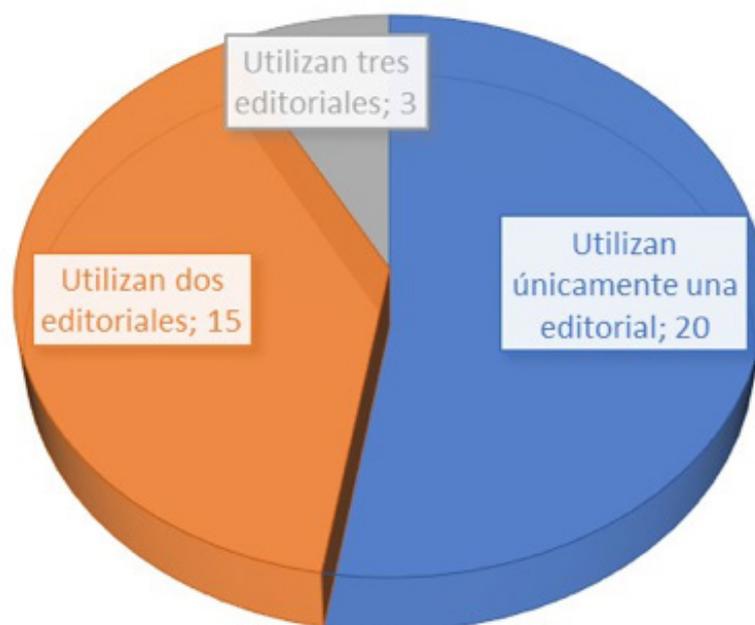


Figura 1. Distribución de Centros Educativos por el número de editoriales

Todos los centros establecen la obligatoriedad de un determinado libro de texto en todos los cursos de educación primaria, que suelen acabar convertidos en la guía preferente del profesorado para organizar sus contenidos de enseñanza. Esto aleja las prácticas docentes de planteamientos innovadores en los que debería primar el contraste, la diversificación de recursos, nuevos enfoques y planteamientos didácticos, etc. que, apenas, pueden ofrecer materiales `clásicos` como los libros de texto. La utilización de libros electrónicos es meramente simbólica. Pocos centros y, curiosamente, todos privados, lo emplean en algunos cursos de Primaria.

Sin embargo, el profesorado describe otra realidad: el 75%, afirma que solo a veces utiliza en sus clases libros de texto para el desarrollo de los contenidos curriculares; y el otro 25% que casi nunca o nunca. El 62,5% afirma que nunca o casi nunca orienta su tarea docente con un solo libro por materia que imparte (uno para lengua, otro para matemáticas, etc.). Tampoco parece que el profesorado esté convencido de la utilidad de los libros electrónicos, porque solo el solo el 37,5% afirma estar a favor del uso del libro de texto electrónico (e-book) o del uso del ipad en las aulas escolares. Finalmente, tres de cada cuatro docentes consideran que prescindir del libro de texto, tanto por parte del profesorado como del alumnado en las aulas escolares, no empobrece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nada que ver, pues, con la realidad que se percibe en los centros educativos.

Por otra parte, para determinar cómo condiciona la práctica educativa el uso de un determinado recurso didáctico (en nuestro caso el libro de texto), se centró la atención en el libro de Lengua Castellana y, más específicamente, en los enunciados de las actividades que se proponen.

Respecto a cómo condicionan la práctica educativa, se han revisado 25.543 enunciados de actividades, presentes en los 33 libros de texto analizados. Solo 2.771 (10,84%) son claramente orales (figura 2).

