



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Evaluación de los recursos didácticos utilizados  
en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en  
Educación Primaria

**D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster**

2017





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Evaluación de los recursos didácticos utilizados  
en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en  
Educación Primaria

**D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster**

Dirección:

Dr. Pedro Miralles Martínez  
Área de Didáctica de las Ciencias Sociales

Dra. Francisca José Serrano Pastor  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

2017



*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*  
(Antonio Machado, Campos de Castilla)

A Marina, Jorge y Eduardo



## Agradecimientos

---

Este ha sido un viaje largo, por senderos meandriiformes; viaje que continuará pero parece que ya se divisa una de las principales metas. Ha sido un trayecto con una compañía privilegiada en el ámbito académico y personal.

En primer lugar quiero agradecer a los directores de esta tesis, Dra. Francisca José Serrano Pastor y Dr. Pedro Miralles Martínez, su apoyo incondicional, colaboración y su dirección precisa; no ha habido horarios, sus respuestas siempre han sido inmediatas y su presencia cercana.

Mi reconocimiento a los participantes en los procesos de validación de los instrumentos de recogida de información de esta tesis doctoral, todos ellos profesores de reconocido prestigio profesional y humano. Gracias a Teresa, Ángeles, Toni, Eduardo, Enrique Iglesias y Enrique Fuster por el trabajo desarrollado.

Agradezco el interés y la atención prestada por los maestros y familias de los distintos centros educativos de la Región de Murcia que han participado en este estudio. Sin su colaboración esta investigación no hubiera sido posible.

Mi agradecimiento a Antonio Maurandi, por su apoyo tanto personal como profesional, del servicio que dirige (SAI, Servicio de Apoyo a la Investigación); también a Antonio Perán y, en especial, a Ana Belén por su implicación.

No puedo olvidar a mis alumnos de la Facultad de Educación de los últimos cinco años, con los que tanto he aprendido y que de alguna manera son parte de esta tesis.

Mi más sincero agradecimiento a Francisco López Bermúdez por lo que me ha enseñado, por su insistencia en la causa y por contagiarme de su “espíritu”. Y a todos los que habéis estado cerca dándome ánimo y apoyo; a Rita, Lourdes, Peli, y a todas mis amigas y amigos, compañeras y compañeros de ambos trabajos.

Gracias a Eduardo, Marina y Jorge, por vuestra comprensión y ayuda inestimable; sin vosotros no hubiese sido posible llegar hasta aquí. Ya os habréis dado cuenta de que nunca se cesa de estudiar, siempre queremos saber más.





## Índice

Introducción .....	19
Capítulo 1 Antecedentes y estado actual del problema de investigación .....	31
1.1. Planteamiento justificación y de la investigación .....	31
1.1.1 Contextualización educativa y científica .....	31
1.1.2 Contextualización legislativa .....	37
1.1.3 Relación familia y escuela .....	46
1.2. Descripción de las investigaciones realizadas .....	48
Capítulo 2 Los recursos didácticos en Ciencias Sociales (geografía e historia) .....	61
2.1 El libro de texto .....	66
2.2 Material gráfico .....	70
2.3 Recursos cartográficos y espaciales .....	71
2.3.1. El mapa topográfico .....	74
2.3.2 El atlas .....	75
2.4 Medios audiovisuales .....	76
2.4.1. El cine y el documental .....	76
2.4.2 La prensa .....	80
2.5 Las fuentes .....	82
2.5.1 Fuentes textuales .....	83
2.5.2 Las fuentes orales .....	84
2.5.3 Fuentes históricas .....	84
2.5.4 Fuentes objetuales .....	85
2.6 Las TIC .....	85
2.6.1 Los Sistemas de Información Geográfica y Google Earth .....	87
2.6.2 Webquest .....	89
2.6.3 Videojuegos .....	89
2.6.4 Materiales TIC en la Región de Murcia: Fundación Integra .....	90
2.7 Trabajo de campo: los itinerarios escolares .....	92
2.7.1 El valor del patrimonio local como recurso didáctico .....	94
2.8 Los centros de educación no formal .....	98
2.8.1 Recursos en el entorno .....	98
2.8.2. Generadores de materiales didácticos .....	103

Capítulo 3 Los materiales escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	109
3.1. La edición de libros de texto: el caso español.....	110
3.2. Escenarios emergentes: libro de texto digital y otras experiencias en código abierto.....	111
3.3 Centros especializados de investigación en manuales escolares .....	114
3.3.1 Base de datos EMMANUELLE.....	115
3.3.2 The American Textbook Council (Consejo Americano de Libros de Texto) ...	115
3.3.3 Instituto Georg Eckert para la investigación internacional de libros de texto	116
3.3.3.1 Líneas de investigación .....	117
3.3.3.2 Proyectos de investigación internacionales del GEI .....	118
3.3.4 Centro de investigación de manuales escolares (MANES).....	121
3.3.5 Red PATRE-MANES (patrimonio escolar y manuales escolares).....	122
3.3.6 Biblioteca del Ministerio de Educación Cultura y Deportes de España (MECD) .....	123
3.3.7 Association for Research on Textbooks and Educational Media .....	123
3.3.8 Association for the development of Education in Africa .....	123
3.3.9 Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas-NPPD (Centro de Investigación en Enseñanza y Publicaciones).....	125
3.4 Espacios y temas de reflexión e intercambio en torno a los recursos didácticos en el ámbito no académico.....	125
3.4.1.1 Estrategia global para los libros de texto y materiales didácticos.....	126
3.4.1.2 Publicaciones, guías y otros documentos oficiales .....	129
Capítulo 4 Objetivos e hipótesis de investigación.....	137
Capítulo 5 Metodología de la investigación.....	145
5.1 Enfoque y diseño.....	145
5.2. Contexto y participantes .....	148
5.2.1 Los libros de texto seleccionados.....	149
5.2.2 Los maestros participantes .....	150
5.2.2.1 Descripción de los maestros participantes .....	155
5.2.3 Las familias participantes.....	157
5.3. Recogida de información: instrumentos y procedimientos.....	160
5.3.1 Protocolo de evaluación de los libros de texto (EVALTEX) .....	161
5.3.2 Cuestionarios destinados a los maestros y a las familias.....	170
5.3.2.1 Cuestionario dirigido a los maestros (CUELX-M) .....	174

5.3.2.2 Cuestionario dirigido a las madres y padres (CUELX-F) .....	175
5.4. Plan de tratamiento y análisis de la información.....	176
Capítulo 6 Validación de los instrumentos.....	185
6.2. Validación del CUELX-M .....	194
6.2.1. Fiabilidad entre jueces .....	196
6.2.2. Consistencia interna y validez de constructo.....	201
6.3. Validación del CUELX-F.....	202
6.3.1. Fiabilidad entre jueces .....	202
6.3.2. Consistencia interna y validez de constructo.....	206
Capítulo 7 Análisis y discusión de los resultados .....	213
7.1. Análisis de los resultados .....	213
7.1.1. Objetivo 1 .....	213
7.1.2. Objetivo 2 .....	229
7.1.3. Objetivo 3.....	239
7.1.4. Objetivo 4.....	247
7.1.5. Objetivo 5 .....	255
7.1.6. Objetivo 6.....	261
7.1.7. Objetivo 7 .....	267
7.1.8. Objetivo 8.....	275
7.1.9. Objetivo 9.....	282
7.1.10. Objetivo 10.....	287
7.1.11. Objetivo 11.....	293
7.1.12. Objetivo 12.....	302
7.1.13. Objetivo 13.....	309
7.2. Conclusiones y prospectiva.....	312
7.2.1. Objetivo 1 .....	313
7.2.2. Objetivo 2.....	319
7.2.3. Objetivo 3 .....	322
7.2.4. Objetivo 4.....	323
7.2.5. Objetivo 5 .....	324
7.2.6. Objetivo 6.....	325
7.2.7. Objetivo 7 .....	327
7.2.8. Objetivo 8.....	329

7.2.9. Objetivo 9.....	331
7.2.10. Objetivo 10.....	334
7.2.11. Objetivo 11.....	336
7.2.12. Objetivo 12.....	338
7.2.13. Objetivo 13.....	339
7.2.15 Discusión de los resultados.....	341
7.2.15 Propuestas de mejora.....	345
<b>Referencias.....</b>	<b>349</b>
Anexo 1. Protocolo de evaluación de libros de texto- EVALTEX.....	373
Anexo 2. Cuestionario maestros-CUELX-M.....	389
Anexo 3. Cuestionario familias-CUELX-F.....	395
Anexo 4. Operativización de las variables de estudio.....	401
Anexo 5. Carta destinada a los jueces/expertos y escalas de valoración para cada cuestionario.....	413

## ÍNDICE DE TABLAS

---

<i>Tabla 1 Denominación de la asignatura para distintas leyes.....</i>	38
<i>Tabla 2 Contenidos de ciencias sociales en la LOE y en la LOMCE.....</i>	40
<i>Tabla 3 Competencias LOE y LOMCE.....</i>	44
<i>Tabla 4 Fundación Integra: proyectos y materiales de ciencias sociales.....</i>	92
<i>Tabla 5 Definiciones del concepto de museo.....</i>	99
<i>Tabla 6 Centros de interpretación y de visitantes en la Región de Murcia.....</i>	100
<i>Tabla 7 Evolución de la edición de libros de texto en formato digital.....</i>	112
<i>Tabla 8 Publicaciones sobre los libros de historia del American Textbook Council.....</i>	116
<i>Tabla 9 Proyectos de investigación internacionales con participación del GEI.....</i>	120
<i>Tabla 10 Publicaciones de la ADEA.....</i>	124
<i>Tabla 11 Publicaciones de la Unesco en relación a los manuales escolares.....</i>	130
<i>Tabla 12 Seminarios internacionales promovidos por la UNESCO sobre los manuales escolares.....</i>	133
<i>Tabla 13 Editoriales de los libros de texto de Ciencias Sociales utilizados por los maestros encuestados.....</i>	150
<i>Tabla 14 Distribución de habitantes, alumnos y CEIP en la Región de Murcia por comarcas (curso 2014-2015).....</i>	154
<i>Tabla 15 Distribución de la muestra productora de maestros en relación con los habitantes y el alumnado por comarcas (curso 2014-2015).....</i>	155
<i>Tabla 16. Distribución del profesorado del último ciclo de Educación Primaria por comarcas de la Región de Murcia.....</i>	155

<i>Tabla 17 Titulación de acceso a la profesión docente de los maestros participantes</i> .....	156
<i>Tabla 18 Distribución de la muestra productora de padres y madres del alumnado en relación con los habitantes y el alumnado por comarcas (curso 2014-2015)</i> .....	157
<i>Tabla 19 Variables predictivas y criterio en los diseños de los estudios de encuesta (cuestionarios destinados a los maestros y a las familias)</i> .....	178
<i>Tabla 20 Matriz de las valoraciones generales de los participantes en el panel de expertos sobre el EVALTEX: fortalezas y propuestas de mejora</i> .....	192
<i>Tabla 21 Matriz de las valoraciones de los participantes en el panel de expertos sobre el formato, estructura y contenido del EVALTEX</i> .....	193
<i>Tabla 22 Propuestas de mejora de los jueces al CUELX-M</i> .....	200
<i>Tabla 23 Propuestas de mejora de los jueces al CUELX-F</i> .....	206
<i>Tabla 24 Recursos didácticos vinculados a las actividades</i> .....	225
<i>Tabla 25 Presencia de imágenes de interior-exterior</i> .....	227
<i>Tabla 26 Clasificación de las imágenes por territorio</i> .....	227
<i>Tabla 27 Ciudades representadas en función del tamaño</i> .....	228
<i>Tabla 28 Imágenes en función del hemisferio</i> .....	228
<i>Tabla 29 Los valores a través de las imágenes</i> .....	229
<i>Tabla 30 Presencia de los libros de texto en la práctica docente</i> .....	240
<i>Tabla 31 El gran peso del libro de texto en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Porcentaje y frecuencias entre paréntesis</i> .....	247
<i>Tabla 32 Estadísticos de valoración que hacen los profesores a las causas de la presencia del libro de texto</i> .....	248
<i>Tabla 33 Estadísticos descriptivos de las variables sobre la vinculación del estudiante con el libro de texto</i> .....	256
<i>Tabla 34 Estadísticos descriptivos de las variables relativas a la percepción de los maestros sobre la opinión de los padres y madres respecto al libro de texto</i> .....	261
<i>Tabla 35 Descriptivos de las variables sobre la elección de los libros de texto en el centro escolar</i> .....	268
<i>Tabla 36 Descriptivos de las variables sobre la evaluación de los libros de texto por el docente</i> .....	276
<i>Tabla 37 Opinión de los docentes sobre las salidas escolares</i> .....	288
<i>Tabla 38 Variable cruzadas a partir de la operativización de las preguntas coincidentes sobre el uso del libro de texto y las salidas escolares del CUELX-F y del CUELX-M</i> .....	309
<i>Tabla 39 Valoración de cada editorial en función de los recursos didácticos</i> .....	317
<i>Tabla 40 Valoración de cada editorial en función de las imágenes</i> .....	318

---

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<i>Figura 1.</i> Funciones que deben cumplir los materiales. ....	62
<i>Figura 2.</i> Factores que afectan al diseño y calidad de los materiales didácticos.....	128
<i>Figura 3.</i> Diseño de la investigación y del proceso de validación de los instrumentos... ..	148
<i>Figura 4.</i> Mapa de la Región de Murcia con delimitación de las comarcas de muestreo. .....	154
<i>Figura 5.</i> Distribución de los estudios de los padres y madres participantes (porcentajes). .....	159
<i>Figura 6.</i> Situación laboral de los padres y madres. ....	160
<i>Figura 7.</i> Componentes del análisis de datos cualitativos. ....	180
<i>Figura 8.</i> Proceso de reducción de la información. ....	181
<i>Figura 9.</i> Red semántica de los principales significados aportados por los participantes en el panel de expertos en relación al análisis del libro de texto y sus dos temas. ....	191
<i>Figura 10.</i> Red semántica de los principales significados aportados por los participantes en el panel de expertos en relación a la utilidad del EVALTEX. ....	191
<i>Figura 11.</i> Proceso de validación de los cuestionarios dirigidos a los maestros y familias. .....	195
<i>Figura 12.</i> Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "presentación". ....	197
<i>Figura 13.</i> Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "instrucciones". ....	198
<i>Figura 14.</i> Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "estructura y diseño general". ....	198
<i>Figura 15.</i> Valores medios de los jueces en las cinco dimensiones evaluadas del CUELX-M. .....	199
<i>Figura 16.</i> Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "presentación". ....	203
<i>Figura 17.</i> Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "estructura y diseño general". ....	204
<i>Figura 18.</i> Valores medios de los jueces en las cinco dimensiones evaluadas del CUELX-F. .....	205
<i>Figura 19.</i> Proporción de ilustraciones por editoriales de los libros de texto. ....	215
<i>Figura 20.</i> Frecuencia del material gráfico en los libros de texto por tipología y editorial. .....	215
<i>Figura 21.</i> Proporción de material gráfico según su tipología y por editorial. ....	216
<i>Figura 22.</i> Proporción de ilustraciones según su materia y por editorial. ....	217
<i>Figura 23.</i> Portadas de los libros de texto analizados. ....	219
<i>Figura 24</i> Información sobre los índices de los libros.....	220
<i>Figura 25.</i> Páginas de entrada a la unidad. Editorial SM. ....	220
<i>Figura 26</i> Ámbito espacial de los contenidos.....	222
<i>Figura 27.</i> Introducción de las competencias. Editoriales Anaya y Edelvives.....	223
<i>Figura 28.</i> Actividad vinculada a una imagen. Editorial Vicens Vives. ....	224

<i>Figura 29.</i> Porcentajes del profesorado que manifiesta utilizar el libro de texto impreso y digital.....	230
<i>Figura 30.</i> Uso del libro por los maestros en función de su género (%). .....	231
<i>Figura 31.</i> Uso del libro por los maestros en función de su edad (%). .....	231
<i>Figura 32.</i> Uso del libro por los maestros en función de su experiencia docente (%). ....	231
<i>Figura 33.</i> Uso del libro por los maestros en función de la titularidad del centro donde trabajan (%). .....	231
<i>Figura 34.</i> Uso del libro por los maestros en función de la adscripción del centro donde trabajan a un programa bilingüe (%). .....	231
<i>Figura 35.</i> Uso del libro por los maestros según la comarca en la que está ubicado el centro donde trabaja (%). .....	233
<i>Figura 36.</i> Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa (%). .....	234
<i>Figura 37.</i> Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según el género del maestro (%). .....	234
<i>Figura 38.</i> Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según la edad del maestro (%). .....	235
<i>Figura 39.</i> Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según la experiencia docente del maestro (%). .....	236
<i>Figura 40.</i> Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según la titularidad del centro donde trabaja el maestro (%). .....	237
<i>Figura 41.</i> Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según el centro donde trabaja el maestro sea bilingüe o no (%). .....	238
<i>Figura 42.</i> Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según la comarca en la que está situado el centro donde trabaja el maestro (%). .....	239
<i>Figura 43.</i> Presencia de los libros de texto en la práctica docente (%). .....	240
<i>Figura 44.</i> Presencia de los libros de texto en la práctica docente según el género del maestro (%). .....	241
<i>Figura 45.</i> Presencia de los libros de texto en la práctica docente según la edad del maestro (%). .....	242
<i>Figura 46.</i> Presencia de los libros de texto en la práctica docente según la experiencia docente del maestro (%). .....	242
<i>Figura 47.</i> Presencia de los libros de texto en la práctica docente según titularidad del centro donde trabaja el maestro (%). .....	243
<i>Figura 48.</i> Presencia de los libros de texto en la práctica docente según el carácter bilingüe o no del centro donde trabaja el maestro (%). .....	244
<i>Figura 49.</i> Presencia de los libros de texto en la práctica docente según la comarca del centro donde trabaja el maestro (%). .....	245
<i>Figura 50.</i> Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo (%). .....	248

<i>Figura 51. Valoración que hacen los maestros y las maestras de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo (%)</i>	249
<i>Figura 52. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo, según su edad (%)</i>	250
<i>Figura 53. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo según la experiencia docente (%)</i>	251
<i>Figura 54. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo según la titularidad del centro educativo donde trabaja el docente (%)</i>	252
<i>Figura 55. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo según la adscripción del centro donde trabajan es bilingüe o no (%)</i>	253
<i>Figura 56. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo según la comarca del centro donde trabajan (%)</i>	254
<i>Figura 57. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto (%)</i>	256
<i>Figura 58. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según el género de los docentes (%)</i>	257
<i>Figura 59. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según la edad de los docentes (%)</i>	258
<i>Figura 60. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según la titularidad del centro donde trabaja el docente (%)</i>	259
<i>Figura 61. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según la adscripción bilingüe o no del centro donde trabaja el docente (%)</i>	259
<i>Figura 62. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según la comarca donde está el centro en el que trabaja el docente (%)</i>	260
<i>Figura 63. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto (%)</i>	262
<i>Figura 64. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según el género de los docentes (%)</i>	263
<i>Figura 65. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la edad de los docentes (%)</i>	264
<i>Figura 66. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la experiencia docente (%)</i>	264
<i>Figura 67. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la titularidad del centro donde trabajan los docentes (%)</i>	265
<i>Figura 68. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la adscripción bilingüe o no del centro donde trabajan los docentes (%)</i>	265
<i>Figura 69. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la comarca en la que trabajan los docentes (%)</i>	266



Figura 70. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar (%). .....	268
Figura 71. Valoración que hacen los maestros del peso de los criterios para la selección de los libros de texto (%). .....	269
Figura 72. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según su género (%). .....	270
Figura 73. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según su edad (%). .....	271
Figura 74. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según su experiencia docente (%). .....	271
Figura 75. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según la titularidad del centro donde trabaja (%). .....	272
Figura 76. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según la adscripción el centro donde trabaja a un programa bilingüe o no (%). .....	273
Figura 77. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según la adscripción el centro donde trabaja a un programa bilingüe o no (%). .....	273
Figura 78. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto (%). .....	276
Figura 79. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su género (%). .....	277
Figura 80. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su edad (%). .....	277
Figura 81. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su experiencia docente (%). .....	278
Figura 82. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según la titularidad del centro donde trabaja (%). .....	279
Figura 83. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su adscripción a un centro bilingüe o no (%). .....	280
Figura 84. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según la comarca donde se encuentra ubicado el centro donde trabaja (%). .....	280
Figura 85. Recursos didácticos que usan los maestros en el aula de Ciencias Sociales (%). .....	283
Figura 86. Mapas temáticos que utilizan los profesores en el aula de Ciencias Sociales (%). .....	284
Figura 87. Fuentes textuales, orales y objetuales que usan los maestros en la clase de Ciencias Sociales (%). .....	285
Figura 88. Recursos audiovisuales, trabajo de campo, recursos instrumentales, mediciones y juegos que utilizan los maestros en el aula de Ciencias Sociales (%). .....	285
Figura 89. Recursos TIC que usan los maestros en la clase de Ciencias Sociales (%). .....	287
Figura 90. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos (%). .....	289

<i>Figura 91. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según su género (%)</i> .....	289
<i>Figura 92. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según su edad (%)</i> .....	290
<i>Figura 93. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según su experiencia docente (%)</i> .....	290
<i>Figura 94. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según la titularidad del centro donde trabajan (%)</i> .....	291
<i>Figura 95. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según la comarca en la que se ubica el centro donde trabaja (%)</i> .....	292
<i>Figura 96. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto (%)</i> .....	294
<i>Figura 97. Valoraciones de las familias sobre la necesidad de los libros de texto según su rol (%)</i> .....	295
<i>Figura 98. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según su edad (%)</i> .....	296
<i>Figura 99. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según sus estudios (%)</i> .....	296
<i>Figura 100. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según su situación laboral (%)</i> .....	297
<i>Figura 101. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según la titularidad del centro al que acuden sus hijos (%)</i> .....	298
<i>Figura 102. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según la adscripción bilingüe o no del centro al que acuden sus hijos (%)</i> .....	299
<i>Figura 103. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según la ubicación del centro al que acuden sus hijos (%)</i> .....	299
<i>Figura 104. Valoraciones de las familias sobre las salidas escolares (%)</i> .....	303
<i>Figura 105. Valoraciones de las madres sobre las salidas escolares según su edad (%)</i> .....	304
<i>Figura 106. Valoraciones de los padres y las madres sobre las salidas escolares según su nivel de estudios (%)</i> .....	304
<i>Figura 107. Valoraciones de los padres y las madres sobre las salidas escolares según su edad (%)</i> .....	305
<i>Figura 108. Valoraciones de los padres y las madres sobre las salidas escolares según su titularidad del centro al que acuden sus hijos (%)</i> .....	306
<i>Figura 109. Valoraciones de los padres y las madres sobre las salidas escolares según el carácter bilingüe o no del centro al que acuden sus hijos (%)</i> .....	306
<i>Figura 110. Valoraciones de las figuras parentales sobre las salidas escolares según la comarca en la que se encuentra ubicado el centro al que acuden sus hijos (%)</i> .....	307
<i>Figura 111. Recursos gráficos utilizados por los docentes</i> .....	333
<i>Figura 112. Acuerdo mostrado por los docentes y las familias en relación a las preguntas coincidentes en ambos cuestionarios</i> .....	340
<i>Figura 113. Comparativa de conclusiones de la investigación</i> .....	343

## Introducción

---

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera el presupuesto que un país gasta en libros de texto y recursos didácticos como un indicador de su compromiso por la calidad de la educación, y su precio como un obstáculo para que este recurso esté a disposición de los niños en edad escolar que viven en países en proceso de desarrollo o inmersos en un conflicto bélico. De acuerdo a los datos publicados por esta Institución, la matrícula en la Educación Primaria en países en desarrollo ha alcanzado el 91%, pero 57 millones de niños siguen sin escolarizar en el mundo, muchos de los cuales viven en el África subsahariana o en zonas de conflictos donde el acceso a la escuela no es una prioridad (UNESCO, 2016).<sup>1</sup>

La UNESCO (2015), en el documento oficial Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, destaca que la vía adecuada para alcanzar sus objetivos en materia de educación es que todos los niños tengan acceso a los materiales didácticos; en concreto, señala que las instituciones educativas deben contar con suficientes docentes y educadores de calidad que empleen enfoques pedagógicos colaborativos y activos con libros y otros materiales didácticos. Más aún afirma que los alumnos necesitan los libros de texto como apoyo a sus experiencias de aprendizaje.

Recientemente, la UNESCO (2016) ha publicado un informe de seguimiento de la educación en el mundo titulado “Cada niño debería tener un libro de texto”, en el que recomienda que se garantice el acceso a este recurso a los niños que viven en circunstancias difíciles, y reconoce la función esencial de los

---

<sup>1</sup> En este trabajo, cuando la oposición de sexos no es relevante en el contexto, utilizamos nombres genéricos como «alumno», «profesor», «maestro», etcétera, que se refieren a los dos sexos, sin intención discriminatoria alguna, sino por la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva, tal como establece la Real Academia Española (RAE).

libros de texto y materiales didácticos como vía para la educación para la paz. Por tanto, hace un llamamiento a los gobiernos y a la sociedad para conseguir una educación inclusiva equitativa y de calidad para todos, y apuesta por el acceso a todos los alumnos a materiales didácticos adecuados como la mejor estrategia para lograr ese objetivo. Gran parte de los esfuerzos de esta institución se centran en la etapa escolar dentro de su política alfabetizadora, prestando especial atención, además, a la elaboración de manuales escolares (Pingel, 2010; Scarfe, 1951; Seguin, 1989), a la evaluación y acreditación de los resultados de aprendizajes en el ámbito formal y no formal (UNESCO, 2013) y a la adaptación a los cambios curriculares (UNESCO, 2012).

Este es el panorama mundial que reflejan los estudios hechos por la UNESCO. Parece no cuestionarse el enorme protagonismo que tiene el libro de texto a nivel internacional en las sociedades actuales en general, y en particular, en sus sistemas educativos; la sociedad española y su sistema educativo no son una excepción. Esta realidad puede ser consecuencia, en gran parte, de las políticas educativas promovidas por los estados y de los intereses económicos que hay detrás de la industria del libro. En España, encontramos evidencias de esta situación que se revelan en los informes que elabora anualmente la Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (ANELE) desde el año 2007 sobre la evolución de los precios de los libros de texto. Entre las muchas cifras que destaca esta Asociación (número y tipo de libros del alumno y del profesor, evolución de los precios de los libros de texto, gasto medio por alumno...), pone de relieve que:

El libro de texto es la principal herramienta de los docentes. El 81,3% de ellos reconocen emplearlo bastante o mucho en su labor diaria. También los padres consideran imprescindible el libro de texto en la educación de sus hijos, tanto en los centros educativos como en el hogar (71,9%). A su juicio, ocupa el primer lugar entre los recursos didácticos más importantes que tienen en el hogar, a mucha distancia del segundo, que es Internet.

Por su parte, los alumnos expresan la necesidad de trabajar directamente con los libros de texto, realizando anotaciones y subrayados para facilitar la comprensión de lo que leen y estudiar mejor. Y es muy significativo que aproximadamente la mitad de los alumnos tienen la costumbre de consultar libros de texto de otros años (ANELE, 2014, p.1).

Gimeno (1991, p.12) sintetiza con estas palabras el posicionamiento de la comunidad científica sobre el uso de los libros de texto y otros materiales en el contexto escolar:

El problema central reside en que la institución escolar se ha realizado un fuerte maridaje entre el uso de unos pocos y muy determinados materiales, una metodología y unas pautas de comportamiento institucional que implican a profesores y alumnos fundamentalmente. Ese material dominante es el libro de texto.

Estas pautas de comportamiento de los centros educativos, implican a los docentes, a los alumnos y, a nuestro juicio, a las familias de los escolares que, junto a los primeros, son los máximos responsables de la educación de sus hijos. Por su parte, el maestro puede contribuir a mantener esta situación; sin duda, el tener como guía un libro de texto aporta beneficios al profesor al tener que dedicar menos tiempo a la preparación de las clases y al poner a su disposición numerosos recursos didácticos. En cuanto a los alumnos, parece que estos consideran al libro de texto como una herramienta necesaria para aprender según los procesos de enseñanza sistematizados por sus maestros y como un contenedor de los conocimientos que han de estudiar y de los materiales y recursos que deben utilizar. Como consecuencia de tales pautas comportamentales, los padres se ven abocados a adquirir los libros y materiales que los centros educativos y los maestros demandan y que sus hijos precisan.

Sin embargo, a nivel nacional y regional, no contamos con suficientes trabajos empíricos que permitan valorar la presencia del libro de texto junto con otros recursos en las aulas de escolarización no universitaria y, menos aún, la percepción que tienen los diferentes agentes implicados sobre la utilización del libro de texto y otras herramientas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estado actual de la investigación sobre esta temática hace necesario “mantener unas relaciones mucho más fluidas con los centros de enseñanza y el profesorado para intentar conectar nuestras investigaciones con sus necesidades y problemas” (Estepa, 2009, p.27). Máxime si tenemos en cuenta los múltiples, polémicos y complejos aspectos que confluyen en esta temática y que la revisión de la literatura sobre la misma evidencia.

En el marco de esta área problemática y en el contexto del tercer ciclo de la Educación Primaria en la Región de Murcia, surge el presente trabajo de investigación que trata de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales que caracterizan a los libros de texto de Ciencias Sociales (Geografía e Historia)? ¿Cuáles son los recursos y elementos didácticos cuyo uso proponen estos libros de textos?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los maestros sobre la presencia del libro de texto en su práctica docente en las aulas? A su juicio, ¿cuáles son los criterios que valoran para seleccionar los libros de texto de una determinada editorial? ¿Los docentes evalúan la calidad didáctica de los libros de texto? ¿Qué opinión tienen los maestros de la percepción que tienen los alumnos y sus padres sobre el uso del libro de texto? Al margen de los libros de texto, ¿qué otros recursos didácticos afirman utilizar los maestros en sus clases de Ciencias Sociales? ¿Qué valoración hacen de los itinerarios didácticos?
- ¿Qué percepción tienen los padres y las madres del alumnado sobre el uso del libro de texto? ¿Y sobre las salidas escolares?
- ¿Existen diferencias entre las percepciones de los padres y los maestros sobre el uso del libro de texto y las salidas escolares?

Las respuestas a estas cuestiones de investigación se han realizado adoptando un enfoque metodológico cuantitativo no experimental de naturaleza descriptiva-comparativa. En particular, se ha utilizado un diseño mixto integrado por dos tipos de estudios de esta naturaleza, el estudio observacional sistemático y el estudio de encuesta.

La recogida de información ha demandado la elaboración de tres instrumentos específicos, diseñados *ad hoc*, que se han sometido a un proceso de validación según un diseño analítico:

- Un protocolo de observación sistemática para el análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), con el objeto de

valorar sus aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales utilizados, así como los recursos y elementos didácticos que contemplan (EVALTEX).

- Dos cuestionarios estructurados; uno destinado a los maestros (CUELX-M) y otro a las familias (CUELX-F) con el fin de conocer sus percepciones sobre la utilización de los libros de texto, diferentes aspectos relacionados con los mismos y otros recursos didácticos utilizados en el aula, prestando especial atención a las salidas escolares.

Es evidente que este trabajo ha implicado contar, por un lado, con el análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de las cinco editoriales más utilizadas en el último ciclo de Educación Primaria de los centros de la Región de Murcia (estudio observacional sistemático), y por otro, con la participación de los maestros y de las familias de los alumnos de los citados ciclos y centros educativos (estudios de encuesta). Se han valorado los libros de Conocimiento del medio natural, social y cultural de 6.º de Educación Primaria (parte de Ciencias Sociales) de las cinco editoriales con más presencia en la Región de Murcia y se han aplicado dos cuestionarios, uno dirigido a los maestros que impartían la citada asignatura en 5.º y 6.º cursos de Educación Primaria durante el curso escolar 2014-2015 y otro destinado a los padres y madres del alumnado de ambos cursos.

Se ha de tener en cuenta que en el curso académico 2014-2015 aún estaba vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE, BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006). La decisión de seleccionar los libros de texto de 6.º curso de Educación Primaria estuvo determinada por el hecho de que en estos es donde había una mayor presencia de conocimientos de Ciencias Sociales (Geografía e Historia); por su parte, el criterio adoptado para abarcar a los maestros de ambos cursos del último ciclo de esta etapa educativa y, en consecuencia a las familias de sus alumnos, estuvo condicionado por la propia situación docente de tales profesionales (normalmente imparten docencia en ambos cursos) y por la continuidad de los resultados de aprendizaje que se pretenden en la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Un estudio de estas características ha conllevado una ingente carga de trabajo de campo con la distribución y recogida de ambos cuestionarios en el ámbito de la Región de Murcia. La vasta extensión de este territorio regional (11313 km<sup>2</sup>), la alta densidad de centros escolares de Educación Primaria (cerca de 500) y la dispersión de la muestra consecuencia las peculiaridades de la organización territorial de la Región, han supuesto una dificultad añadida. Se han muestreado 53 centros de Educación Primaria y 22 municipios. Los cuestionarios han sido cumplimentados por 124 maestros y 1935 figuras parentales de sus alumnos. La población total de la Región de Murcia es de 1.463.249 habitantes (censadas en 2015) de los que casi un tercio vive en la capital y la mitad entre los municipios de Murcia, Cartagena y Lorca. La Región presenta una organización territorial peculiar, ya que gran parte de la población de los municipios se encuentra distribuida en pedanías. Estas peculiaridades territoriales y administrativas se han tenido en cuenta en el procedimiento de selección de los participantes de este trabajo (maestros y las familias del alumnado) con el fin de que fueran representativos de la Región de Murcia.

No quisiera obviar en esta introducción las motivaciones y experiencias vitales personales que han confluído para la realización de esta tesis doctoral. La elección del tema ha venido motivada por la necesidad de ampliar mis conocimientos sobre didáctica de las ciencias sociales. Desde el año 2011 soy profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales). Durante estos años he impartido clases en el Grado en Educación Primaria, en las asignaturas de Metodología de las Ciencias Sociales (segundo curso) y de Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales (tercer curso). Además he tenido la oportunidad de tutelar varios Trabajos Fin de Máster sobre recursos didácticos para la enseñanza de la geografía e historia a los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Artísticas, así como de tutorizar al alumnado de la asignatura Prácticas Escolares del Grado en Educación Primaria.



Mi formación inicial universitaria es de Licenciada en Geografía e Historia, especialidad en Geografía, por lo que al llegar a la Facultad de Educación e impartir clase en el Grado en Educación Primaria me encontré con un ámbito distinto al que venía desarrollando mi labor profesional, más vinculada al medio ambiente hasta ese momento. Al tener en esos años una hija y un hijo cursando estudios en la etapa de Educación Primaria, los libros de texto estaban presentes en mi entorno más cotidiano y despertaban mi curiosidad pedagógica; recurrí a ellos de manera habitual para realizar diferentes actividades en mis clases con mis alumnos universitarios en el contexto de los contenidos curriculares; empecé a interesarme por los recursos que se empleaban en las clases de geografía e historia con el fin de mejorar mi práctica docente y aproveché mis clases para introducir innovaciones sobre algunos recursos que me resultaban especialmente atractivos (prensa, documentales, patrimonio, paisaje, centros de interpretación, mapas topográficos...). Pero lo que más me llamaba la atención, sin duda, era el tema de los itinerarios escolares, debido a mi formación de geógrafa y al ser una amante de la naturaleza y de los viajes, además de una gran conocedora de la Región.

Cosas del “destino espacial” conocí a la Dra. Francisca José Serrano Pastor, profesora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico de Educación, y tras varias conversaciones se empezó a fraguar la idea de hacer una tesis doctoral que debía ser codirigida con el Dr. Pedro Miralles Martínez, profesor del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y compañero de departamento. La realización de este trabajo de investigación ha supuesto para mí la actualización de mis conocimientos. Para ello, además de ser necesaria una lectura minuciosa de la producción científica del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, lo ha sido mi actualización docente en nuevas metodologías de trabajo. He realizado cursos de gestores bibliográficos y de programas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, he planificado experiencias de innovación en el aula y he participado en varios congresos y seminarios científicos. Pero lo más importante ha sido el apoyo y guía de mi director y directora de esta tesis doctoral y lo que he aprendido en el día a día en clase con mis alumnos junto con mis compañeros de departamento y especialmente con los que comparto alguna asignatura.

El resultado de esta tesis doctoral probablemente no sería la misma sin mi formación de geógrafa y lo aprendido en la larga etapa en la que he trabajado en diversos proyectos de investigación de ámbito internacional con los doctores Francisco López Bermúdez (catedrático de Geografía Física) y Leopoldo Rojo Serrano (director del programa LUCDME, Lucha Contra la Desertificación en el Mediterráneo). Mi formación y experiencia como geógrafa me han permitido analizarlo todo desde un punto de vista espacial e interrelacionado, es lo que llaman “deformación profesional”; pero este trabajo y mi experiencia en las aulas universitarias me han hecho reencontrarme también con la historia que estaba escondida en algún rincón de mi ser.

Durante los cuatro años que llevo realizando esta tesis doctoral he experimentado emociones y situaciones de todo tipo, pero todos ellos han sido necesarios porque los he disfrutado y han constituido una oportunidad única para aprender de, con y junto a las muchas personas implicadas.

La tesis doctoral que se presenta, se ha estructurado en siete capítulos; los tres primeros configuran el marco teórico y los cuatros últimos el marco empírico.

Tras esta introducción, en el primer capítulo se plantea el problema de la investigación intentando justificar su relevancia científica, educativa y contextualizándolo en el marco legislativo de las ciencias sociales, de la relevancia que adquieren los materiales educativos y la relación familia-escuela.

El capítulo segundo está destinado a realizar la revisión de un buen número de recursos susceptibles de ser utilizados en la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural (Ciencias Sociales, geografía e historia) en Educación Primaria. Se presta especial atención al libro de texto que es un recurso didáctico en sí mismo pero que, a su vez, contiene múltiples recursos tales como los recursos cartográficos y espaciales, los recursos vinculados con los medios audiovisuales (documental, prensa), los juegos, las fuentes, los recursos didácticos vinculados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, etc. También en este capítulo se presentan otros recursos de gran valor didáctico como son los itinerarios escolares, el patrimonio local y los centros de educación no formal en

su papel de recursos educativos disponibles en los entornos de los centros escolares.

El último capítulo que conforma la delimitación de las bases teórico-conceptuales de este trabajo, el tercer capítulo, trata de resaltar el peso de los materiales escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se presenta el estado de la cuestión en relación a los materiales escolares en Educación Primaria, enfatizando el protagonismo que tiene el libro de texto. La primera y segunda parte del capítulo se centran, respectivamente, en dibujar el estado de la edición de libros de texto y en exponer los nuevos escenarios emergentes que han surgido en los últimos años vinculados a los desarrollos tecnológicos en relación con la edición digital de manuales; en este sentido se destacan algunas experiencias innovadoras, entre ellas la edición de materiales en código abierto. En la tercera parte de este capítulo se presentan varios centros especializados en investigación de manuales escolares que han emergido en distintos ámbitos territoriales, desde África o Brasil a Estados Unidos, pasando por España, Francia y Alemania, tales como el Instituto Georg Eckert, el American Textbook o el Centro de Manuales Escolares (MANES).

En el último apartado de este mismo capítulo, se destaca la labor que desarrollan los organismos internacionales, fundamentalmente la labor desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en relación a la edición, evaluación y gestión de manuales escolares. Se define la estrategia global de esta Institución en relación con los libros de texto y materiales didácticos y se hace una revisión de los principales documentos oficiales y publicaciones generadas en este ámbito.

El marco empírico se inicia con el capítulo cuarto en el que formulamos los objetivos e hipótesis de investigación. El capítulo quinto describe el plan metodológico con el que hemos pretendido el logro de los objetivos y el contraste de las hipótesis de investigación. Este capítulo contempla cuatro grandes apartados; en cada uno de ellos se expone el enfoque y el diseño metodológico que se ha adoptado, los participantes y el contexto, los instrumentos y procedimientos

de recogida de la información y las técnicas utilizadas para el tratamiento y análisis de la información.

El capítulo sexto se destina a presentar los procesos que se han llevado a cabo para validar los tres instrumentos de recogida de información utilizados en este trabajo empírico, el protocolo de observación de los libros de texto (EVALTEX), el cuestionario destinado a los maestros (CUELX-M) y el cuestionario dirigido a los padres y madres del alumnado (CUELX-F).

El último capítulo, el séptimo, está estructurado en dos bloques bien diferenciados. El primero de ellos aborda el análisis de los datos sistematizado para cada uno de los objetivos e hipótesis de la investigación, y el segundo recoge las conclusiones y la discusión de los resultados, así como las propuestas de mejora para futuros trabajos en esta misma línea o en líneas afines.

La tesis doctoral se cierra con las referencias bibliográficas y los anexos que incluyen los materiales más relevantes y los instrumentos de recogida de información.