## Tipología de enunciados

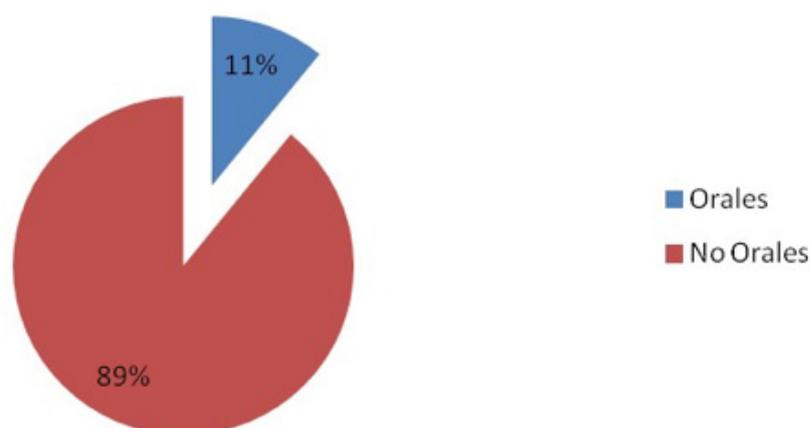


Figura 2. Tipología de enunciados.

En cambio, son ampliamente mayoritarios los enunciados que sugieren actividades no orales, 22.772 (89,15%). Dentro de este grupo de enunciados que sugieren actividades no orales se han llegado a diferencia cuatro subtipos (figura 3):

## Clases de enunciados No orales

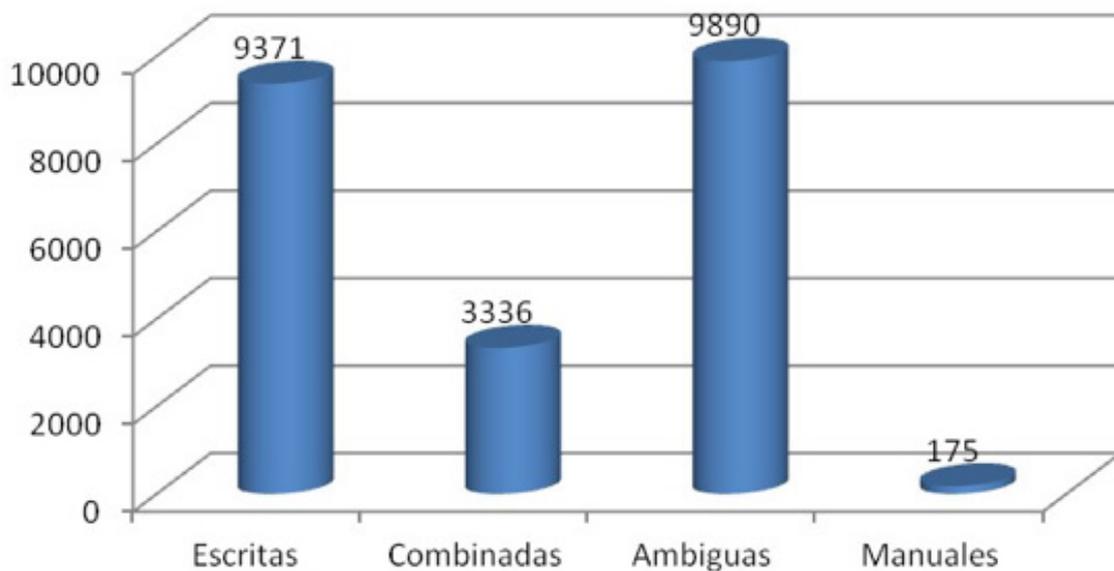


Figura 3. Tipología de enunciados no orales.

- enunciados que sugieren actividades claramente `escritas´ : 9.371 (41,15%)
- enunciados que sugieren actividades `combinadas´ (del tipo: lee y explica en voz alta): 3.336 (14,65%).
- enunciados que sugieren actividades `ambiguas´ (del tipo: cuenta qué has hecho el fin de semana, sin concretar si se deberá hacer oralmente o por escrito): 9.890 (43,43%).
- los enunciados que sugieren actividades `manuales´ (del tipo: colorea): 175 (0,77%).

Conviene aclarar que se establecieron varias categorías de actividades, según el valor semántico de sus enunciados: orales, escritas, ambiguas, combinadas y mixtas. La diferenciación entre oral/escrita siempre estuvo clara. La duda podía derivar de las demás. Por eso, se creyó oportuno denominar con el término `ambiguo/ambigua´ a los enunciados que dejan a criterio del profesorado su interpretación y concreción práctica, siguiendo la acepción primera que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua establece para este término: “Dicho especialmente del lenguaje: Que puede entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones y dar, por consiguiente, motivo a dudas, incertidumbre o confusión”.

También se identifican enunciados no orales que, al estar formados por varias palabras, combinaban dos acciones diferentes, aunque complementarias, para realizar la actividad. En estos casos se empleó el término `combinados/combinadas`, siguiendo igualmente la definición establecida para la palabra `combinar` en el Diccionario de la RAE: “Unir cosas diversas, de manera que formen un compuesto o agregado”. Por último, se incluyen enunciados que sugieren actividades de tipo manual (más propio de libros dirigidos al alumnado de los primeros cursos de educación Primaria, incluso en los primeros trimestres académicos). Se escogió un término semánticamente inequívoco: `manual`, siguiendo como en los anteriores la definición del Diccionario de la RAE: “Que se ejecuta con las manos”.

El número total de actividades propuestas por los diferentes manuales escolares van aumentando con el paso de los cursos, al tiempo que aumenta la competencia del alumnado: menor número en 1º de primaria, mayor en 6º curso, algo en cierta medida lógico y razonable. Sin embargo, en 1º de Primaria el número de enunciados que sugieren actividades de carácter oral es escaso, apenas 207 en el conjunto de todas las editoriales; mientras que para 5º curso los enunciados orales son más numerosos. Este dato es llamativo, porque el alumnado de 1º no domina aún el código escrito (lectoescritura); por tanto, es cuando más propuestas de actividades orales deberían proponerse. En cambio, sorprende que en 5º, cuando el alumnado domina casi por igual las habilidades orales y escritas, se sugiera en mayor cantidad la realización de actividades orales.

Las actividades escritas sí siguen una progresión lógica: menos en los primeros cursos y más en los últimos de la etapa. También se observa esa progresión en los enunciados de tipología `ambigua`, igualmente razonable y que deja a criterio del profesor la manera de desarrollarlas en la práctica, pues el alumnado está en proceso de alcanzar el dominio por igual las habilidades orales y escritas.

Todo esto se ve corroborado por la propia opinión del profesorado: tres cuartas partes manifiesta que nunca o casi nunca modifica el tipo de actividad en relación con las que aparecen en los libros o manuales que utiliza el alumnado, y más del 85% afirma que casi nunca o muy pocas veces propone a su alumnado actividades orales como frecuentes o prioritarias.

## 5. Discusión

El análisis llevado a cabo ha pretendido insistir en la temática que ya desarrolló Fullan (2016) cuando concretó que cualquier cambio educativo supone la combinación de nuevos recursos y materiales curriculares, nuevas actuaciones, tanto del profesorado como de las administraciones, y la participación comprometida del resto de miembros de la comunidad educativa, implicados en el proceso. Sin embargo, los resultados obtenidos confirman la escasa innovación real de la práctica educativa en la etapa de educación primaria, cuando el recurso casi exclusivo utilizado por el profesorado es el libro de texto.

Mientras que en el estudio desarrollado por Iglesias, Lozano y Roldán (2018) sobre la relación existente entre la calidad y la innovación educativa y la formación continua del profesorado, comparando la visión del docente de un centro concertado y otro público, resulta mayoritaria (más del 60% en ambos casos) la opinión de atribuir a los materiales y recursos un peso muy importante en la implementación de la innovación educativa, la presencia prácticamente generalizada de los manuales o libros de texto en todos los centros de educación primaria analizados confirma una enseñanza tradicional y que existe todavía una distancia importante entre lo que se piensa y lo que finalmente se practica.

La propuesta de actividades, tal y como vienen planteadas en los libros de texto, sin modificación ni adecuación alguna al contexto en el que se desarrolla la práctica educativa confirma los resultados ofrecidos por el estudio llevado a cabo por Domínguez, Medina y Sánchez (2011) sobre la innovación en el aula, al señalar que el 64,52% del profesorado considera poco frecuentes las actividades innovadoras en sus prácticas educativas. Y es que, conforme a los estudios desarrollados por Klieger y Yakobovitch (2012); Wong, Murray, Rivalland, Monk, McFarland y Daniel (2014) existen resistencias entre el profesorado a la hora de desarrollar prácticas innovadoras.