**Capítulo 1. Antecedentes y estado actual del problema de investigación**

*Autores de las fotografías de  
entrada a los capítulos:  
Eduardo Martín de Valmaseda  
y M<sup>ª</sup> Carmen Sánchez Fuster*



## Capítulo 1

# Antecedentes y estado actual del problema de investigación

---

Este capítulo tiene la finalidad de plantear área problemática de la investigación que derivan en la formulación de sus hipótesis de partida, en torno a las cuales se justifica la relevancia del trabajo empírico desarrollado contextualizándolo a un nivel científico, educativo, legislativo, curricular y en relación a la importancia que adquiere la familia en el momento actual. La constatación de la relevancia de esta investigación culmina con la descripción de las investigaciones más importantes que se han realizado, fundamentalmente en España, y que han contribuido a generar conocimiento en la misma línea de investigación que la nuestra.

### 1.1. Planteamiento justificación y de la investigación

#### 1.1.1 Contextualización educativa y científica

Este estudio se enmarca en las asignaturas del área de Ciencias Sociales (geografía e historia) del último ciclo de la etapa de Educación Primaria de los centros de la Región de Murcia.

En este contexto educativo, como en el resto de áreas y niveles educativos anteriores a las universidad, los libros de texto continúan siendo un recurso básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cuenca y Estepa, 2003; Cuenca, Estepa y Martín, 2017; Cuenca y López Cruz, 2014; Escudero, 1983; Estepa, Cuenca y Martín, 2011; Estepa, Ferreras y López-Cruz, 2011; Pagès, 2009, 2012; Prendes, 2001; Prats, 2012; Rodríguez Diéguez, 1983).

Tradicionalmente los libros de texto han sido considerados como depositarios del saber y han sido utilizados como vertebradores de la práctica

docente para gran parte de los profesores. Por otra parte, estos materiales educativos son un reflejo de la sociedad que los produce al ser vehículos que transmiten una determinada concepción del mundo, de la cultura, etc. Los libros de texto en muchas ocasiones se convierten en depositarios de la función docente, siendo determinantes en las decisiones que el profesor toma sobre lo que se enseña y cómo se enseña en las escuelas.

El libro de texto es un material complejo de naturaleza bimedia (Escudero, 1983; Prendes, 2001) por contener una gran riqueza de contenidos textuales y gráficos/visuales que deben complementarse y que sirven tanto para el profesor como para el alumnado. Pero esta complejidad indudablemente aumenta de forma considerable si contextualizamos el manual escolar en el aula, donde tiene que “convivir” con una gran diversidad de factores que condicionan, constructivamente o no, su utilización, tales como los criterios para su selección considerados por el centro y el profesorado, las variables inherentes a las características de los maestros y del alumnado, disponibilidad de otros recursos de distinta índole en el centro, aula y comunidad, demandas de las políticas educativas del momento y un largo etcétera.

Entre los factores considerados que hacen del libro de texto un recurso complejo, tanto por sí mismo como por su utilización en el aula, están el resto de materiales y recursos de los que se disponen para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Valdés (2006), en cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje intervienen e interactúan muchas variables, haciendo de éste un proceso complejo y multicausal.

En pleno siglo XXI la escuela es un escenario en plena transformación, los centros educativos y los maestros han abierto las puertas de sus aulas a las más novedosas técnicas y metodologías de enseñanza y en el especial a la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), cuyo potencial educativo se ha ido incrementando en los últimos años con las posibilidades que ofrece la Web 2.0 y la proliferación de recursos tecnológicos que han hecho posible la interacción entre sus usuarios. Los alumnos, sus familias y los maestros somos partícipes de esta inmersión tecnológica, fundamentalmente como inmigrantes tecnológicos, y ello



está originando nuevos enfoques educativos asociados a estrategias didácticas alternativas, más activas, participativas y colaborativas, que propician un aprendizaje significativo y constructivo y con más proyección y transferibilidad social.

Esta revolución tecnológica también se ha plasmado en los manuales escolares con su edición en formato digital e incorporando a los mismos la accesibilidad a multitud de fuentes y recursos que están en “la nube” útiles para la enseñanza y el aprendizaje.

La realidad actual de la escuela es que la presencia del libro texto impreso en las aulas sigue siendo hegemónica, pero su formato y utilización se han hecho más complejas.

Por tanto, no se trata de obviar esta realidad sino de llevar a cabo un análisis profundo de los libros de texto y de los recursos didácticos que los complementan en el espacio de su utilización con el auge de las nuevas tecnologías, el trabajo de las competencias básicas, el tratamiento de la diversidad, la naturaleza de sus contenidos, etc.

Teniendo en cuenta estas premisas iniciales se hace necesaria la evaluación de los libros de texto y de los recursos con los que se complementan desde este nuevo enfoque, un enfoque holístico.

La revisión minuciosa de la literatura ha puesto en evidencia que no se ha diseñado hasta ahora ninguna herramienta de análisis de libros de textos que integre multitud de aspectos relacionados con el diseño, estructura, análisis de contenidos, actividades, imágenes, etc. desde la perspectiva de las competencias y los resultados de aprendizaje que el profesor ha de enseñar y el alumno lograr, no obviando aquellos relacionados con la dimensión axiológica y que tienen que ver con la diversidad presente en nuestras aulas (coeducación, multiculturalidad, necesidades educativas especiales o medio ambiente).

Tampoco existen estudios que brinden conocimientos acerca de las concepciones que tienen los profesores y las familias del alumnado sobre el libro de texto, su necesidad, uso, criterios de selección, su utilización con otros recursos educativos en el aula, etc. Como podremos comprobar en los dos capítulos

siguientes de este informe, este tipo de trabajos empíricos tampoco se han hecho en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales, si bien son muchos los trabajos que se citan que han evaluado aspectos concretos de los mismos; por ejemplo, los de Cuenca y Estepa (2003); Estepa, Cuenca y Martín (2011); Cuenca, Estepa y Martín (2017); Estepa, Ferreras y López-Cruz (2011); Cuenca y López Cruz (2014) y Pagès (2009, 2012).

De aquí que los expertos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales consideren que la evaluación de los libros de texto y de otros recursos continúe siendo una línea de investigación prioritaria (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Pagès, 2009; Prats, 2003). Este trabajo empírico pretende contribuir a mejorar el corpus de conocimiento de la investigación en el campo de las Ciencias sociales y en concreto en el último ciclo de la etapa de Primaria de los centros de la Región de Murcia. En este trabajo nos planteamos dar respuesta a las siguientes hipótesis de partida, fundamentadas en su marco teórico-conceptual que revela al libro de texto como un recurso hegemónico y articulador del proceso educativo:

- Los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia) de sexto curso de Educación Primaria de las cinco editoriales más utilizadas en los centros de la Región de Murcia, presentan una caracterización diferente en sus aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales, así como en los recursos y elementos didácticos que proponen.
- Los libros de texto son percibidos por el profesorado de Ciencias Sociales y por las familias de los alumnos del último tramo de Educación Primaria de los centros la Región de Murcia como el principal eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dar respuestas a estas hipótesis iniciales ha supuesto la elaboración de tres instrumentos diseñados específicamente ello: el EVALTEX, un protocolo de observación sistemática para la evaluación de los libros de texto y dos cuestionarios estructurados destinados a los maestros y a las familias del alumnado

para conocer sus percepciones sobre los manuales escolares y otros recursos educativos (CUELX-M y CUELX-F).

Tales instrumentos se han diseñado porque consideramos imprescindible evaluar los libros de texto con mayor presencia en la Región de Murcia, pero también conocer las percepciones que sobre este recurso didáctico y otros vinculados a la enseñanza de las ciencias sociales tienen los maestros (principales agentes constructores en esta etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje) y las familias de los alumnos como agentes implicados y receptores también de este proceso. En los contextos educativos del siglo actual, donde las familias están implicadas de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y buscan la excelencia, estas acogerán positivamente una las aportaciones de este trabajo de investigación, que podrá contribuir a la mejora de la calidad del material curricular de sus hijos.

Con el diseño del EVALTEX se pretende aportar una herramienta de análisis integrado de los libros de texto tanto a los centros, maestros, editoriales, responsables de la administración educativa, inspectores, asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA) y demás agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales de la etapa de Primaria. Una herramienta de evaluación de los manuales escolares que facilite detectar tanto las carencias como los puntos fuertes del material didáctico que les permita hacer un uso racional de los libros de texto con el fin de que el proceso de transferencia de los conocimientos sea eficaz. Brindar esta herramienta al profesorado y los resultados de esta investigación podrán contribuir a aumentar su profesionalización y autonomía docente, en cuanto que le proporcionará información para elegir los libros de texto y adaptar su proceso de enseñanza y el resto de materiales atendiendo a las características de los manuales escolares. Las editoriales también podrán obtener beneficios, al poder integrar los datos procedentes de distintos usuarios con los suyos propios, e incorporando las mejoras que estimen en las nuevas ediciones de sus libros de texto.

Por otra parte, la introducción de las competencias en el currículo abre una línea de trabajo tan interesante como necesaria consistente en analizar cómo los

libros de texto abordan esas competencias. Desde los contenidos vinculados al área de Ciencias Sociales es posible desarrollar gran parte de los objetivos de la Educación Primaria:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía, respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.
- Adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas.
- Fomentar una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Sin perjuicio de su tratamiento en otras áreas específicas, las Ciencias Sociales constituyen una plataforma altamente adecuada para trabajar la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la introducción de lenguas extranjeras. Permite, asimismo, incorporar al currículo la educación en valores, el respeto a la diversidad, la coeducación y respeto por el medio ambiente. En definitiva, es una de las áreas en las que más competencias básicas se pueden trabajar.

### **1.1.2 Contextualización legislativa**

Son numerosas las reformas educativas a las que se ha sometido el sistema escolar en el último siglo. La entrada en vigor de cada una de ellas ha conllevado cambios importantes en el currículo, algunos de gran calado, como la duración de la etapa escolar obligatoria. Las distintas reformas educativas son reflejo de la situación política, económica, social y cultural de España en esos momentos y han surgido como un intento de adaptar el sistema educativo a las demandas de esa sociedad. No siempre las reformas y sus aplicaciones han sido exitosas, todas ellas han cosechado éxitos y fracasos, tampoco han sido valoradas de igual manera tanto por los agentes implicados como por el conjunto de la sociedad.

Los sistemas educativos nacionales surgen en Europa a principios del siglo XIX a raíz de la Revolución Francesa. En España, la Constitución de 1812 incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. Sin embargo, su concreción definitiva culmina con la aprobación, en 1857, de la llamada Ley Moyano (MECD, 2004, p.1).

La reforma liberal de 1857 (Ley de Moyano) fue la responsable de la transformación del sistema escolar del Antiguo Régimen.

La Ley General de Educación de 1970, por primera vez en la historia de la educación española, sentó las bases para hacer frente a la demanda de la gratuidad de la educación básica, fortaleció la presencia del Estado como agente responsable de la educación; impulsó la renovación pedagógica de la enseñanza y homologó el sistema educativo con los patrones modernos de los sistemas europeos (De Puelles, 2008).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada el 3 de octubre de 1990, fue la que trató de modernizar el sistema educativo y su principal logro fue extender la escolaridad obligatoria y gratuita en España hasta los 16 años de edad. Otra aportación fue la introducción de la evaluación formativa, lo que conlleva la utilización de más recursos didácticos en

el proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo (Serrano Pastor, 2010).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) nació sin consenso político e introdujo algunos cambios de calado, como el carácter voluntario de la asignatura de religión y la inclusión de una nueva asignatura, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, una materia obligatoria y evaluable, en detrimento de Lengua y Literatura.

Es importante fijar las coordenadas temporales en las que se enmarca este trabajo en relación a las normativas educativas vigentes. El trabajo de campo se realizó durante el curso escolar 2014-2015, en ese momento todavía estaba vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación y los libros en uso eran los editados bajo el amparo de dicha Ley y los contenidos de ciencias sociales (geografía e historia) quedaban englobados en el marco de la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural. Sin embargo, en el momento de realización de esta tesis nos encontramos inmersos en un momento de cambio educativo con la reciente entrada en vigor e implantación de una nueva y cuestionada Ley Educativa, en concreto la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Uno de los principales cambios que ha conllevado la aplicación de esta ley en la etapa de Primaria ha sido que el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural se desglosa en dos, que ha supuesto la desvinculación de las Ciencias Sociales y las de la Naturaleza pasando a ser cada una de ellas una de las cinco asignaturas troncales en cada curso de Educación Primaria ( Tabla 1).

*Tabla 1*  
*Denominación de la asignatura para distintas leyes*

<b>Leyes educativas españolas</b>	<b>Asignaturas</b>
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Conocimiento del Medio, natural, social y cultural
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)	Conocimiento del Medio, natural, social y cultural
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	Ciencias Sociales

Fuente: Elaboración propia.

Tanto la LOGSE como la LOE parten a las Ciencias Sociales como una disciplina dedicada al conocimiento del medio desde una aproximación interdisciplinar enmarcada en el área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural y que engloba el ámbito de las ciencias naturales y el de las ciencias sociales.

La LOGSE y con posterioridad la LOE definen “el medio” como el conjunto de elementos, sucesos y factores y/o procesos de diversa índole que tiene lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación. La organización del currículo remite a un planteamiento contextualizado e integrado de las interacciones individuo/sociedad, medio físico/medio social, naturaleza viva/inerte, naturaleza/cultura, en sus dimensiones espacial y temporal, que parte de las experiencias directas o indirectas del alumnado.

La LOMCE le da categoría a las Ciencias Sociales de asignatura troncal, integradora de las disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad, teniendo en cuenta los aspectos geográficos, históricos, sociológicos y económicos. Esta asignatura trata de integrar diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos.

La LOE distinguía siete bloques temáticos de los cuales los bloques IV y V se enmarcan claramente en las ciencias sociales (Tabla 2) el bloque I era de marcado carácter interdisciplinar, los bloques II y III engloban aspectos relacionados con las ciencias naturales (Real Decreto 1513/2006). Por su parte la LOMCE dedica el Bloque I a establecer las características del currículo básico común a toda el área y a definir los técnicas de trabajo del área y el resto de bloques agrupan los contenidos de los principales componen las Ciencias Sociales (Real Decreto 126/2014).

Tabla 2

Contenidos de ciencias sociales en la LOE y en la LOMCE

LOE	LOMCE
Bloque I. El entorno y su conservación	Bloque I: Contenidos comunes
Bloque II. La diversidad de los seres vivos	Bloque II: El mundo en el que vivimos
Bloque III. La salud y el desarrollo personal	Bloque III: Vivir en sociedad
Bloque IV. Personas, culturas y organización social	Bloque IV: Las huellas del tiempo
Bloque V. Cambios en el tiempo	
Bloque VI. Materia y energía	
Bloque VII. Objetos, máquinas y tecnologías	

Fuente: Elaboración propia.

Con la aprobación de la LOMCE, las Ciencias Sociales han adquirido un mayor peso en el currículo de Educación Primaria. La desvinculación de las Ciencias Naturales y Sociales y la desaparición de la materia de Conocimiento del medio natural, social y cultural ha reabierto el debate sobre la organización de los contenidos y las finalidades socioeducativas que deberían caracterizar a estas asignaturas (Parra, Colomer y Sáiz, 2016).

La LOE establecía que era al gobierno a quien le correspondía fijar las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, con el fin de asegurar una formación común a todos los estudiantes españoles de dicha etapa. En virtud de esto, las administraciones educativas españolas a través del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre (en adelante Real Decreto 1513/2006) establecieron las enseñanzas mínimas para Educación Primaria en el territorio español. A cada Comunidad Autónoma le correspondía, de acuerdo a su Estatuto de Autonomía, el desarrollo legislativo y ejecución de las enseñanzas, y por tanto el establecimiento del currículo. En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se articulaba a través del Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establecía el currículo de la Educación Primaria de la Región de Murcia (en adelante Decreto 286/2007).

A su vez, la LOE otorgaba a los centros docentes un papel activo en la determinación del currículo, de acuerdo con el artículo 6.4, que señalaba que a los centros educativos les correspondía desarrollar y completar, en su caso, el currículo establecido por las administraciones educativas, favoreciendo y



potenciando la autonomía de los centros y de su profesorado. El Decreto 286/2007 señala que la consejería competente en materia de educación favorecerá la elaboración de proyectos de innovación y de materiales didácticos que faciliten al profesorado el desarrollo del currículo. Indica también que en la etapa de Primaria se procurará integrar distintas experiencias y aprendizajes del alumnado.

Por tanto, una vez fijados los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para cada ciclo y área a través de la legislación educativa en vigor y plasmada en el currículo, surgen distintos materiales curriculares de apoyo al aprendizaje en soportes variados, todos ellos integrados en el marco de la legislación educativa vigente.

La relevancia de dicho materiales en los procesos de puesta en práctica del currículum en los centros y aulas es de primer orden, ya que lo que enseña el profesorado y lo que aprende el alumnado, entre otros factores, está regulado y condicionado por el conjunto de medios disponibles y utilizados (Area, 2002, p.1).

La LOE, en la disposición adicional cuarta, establecía que la edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requeriría la previa autorización de la administración educativa. En todo caso, estos deberían adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Comunidad Autónoma. Esto propició una gran diversidad en cuanto a los recursos que podían utilizarse, pero también la accesibilidad no solo para el docente que debe diseñar los materiales, sino también para el alumnado que debe aprender y es el protagonista del sistema educativo.

El Real Decreto 1513/2006 fijó en su anexo I las competencias básicas que debían adquirirse en la enseñanza básica y a cuyo logro debería contribuir la Educación Primaria. Por tanto, los currículos establecidos por las administraciones educativas se propuso que se orientaran al desarrollo de tales competencias en los alumnos a lo que contribuiría el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, entre ellos los libros de texto. La incorporación de las competencias básicas a los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea se ha hecho de acuerdo con la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje

permanente. El concepto de competencia es el pilar del desarrollo curricular y el incentivo tras el proceso de cambio.

En el ejercicio de la autonomía pedagógica que la ley le brinda, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adaptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección, que ejercen las administraciones educativas sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La LOMCE, a través del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, establece el currículo básico de Educación Primaria, por su parte la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre modifica la Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación en el sentido que define el currículo como la

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, ha modificado el artículo 6 de la LOE, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

[...] El currículo estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero p.19349).

En este decreto se fija también qué se entiende por metodología didáctica, aclarando que esta comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos,

áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.

En cuanto a la LOMCE son dos los principales documentos que desarrollan esta ley:

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

El currículo básico de las asignaturas correspondientes a la Educación Primaria, entre ellas Ciencias Sociales, se ha diseñado en base a los artículos 16 a 21 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, tras su modificación realizada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre y se ha centrado en los elementos curriculares indispensables. En línea con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, basándose:

[...] En la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, p.19350).

Se trata de potenciar el conocimiento adquirido a través de la experiencia, la práctica que se puede desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos formales e informales. En este contexto marcado por las competencias europeas, el papel del profesor es clave, debe ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, que sean motivadoras, es aquí donde las metodologías innovadoras

y por tanto los recursos didácticos empleados juegan un papel clave. Otro aspecto importante es la implicación de todas las instancias educativas incluidas las familias y una mayor autonomía docente y profesionalización del profesorado.

Desde la Unión Europea se insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía, con el fin de que los individuos alcancen un desarrollo personal, social y profesional adecuado, que les permita interactuar en un mundo globalizado.

La Orden, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (ECD/65/2015, de 21 de enero), recoge en su anexo segundo una serie de orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula, señala la importancia de adoptar metodologías adecuadas y la importancia de que los profesores recurran a distintos contextos dentro y fuera del aula, con el fin de conseguir aprendizajes significativos en sus alumnos, “la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos” (Orden ECD/65/2015, p.7003).

*Tabla 3*  
*Competencias LOE y LOMCE*

<b>Competencias básicas LOE</b>	<b>Competencias clave LOMCE</b>
Competencia de comunicación lingüística	Comunicación lingüística
Competencia matemática	Competencia matemática de ciencias y tecnología
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
Competencia social y ciudadana	Competencia social y cívica
Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales
Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
Autonomía e iniciativa personal	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Fuente: Elaboración propia.

La implantación de la LOMCE ha supuesto que las competencias básicas de la LOE pasen a ser siete y a denominarse competencias clave, con el fin de ajustarse al marco de referencia europeo. La nueva ley renombra ligeramente algunas de las anteriores, aúna las relativas al mundo científico y matemático, y elimina la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico y la competencia de autonomía personal que la sustituye por sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (Tabla 3).