Esta generalización del libro de texto en todos los centros está corroborada también por las investigaciones de Borries, Körber y Meyer-Hamme (2006) o Braga y Belder (2016): los libros de texto son el recurso básico para la enseñanza, aunque no gocen de una gran simpatía ni aprecio. Otros estudios están referidos a los libros de texto de otras áreas, como Matemáticas o Ciencias Sociales, pero ninguno sobre Lengua y Literatura. Así lo resaltan Gutiérrez y Jaime (2013), cuando mencionan análisis o evaluaciones de libros de texto desarrollados por Pepin y Haggarty (2001), Guillén, González y García (2009), Fernández y Llinares (2011), Gómez y Cañadas (2012), Shield y Dole (2013) o Martínez Díaz, García Rodríguez y Suárez Menéndez (2017). También otros autores han hecho análisis detallados aplicables tanto a un libro de texto completo como a algún tema o lección específica (Rodríguez, Escudero y Bolívar, 1978; Newton, 1990; Fetsko, 1992; Jeffery y Roach, 1994; Parcerisa, 1996; Gayán y García, 1997; Guisasola, 1997; Bodí y Valls, 2002; Haro y Torregrosa, 2002; Martín, 2002 o Monterrubio y Ortega, 2011).

Haber centrado este estudio en torno a los libros de texto de Lengua Castellana, aparte de rellenar esa laguna existente, ha pretendido insistir en los planteamientos de Calvo y Martín (2005) o Johnsen y Pomares (1996) cuando destacaron la importancia de la competencia comunicativa y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, subyacente a cualquier investigación o estudio sobre los libros de texto.

Como muy bien han señalado Santos Vijande et al (2012) un proceso se puede llamar innovador cuando sus valores y sus prácticas incluyen actividades innovadoras como parte de su quehacer, cuando se asumen desafíos, se revisa la forma de trabajar, se dedica tiempo y recursos para ello y se dispone de espacios, metodologías y herramientas para favorecer la innovación y las relaciones entre todos los agentes implicados en dicho proceso. Solo así se mejora el trabajo docente y los resultados no se hacen esperar, tal y como han resaltado también Miralles, Maquilón, Hernández y García (2012).

El análisis centrado en las actividades de carácter oral y su poca frecuencia en las aulas, escasamente favorecidas desde los libros de texto, confirma lo que ya revelaron los estudios que Vilá, M. y Vila, I. (1992), realizados sobre la enseñanza de la lengua oral y la percepción subjetiva que tenían los estudiantes acerca de que realizaban muy pocas actividades de este tipo; y que, unos años después, Ballesteros y Palou (2002) constataron que seguía siendo un problema, aunque se apreciara una ligera mejoría.

## 6. Conclusiones

Tras el estudio realizado y los resultados obtenidos se puede concluir que el uso del libro de texto sigue lastrando las iniciativas innovadoras que intenta desarrollar el profesorado, produciéndose lo que ya cuestionó Fidalgo (2011): que se sigue asociando con demasiada frecuencia actualizar las prácticas educativas con innovarlas.

El profesorado en general utiliza como guía de su práctica docente el libro de texto y apenas modifica los planteamientos o propuestas que en ellos se hacen. Hace de ellos una lectura literal, al pie de la letra, sin prácticamente cambios. De todo ello resulta que los libros incentivan muy poco el desarrollo de actividades orales, al ser escasas, ambiguas y, en muchos casos, dejar a criterio del profesorado la manera de realizarse que, por lo general, acaban siendo escritas, porque facilita mejor el control de la clase.

El estudio llevado a cabo confirma la implantación casi total de los libros de texto, al menos el destinado a la Lengua Castellana; ha permitido identificar muy pocos enunciados que animen hacia la propuesta de actividades orales; induce a pensar que el profesorado ignora o menosprecia la repercusión que estas `guías docentes`, en que se han convertido los libros de texto, y respecto a la que ejercen sobre su práctica pedagógica, porque opina de una manera y se comporta de otra; apenas modifica lo que el libro le plantea y no da prioridad a las actividades de carácter oral. Lo que podría ser una lectura apreciativa o valorativa de las potencialidades de los textos escolares, acaba siendo una lectura literal y mecánica, reproductiva de las propuestas que hacen las editoriales del sector.

Así, el análisis de los enunciados de actividades de los libros de Lengua castellana y literatura que las editoriales más importantes del sector ofrecen a la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) muestran que el desarrollo de la competencia lingüística está muy limitado, dado que las habilidades orales quedan relegadas a un plano bastante secundario en comparación con las escritas.

Se aprecia, por tanto, que las prácticas innovadoras en los centros distan todavía mucho de ser habituales, porque el libro de texto sigue condicionando en exceso la vida de las aulas, aunque el profesorado quiera creer lo contrario.

## Referencias bibliográficas

- Ballesteros, C. y Palou, J. (2002). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* coord. por Montserrat Vilà i Santasusana. Barcelona: Graó.
- Bel Martínez, J. C. y Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23.
- Bodí, S. D. y Valls, J. (2002). Análisis del bloque curricular de números en los libros de texto de matemáticas. En M. Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Penalva, G. Torregrosa y J. Valls (eds.) *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales* (301-312). Alicante: Universidad de Alicante.
- Borries, B. Von; Körber, A. y Meyer-Hamme, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: Resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 5, 3-19.
- Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación, en *Revista Complutense de Educación*, 27, 1, 199-218.
- Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (2002). *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm>
- Calvo, M. A. y Martín, M. (2005). Análisis de la adaptación de los libros de texto de ESO al currículo oficial en el campo de la química. *Enseñanza de las ciencias*, 23(1), 17-32.
- Castillejo, E. (2014). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED
- Charteris, J., Smardon, D. y Nelson, E. (2017). Innovative learning and new materialism: A conjunctural analysis of pedagogic spaces. *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 808-821.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. París: Hachette.
- Domínguez Garrido, M<sup>a</sup> C., Medina Rivilla, A. y Sánchez Romero, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva educativa*, 50(1), 61-86.

- Fernández, C. y Llinares, S. (2011). De la estructura aditiva a la multiplicativa: Efecto de dos variables en el desarrollo del razonamiento proporcional. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 67-80.
- Fetsko, W. J. (1992). Approaching Textbook Selection Systematically. En J. G. Herlihy (ed.). *The Textbook Controversy: Issues, Aspects and Perspectives* (129-135). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La cuestión universitaria*, 7, 84-97.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 6(1), 1-14.
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of education change. Fifth Edition*. New York and London: Teachers College Press
- Gayán, E. y García, P. (1997). ¿Cómo escoger un libro de texto? Desarrollo de un instrumento para evaluar los libros de texto de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 249-250.
- Gómez, P. y Cañadas, M. C. (2012). Dificultades manifestadas por profesores en formación en el aprendizaje del análisis fenomenológico. En A. Estepa, A. Contreras, J. Deulofeu, M. C. Penalva, F. J. García y L. Ordóñez (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XXI* (303-312). Baeza, España: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias, en ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (02-03-2020)).
- Guillén, G., González, E. y García, M. A. (2009). Criterios específicos para analizar la geometría en libros de texto para la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Análisis desde los cuerpos de revolución. En M. J. González, M. T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (247-258). Santander: SEIEM.
- Guisasola, J. (1997). El trabajo científico y las tareas en la electrostática en textos de bachillerato. *Alambique*, 11, 45-54.
- Gutiérrez, A. y Jaime, A. (2013). Análisis de la adecuación de libros de texto de E. Primaria a la enseñanza a estudiantes de altas capacidades matemáticas. *Da Investigaçãõ às Práticas*, 3 (2), 53-74.