El documento destaca la importancia que tiene la selección y uso de materiales y recursos didácticos, que constituyen un aspecto esencial de la metodología y hace un llamamiento a que el profesorado se implique en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales que contemplen la diversidad del aula y permitan personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes. Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, y se fomente integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje que a través del acceso a recursos virtuales. Entre los recursos cobran una especial relevancia los recursos de la Web 2.0. Es evidente que esta riqueza de recursos demanda formación para el profesorado y repercute en que los libros de texto tengan que contemplar esta diversidad.

Soriano (1988) destacó la importancia que los medios de comunicación tenían en ese momento en la vida del ciudadano no se había trasladado al sistema educativo, echaba de menos su reflejo en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) vigente en esos años. Ha transcurrido bastante tiempo desde esta afirmación y parece que en la actualidad los medios de comunicación están entrando en el aula, aunque en el plano de la legislación educativa sólo se hace referencia a ellos en el artículo 17 (h) tanto en de la Ley Orgánica de Educación (LOE) como en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE); siendo en este artículo donde se fijan los objetivos de la Educación Primaria y entre ellos se encuentra “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (LOE y LOMCE).

La LOMCE ha incluido un pequeño matiz al artículo 17 j de la LOE, ya que cita entre los objetivos de la Educación Primaria que los alumnos/as “utilicen diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales”. Además ha hecho una pequeña modificación en el articulado y ha añadido la palabra “audiovisuales”.

### **1.1.3 Relación familia y escuela**

El papel de las familias cobra cada vez más protagonismo en el ámbito escolar; padres, madres y tutores son un agente más de los implicados en el proceso de educación de sus hijos. Se puede señalar que han pasado de la participación a la implicación, ya desde hace años vienen formando parte en las estructuras formales de los centros, tal como recomendaba el contexto europeo. El Real Decreto que establece el currículo básico de Educación Primaria, es el documento en el que regula la participación de las familias (padres, madres y tutores legales en el proceso educativo):

De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, los padres, madres o tutores legales deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo, y tendrán acceso a los documentos oficiales de evaluación y a los exámenes y documentos de las evaluaciones que se realicen a sus hijos o tutelados. (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, 2014, p. 19360).

Cada centro tiene su propio Consejo Escolar, en este órgano están representadas las familias, junto a los profesores, y en su caso el alumnado. El Consejo Escolar del Estado es el órgano de ámbito nacional que articula la participación de todos los sectores sociales concernidos en la educación no universitaria (incluidos representantes de las familias) y cada año emite un informe sobre el estado del sistema educativo, donde incluye propuestas de mejora del sistema educativo.

Las familias están interesadas sin duda es que sus hijos reciban una formación adecuada y que el centro escolar reúna todos los medios humanos y técnicos suficientes para conseguir este logro, su participación cada vez es más

activa en los órganos representativos (Consejo Escolar y AMPA) como a nivel particular en las tutorías con los maestros, en actividades extracurriculares.

Sin embargo, una de sus mayores preocupaciones cada año es la compra de nuevos materiales escolares, en concreto de los libros de texto, documentos en formato digital, etc. Se sienten muchas veces desprotegidos ante los gastos excesivos que deben afrontar cada inicio del curso escolar, no entienden como los manuales escolares tienen una vida tan limitada y el gobierno no establece medidas de protección hacia la familia en este ámbito.

Como fruto de la autonomía pedagógica, es a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos a quien le corresponde elegir los materiales didácticos y libros de texto sin ser necesaria la autorización de la Administración educativa. El Decreto establece que la elección de los libros le corresponderá a los Claustros de profesores en los centros públicos y el titular en los centros privados concertados aprobar los libros de texto o materiales curriculares (Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre).

La Disposición adicional tercera del Real Decreto que establece el currículo básico de Educación Primaria, alude a un sistema de préstamo de libros de texto, tan solicitado desde hace años por los padres, y que si bien en algunas Comunidades Autónomas se viene haciendo desde años (por ejemplo la de Andalucía) no es algo que se pueda generalizar al conjunto del territorio de España.

Esta disposición establece “que será el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte quien promoverá el préstamo gratuito de libros de texto y otros materiales curriculares para la educación básica en los centros sostenidos con fondos públicos, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación. (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, 2014, p.19360). Está por tanto legislado, solo queda esperar a su materialización La LOMCE introducen modificaciones con respecto a la anterior Ley educativa que afectan a la participación de los padres y madres en los centros y en sus órganos colegiados e incluye de manera expresa el reconocimiento de que los padres, madres y tutores legales son los responsable de la educación de sus hijos.

## **1.2. Descripción de las investigaciones realizadas**

La literatura consultada muestra distintas aproximaciones desde los campos de la pedagogía y de la didáctica al tema que nos ocupa, siendo por lo general reflexiones o propuestas de carácter genérico. La mayor parte de las investigaciones versan sobre el análisis de puntos focales concretos, entre los que destacan los siguientes: el análisis de los contenidos (fundamentalmente referidos a materias como historia y lengua, referidos a la etapa de Secundaria), el currículo oculto, el uso del libro en el aula, la diversidad cultural, la familia a través del texto y/o las imágenes.

Se presta atención también al papel y funciones que el libro de texto desempeña en el desarrollo del currículo, en la configuración de la cultura escolar y en la actividad profesional del profesorado. Sin embargo, se echa de menos trabajos acerca de la política pública española sobre los libros de texto, y especialmente trabajos que analicen, tanto cuantitativamente como cualitativamente la presencia de éstos en los centros educativos españoles, el papel de las editoriales, la relación “maestro-libro de texto” y, en especial, el diseño y puesta en práctica de la herramientas de evaluación de libros de texto escolares. El estudio de la producción de libros de texto para fines educativos, desde el punto de vista de su estructura y organización, es uno de los temas más repetidos, pero son estudios generales que no suelen centrarse en ninguna materia ni etapa concreta.

En líneas generales, en cuanto a la producción científica referida al tema estudiado, se puede afirmar que predominan los estudios dedicados al análisis de los libros de texto desde una perspectiva teórica, sin centrarse en ninguna materia específica y que entre ellos tienen primacía los trabajos dedicados a Educación Secundaria. No son abundantes las publicaciones referidas a los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia), cabe destacar los trabajos de Burguera (2002); Carbone (2003); Cuenca y Estepa (2003); Gómez, Molina y Pagán (2012); Johnsen (1996); López Facal (1997); López Hernández (2007); Molina (2004); Parcerisa (1996); Prats (1997, 2012); Travé Estepa y Delval (2017); Trepal (1995); Valls (1998a, 2000, 2008a).



La reflexión sobre los materiales escolares no constituye en España actualmente un tema de discusión pública, no existen programas dirigidos a la evaluación de los libros de texto ni a conocer el uso que de ellos se hace en los centros escolares. Son escasas también las publicaciones dedicadas a la adaptación de los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia) a un currículo por competencias. Se encuentran algunos trabajos generales (no del ámbito de Educación Primaria) como los de Teixidó (2009) o Tiana (2011), destacar en este sentido el trabajo de Prats (2012) en el que plantea una serie de factores que deben ser tenidos en cuenta para una correcta elección del material didáctico para la asignatura de historia en función de la práctica docente. También realiza el autor una precisa revisión de los principales criterios de valoración de los libros de texto.

Se detecta que en los foros internacionales sí que existe una preocupación por el diseño del material escolar y su evaluación, y que desde estos foros se incita al diseño de materiales adaptados al momento actual que se vive en el mundo de la Educación, donde es una realidad la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

A continuación se expone de forma detallada el estado de la cuestión desde distintos puntos focales como son: la presencia y uso del libro en el contexto educativo; el binomio profesor-libro de texto; el diseño de herramientas de evaluación y el proceso de selección de los materiales curriculares. Todos estos aspectos se han considerado de importancia vital al estar ampliamente relacionados con el tema central de este trabajo de investigación.

*a) Análisis de la presencia y el uso del libro de texto en el contexto educativo*

Son numerosos los trabajos dedicados al análisis de la presencia y el uso del libro de texto en el contexto educativo. Entre los especialistas hay un acuerdo generalizado sobre el peso que el libro de texto tiene en el siglo XXI. Cabero, Duarte y Romero (2001) destacan el potencial que los libros de texto tienen para el aprendizaje. Autores como Miralles, Molina y Ortuño (2011); Oltra (2007) o Parcerisa (1996) apuntan que entre los materiales curriculares presentes en el

centro escolar es el libro de texto el que más peso ha tenido y sigue teniendo en la actualidad, concretamente en su versión impresa. Parcerisa (2006), por su parte, incita al uso del libro como material de referencia utilizable junto a otros recursos, pero de manera crítica y ponderada. Por su parte Miralles, Molina y Ortuño (2011) señalan que ante tal evidencia, quizás, lo que se debe plantear es diseñar manuales más efectivos y motivadores.

Ya en el año 1997, Rösen reflexiona en torno a los medios existentes para guiar las clases de geografía e historia y trata de establecer cuál sería el libro de texto ideal. Una década más tarde Ajagan (2007) analiza el origen del libro de texto (histórico) desde una perspectiva crítica, resaltando las funciones pedagógicas del libro. Por su parte, Prats (2012) considera que el libro de texto o el material curricular más adecuado es aquel que facilita tanto el aprendizaje de habilidades intelectuales como el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y da pautas para tratar de identificar el libro de texto ideal.

b) *El binomio profesor-libro de texto*

Una temática más recurrente es la de la profesionalización del profesor en relación al texto escolar y el cambio y las consecuencias que esto puede tener en la puesta en práctica de sus funciones docentes. Al respecto Oltra y Carbonell (2007, p. 1) señalan que: “Los materiales curriculares tienen la función de ayudar al profesor a pasar del Decreto de Currículo de enseñanzas mínimas a la elaboración progresiva de los Proyectos curriculares de centro y de las programaciones de aula”.

López Hernández (2007) considera que cualquier intento de innovar la enseñanza debe tener en cuenta el papel que los libros de texto desempeñan en la configuración de la profesionalidad docente, ya que los libros escolares son los verdaderos vertebradores de la práctica docente (Gimeno, 1988; López Hernández, 2007).

Pagès (2009) analiza el binomio profesor-libro de texto y establece tres tipologías de docentes en función de la relación que establecen con el libro de texto; por una parte identifica a un sector del profesorado que cree que el libro de texto ha dejado de ser una herramienta útil; por otra, están los que creen que su

alto consumo viene determinado por ser un buen producto si es utilizado de manera crítica y, por último, el grupo más numeroso, es el constituido por los docentes que siguen aferrados al libro de texto como único material de enseñanza.

En las conclusiones del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico celebrado en Valladolid, en el año 1990, ya se señala que: “un libro de texto no debe ser un producto terminal, sino un instrumento abierto a la iniciativa del profesor y sugeridor de nuevas actividades y diversas experiencias de aprendizaje”, a pesar de haber pasado más de dos décadas, esta afirmación es totalmente adecuada para reflejar la premisa de la que parte este trabajo de investigación. “El papel del profesor es imprescindible, un libro por bueno que sea, será un instrumento ineficaz en el aula, si no cuenta con la labor del profesor, factor imprescindible de la acción” (Pagès, 2012, p. 1).

En definitiva, se hace necesaria una innovación y adaptación del libro de texto a las novedades curriculares y combinar su uso con otros recursos, en palabras de Miralles, Molina y Ortuño (2011): innovación, investigación profesional del profesorado deben ir en la misma dirección, hay que establecer relaciones de transferencia entre el profesorado de la etapa de Primaria y los investigadores universitarios.

### *c) El análisis de los libros de texto de ciencias sociales*

Entre los trabajos específicos del área de Ciencias Sociales tienen más peso los vinculados a la disciplina histórica que a la geográfica, destacando las siguientes líneas temáticas:

- La enseñanza de la historia: Segura, 2001; Burguera, 2002; Rebollo, 2008; Valls, 2000, 2008a y 2008b; Martínez, Valls y Pineda, 2009; Ávila, 2011; Gómez, Molina y Pagán, 2012; Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015. En relación a la historia del arte mencionar el artículo de Trepal y Rivero, Feliu, 2010.
- Representación del tiempo histórico: Blanco (2007).
- La dimensión iberoamericana en los libros de historia: Sánchez Ibáñez, Arias y Egea (2016); Valls y Parra, 2016.

- Construcción de identidades sociales y culturales, los valores, y el desarrollo de competencias en los libros de historia: Gómez, Cózar y Miralles, 2014; Rodríguez Pérez y Simón, 2014; Ortiz, Izquierdo y Miralles, 2015.
- Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales y el currículo oculto: Torres, 1989 y 1991; Atienza, 2007 y 2010.
- Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias: Vázquez y Manassero, 2002.
- El currículo oculto, interculturalidad: De Alba, García y Santisteban, 2012.
- La familia: Miralles, Delgado y Caballero, 2008; Miralles y Alfageme, 2010.
- Ciudadanía: De la Caba, López Atxurra, 2003 y 2005.
- Trabajo en grupo: De la Caba, López Atxurra, 2004.
- Análisis de imágenes: Roda, 1983; Valls, 1994, 1995, 2002b, 2008b y 2008c, Hernández Cardona, 2012; Gómez y López Martínez, 2014.
- Educación patrimonial: Blanco, Ortega y Santamarta, 2003; Ferreras y Estepa, 2012; Estepa y Morón, 2013; Ferreras y Estepa, 2014; Cuenca, Estepa y Martín, 2017.
- Investigaciones sobre manuales escolares: Valls, 1998a y 1998 b, 2001a, 2001b y 2002a; Sánchez Ibáñez y Martínez Nieto, 2015.
- Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas: Pagès, 2012.
- Fundamentación didáctica: Travé, Estepa y Delval, 2017, realizan un análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de Conocimiento del medio de Educación Primaria y lo hacen a través de los temas referidos a sociedades actuales e históricas y a las actividades económicas en Primaria.

Son prácticamente inexistentes las publicaciones que abordan el estudio del libro de texto desde una aproximación geográfica, aunque se puede citar un artículo sobre la imagen de la ciudad en los libros de texto (Arageren, 2009), el

trabajo de Raja y Miralles (2015) sobre la enseñanza de la geografía física en los manuales de Geografía de Educación Secundaria y el de Morón, Morón y Estepa (2012) sobre el paisaje desde una perspectiva patrimonial, en los libros de la ESO. En relación a la etapa de Primaria destaca el trabajo de Arias y Alegría (2014) sobre el uso de la cartografía en los libros de texto de primer ciclo de Educación Primaria.

Resaltar la tesis de Morón (2016) en el que se realiza un análisis del tratamiento que se da al paisaje en los libros de texto de secundaria y en el currículo.

- a) El proceso de selección de los materiales curriculares, en especial los libros de texto, por parte del profesorado.

Desde hace ya mucho tiempo la selección y utilización de los libros de texto ha generado algunos debates y polémicas; son numerosos los artículos que tratan de identificar cuáles son los factores que tienen mayor peso y determinan la elección de los libros de texto escolares. Trabajos como los de Parcerisa (1996), Prats (1997 y 2012) o Alcira y Conforti (2011) centran su investigación en este punto. Sin embargo esta no es una tarea fácil, Gimeno (1988) constata la dificultad de analizar el material, porque dependerá de la función que dicho material ejerza en el aula y ofrece algunas pautas básicas para el análisis de materiales curriculares, estructurados en torno a los contenidos y a la estructuración pedagógica.

Pagès (2009) destaca que es de vital importancia que el profesorado disponga de criterios claros que le guíen en la selección de los libros de texto (Valls, 2008a, Prats, 2012). Sin embargo, son pocos los trabajos que ofrecen instrumentos que permitan evaluar los manuales de una forma cualitativa y cuantitativa y de manera global. Mención especial merecen las propuestas de Rodríguez Diéguez (1983, 1984), Rosales (1983), Cabero (1994), Prendes (1997, 2001, 2004), Valls (2008), pero todos ellos son trabajos de carácter general, que no se centran en las ciencias sociales ni en la etapa de Primaria. En concreto Martínez Bonafé (1992) publicó en la revista Cuadernos de Pedagogía un cuestionario para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículo. Valls

(2008a) presenta una propuesta centrada el análisis de libros de texto de historia. Para este autor, el valor de esta herramienta radica en que contempla aspectos muy variados (historiográficos, didácticos, epistemológicos) desde un punto de vista integrador.

En cuanto al diseño de instrumentos para el análisis de aspectos concretos de los libros de texto, destacar las aportaciones de Cuenca (2003) y López Cruz (2016) centradas en la valoración de los contenidos patrimoniales y la aportación de Gómez y López Martínez (2014) focalizada en las imágenes y el reciente trabajo de Travé, Estepa, Delval, (2017) en el analizan la fundamentación didáctica de los libros de texto de Conocimiento del medio a través de un instrumento validado denominado AMADE (Travé, Pozuelos, Cañal, De las Eras, 2013).

Prats (2003) realiza un análisis de las líneas de investigación presentes en la didáctica de las Ciencias Sociales y tras hacer un repaso de la producción científica en este campo, hace una propuesta de mejora identificando las áreas deficitarias. Señala los ámbitos en los que, según su parecer, deben situarse las futuras investigaciones. Entre ellas destaca la necesidad de investigaciones centradas en temas vinculados al desarrollo del diseño curricular en las diversas etapas. Propone que estos trabajos sean hechos desde una perspectiva teórica y con un método de análisis documental y conceptual adecuado..

La bibliografía consultada muestra que la tónica general es hacer un análisis del libro de texto desde un punto de vista concreto, es decir, un acercamiento centrado en un tema determinado y desde una aproximación cualitativa. En cuanto a la etapa de Primaria destaca el trabajo “Los libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación” de Carbone (2003).

Por su parte, Miralles, Molina y Ortuño (2011) señalan que:

En investigación didáctica existe una línea que no se ha desarrollado lo suficiente, la que se centra en estudiar el papel del libro de texto con relación al desarrollo del currículo y el uso que de él hace el profesor. No todo el profesorado utiliza el texto escolar de la misma forma, existe un margen de autonomía profesional a la hora de decidir la forma de usar estos materiales (p.165).

Valls (2007) enumera los siguientes retos investigadores: el nuevo concepto de libro que supera el simple texto escolar al convertirse en un banco de recursos audiovisuales y multimedia; el uso por el alumnado y el profesorado del manual; las buenas prácticas y la eficacia de su uso en el cambio conceptual en el alumnado y sus preconcepciones e ideas y, por último, el grado de aceptación de los manuales entre el profesorado.

Pagés (2001), Santisteban (2006) y Estepa (2009) consideran que las investigaciones didácticas deben ser útiles, estar basadas en la práctica y en la medida de lo posible contar con la colaboración del profesorado de niveles no universitarios.

d) *La evaluación de los materiales didácticos*

Los expertos en didáctica de la Ciencias Sociales (geografía e historia) alertan alerta sobre la falta de publicaciones en el campo de la evaluación del material curricular, tema ante todo preocupante ante el peso que los materiales curriculares tienen en cualquier proceso de innovación y cambio. En concreto Parcerisa (2006) señala que faltan modelos de evaluación. Díaz Pardo ya en el año 2007 alertaba de la necesidad de realizar una reflexión profunda sobre los materiales curriculares presentes en el aula y que ésta contemplara el auge de las nuevas tecnologías, la aparición de nuevos contenidos en el currículo y la situación actual caracterizada por la diversidad de necesidades e intereses de los alumnos.

Prats (2012) resalta que es primordial conocer en profundidad los libros de texto, tanto su funcionalidad y contenido, como los criterios de selección que sigue el profesorado. Destaca que buscar la calidad en los libros de texto es un requisito primordial para la correcta configuración de la acción didáctica de los docentes. Para ello, sin duda, se hace necesario disponer de herramientas que posibiliten que el profesor pueda valorar esos parámetros.

Prats (2003) propone también una línea de investigación basada en la experimentación y evaluación de materiales didácticos, en concreto la elaboración y evaluación de prototipos o diseños didácticos de diversa amplitud que sirvan de test y análisis de los materiales didácticos desde diversas perspectivas ligadas a los contenidos, a la iconografía, a los métodos y a las técnicas que conlleva su

utilización; sin olvidar, por supuesto, el papel de las nuevas tecnologías de la comunicación en los procesos didácticos.

Son escasas las tesis sobre la evaluación de los libros de texto en la última década, sin embargo recientemente se han presentado varias tesis en el marco de la Universidad de Huelva, en concreto las tesis defendidas por López Cruz en el año 2014 y Morón en 2016. La primera se centra en el análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria y la segunda en el análisis del paisaje para la misma etapa. También en Secundaria se centró la tesis de Blanco (2007), cuyo objetivo fue la representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En cuanto a la etapa de Primaria destaca la tesis de Güemes (1994) sobre los libros de texto y desarrollo en el aula a través de un estudio de caso en Enseñanza Primaria.