- Haro, M. J. y Torregrosa, G. (2002). El análisis de los libros de texto como tarea del profesorado de matemáticas. En M. C. Penalva, G. Torregrosa y J. Valls (eds.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales* (357-372). Alicante: Universidad de Alicante.
- Hernández de la Torre, E. y Medina, H. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Iglesias Martínez, M.J., Lozano Cabezas, I. Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.
- Jeffery, K. R. y Roach, L. E. (1994). A study of the presence of evolutionary protoconcepts in pre-high school textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(5), 507-518.
- Johnsen, E. B. y Pomares, J. M. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio: Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Klieger, A., y Yakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher Development*, 16(1), 77-88.
- Liu, S. (2013). Teacher professional development for technology integration in a primary school learning community. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(1), 37-54.
- Martín, C. (2002). Criterios para el análisis de libros de texto desde la perspectiva de la Didáctica de la Matemática. Aplicación a la Estadística y Probabilidad. En M. C. Penalva, G. Torregrosa y J. Valls (eds.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales* (373-385). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martín Gordillo, M. y Castro Martínez, E. (2014). Educar para innovar, innovar para educar. En *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martínez Blanco, A. R. (2016). *La educación primaria sin libros de texto*. Badajoz: Editorial Edita.
- Martínez Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 117-131.
- Martínez Díaz, A., García Rodríguez, M. y Suárez Menéndez, J. (2017). Análisis de las actividades de Química en los libros de texto de Física y Química de 1.º de Bachillerato desde una

perspectiva de «Química en contexto». *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica [Internet]*. [citado 2 Mar 2020]; 35(2): 109-125. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/17489>

- Miralles, P., Maquilón, J. J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 19-26.

- Monterrubio, M. C. y Ortega, T. (2011). Diseño y aplicación de instrumentos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas. *PNA*, 5(3), 105-127.

- Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 133-152.

- Newton, D. P. (1990). *Teaching with text. Choosing, preparing and using textual materials for instruction*. Londres: Kogan Page.

- Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

- Pardo, P. (2004). ¿Qué actividades proponen los libros de texto elaborados para enseñar Geología? *Pulso*, 27, 49-60.

- Pepin, B., y Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: A way to understand teaching and learning cultures. *Zentralblatt for the Didactics of Mathematics*, 33(5), 158-175.

- Rodríguez, J. L., Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1978). Análisis de estructuras formales del texto escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 140, 73-83.

- Santos Vijande, M. L., González Mieres, C. y López Sánchez, J. A. (2012). Cultura innovadora y competitividad en las empresas de servicios Intensivos en conocimiento: el papel mediador de la cultura co-creadora. *Economía industrial*, 386, 159-170.

- Shield, M. y Dole, S. (2013). Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 183-199. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9415-9>

- Silva Arias, L. A. y Jiménez Pérez, R. (2017). Las imágenes en los libros de texto: un análisis en el ámbito del ecosistema. *Investigación en la escuela*, 93, 58-75. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R93/R93-5>
- Vázquez, E. (2012). *Medición del impacto del libro de texto en el aula de clases*. Tesis doctoral. Alemania, Flensburg: Universidad.
- Vilá, M. y Vila, I. (1992). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En *Las lenguas en la Escuela*. XVII Seminario sobre Lenguas y Educación coord. por M. Siguán Soler, 1994. Barcelona: Universitat de Barcelona / Instituto de Ciencias de la Educación.
- Wong, S., Murray, E., Rivalland, C., Monk, H., McFarland, L., y Daniel, G. (2014). Relationships Matter: Some benefits, challenges and tensions associated with forming a collaborative educational researcher group. *Australian Educational Researcher*, 41(3), 243-259. DOI: 10.1007/s13384-013-0127-7

## ANEXO I

### FICHA RECOGIDA DE DATOS

Nombre del colegio							
Localidad/Provincia							
Fecha de la visita		Cargo que facilita la información					
Número de profesores por sexo	Hombres		Mujeres				
Número de alumnos de Primaria	chicos		chicas				
Número de profesores por edad	<35		36-55		>55		
Años de servicio del profesorado	-10		11-20		+20		
Libros de LENGUA que se utilizan en cada nivel							
Curso	Título			Editorial			
1º							
2º							
3º							
4º							
5							
6º							

## ANEXO II

### PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LIBROS DE TEXTO

Ej. Edad: Menos de 30  31 a 43  44 a 46  47 a 50  Más de 60

Sexo: 1. Femenino  2. Masculino

Tipo de Centro en el que trabaja:

Infantil  Primaria  Secundaria

Año de ingreso que imparte en el curso actual: .....