Los primeros antecedente destacables, en relación a los congresos y seminarios monográficos sobre el libro de texto en España son: el *III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico* que se celebró en la ciudad de Valladolid (España) en 1990 y el *5.º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos celebrado en Madrid* en 1997.

En el año 2009 se celebró en Santiago de Compostela (España) “The 10th International Conference on Textbooks and Educational Media”, organizado por The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela, centrada en el estudio de las identidades locales, nacionales y transnacionales en los libros de texto y materiales educativos.

En Madrid en el año 2011, se tuvo lugar un encuentro sobre los libros de texto electrónicos, con el fin de identificar las expectativas del libro académico digital y analizar las nuevas dimensiones en el aprendizaje vinculadas al libro digital.

Estos son los hitos más importantes, pero en la mayoría de los congresos y seminarios nacionales vinculados con las didácticas específicas la aproximación al



estudio del tema del libro de texto ha sido un tema presente especialmente en los foros de didáctica de las Ciencias Sociales.

Tras la revisión de la literatura y de las aportaciones de los congresos celebrados en el panorama nacional e internacional, se puede concluir señalando que son escasas las investigaciones realizadas acerca de los libros de texto y del papel que desempeñan como materiales curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en concreto:

- La mayor parte de las investigaciones realizadas se refieren al libro de texto en general, sin concretar ni temática (áreas de conocimiento) ni en etapas (Primaria, Secundaria), y cuando se concreta suele ir referido al análisis del libro de texto en Secundaria. Predominan los trabajos teóricos sobre los prácticos.
- Hay una laguna importante en el estudio y diseño de herramientas de evaluación de los materiales curriculares, en especial de los libros de texto.
- No está muy desarrollada la línea de investigación centrada en los factores que influyen en la elección por parte de los profesores de unos u otros libros de texto, así como acerca del uso que hacen los profesores del libro en el día a día en el aula, en coordinación o no con otro tipo de recursos y especialmente con los vinculados a las nuevas tecnologías. Faltan estudios de tipo cuantitativo.
- Tienen todavía carácter incipiente los estudios sobre la presencia de las competencias básicas en los libros de texto escolares.
- No se ha investigado en profundidad sobre el papel que tienen los materiales curriculares en los procesos de innovación educativa.
- Todas estas lagunas detectadas se acrecientan si hablamos de la etapa de Primaria y en concreto del área de Ciencias Sociales. En este área, los temas más representados están vinculados a la disciplina histórica: la enseñanza de la historia, el currículo oculto, además de materiales transversales que se abordan en el marco de esta materia como son: la

interculturalidad, la familia y ciudadanía. Son escasas las publicaciones que aborden el estudio del libro de texto desde una aproximación geográfica.

Pretendiendo contribuir a paliar las necesidades que en foros científicos españoles e internacionales educativos se ha detectado en torno a los materiales educativos, surgió un proyecto de tesis doctoral titulado: “Evaluación de los recursos didácticos utilizados en Ciencias Sociales, geografía e historia en Educación Primaria”. La tesis propuesta trata de cubrir parte de estas lagunas existentes en el campo de la evaluación de los recursos didácticos utilizados en el aula de Educación Primaria, en concreto desde la asignatura de Ciencias Sociales (geografía e historia). A través de la evaluación de los libros de texto de las editoriales con más peso en los centros educativos de la etapa de Primaria y se encuestará a los profesores sobre los recursos didácticos que utilizan y sobre el papel que el libro de texto tiene en su práctica docente. Se tratará de obtener datos cuantitativos de lo que está ocurriendo en la Región de Murcia en relación al uso de materiales didácticos. Hay que señalar que no existe ningún trabajo con este enfoque en el panorama académico actual.



**Capítulo 2. Los recursos didácticos en las Ciencias Sociales (geografía e historia)**





## Capítulo 2

### **Los recursos didácticos en Ciencias Sociales (geografía e historia)**

---

En este capítulo se profundiza en el conocimiento de los recursos didácticos vinculados a la enseñanza de la asignatura de Ciencias Sociales (geografía e historia) en Educación Primaria, intentando llegar a una clasificación y agrupación de los mismos. Para cada uno de los recursos identificados se facilita una definición y se justifica su valor como recurso didáctico en el campo de las ciencias sociales.

Con la LOGSE empiezan a cobrar protagonismo los recursos y los medios dentro del currículo, en busca de una mayor calidad educativa y tratando de diseñar materiales contextualizados en el entorno que se adapten a la diversidad del alumnado (Aguaded y Bautista, 2002). Cada reforma educativa lleva una consiguiente adaptación de los libros de texto. Esta preocupación sigue vigente en la actualidad. Cada vez son más los profesionales de la enseñanza que se animan a preparar sus propios materiales y tratan constantemente de actualizarse. Los maestros son conscientes del importante papel que los recursos didácticos tienen como mediadores en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Zabala (1990) define los materiales curriculares como los instrumentos y medios que proporciona al educador criterios para la toma de decisiones, tanto a la hora de planificar la clase como a la hora de enseñar. Para Escudero (1983) los medios son instrumentos puestos al servicio de una determinada dinámica metodológica y son por tanto instructivos. Aguaded y Bautista (2002) señalan que los materiales curriculares son los principales instrumentos que modelan la tarea docente y deben cumplir una serie de requisitos entre los que se encuentra que

sean de fácil uso, carácter innovador, que estén adaptados a la diversidad (Figura 1). Para Marquès (2007) el término medio didáctico engloba cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cambio un recurso educativo es cualquier material que se utilice con una finalidad didáctica (Moreno 2004).



*Figura 1.* Funciones que deben cumplir los materiales.

Fuente: Adaptada de Aguaded y Bautista, (2002, p.143).

Area (1991 y 2009) realiza un interesante estudio sobre cómo se utilizan los medios en las aulas, se centra en explorar como los docentes interaccionan con los medios para planificar y desarrollar el currículo en las aulas de ciencias sociales. Presenta en este trabajo los resultados de varios estudios realizados fuera de España (EEUU y Australia), y de una investigación propia realizada en España y llega a las siguientes conclusiones:

- El libro de texto es el material que principalmente utiliza el profesor para planificar su enseñanza.
- La decisión de producir materiales propios surge como alternativa a la ausencia o inadecuación de los libros de texto.
- Los libros de texto a las necesidades del desarrollo instructivo.
- Los profesores conocen los materiales novedosos a través de otros compañeros.

- Los criterios de selección de materiales se basan en las necesidades e intereses de sus alumnos, buscando que el material sea adaptable a la diversidad del aula.
- La naturaleza innovadora del material no es suficiente, se hacen necesarios cambios metodológicos y para ellos es imprescindible que los materiales vayan acompañada de acciones de apoyo y orientación al docente.
- La introducción de nuevas infraestructuras y recursos está condicionada por las concepciones y destrezas del profesorado.
- Los profesores con mayor experiencia prefieren elaborar sus propios materiales, los de menor experiencia se inclinan por el uso de materiales de naturaleza comercial.
- Los profesores demandan materiales flexibles que les permitan desarrollar un cierto grado de autonomía a la hora de llevarlos al aula.

En cuanto al uso de los materiales por los profesores de Ciencias Sociales, destaca el estudio que los profesores tienden a confiar más en los recursos tradicionales (mapas y atlas) y en los que le ofrece el entorno que en los recursos de carácter innovador (paquetes multimedia).

Area (2009) ofrece también una clasificación de los materiales educativos y los agrupa en 5 categorías:

- Manipulativos: objetos y recursos reales del entorno.
- Medios impresos (guías, libros de texto).
- Medios audiovisuales (TV, vídeo).
- Medios auditivos (Radio).
- Medios digitales (ordenadores, Internet).

Uno de los objetivos de nuestra investigación es la evaluación de los recursos didácticos utilizados en Ciencias Sociales (geografía e historia) en Educación Primaria. De ahí que haya que empezar tratando de identificar cuáles son los recursos didácticos que estas disciplinas ponen a disposición del profesor.

Son muchos los recursos didácticos tradicionales puestos al servicio de la enseñanza de geografía e historia y muy variadas las agrupaciones que se pueden hacer de ellos y la manera de abordarlos, así Hernández Cardona (2002) los agrupa en función de su aplicación al estudio del espacio o del tiempo, otro criterio posible es agruparlos en función de si son fuentes primarias o secundarias (Feliu, Hernández Cardona, 2011). Muchos de esos recursos son una herramienta útil tanto para la enseñanza de la geografía como de la historia por lo que este ha sido el criterio de agrupación y selección utilizado en este trabajo. En primer lugar se presta especial atención al libro de texto por ser éste el material curricular más usado en la escuela como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizajes (Valdés, 2006) y eje vertebrador y contenedor de otros recursos didácticos. A la vez se hace un repaso de otros recursos didácticos vinculados a la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria como son los recursos cartográficos y espaciales, los medios audiovisuales (documental y prensa). También se apuesta por las salidas escolares como herramienta de puesta en valor de los recursos patrimoniales existentes en el entorno más próximo del estudiante, el patrimonio local, natural, cultural y artístico. Y por la puesta en valor de los espacios de enseñanza no formal como recursos didácticos disponibles en el entorno más inmediato del centro.

Sin duda el material educativo con mayor protagonismo en las aulas españolas es el libro de texto, un recurso de primer orden que a su vez pone a disposición del maestro otros recursos, pero siempre de manera visual (impresa o digital), pensemos por ejemplo en la fotografía de un monumento o en un mapa. Sin embargo existen otros recursos didácticos de gran valor para la enseñanza de las ciencias sociales que no suelen estar presentes en los manuales escolares pero poseen un gran potencial didáctico. Con mucha frecuencia el entorno más inmediato del centro escolar (localidad, municipio) ofrece recursos patrimoniales de gran valor (históricos, naturales, culturales, inmateriales) que el maestro puede incorporar al proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de que sus alumnos obtengan conocimientos basados en su propia experiencia. Los itinerarios escolares son una herramienta clave para que el docente pueda trabajar con estos recursos disponibles en el entorno de la escuela como son los museos, centros de



interpretación o el paisaje. Moya (2008) señala que el libro no es un sustituto del maestro, de su acción directa, y que su uso no debe dejar aparte el contacto del estudiante con la realidad a través de la observación y la experimentación, de ahí la necesidad de que el docente ponga en valor otros recursos didácticos que el medio más inmediato le ofrece.

En este trabajo se utilizarán los términos *medio* y *recurso* como sinónimos y de la misma manera los adjetivos *didáctico* y *educativo*, por lo tanto para nosotros *medio didáctico*, *recurso didáctico*, *medio educativo* o *recurso educativo* significarán, de acuerdo a Moreno (2004), los medios materiales de los que dispone el docente para conducir el aprendizaje de los alumnos. Nos interesa el recurso didáctico como una vía motivadora que permite al docente desarrollar una adecuada intervención educativa (Lucas y Suárez, 2010).

Los avances en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido una repercusión directa en el ámbito educativo. Muchos de los recursos didácticos propios de la geografía y la historia se han adaptado a los cambios tecnológicos, por ello en el apartado de cada uno de los recursos tradicionales se incluyen las nuevas versiones de ese recurso didáctico vinculado a las tecnologías (ejemplo cartografía-Google Map), pero también dedicaremos un apartado específico a los nuevos recursos que las TIC ponen a disposición de las ciencias sociales.

Para cada uno de los recursos presentados a continuación por lo general se facilita una definición, se justifica su valor como recurso didáctico para la enseñanza de la asignatura de Ciencias Sociales, se alude al estado de la cuestión y se destacan algunos trabajos e iniciativas, y se ofrecen algunos datos cuantitativos sobre la presencia del recurso en cuestión en las aulas de Educación Primaria. En algunos recursos se alude a experiencias concretas de innovación realizadas por la autora de este trabajo con estudiantes del grado de Educación en el marco de la asignatura de Espacio y tiempo en las ciencias sociales, o fruto de la colaboración con maestros de Primaria o alumnos a los que se ha dirigido el Trabajo Fin de Máster (TFM), algunos publicados, otros en prensa y algunos en fase de redacción.

Se han seleccionado los siguientes recursos:

- Libro de texto: es por sí mismo un recurso didáctico y a la vez contenedor de recursos didácticos entre los que se destacan:
- Material gráfico: climogramas, pirámides de población, perfiles topográficos, sismogramas, etc.
- Recursos cartográficos y espaciales: planos y mapas topográficos, mapas temáticos, atlas, maquetas, croquis, fotografías aéreas, imágenes de satélite, etc.
- Fuentes:
  - Textuales y orales (textos geográficos, históricos y literarios, relatos, cuentos, comics).
  - Fuentes: históricas, objetuales.
- Juegos: de estrategia, simulación, orientación, históricos, aventura.
- TIC.
- Audiovisuales: documentales, películas, series, vídeos.
- Cartografía automática: sistemas de información geográfica.
- Videojuegos.
- Webquest, blogs, códigos QR, herramientas de autor, relatos digitales, Smartphone, ordenador, podcast.
- Recursos del entorno, son recursos que no son tangibles, se encuentran en el entorno y tienen un potencial didáctico. En este tipo se encuentran los itinerarios escolares, el patrimonio local (natural, artístico y cultural), el paisaje, los centros de educación no formal y el trabajo de campo etc.

## **2.1 El libro de texto**

Desde su aparición en el siglo XIX el libro de texto ha sido la vía principal de trasposición de los materiales curriculares al aula. Sin embargo, ha sido el recurso didáctico más cuestionado entre los movimientos de renovación pedagógica que se han sucedido desde principios del siglo XX, que a menudo lo

han visto como un medio que coarta la autonomía e iniciativa del profesor. En otros ámbitos educativos se ha considerado que el libro de texto es algo más que un vehículo de conocimientos, se ha puesto de manifiesto el currículo oculto de los libros de texto.

El manual escolar es un elemento socializador de primera importancia, quizás haya sido el tipo de texto escrito que durante más largo tiempo estuvo expuesto al control estatal y a la censura previa de sus contenidos. Como apoyo del saber, impone una distribución y una jerarquía de los conocimientos y contribuye a formar la armadura intelectual de los alumnos. Como instrumento del poder, el libro contribuye a la uniformidad lingüística, a la nivelación cultural y a la propagación de las ideas dominantes (Varela, 2010, p. 100).

Lo que no es cuestionable es que el libro de texto ha sido y es el principal recurso didáctico utilizado por el docente en la enseñanza, y muchas veces el principal vehículo de transmisión de conocimientos y cultura. Los manuales escolares son los materiales curriculares que tienen una mayor incidencia cuantitativa y cualitativa en el aprendizaje del alumnado dentro del aula (Bruillard, Bente; Knudsen, 2006; Del Carmen, 2011; Parcerisa, 1996) y sirven de apoyo al profesorado (Prats, 2012) y en algunos casos es el único recurso que este utiliza (Travé, 2010).

Entendemos por material curricular, siguiendo a Díaz Pardo (2007, p. 1) que “cualquier instrumento que pueda servir como recurso para el aprendizaje o el desarrollo de alguna función de la enseñanza”. Este concepto amplio incluye tanto los libros de texto, fichas, como guías didácticas, software educativo que pueda ser utilizado por el profesor en el aula. El libro de texto es un conjunto de recursos didácticos (libro del alumno, libro de actividades, libro del profesor, etc.) que sirven de soporte al profesorado y de guía al alumnado y que pueden encontrarse en formato digital. Sin duda hoy en día tienen mayor presencia los libros de texto en formato escrito, a pesar de que los expertos vienen anunciando desde hace ya una década que serán reemplazados en un futuro inmediato por el libro de texto electrónico.

Fruto de la lectura y revisión del estado de la cuestión se ha llegado a la siguiente definición de libro de texto: *documentos temáticos escritos y*

*organizados en forma de unidades didácticas o temas y presentados de manera secuencial, que son editados con el objeto de servir de apoyo al profesorado y guiar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden presentar distintos formatos (papel o digital) que a su vez contiene otros materiales didácticos.* Se utilizarán de manera indistinta los términos libro de texto y manual escolar para referirnos al libro de texto impreso, y los vocablos *libro de texto digital*, *libro de texto electrónico* o *e-textbook* para referirnos al libro de texto en versión digital.

Los libros de texto son un instrumento de aprendizaje que tradicionalmente ha facilitado la labor del profesorado y ha permitido que el estudiante profundice en la materia; son herramientas para aprender. Pero esta función prioritaria los convierte asimismo en herramientas de información para el profesorado y en instrumentos de enseñanza (Pagès, 2009). Por su parte Miralles, Molina y Ortuño (2011) señalan que hoy en día los libros de texto siguen dirigiendo las clases de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) y destacan que incluso en los últimos años ha aumentado su primacía en las aulas españolas. La presencia de los libros de texto como único material curricular en el aula es un tema que genera muchos debates entre los expertos, hay sectores que consideran que son útiles (Hutchinson y Torres, 1994), para otros deberían desaparecer, y otros piensan que los libros bien usados pueden ser un material incluso creativo y potenciador de nuevos aprendizajes. Para Martínez Bonafé (2008), una alternativa al libro de texto pasaría por la creación de un “Centro de Desarrollo Curricular”, cuya misión primordial sería promover la innovación y el cambio curricular al estilo de los existentes en el mundo anglosajón.

El libro de texto es un material curricular que destaca entre el resto de los materiales didácticos (Díaz Pardo, 2007):

A diferencia de los demás, no se diseña para que sea útil en situaciones específicas y puntuales de la enseñanza, sino que es un recurso con suficiente potencial para ser usado a lo largo de todo un curso escolar completo. Además, es un recurso decisivo para traducir el currículo oficial y mediar entre éste y los profesores y en él se encuentran aspectos valiosos para el docente como los objetivos, la

metodología, propuestas de actividades y modelos de evaluación, además de los contenidos de la materia.

Pero aparte de los aspectos positivos, hay otros argumentos que nos hacen pensar que el libro de texto no ha de utilizarse de forma exclusiva e indiscriminada en las aulas (p. 1).

Dada la importancia que los materiales curriculares tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe hacer un gran esfuerzo en mejorar la calidad de los libro de texto, y adaptarlo al currículum orientado a las competencias (Milos, 2007). Para Prats (2012) es fundamental que los manuales posean capacidad de motivación, traten correctamente la información, permitan estructurar las actividades de clase, susciten el crecimiento del conocimiento y por supuesto que permitan tratar aspectos metodológicos y técnicos.

El contexto actual está lleno de desafíos para el libro de texto, entre ellos la LOMCE, una nueva ley educativa que no ha sido bien acogida, en general, por parte de la comunidad educativa. Sin embargo, en el curso escolar 2014-2015 se inició su implantación, lo que ha obligado a las editoriales del sector del libro de texto a actualizar y adecuar sus productos. De acuerdo con los datos de la Asociación Nacional de Editores de libros de texto y materiales de enseñanza (ANELE), con relación al curso 2011-2012, las ventas de libros de texto se han reducido en un 16.32%, a pesar de que el número de alumnos se ha incrementado en un 3,47% en el mismo periodo. Por otra parte, la venta de ejemplares por alumno, que, en el año 2008, era de 7.13, cayó en el 2013 a 4.91 y, en el 2014 de 4.94 (ANELE 2015). La crisis, la disminución de las ayudas estatales y autonómicas para la compra de libros y la entrada de otros formatos digitales (accesibles en Internet) a las aulas son sin duda las principales causas de esta disminución en la venta de libros de texto.

De acuerdo con el informe de la ANELE, el crecimiento de la oferta de libros digitales no ha tenido la repercusión en el mercado que se esperaba, donde las cifras de venta sólo representan el 3.29% respecto a las ventas de libros en soporte papel. El panorama actual queda muy bien descrito si nos atenemos a las cifras de venta y comparamos los cursos 2013-2014 y 2014-2015, mientras el número de títulos digitales se ha incrementado en un 97.38%, las cifras ventas sólo

lo han hecho en un 5.06%. Igual de significativos son los siguientes datos, en el curso 2014-2015 se recaudaron 28.129.000 euros por la venta de títulos digitales y en el curso 2015-2016 se recaudó un millón menos de euros por el mismo concepto. Estas cifras nos sirven para reflexionar y pensar sobre la presencia del libro de texto digital en las aulas. El mercado de libros de texto digitales se enfrenta a numerosos enemigos, entre ellos la nula protección de la propiedad intelectual en el campo de los libros educativos. Un aspecto a tener en cuenta es que los libros digitales impresos tienen un tipo de IVA reducido (4%) y el de los libros de texto digitales es del 21%,

Los libros de texto son contenedores de gran cantidad de recursos didácticos que pone a disposición del maestro y estudiante, en el marco de este trabajo se ha hecho un esfuerzo por identificar todos los recursos didácticos que el maestro de Educación Primaria utiliza en clase de geografía o historia.

## **2.2 Material gráfico**

El material gráfico es el gran protagonista de los manuales escolares, fotografías, figuras, gráficos y material estadístico son el complemento que sirve para ilustrar los contenidos y de apoyo a las actividades. Una investigación realizada (Moreno, 2009) se centra en demostrar la importancia que tiene el material gráfico en los materiales didácticos impresos o virtuales para facilitar la consolidación de aprendizajes significativos en los estudiantes. Las figuras y fotografías son sin duda recursos que contribuyen a poner en valor el libro de texto y lo hace más atractivo para los estudiantes y es un aspecto que los maestros tienen en cuenta entre los criterios de valoración, son sin duda materiales facilitadores de la comunicación. Para Prats (1997) a la hora de seleccionar un manual de historia entre los aspectos que hay que tener en cuenta es que sean motivadores. Para Hernández Cardona (2011) la iconografía didáctica es un instrumento de gran valor para generar imágenes comprensibles de tiempos pasados, actuales o futuros.

Las fotografías e imágenes en los manuales escolares cumplen unas funciones, estéticas, comprobadoras de conocimientos, informativas, explicativas. En concreto en asignaturas como Geografía e Historia determinados conceptos o

lugares solo pueden entenderse o conocerse a partir de estos recursos (Gómez Carrasco y López Martínez, 2014), en el caso de los contenidos artísticos la imagen se hace imprescindible. Son escasos los trabajos que se centren en el análisis de las imágenes en los manuales escolares, en este sentido destaca el estudio de Valls (1995) centrado en las imágenes en los manuales escolares españoles de historia de esos años, destaca la importancia del tamaño y color de la imagen, estos aspectos influyen para Valls (2001a) en la percepción de la imagen.

Los gráficos y figuras son recursos de uso tradicional en la geografía, en las diferentes etapas educativas y con gran presencia en los manuales de Educación Primaria. A través de los climogramas y pirámides de población los alumnos se introducen en la representación gráfica e interpretación de datos estadísticos tan utilizados en esta disciplina, además les sirve para adquirir y trabajar aspectos procedimentales, se pueden trabajar de manera transversal con otras asignaturas como matemáticas.

### **2.3 Recursos cartográficos y espaciales**

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua, cartografía es el arte de trazar mapas geográficos y la ciencia que los estudia. El mapa es definido como la representación geográfica de la tierra, o de parte de ella, sobre una superficie plana, de acuerdo con una escala. La cartografía ha sido y es un recurso didáctico que ha estado siempre presente en los manuales de geografía e historia de los distintos niveles educativos y en especial en los de la etapa de Primaria. Los mapas en sus distintas modalidades (físicos, políticos, temáticos etc.) sirven para mostrar información de manera gráfica, permiten que el alumno visualice y aprenda, de forma más sencilla, aspectos a priori tan diversos y tan complejos como: la distribución de la población en un territorio; los climas; los principales problemas ambientales del mundo; las rutas comerciales más importantes en el siglo XVI; la presencia del arte románico en Europa, por citar algunos ejemplos.

La cartografía es un recurso didáctico de gran utilidad para el alumno de Educación Primaria (Arias et al., 2012) porque le ayuda a simplificar la realidad, a interpretar el espacio, y adquirir técnicas procedimentales.

La representación gráfica de un concepto o realidad permite, por una parte, simplificar la realidad y, por otra, ofrecer coordenadas temporales y ubicar un tema particular en un espacio y tiempo concreto. Esta simplificación de la realidad hace que la cartografía se convierta en un recurso didáctico imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de numerosas disciplinas y especialmente en Ciencias Sociales (geografía e historia). A través del lenguaje cartográfico, ciertos conceptos abstractos pueden ser comprendidos mejor que mediante una descripción verbal (Jerez, 2006).

La cartografía se convierte en Educación Primaria no sólo en un soporte gráfico que presenta al alumno la realidad compleja, sino también en un recurso didáctico que le va a permitir por una parte leer e interpretar mapas y planos y por otra parte elaborar sus propias representaciones. De manera unánime los estudiosos y educadores del espacio geográfico insisten en la necesidad de dotar a nuestros alumnos de habilidades y destrezas cartográficas (Aranda, Alba y del Pino, 2012; Bale, 1999; Caballero, 2002; Callejo y Llopis, 1992; Domínguez, 2004; Jerez y Sánchez López, 2005; Trepát y Comes, 2000). Son partidarios de que en la escuela se trabajen las habilidades cartográficas, con el objetivo de que los alumnos se familiaricen desde muy pequeños con todo tipo de documentos espaciales. Sin duda, el uso de los mapas como recurso didáctico servirá para facilitar el aprendizaje de los contenidos geográficos más relevantes pero también los históricos. Domínguez (2004) considera que el trabajo con mapas es un procedimiento básico para fomentar la interdisciplinariedad, es una herramienta de gran utilidad para la comprensión de contenidos asociados a diversas disciplinas.

La utilización de planos y mapas en el aula como recurso didáctico sigue la secuenciación que establece el currículo en relación a la adquisición del espacio, “de lo cercano a lo lejano”. Para Trepát (1997) percepción del medio, construcción del espacio y utilización de la cartografía se interrelacionan de manera sumamente creativa en los aprendizajes de la geografía y, a su vez, dimensionan un conjunto de técnicas que se pueden incorporar a otras áreas y disciplinas.

El mapa es un instrumento que simplifica la realidad y, por tanto, un medio para que el alumno pueda conocer y comprender un territorio concreto y los



diferentes fenómenos geográficos e históricos presentes en este territorio. A pesar de las dificultades que presenta su lectura e interpretación, autores como Arias y Alegría (2014); Batllori (2011); Calaf *et al.*, (1997); Trepát y Comes (1998), son partidarios de su uso en el ámbito escolar a edades tempranas, al ser un recurso didáctico que facilita la conceptualización y comprensión del espacio.

Trepát (1997) afirma que el trabajo de la competencia cartográfica se debe iniciar en Educación Primaria y completar en Educación Secundaria. Propone trabajar ya a partir de la etapa de Primaria: la orientación en el espacio, la lectura del plano según punto de vista, la lectura de la leyenda, representación del relieve, escala, identificación de la toponimia y el uso general del mapa.

Este recurso y en concreto estas líneas propuestas por Trepát se han trabajado tradicionalmente en la escuela pero normalmente con el objetivo de potenciar la memoria. A este respecto señalan Calaf, Suárez y Méndez (1997) que el mapa en la escuela Primaria se utiliza poco e incluso la mayor parte de las veces de manera inadecuada, como un recurso para potenciar la memoria.

La orientación y la localización se consideran conceptos de gran utilidad en la vida cotidiana de cualquier individuo que deben ser adquiridas sin duda en la Etapa de Educación Primaria de acuerdo a los esquemas básicos de orientación espacial (Trepát y Comes, 2000; Domínguez, 2004).

Aunque la cartografía presenta diferentes formatos y escalas variadas, los expertos señalan que es preferible, en la etapa educativa de Primaria, trabajar con mapas de mediana escala como el topográfico (1:10.000 al 1:50.000) y con mapas de gran escala (1:2.000-1:10.000). Estos formatos son los más adecuados para que los alumnos trabajen la escala, la localización y orientación, las proyecciones, los símbolos y signos (Bale, 1989; Callejo & Llopis, 1992; Hernández Cardona, 2002; Trepát, y Comes, 2000).

Jérez y Sánchez López (2005) señalan que es importante transmitir y enseñar a manejar las herramientas necesarias que permitan al discente conocer e interpretar el medio en el que vive, y los sistemas naturales y sociales que lo conforman; no se trata de suministrar datos geográficos para ser memorizados. En este sentido proponen utilizar el mapa no sólo como base para representar hechos y

fenómenos geográficos sino como herramienta para interpretar la realidad y analizarla. Santacana (1977) propone trabajar en el aula con cartografía antigua temas vinculados a la historia.

Las tendencias actuales van en la línea de enseñar el lenguaje cartográfico en la escuela, con el fin de que los niños puedan identificar problemas en un territorio concreto y proponer soluciones y fomentar el pensamiento crítico. Esta concepción tiene sentido aplicarla en su entorno más inmediato y en el ámbito de la interdisciplinariedad. En esta dirección se orienta la propuesta de Jerez (2004).

La cartografía es un recurso didáctico que bien introducido en la etapa de Primaria permitirá al alumno adquirir contenidos de una manera procedimental y favorecerá el aprendizaje por descubrimiento.

### **2.3.1. El mapa topográfico**

El mapa topográfico como recurso no aparece en las propuestas institucionales y está poco presente en las aulas de Educación Primaria y Secundaria. Zamora (2009) propone la introducción de este material en el aula escolar. Señala este autor que trabajar con el mapa topográfico permitirá al alumno descubrir el territorio en el que vive, describirlo, y abordar sus trabajos con un enfoque holístico.

Tradicionalmente, el mapa topográfico se ha trabajado en el aula de acuerdo con un modelo de enseñanza vinculado a una geografía totalmente descriptiva, como un instrumento relacionado en exceso con la localización, la descripción y la memorización. Se han utilizado mapas de espacios alejados y desconocidos para el alumnado. Calaf, Suárez y Menéndez (1997) recomiendan observar el mapa con una “nueva mirada”, considerando los elementos que configuran el espacio.

Los profesores que se sujetan al modelo práctico de enseñanza, cuando usan un mapa lo hacen básicamente para fomentar el aprendizaje por descubrimiento, aunque no hay datos cuantitativos sobre su uso. Aranda, Alba y del Pino (2012) ponen de manifiesto que en las aulas de cualquier centro educativo de España es frecuente encontrar entre el material que usa el alumno globos

terráqueos, mapamundis, atlas, pero en cambio no se encuentra material cartográfico del entorno más inmediato (mapa topográfico del municipio) recurso disponible hoy en día de forma digital a través de varios portales.

En el marco del aula de la asignatura de Espacio y tiempo en la didáctica de las ciencias sociales, se realizó en el curso escolar 2015-2016 una atractiva experiencia de innovación educativa, en colaboración con la profesora de Matemáticas. Se diseñó una práctica titulada “Análisis del “espacio” de la mano de las matemáticas y la geografía” que los alumnos realizaron de forma individual en clase. Con esta práctica se trabajó el concepto de espacio de manera conjunta entre las ciencias sociales y las matemáticas, en el marco de los contenidos curriculares de Educación Primaria (Moreno, Sánchez-Fuster; González y González, 20017).

Sirvió para:

- Introducir a los alumnos técnicas procedimentales.
- Trabajar la competencia matemática de forma transversal

En concreto se les pidió que realizaran un corte topográfico de un recorrido propuesto y a partir de este trabajaron el teorema de Pitágoras.

Los alumnos mostraron su satisfacción con la práctica, el 90% manifestó que por fin había comprendido para qué sirve el teorema matemático y que la práctica le parecía muy innovadora, además de destacar que lo interesante y motivador que les había resultado el carácter interdisciplinar de la actividad y que lo veían de gran utilidad para incorporar en su futura práctica docente.

### **2.3.2 El atlas**

Un atlas es un conjunto de mapas de pequeña escala que representan diferentes partes del globo. Si hasta hace un par de décadas era un elemento indispensable del material escolar, no sólo a nivel de centro, sino también a nivel individual, en nuestros días este recurso ha caído prácticamente en desuso en el ámbito escolar como consecuencia de la eliminación en los currículos de Educación Primaria y Secundaria de los temas referentes a países pertenecientes a otros continentes y a la actual preocupación de los docentes por iniciar a los alumnos en

las destrezas cartográficas, para lo cual son más adecuadas otras escalas (Piñeiro y Melón,1997)

Ya en el año 1920 Beltrán (cit. por Piñeiro y Melón, 1997, p.1) señalaba:

En la escuela primaria el mapa debe sustituir al libro. Un mapa para cada alumno, un libro para todos; es decir, lo contrario de lo que hoy suele hacerse. El libro sirve para lecturas geográficas que hace el maestro o uno de los alumnos; los demás escuchan al lector, miran el mapa y en él ven los lugares que se citan, y en éstos ponen la cosas que según el libro suceden en ellas.

Hoy en día los alumnos pueden acceder al atlas y otros documentos geográficos gracias a Internet. En concreto el Instituto Geográfico Nacional (IGN) pone a disposición de los estudiantes una versión adaptada del Atlas Nacional de España. Se trata de una serie de mapas temáticos que tienen el objetivo de servir de complemento a los manuales de Educación Secundaria, aunque gran parte de ellos son adecuados para introducir en los últimos cursos de Educación Primaria. Romera y del Campo (2012) hacen una minuciosa presentación de los recursos cartográficos educativos que ofrece el IGN a través de su web.

## **2.4 Medios audiovisuales**

### **2.4.1. El cine y el documental**

La incorporación de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) en las clases de Ciencias Sociales en los distintos niveles educativos facilita que el profesor adopte metodologías docentes más participativas, con las cuales se convierte en guía de los aprendizajes de sus estudiantes. La introducción del documental en el aula de Primaria puede contribuir de modo relevante al desarrollo de la competencia digital en el alumnado (Amat, Serrano y Solano, 2012).

Los medios audiovisuales son “una forma de organizar la realidad, forman parte de la vida cotidiana y del entorno y son generadores de actitudes y valores sociales y favorecen la actitud crítica” (Soriano, 1988 p. 174), a la vez que permiten atender a la diversidad del aula. Se trata de introducir en el aula recursos motivadores que despierten el interés de los alumnos de primaria por los

contenidos curriculares. “En esta selección de recursos tiene lugar la utilización adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación” (Miralles y Rivero, 2013, p.84).

El visionado de películas y de documentales ha sido y es un recurso utilizado por el profesor en las aulas, pero muy a menudo se ha introducido en el espacio escolar como un material de carácter lúdico y no como un elemento integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Distintas iniciativas y políticas nacionales y regionales de introducción de las TIC en el aula, han facilitado el uso de los mismos en el proceso educativo globalizador e integrador, como un recurso didáctico más para desarrollar competencias en los estudiantes, haya sido diseñado el material o no específicamente para ese propósito.

Zenobi y Martínez, (2011) señalan que dentro de los medios audiovisuales más utilizados en las escuelas se encuentran el cine de ficción y el cine documental. El primero se produce con la intención de entretener, relatar una historia y en ocasiones, puede basarse en hechos reales. El segundo, en cambio, se produce con la intención de informar, describir, denunciar hechos o problemáticas de la realidad.

Gómez y García (2003) han realizado un informe crítico sobre como Francia, Reino Unido e Italia han introducido la comunicación audiovisual en el currículo de enseñanza Secundaria. Zaplana (2007), en la publicación “entre pizarras y pantallas” hace un análisis del binomio profesores-cine. Aparicio (2011) analiza el uso del cine como recurso didáctico en el aula en España y señala que aunque su presencia en el currículo oficial aún sea escasa, existen iniciativas y experiencias como la del Ministerio de Educación que lleva casi una década impartiendo cursos de formación para el profesorado sobre las posibilidades de uso del cine en las aulas, utilizando Internet y las plataformas de formación on line. A ellos han acudido numerosos profesionales de la educación de todas las áreas y niveles, quienes a nivel individual han creído en el cine, en las series y en los documentales como recursos didácticos. Salvo excepciones, en general las películas son recursos que, pese a su utilidad, presentan algunos problemas (exceso de metraje, anacronías, contenidos relajados, etc.) y sobre todo, tienen un

objetivo más lúdico que formador (Bringas y Revuelta, 2010, p. 2). Sin embargo, la realización de un documental conlleva siempre una intención informativa y su introducción como recurso en el aula es sin duda un elemento motivador para los alumnos en su proceso de aprendizaje, a la vez que se incorporan en el mismo las TIC

El documental es un recurso didáctico tradicional en geografía e historia pero de gran valor educativo, al ofrecer imágenes y sonidos que favorecen sin duda la adquisición de los contenidos curriculares por parte del alumno de Primaria. La inserción de un documental entre los materiales curriculares supone una puesta en valor de los temas de historia, que a priori pueden resultar abstractos y difíciles de imaginar para el alumno de Primaria. Ningún método de enseñanza es por sí sólo suficiente, pero la combinación de varios métodos incrementará el valor de la práctica docente y contribuirá a mejorar el proceso de transferencia del conocimiento.

Para Adell y Castañeda (2010) el documental es una herramienta única para trabajar las diferentes competencias en el área de la didáctica de las ciencias sociales y que permite además el desarrollo de nuevas narrativas digitales en el alumnado. Para Hernández Cardona (2002) el interés de los documentales en las clases de Ciencias Sociales es obvio, pero que no se trata de que el profesor muestre documentales indiscriminadamente, sino que el visionado ha de ser guiado y los alumnos deben observar o analizar determinados aspectos en función de un objetivo concreto.

Sin duda el documental es un recurso de gran utilidad en la clase de Ciencias Sociales. En la actualidad, gracias a Internet, el profesor tiene acceso a una gran variedad de documentales que son adecuados para tratar los contenidos del área de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria. Es un recurso que permite introducir en clase contenidos de una manera más interactiva sin darle tanto protagonismo a la tradicional clase magistral. Está claro que los medios audiovisuales facilitan la transmisión de conocimientos, pero no siempre coincide la intencionalidad didáctica del docente con los objetivos de quienes lo crearon, por lo que es importante que el profesor diseñe algún material específico con el fin

de guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y éstos puedan sacar el máximo beneficio de la actividad propuesta.

Sánchez Fuster (2012) realizó una experiencia de innovación en el aula en el marco de la asignatura de Metodología didáctica de las ciencias sociales, con alumnos de 3<sup>er</sup> curso del Grado de Educación Primaria. El objetivo de este trabajo fue conocer el uso que se hacía en el aula del documental como recurso audiovisual, tratando de identificar si un documental no concebido con fines docentes era idóneo para el logro de los objetivos de la asignatura de Conocimiento del Medio natural social y cultural de acuerdo al currículo de Primaria.

Los alumnos visionaron el documental "La Cueva Negra", un documental dramatizado de animación digital, que transporta al espectador casi un millón de años atrás a un punto de la Región de Murcia donde se ubica un yacimiento paleontológico. Se trata de un material concebido para fines de difusión de la historia de la Región de Murcia.

Al preguntar sobre la utilización del documental como recurso en clase de Ciencias Sociales, el 24% de los encuestados señaló que se utilizaba nada o poco, el 28% en ocasiones y a menudo o muy a menudo solo el 8%. En cuanto a su uso en otras asignaturas, siete de cada diez alumnos manifestó que se utilizaba poco o nada, el 23.8% en ocasiones y tan solo el 1.6% a menudo.

A la pregunta sobre la utilización del documental como recurso didáctico durante la vida académica del estudiante en otras asignaturas que no fueran ni ciencias sociales ni naturales, la mitad de los estudiantes contestaron que no se había utilizado nunca en otras asignaturas.

La valoración del documental en cuanto a su susceptibilidad de uso como recurso didáctico en las clases de Conocimiento del medio social y cultural en Educación Primaria, fue alta ( $M= 4.08$ ;  $DT= .989$ ), se consideró altamente adecuado en relación a los contenidos del bloque de historia del currículo ( $M= 4.43$ ) y entre medio y altamente idóneo para su uso en geografía ( $M= 3.62$ ) y ciencias naturales ( $M= 3.73$ ).

La experiencia resultó útil para los futuros maestros en cuanto que permitió conocer las posibilidades didácticas de materiales que no han sido creados con un fin didáctico y para introducirse en la evaluación de recursos educativos.

Los resultados mostraron que el documental no era una herramienta de uso frecuente en clase, por lo que su introducción en el aula constituiría sin duda una innovación que permitiría al profesor utilizar nuevas metodologías en el aula, presentar de una forma más atractiva los contenidos a los estudiantes, facilitar la transferencia de contenidos a la vez que para introducir los medios tecnológicos en clase.

En cualquier caso el documental se torna en una herramienta única para trabajar las diferentes competencias en el área de la didáctica de las ciencias sociales, constituyendo una estrategia didáctica que puede ser utilizada en el marco de las muchas posibilidades que ofrece la web 2.0, permitiendo además el desarrollo de las nuevas narrativas digitales en el alumnado (Adell y Castañeda, 2010).

#### **2.4.2 La prensa**

Los *mass media* o medios de comunicación han estado siempre presentes en el aula. La elaboración de un periódico escolar ha sido un recurso al que el maestro ha recurrido frecuentemente en asignaturas como Lengua o Geografía e Historia. Otros medios de comunicación como la radio han tenido menor peso en el aula.