Nivel que imparte: 1º a 2º

SEÑALE LA OPCIÓN QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MANERA DE PENSAR/ACTUAR (Solo una opción)

1. Como profesor, utiliza en sus clases libros de texto para el desarrollo de los contenidos curriculares

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

2. Recomiendo siempre a un alumno un libro de texto para abordar los contenidos fijados por el currículum

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

3. Cuando puedes, cuando tu tarea docente con un solo libro por alumno que impacta (como por ejemplo, otro para matemáticas, etc.)

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

4. El libro de texto que debe adquirir el alumno antes del inicio de su curso académico lo elige usted de manera arbitraria, sin contar con el resto del profesorado del curso o área.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

5. El criterio que utiliza para seleccionar el libro de texto es el que se genera en los debates que impacta es el de la calidad.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

6. Está a favor del uso del libro de texto electrónico (e-books) o del uso del iPad en las aulas escolares.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

7. Cree que es posible del libro de texto, tanto que parte del profesorado como del alumno en los aulas escolares, empiecen el proceso de construcción especializada.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

8. Se cree pesada (poderes, administraciones, editores, etc.) que le obligan a utilizar libros de texto en las aulas escolares y en los materiales que imparte

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

9. El libro de texto limita el aprendizaje del alumno, al ofrecer una sola versión de los contenidos.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

10. El libro de texto facilita el trabajo del profesorado.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

11. Facilita también al alumno.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

12. El uso del libro de texto en el aula favorece más al profesorado que al alumno.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

13. Antes de recomendar o seleccionar un libro de texto en la mañana que imparte, valora:

... cómo se organizan los contenidos

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... cómo están secuenciados y ordenados los temas

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... cómo están relacionadas y planificadas las actividades

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... el nivel de dificultad de los textos de lectura

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... las ilustraciones, esquemas o gráficos

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... la contextualización o sujeción contextual del libro

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... que el número de actividades por tema sea abundante

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... que las actividades se puedan resolver en el propio libro

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... que incluya un anexo con las actividades resueltas

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

14. Puede impartir docencia, como hasta ahora hace, pero sin un libro de texto que le guíe u oriente.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

15. Estima que los libros de texto transmiten a su alumnado:

... seguridad para abordar los contenidos que se han de aprender

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... orden al graduar cómo se ha de ir sucediendo esos contenidos

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

... responsabilidad para cuidar un material o recurso que facilita su aprendizaje

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

16. Se interesa por conocer el coste que los libros de texto representan para el alumnado y sus familias

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

17. Le parece proporcionado ese coste en relación con los beneficios que se obtienen con su uso

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

18. Los libros de texto deben renovarse por parte de las editoriales cada dos cursos académicos.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

19. Los libros de texto deberían mantenerse sin cambios, al menos durante un tiempo similar al de la duración de la etapa educativa (seis cursos).

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

20. A su juicio los Centros Públicos utilizan más libros de texto que los privados o concertados.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

21. Cuando se encuentra con una actividad cuya redacción en el libro de texto permite plantearla de forma oral o escrita indistintamente al alumnado, usted la realiza de forma oral

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

22. Las actividades orales son las que con más frecuencia plantea a su alumnado

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

23. Modifica el tipo de actividad en relación con las que aparecen en los libros o manuales que utiliza el alumnado. Por ejemplo, en el libro se propone una actividad de realización por escrito, pero usted la convierte en oral o al revés.

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

24. Es importante contribuir al desarrollo de la expresión oral desde los primeros cursos de la etapa de educación primaria

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca

25. El nivel de competencia oral del alumnado de educación primaria depende del tipo de actividad que se suele desarrollar en el aula

Siempre  Casi siempre  A veces  Casi nunca  Nunca