La prensa es un recurso de gran potencialidad didáctica en las ciencias sociales, su carácter informativo la convierte en un recurso adecuado tanto para trabajar contenidos propios del currículum como para introducir contenidos de plena actualidad. Es una herramienta que posibilita, sin duda, el desarrollo del espíritu crítico del estudiante al ponerle en contacto directo con información procedente de distintos medios, y tratada de manera y formatos diferentes.

Para introducir este recurso en el aula de una forma adecuada, se debe recurrir a una metodología que posibilite la incorporación del periódico como un elemento más del aula, que no se use para trabajar un contenido de manera



puntual, sino como un recurso didáctico plenamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Domínguez, 2004). Gracias a Internet hoy en día es muy fácil trabajar con la prensa en clase, el profesorado tiene a su disposición gracias a las ediciones digitales de los periódicos un medio inmejorable para tratar contenidos de actualidad y una oportunidad para incorporar metodologías más participativas en el aula en las que se potencie el trabajo cooperativo de los estudiantes.

El trabajo con la prensa en clase contribuye a que los alumnos piensen y desarrollen un espíritu crítico, facilita que fluyan diversas opiniones y que el material sea analizado de manera crítica y fomenta la formación democrática de los estudiantes, permitiendo que se formen una opinión propia sobre la sociedad en la que viven. Para Santisteban y Pagès (2011, p. 174), “uno de los principales retos que las ciencias sociales deben afrontar es enseñar a pensar al alumnado”. Para ello se hace necesario romper con un sistema academicista poco vinculado a la realidad social y dar paso a una enseñanza que incorpore al aula fenómenos sociales próximos al alumnado, para lo cual la prensa es un recurso didáctico adecuado. El conocimiento social implica la capacidad de procesar la información para saber qué y cómo es el mundo que nos rodea, la capacidad de comprender los fenómenos, las situaciones y las actuaciones, de establecer relaciones causales, de valorar puntos de vista divergentes (Benejam y Quinquer, 2009).

La introducción de la prensa en clase es también una oportunidad para incorporar otro recurso valioso para el aprendizaje significativo del alumnado como son las TIC, ya que en ellas el alumnado tendrá otra vía de acceso a la prensa en formato digital. El uso de las TIC será sin duda muy motivador para los estudiantes y permitirá trabajar la competencia digital.

Existen algunas experiencias institucionales de introducción de la prensa en Primaria, entre ellas destaca la iniciativa de la Junta de Castilla y León, que en el curso 2002-2003 inició la implantación del programa educativo con vigencia en la actualidad denominado “aprender con el periódico”. Se trata de un programa abierto a través del cual los centros educativos seleccionados reciben una aportación para que puedan realizar suscripciones a los principales diarios locales

y regionales que permitan trabajar con la prensa en clase. Los objetivos del programa son (EDUCACIL, 2017):

- Promover el hábito de la lectura de periódicos entre el alumnado, así como la idea de que leyendo periódicos también se aprende.
- Fomentar en el alumnado el interés por conocer mejor la actualidad de su entorno más cercano y el mundo que le rodea, así como su estado de cosas, señalando las peculiaridades específicas del periódico en relación con otros medios de comunicación.
- Generalizar el uso del periódico como un recurso didáctico que proporciona un contexto de actualidad a la tarea educativa, aportando pautas para “enseñar a aprender” con y a partir del periódico.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad crítica con respecto a los mensajes de los medios de comunicación, para que aprenda a contrastar las informaciones y opiniones vertidas en los mismos.
- Capacitar al profesorado y al alumnado para la producción de periódicos en diferentes soportes (papel y digital).

En cuanto a datos precisos que permitan caracterizar la presencia de este recurso didáctico en las aulas de Educación Primaria, hay que destacar la tesis doctoral de Martín Herrera (2013), que realiza un estudio con el fin de conocer las percepciones que el profesorado de educación obligatoria de Sevilla tiene sobre el uso de la prensa digital en el ámbito escolar. Los resultados muestran que los docentes, en especial los de Educación Primaria, se sienten moderadamente preparados para trabajar con la prensa digital y afirman que la utilizan muy poco debido a sus carencias formativas, falta de tiempo y problemas técnicos.

## **2.5 Las fuentes**

Para Prats (2011), la Historia entendida como material escolar, no debe ser concebida como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como un conocimiento en construcción, se debe dar a conocer al alumnos como el historiador se aproxima al pasado. El uso de fuentes primarias y secundarias

forma parte del trabajo del arqueólogo, el historiador o el geógrafo, a través de estos instrumentos el alumno podrá conocer las técnicas de trabajo de estos profesionales, construir sus propios conocimientos a través del aprendizaje por descubrimiento y a la vez desarrollar su capacidad crítica al contrastar como los hechos son contados de manera diferente incluso por personas coetáneas a los hechos narrados. Sería muy recomendable que los centros escolares tuvieran un laboratorio de historia (Borghi, 2012; Hernández Cardona, 2002), así en este lugar el maestro podría disponer de material necesario (maquetas, colección de objetos antiguos, archivo de documentos antiguos, mapas etc.)

### **2.5.1 Fuentes textuales**

En esta categoría se incluyen los textos geográficos, históricos, literarios, los cuentos y las novelas. Estos son recursos que suelen incluir los libros de texto o que el profesor puede incorporar de manera sencilla en el aula. Para Borghi (2012, p.14):

... estudiar los mitos, los cuentos y las leyendas significa estudiar la historia de la humanidad que se relata, se escucha, se desvela a sí misma con el deseo de conocer, comprender e interpretar.

La inclusión de los cuentos en libros escolares es posible y recomendable ya que a través de ellos es posible abordar diferentes contenidos curriculares (Serrano Pastor, 1999; Pérez Hernández, 2016). En el marco de la asignatura de Ciencias Sociales, los niños deben adquirir en los primeros cursos de primaria conceptos espaciales y temporales que presentan cierta dificultad, el uso de los cuentos se presenta como una herramienta de gran utilidad para introducir y consolidar esos conceptos. Los relatos y cuentos con ambientación en épocas pasadas y lugares remotos son un elemento clave para trabajar la geografía y la historia en el aula en Educación Infantil y en los primeros cursos de Primaria (Arias, Miralles, Arias y Corral, 2014).

Las novelas nos introducen de manera indirecta en otras épocas y sirven para introducir cambios en el tiempo.

Los textos históricos, los jurídicos servirán para cumplimentar contenidos históricos. Su uso puede resultar altamente motivador para los alumnos visitar un archivo o trabajar con legajos (Feliu y Hernández Cardona, 2011).

### **2.5.2 Las fuentes orales**

Son un recurso didáctico de gran importancia en la escuela, los estudiantes suelen tener cerca a sus abuelos que son una fuente de información directa sobre los acontecimientos pasados a través de su memoria y sus vivencias, son por tanto una fuente de gran valor para trabajar la historia reciente. Es importante que el maestro guíe a sus alumnos a través de la selección del tema de la entrevista y la preparación de preguntas. El alumno se convertirá en creador y artífice de su propio conocimiento.

Durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 en el marco de la asignatura de Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, se ha trabajado con este recurso didáctico con los futuros maestros, se les ha pedido a los estudiantes que realicen una entrevista a sus familiares sobre una etapa concreta de la historia, en especial en relación con sus recuerdos de la etapa escolar o sus primeros trabajos para los que no estuvieron escolarizados. Una vez tratadas las encuestas y analizadas, se tratará de dar visibilidad a los resultados colgándolos en una página web.

La experiencia ha resultado muy gratificante, ya que los alumnos son conscientes que han contribuido a documentar parte de la historia de las localidades en las que viven, sin su trabajo esta historia habría quedado en el olvido.

### **2.5.3 Fuentes históricas**

En esta categoría se incluyen los monumentos, conjuntos arqueológicos, obras de arte recurso didáctico de gran importancia en España país de gran riqueza monumental artística.

Las fuentes arqueológicas pueden encontrarse cerca del entorno del centro, y será muy gratificante para el alumno visitar estos yacimientos especialmente si

están vinculados a un centro de visitantes o centros de interpretación, ya que le resultará más fácil imaginar esas construcciones en su estado original, además podrán incluso experimentar el trabajo de arqueólogo, si el centro tiene alguna actividad planificada en ese sentido.

Este apartado está desarrollado más adelante en el espacio dedicado al Patrimonio y los espacios de educación no formal (véase apartado 2.7 y 2.8).

#### **2.5.4 Fuentes objetuales**

Son muy útiles en la enseñanza de la historia, a través de objetos utilizados en tiempos pasados podemos conocer la forma de vida de personas que vivieron en otras épocas, cual eran los objetos de uso cotidiano en los hogares del siglo pasado. Muchos de ellos están todavía presentes en los hogares de los bisabuelos y abuelos de nuestros alumnos por lo que no es necesario desplazarse a un museo para trabajar con ellos. Es interesante trabajar con estos objetos a través de una ficha, tal como propone Hernández Cardona (2002), o a través de la actividad de la caja genealógica.

Destacan los trabajos en esta línea de Santacana y Llonch (2012), Prats y Santacana (2011) y Egea y Arias (2015), para estos investigadores los objetos y réplicas son un recurso idóneo para que el alumnado analice y describa los cambios entre el pasado y el presente, teniendo en cuenta la perspectiva histórica. Egea y Arias (2015) conscientes de la dificultad de llevar el trabajo del arqueólogo a clase, tanto por su coste en materiales como por la falta de formación del profesor, han diseñado con tal fin una actividad destinada a los alumnos de Primaria titulada “Arqueólogos en apuros” que han llevado a varios centros educativos y a la Semana de la Ciencia de la Región de Murcia.

## **2.6 Las TIC**

La tendencia actualmente marcada por la Unión Europea (UE) es aumentar la presencia de la tecnología y los recursos educativos abiertos en las aulas. Con el propósito de lograr unos entornos de aprendizaje más abiertos y colaborativos. En la actualidad los aprendizajes virtuales y el aprendizaje ubicuo (U-learning) se está abriendo camino, se trata de una modalidad de aprendizaje que busca la

integración de la tecnología en el acompañamiento y seguimiento de los procesos educativos de los estudiantes de manera natural (Cascales; Martínez- Segura y Gomariz, 2016; Velandia; Serrano-Pastor y Martínez Segura, 2017).

Los datos ofrecidos por la Unión Europea muestran que entre el 50% y el 80% de los alumnos de la UE no utilizan nunca libros de texto digitales, software con ejercicios, podcasts, simulaciones ni juegos didácticos (Comisión Europea, 2013). En el ámbito de la Región de Murcia Trigueros, Sánchez Ibáñez y Vera (2012) señalan que tan sólo un 33% de los profesores de Educación Primaria encuestados utilizan con frecuencia en su práctica docente las TIC, un 63% reconoce emplearlas ocasionalmente y un 4% nunca.

Entre las causas se encuentran las dificultades para la formación y el excesivo tiempo que requiere la preparación de materiales didácticos.

Para ello se hace necesario:

- Ayudas a los profesores y alumnos a mejorar sus aptitudes digitales
- Apoyar el desarrollo y la disponibilidad de recursos educativos abiertos
- Conectar las aulas y aumentar los dispositivos y los contenidos digitales, implicando a los profesores, padres y alumnos

Las TIC permiten el desarrollo de nuevos materiales didácticos de carácter electrónico que utilizan diferentes soportes. Los nuevos soportes de información, como Internet o los discos digitales, generan una gran innovación en el campo de la comunicación, nos ofrecen un lenguaje propio, y códigos concretos orientados a generar modalidades de comunicación alternativas “y nuevos entornos de aprendizaje colaborativo, sin limitaciones temporales ni espaciales” (García Valcárcel y González Rodero, 2011, p.1).

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) pone a disposición de la comunidad educativa recursos educativos abiertos, pero ninguno de ellos es específico para las ciencias sociales.

El Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (DeDeC) es el encargado de potenciar el desarrollo y realizar la difusión de

recursos educativos abiertos destinados a la comunidad educativa. Para ello pone a disposición del docente la herramienta de autor *exelearning*, recursos abiertos fundamentados en el aprendizaje basado en proyectos y una televisión educativa.

Las ciencias sociales han ido incorporando las tecnologías a sus recursos tradicionales (cartografía automática, realidad virtual, visitas animadas), pero también ha acogido nuevos recursos que han surgido al amparo de estas tecnologías. Para Prats (2015, p.5):

Es preciso implementar de forma intensiva programas de aprendizaje cooperativo adaptados a estos nuevos educandos que participan activamente en las redes sociales, es decir, facilitarles su conversión en elaboradores de elementos de expresión fílmicos, en constructores de materiales interactivos.

### **2.6.1 Los Sistemas de Información Geográfica y Google Earth**

Gracias a los avances tecnológicos han surgido nuevos formatos cartográficos. Según el Instituto Geográfico Nacional, los sistemas de información geográfica (SIG) son el resultado de la aplicación de las tecnologías de la información a la gestión de la información geográfica. Se entiende por SIG un conjunto integrado de medios y métodos informáticos, capaz de recoger, verificar, almacenar, gestionar, actualizar, manipular, recuperar, transformar, analizar, mostrar y transferir datos espacialmente referidos a la tierra.

No cabe duda de la importancia y el valor adquirido por las tecnologías de la información (TIC) y los sistemas de información geográficos (SIG) en los últimos tiempos. Los SIG, también conocidos por las siglas GIS (Geographic Information Systems), ponen a disposición de la clase de geografía e historia una herramienta de gran valor, que posibilita que el profesor introduzca las TIC en el aula y adopte metodologías innovadoras y más participativas que van a posibilitar que los alumnos adquieran nuevas destrezas procedimentales. A través del uso de los SIG, asignaturas como la Geografía sufren un proceso de renovación metodológica y didáctica que obligará a los profesores a actualizarse en el uso de

estas herramientas. En la actualidad los SIG han dejado de ser programas inaccesibles ligados a los trabajos de geógrafos profesionales especializados en ordenación del territorio, existen algunos programas sencillos que pueden ser incorporados al aula de Educación Secundaria e incluso de Educación Primaria. La sociedad actual se halla inmersa en un momento de continuos cambios que se proyectan en el ámbito educativo. Se hace necesario incorporar al aula recursos didácticos más atractivos para los alumnos, en especial en asignaturas como Geografía e Historia. El SIG es una herramienta que en el marco de las Ciencias Sociales, además de desarrollar las habilidades espaciales del alumnado, puede servir para fomentar una actitud crítica y reflexiva al hacer posible el trabajo sobre problemas actuales o pasados desde el punto de vista espacial (Luque, 2001; Rojo, 2013).

Se ha realizado una revisión de la bibliografía existente entorno a experiencias de introducción de los sistemas de información geográfica (SIG) en Educación. Son escasos los trabajos publicados en relación con el uso de los sistemas de información geográfica en el contexto del aula. Sobre su uso en la etapa de Primaria destaca el trabajo de Guerra, Nadal y Naranjo (2004), en el cual se presenta una experiencia de introducción de los SIG en el aula de sexto de Educación Primaria con el objetivo de realizar un estudio del barrio utilizando el programa *Local Studies*.

Bernal y Galindo (2012) describen una experiencia en la que se aplicaron los SIG para digitalizar los mapas realizados por los alumnos de 6.º de Primaria, con la intención de representar el recorrido desde la escuela hasta sus casas mediante el software E-slate. Con la realización de los mapas se buscaba que los estudiantes reconociesen el territorio, permitiendo que interactuasen con los mapas, creando capas para observar la renovación y el dinamismo que el espacio sufre a lo largo del tiempo.

La poca presencia de estudios y de aplicaciones de los SIG en el ámbito de Educación Primaria se debe a que no son fáciles de usar por alumnos de estas edades, también por el desconocimiento de los docentes de estos sistemas y porque hasta hace pocas décadas el software era de pago. Estos programas son ahora



libres y, por lo tanto, pueden instalarse en cualquier ordenador de manera gratuita. También se fomentan poco estas actividades en Primaria debido a que hasta hace pocos años la gran mayoría de centros de primaria carecían de aulas de ordenadores, necesarios para trabajar con estos sistemas.

Google Earth es una herramienta que se vincula a la disciplina geográfica por tratarse de un geolocalizador, sin embargo son muchas las aplicaciones que tiene también al campo de la historia, al permitir estudiar el pasado a través de las huellas del presente. Un ejemplo en esta línea es el trabajo de Coma y Rojo (2012), que utilizaron esta herramienta para estudiar los aeródromos de campaña de la Guerra Civil española.

### **2.6.2 Webquest**

Es un recurso didáctico que consiste en realizar una actividad de investigación en la red guiada. El profesor con una aplicación informática diseñada para tal fin propone a sus alumnos que realicen un trabajo de manera individual o colaborativa a través de la red. Los alumnos pueden adquirir distintos roles propuestos por el profesor y presentar los resultados utilizando distintos formatos (presentación, vídeo, mural, composición escrita). La Webquest la conforman las siguientes partes: título, introducción, tarea, proceso, recurso, evaluación, conclusión (García Valcárcel y González Rodero, 2011).

Miralles, Gómez y Arias (2013) realizaron una experiencia en el marco de la asignatura Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, del grado de Educación Primaria. La experiencia muestra la utilidad de la herramienta para que los estudiantes adquieran tanto las competencias como los contenidos curriculares de la asignatura.

### **2.6.3 Videojuegos**

Los videojuegos son, de acuerdo a la RAE, un dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de un ordenador. En el mercado actual se pueden encontrar videojuegos considerados como educativos y otros que no lo son (Sánchez Rodríguez, 2014).

Sánchez Rodríguez (2014) señala que en el campo de las ciencias sociales son de gran utilidad didáctica al permitir reproducir situaciones geográficas e históricas, este recurso es muy atractivo para el alumno y se puede adaptar al ritmo de aprendizaje de cada individuo, además de potenciar el aprendizaje por descubrimiento. Cuenca, Martín y Estepa (2011), entienden el videojuego como un laboratorio de experimentación histórica que permite al estudiante interactuar de forma virtual con el pasado y conseguir aprendizajes más motivadores.

#### **2.6.4 Materiales TIC en la Región de Murcia: Fundación Integra**

En la Región de Murcia cabe destacar la labor desarrollada por la fundación Integra se trata de una entidad perteneciente al Sector Público Regional. Su misión fundamental es acelerar el proceso de implantación de la Sociedad de la Información en la Región de Murcia. En este contexto produce gran cantidad de contenidos digitales sobre aspectos geográficos, culturales e históricos de la Región de Murcia (Tabla 4). El largometraje de animación digital "Carthago Nova" fue finalista en la categoría de "Mejor Película de Animación" en los Premios Goya 2012 y está considerado como el mejor trabajo de arqueología virtual de carácter divulgativo. Estos materiales están dedicados al público en general y a los estudiantes de Educación Secundaria, sin embargo, algunos de ellos son susceptibles de ser introducidos en Primaria para tratar contenidos curriculares de Ciencias Sociales (Sánchez-Fuster, 2013).

- **Contenidos digitales:** parte de su actividad va encaminada a la producción de contenidos digitales sobre aspectos geográficos, culturales e históricos de la región. Todos ellos están disponibles a través del portal [www.regmurcia.com](http://www.regmurcia.com) (Fundación Integra, 2016), se trata de un modelo colaborativo para la incorporación de recursos regionales. Este portal temático ofrece de forma ordenada gran cantidad de información relacionada con la Región de Murcia, con un tratamiento multimedia y de calidad. El portal ofrece información de carácter regional, de sus 45 municipios y de todas sus pedanías y diputaciones.

- ***El Proyecto Carmesí*** tiene por objetivo digitalizar y catalogar los documentos históricos (siglo XIV-XX) custodiados en los archivos de la Región de Murcia con el objetivo de poder presévalos y difundirlos la tecnología digital
- ***Proyecto Memorias Celuloides***: imágenes del municipio de Cartagena correspondientes a las décadas de los 50, 60, 70 y 80 del siglo pasado.
- ***Sicarm***: es un foro anual de la Sociedad de la Información en la Región de Murcia dirigido al público en general y a los escolares.

En la edición del año 2016 han asistieron a Sicarm más de 2.300 escolares. Se realizan talleres lúdicos-educativos en relación al patrimonio digital, realidad virtual, videojuegos, etc.

- ***Taller Patrimonio de cine***: recorrido por varios municipios costeros durante el verano 2016 de una carpa itinerante de cine 3D, en ella se proyectaron documentales producidos por la Fundación sobre el patrimonio histórico, cultural y natural de la Región de Murcia. Los participantes tuvieron la posibilidad de experimentar con la realidad virtual usando las gafas Oculus Rift.
- ***El taller de ocio y entretenimiento***: se exhibieron videoconsolas de última generación, videojuegos, además los asistentes a los talleres tuvieron la oportunidad de experimentar con las gafas HTC VR Vive, que permiten que sumergirse en el mundo virtual.
- ***Reconstrucciones virtuales***: Se han realizado 19 documentales y 8 series sobre aspectos culturales, históricos y naturales de la Región de Murcia. Para la producción de estos se emplean diferentes técnicas de animación digital con el fin de recrear espacios o lugares o fragmentos históricos.

<b>Proyectos</b>	<b>Materiales</b>
<b>Región de Murcia</b>	Desarrollo contenidos digitales <i>Regmurcia.com</i>
<b>Fondos documentales</b>	
<i>Proyecto Carmesí</i>	Digitalización de materiales históricos de los municipios de Murcia
<i>Memorias Celuloides</i>	Cines doméstico patrimonio cultural
<b>Talleres</b>	<b>Recursos TIC</b>
<b>Sicarm</b>	<i>Talleres lúdicos-educativos Patrimonio Digital Realidad virtual</i>
<i>Patrimonio de cine</i>	Talleres itinerantes por la costa. Proyección documentales
<i>Taller ocio y entretenimiento</i>	Video juegos, Tecnología virtuales
<b>Reconstrucciones virtuales</b>	
<i>Aledo</i>	Del Cid a la revuelta Comunera
<i>Cehegín</i>	Ciudad perdida
<i>Fortuna</i>	Museo del tiempo
<i>Carthago Nova.</i>	El esplendor de una era
<i>Cueva Negra</i>	La Cueva Negra
<i>Caravaca</i>	La Vera Cruz de Caravaca. Historia de una Devoción
<i>Murcia</i>	Historia Natural
<i>Ricote</i>	Legado Morisco
<i>Murcia</i>	La Vega Alta del Segura
<i>Moratalla</i>	Del Islam a la Orden de Santiago
<i>Cieza</i>	Siyâsa, legado andalusí en Cieza
<i>Totana</i>	La Cultura Argárica en La Bastida
<i>La Unión</i>	Corazón minero
<b>Series</b>	
<i>Murcia</i>	Arte en la Región de Murcia
<i>Murcia</i>	La Mañana de Salzillo
<i>Murcia</i>	Región de Murcia Inédita
<i>Región de Murcia</i>	Entre vapor, carbón y hierro
<i>Región de Murcia</i>	La vida en el campo
<i>Región de Murcia</i>	Esposas, madres y huertanas

Tabla 4

*Fundación Integra: proyectos y materiales de ciencias sociales*

Fuente: Adaptada de la Web de la Fundación Integra, (2016)

## 2.7 Trabajo de campo: los itinerarios escolares

Los *itinerarios escolares*, también denominados *salidas escolares*, *itinerarios didácticos* y *excursiones* (recurso didáctico ya promovido por la Institución Libre de Enseñanza), se presentan como la vía adecuada para aprovechar el potencial didáctico que ofrece el entorno. Esta herramienta posibilita el acercamiento de los bienes patrimoniales al aula y también el aprovechamiento de los recursos didácticos que ofrecen los centros de educación no formal (museos y centros de interpretación) localizados en el ámbito del centro escolar. Las salidas

permiten que los estudiantes salgan del aula y se conviertan en constructores de su propio aprendizaje, además de potenciar el aprendizaje por descubrimiento y el disfrute de la naturaleza. En definitiva, son una vía para que los estudiantes realicen trabajo de campo y se sientan durante un rato geógrafos, historiadores o arqueólogos.

El patrimonio local encuentra una oportunidad de ser puesto en valor en el ámbito escolar a través de los itinerarios escolares, en especial en aquellos lugares en los que no hay que realizar grandes desplazamientos, el concepto de excursión no tiene por qué ir asociado a coste económico. El entorno debe convertirse en un aula abierta que proporcionará a los alumnos experiencias vivenciales únicas. La emoción permite que el alumno se implique en el aprendizaje. El estudio del patrimonio local es una vía muy adecuada para que el docente introduzca al alumnado en la investigación y pueda generar y construir conocimientos a partir de su propia experiencia. Realizar itinerarios al aire libre no es una actividad de carácter lúdica desvinculada de los contenidos curriculares aunque no siempre coincide con las habitualmente desarrolladas en el aula (Estepa, 2011; Vilarrasa, 2003), de ahí la importancia que tiene hacer una planificación adecuada de las salidas escolares.

La geografía y la historia deben aprovechar el gran potencial que ofrece el patrimonio local como recurso didáctico para promover una enseñanza de estas disciplinas basada en la experiencia y apartarse del método tradicional basado en la transmisión memorística de conocimientos, aunque no se debe convertir en la excusa perfecta para realizar salidas extraescolares ociosas (González y Pagès, 2005). Debe ser un recurso didáctico que permita a los alumnos reconocer el presente a través del conocimiento del pasado, esta es la vía adecuada para formar una ciudadanía más crítica reflexiva y participativa (Cuenca, 2013; Estepa 2001). Se hace necesaria la delimitación del propio concepto de patrimonio hacia una concepción más integrada y holística donde el patrimonio monumental no tenga exclusividad y se ponga en valor su carácter como fuente primaria con contenido propio que transmita a los alumnos la concepción de identidad.

El conocimiento y la puesta en valor del patrimonio es una necesidad y obligación de las sociedades desarrolladas. Los conceptos de patrimonio natural, histórico-cultural o paisajístico remiten a la noción de legado, una herencia de especial valor que es necesario identificar, poner en valor y, también, transmitir a las generaciones futuras. De ahí que el alumnado deba conocer el legado patrimonial del país, de la región donde viven, solo así podrán valorarlo y protegerlo.

### **2.7.1 El valor del patrimonio local como recurso didáctico**

El concepto de patrimonio se ha ampliado a lo largo del último siglo y se ha pasado de considerar exclusivamente lo monumental, artístico e histórico, como principales valores para su protección, a incluir otros de carácter inmaterial que presentan una concepción más extensa y actualizada de cultura: las formas de vida, las prácticas sociales, las técnicas y las mentalidades de los diversos individuos y grupos de una comunidad (Web UNESCO). Pero el patrimonio es también una construcción social, los bienes patrimoniales son testigos contemporáneos de hechos del pasado que la sociedad ha heredado y, por lo tanto, ésta tiene y debe conservar para las generaciones futuras (Agudo, 2009; Bermúdez, Vianney y Giralt, 2004; Calaf, 2009; Calaf y Fontal, 2004; Cuenca, 2013; Estepa, Cuenca y Martín, 2015; García, 2011; Lavado, 2003). El patrimonio es recurso didáctico que puede ser abordado y utilizado por varias asignaturas de forma independiente o de manera interdisciplinar, pero siempre desde una perspectiva holística que incluya también el paisaje percibido (Domínguez y López Facal, 2014). Es evidente que siempre ha estado presente en el currículo de ciencias sociales, de las distintas etapas educativas y no siempre con el peso o el formato deseado. Su presencia no es cuestionable aunque sí anecdótica y en gran parte vinculada a una visión temporal y monumental del patrimonio, los libros de texto barajan la consideración del patrimonio en función de criterios como la antigüedad y el reconocimiento institucional (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015).

El patrimonio es un recurso didáctico de primer orden que está presente en el propio entorno del estudiante, es una herramienta que va a posibilitar que los alumnos conozcan su pasado y comprendan su presente con el fin de formar ciudadanos críticos y reflexivos. Se parte de la premisas de que “conocer el primer paso para valorar” y de la importancia de construir aprendizajes basados en experiencias y en el aprendizaje por descubrimiento.

A través de la enseñanza del patrimonio se pueden desarrollar propuestas conducentes a fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano de la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales (Estepa, Cuenca y Martín, 2011, p.247).

El patrimonio es un recurso didáctico de gran valor para la enseñanza de las ciencias sociales en los distintos niveles educativos, tanto del marco de la educación formal (escuela) como de la no formal (museos, centros de interpretación, centros de visitantes). Los bienes históricos, artísticos, paisajísticos y culturales constituyen una herramienta formativa adecuada para tratar contenidos y transmitir dinámicas procedimentales y actitudinales.

La investigación sobre la didáctica del patrimonio no es novedosa, pero sí lo es la forma de abordarlo. Son cada vez más frecuentes las investigaciones en el campo de la educación patrimonial y se han introducido asignaturas sobre esta materia en estudios de grado y máster, es línea prioritaria en los proyectos de investigación liderados por equipos de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales en las últimas convocatorias competitivas (Cuenca, 2010; Miralles, Molina y Ortuño, 2011). Destacan las investigaciones desarrolladas por el grupo de investigación EDIPATRI de la Universidad de Huelva, centradas en el estudio del patrimonio a partir del análisis de las concepciones del profesorado, del papel de las instituciones y de los gestores patrimoniales, de las relaciones existentes entre la educación formal y no formal, y el tratamiento didáctico, prestando atención también a los diferentes recursos utilizados en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio.

La presencia de los recursos patrimoniales en el currículo es una línea de investigación de plena actualidad. En los últimos años varios países europeos han

sometido a modificaciones los currículos vigentes, entre ellos España. En esta línea destacan los trabajos de Aranda Del Pino y Montes (2010), Rico y Ávila (2003) y Candreva y Susacasa (2013), que han analizado los aspectos patrimoniales en la reforma educativa en distintos ámbitos territoriales. Blasco, Ortega y Santamaría (2003) entran a valorar las relaciones del patrimonio con los temas transversales. Por su parte Fontal (2011) presta atención a la situación del patrimonio en el marco curricular español, realizando un análisis del tratamiento del patrimonio cultural en la legislación vigente a nivel nacional y regional. González Monfort (2011) analiza la presencia del patrimonio cultural en los currículos de Educación Infantil, en Primaria y Secundaria. En esta línea se encuadra el trabajo de Molina y Pinto (2015) han realizado un estudio comparativo de la presencia de la educación patrimonial en los currículos de Ciencias Sociales de Educación Primaria en los casos de España y Portugal.

La bibliografía consultada muestra distintas aproximaciones al tema del patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de su valor como recurso didáctico: abordando su papel en la legislación educativa, su peso en los libros de texto, su presencia en las enseñanzas formales y no formales, en los materiales educativos y en las políticas culturales.

Existen varias maneras de insertar el recurso didáctico del patrimonio en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fontal, 2013), que van desde integrar determinados contenidos de carácter patrimonial en el currículo hasta tratarlo como una disciplina propia integrada en el currículo escolar. Sin embargo hay un gran desfase entre el potencial didáctico que el patrimonio tiene en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, y su presencia en las directrices de los planes de estudios (Pinto y Molina Puche, 2015).

En los libros de texto aparecen con gran frecuencia contenidos e imágenes patrimoniales (fotografías de monumentos arquitectónicos, sitios arqueológicos, motivos escultóricos), todos ellos recursos didácticos vinculados con la enseñanza del Patrimonio. El análisis de los contenidos patrimoniales en los libros de texto y el tratamiento didáctico del patrimonio y su difusión, ha sido abordada por diversos autores, que han puesto de manifiesto la escasa presencia de contenidos



patrimoniales en los manuales, que parte de una visión estética e histórica, la falta de representación de los elementos patrimoniales del ámbito provincial o local limitada a la componente histórico-artística olvidando aspectos no tangibles o con la puesta en valor del patrimonio inmaterial y natural (Cuenca y Estepa, 2003; Cuenca y López-Cruz, 2014; Estepa, Ferraras y López-Cruz, 2011; López-Cruz, 2014; Rico y Ávila 2003).

Son numerosas las propuestas didácticas en torno al patrimonio, García Pérez y de Alba (2003) proponen el trabajo escolar en el ámbito urbano como vía para abordar los problemas relativos al patrimonio urbano. Sánchez Agustí (2012) presenta un acercamiento al patrimonio de la ciudad como herramienta de acceso al conocimiento de procesos históricos no tangibles, a través de la puesta en valor de los bienes culturales de menor entidad artística.

Marín y Sánchez Fuster (2015) han realizado un estudio que pretendía identificar los conocimientos y percepciones que los estudiantes de Educación Secundaria tienen sobre los bienes patrimoniales de la región donde residen (Región de Murcia) y de su entorno más inmediato.

El estudio muestra que Ciencias Sociales sigue siendo la principal materia que integra en su currículo contenidos patrimoniales. Sin embargo las excursiones o itinerarios didácticos no aparecen como un recurso del que se haga un uso frecuente en Educación Secundaria, sí en cambio en el marco de la Educación Primaria. Los resultados evidencian que son las salidas escolares en el marco de la Educación Primaria las que han servido para que el alumno conozca y ponga en valor el patrimonio de su entorno más inmediato, aun así los resultados destacan que son escasos los itinerarios didácticos que tratan de aprovechar y poner en valor el patrimonio existente en el ámbito local. Estos lugares deberían convertirse en una extensión natural del aula por su alto interés y cercanía y por ser un recurso didáctico de primera categoría, que posibilita el aprendizaje por descubrimiento del estudiante.

## **2.8 Los centros de educación no formal**

Los distintos foros internacionales, entre las que se encuentra las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la National Association of Research in Science Teaching (NARST), reconocen el valor de las experiencias de aprendizaje en contextos educativos no formales. Es una idea general aceptar que aprendemos principalmente en contextos educativos formales como la escuela, en nuestras sociedades existen una variedad de escenarios que permiten que construyamos conocimientos y experiencias. La educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Dentro de ella existen una heterogeneidad de instituciones e iniciativas (Aguirre y Vázquez, 2000, visto en Melgar Donolo, 2011; Trilla, Gros, López y Martín, 2003).

En los últimos años ha ido creciendo la importancia que, desde las escuelas, se concede a la educación no formal para complementar el trabajo del aula. A este respecto, los museos se han convertido en un espacio educativo de primer orden tras realizar un tránsito desde el papel de simples contenedores hacia la función de investigadores, divulgadores y, sobre todo, educadores” (Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián, 2013, p. 1).

### **2.8.1 Recursos en el entorno**

Los centros de interpretación y los museos son centros de conocimiento y un complemento esencial de la educación en los centros de enseñanza. Sin embargo, la definición de estos conceptos ha evolucionado a lo largo del tiempo en función de los cambios de la sociedad. Así, los museos han ido cambiando en su estructura y en sus objetivos, adquiriendo un mayor carácter didáctico (Tabla 5).

Para Bertonatti, Iriani y Castelli (2010):

Un centro de interpretación es una exhibición en torno a un guion de tipo museográfico (con intencionalidad pedagógica), que conecta intelectual y emocionalmente al visitante con el patrimonio, estimulando su interés para comprometerlo con su conservación o cuidado.

En las últimas décadas han proliferado los centros de interpretación o centros de visitantes, que con un objetivo claramente didáctico, presentan al visitante una exposición del patrimonio existente en un lugar determinado, ya sea éste de carácter natural, histórico, cultural o paisajístico. De este modo contribuyen a la puesta en valor de estos recursos in situ.

*Tabla 5*  
*Definiciones del concepto de museo*

<b>Institución</b>	<b>Definición</b>
UNESCO	Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo
INTERNATIONAL COUNCIL MUSEUMS	Un museo es una institución sin fines de lucro, un mecanismo cultural dinámico, evolutivo y permanentemente al servicio de la sociedad urbana y a su desarrollo, abierto al público en forma permanente que coordina, adquiere, conserva, investiga, da a conocer y presenta, con fines de estudio, educación, reconciliación de las comunidades y esparcimiento, el patrimonio material e inmaterial, mueble e inmueble de diversos grupos (hombre) y su entorno.

Fuente: Elaboración propia.

Con mucha frecuencia, en el entorno más inmediato del alumno hay monumentos, centros de interpretación, conjuntos arqueológicos y etnográficos con un gran potencial didáctico y que constituyen una herramienta muy adecuada para que el estudiante conozca la historia de ese lugar (Tabla 6). Con la visita a estos lugares el estudiante obtendrá aprendizajes significativos a través de sus propias experiencias. Es de suma importancia que los estudiantes conozcan la historia y el patrimonio que les rodea, ya que sólo si lo valoran lo querrán proteger y transmitir a generaciones futuras. Que los niños y jóvenes se sensibilicen y tomen conciencia de la protección y conservación del patrimonio cultural y natural

es, sin duda, la vía más adecuada para construir ciudadanos críticos y participativos (Marín y Sánchez- Fuster, 2015).

Tabla 6

*Centros de interpretación y de visitantes en la Región de Murcia*

<b>Centros de Visitantes espacios naturales y otros</b>	<b>Centros de interpretación y visitantes de patrimonio histórico-cultural</b>
C.V. El Valle (Murcia)	C.V. La Luz (Murcia)
C.V. Majal Blanco (Murcia)	C.V. San Antonio el Pobre (Murcia)
Centro de Recuperación de la Fauna Silvestre “El Valle” (Murcia)	C.V. Muralla ( Murcia)
C. I. Cabo de Palos	C.V. Monteagudo (Murcia)
C.I. Aves del Sureste (Murcia)	C.I. Muralla Púnica (Cartagena)
C.I. del Mar ()	C.I. Mina Matilde (El Beal, Cartagena)
C.I. Ricardo Coodorniú (Alhama)	C.I. Historia (Cartagena)
C.I. Cabezo de la Jara (Puerto Lumbreras)	Parque Minero (La Unión)
C.V. Las Salinas (San Pedro)	C.I. Arte Rupestre (Moratalla)
C.V. Las Cobaticas Calblanque (Cartagena, La Unión)	C.I. Barco Fenicio (Mazarrón)
Punto de Información de Cañaverosa (Calasparra)	C.V. Castillo de Nogalte (Puerto Lumbreras)
Centro de Información de Visitantes Lagunas de Campotéjar (Molina)	C.I. de Begastri (Cehegín)
C.I. Ajauque Rambla Salada	C.I. Torre del Homenaje (Aledo)
Centro de Interpretación de la Naturaleza El Rellano (Molina)	C.I. de Almadenes (Cieza)
Centro de Interpretación de la Naturaleza Fuentes del Marqués (Caravaca)	
C.I. Paleontológico Sierra de Quibas (Abanilla)	

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se ha comentado, los contenidos patrimoniales han estado y están presentes en el currículo y en los libros de texto de las distintas etapas educativas, frecuentemente en forma de fotografías de monumentos que ilustran las manifestaciones artísticas. Sin embargo, no se ha prestado demasiada atención a que los alumnos conozcan el origen y valor que esos monumentos tienen, en especial los que pueden encontrar en el entorno de su centro. Tampoco se ha tratado de inculcar valores en relación a la importancia de su conservación tanto para el disfrute propio como para generaciones futuras. Esta es la tendencia actual y sin duda la vía adecuada para tratar la educación patrimonial en la escuela y

aprovechar los numerosos recursos didácticos elaborados por los centros de educación no formal. Estepa, Wamba, Jiménez (2005) son defensores del papel del patrimonio a partir de una perspectiva integradora y holística, tanto en la educación formal y no formal y en el ámbito de ciencias sociales y de las ciencias experimentales. Destacan su importancia en el desarrollo y diseño de programas de educación ambiental, de alfabetización científica y de educación del ciudadano

Parece que las propuestas para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales a través del patrimonio no han tenido el eco esperado en las nuevas propuestas curriculares, donde se habla de patrimonio pero de una manera muy superficial (Fontal, 2011; González, 2011; Molina y Pinto, 2015). Habrá que recurrir a otros mecanismos y a otros escenarios para reforzar su presencia en el aula y darle el protagonismo que se merece, puede que el acercamiento a los centros de educación no formal pueda ser una vía para solucionar las carencias detectadas en el currículo. Sin embargo, la literatura muestra que hasta ahora han caminado por separado las acciones vinculadas con el patrimonio, por un lado los contenidos curriculares y por otro los extracurriculares. Ha habido una clara división en materia de patrimonio entre la educación formal y no formal (Bermúdez y Del Cura, 2011; Martín-Cáceres y Cuenca, 2015). Hoy en día los expertos tienen claro que esta no es la vía adecuada, ambas actuaciones deben de ir de la mano, debe haber transferencia entre el aula (educación formal) y los museos, centros de visitantes, centros de interpretación (educación no formal), que hasta ahora han funcionado como compartimentos estanco. Para que la educación patrimonial tenga en la escuela el peso que se merece es necesario que esta trabaje en coordinación con los espacios de educación no formal existentes en el ámbito local, en definitiva una mayor relación museo-escuela y museo-currículos oficiales (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015). Es aconsejable que estos centros realicen acciones formativas en forma de talleres para que los maestros conozcan los materiales didácticos que han diseñado y los programas dirigidos a los alumnos. Los centros de educación no formal deben también salir y visitar los colegios, en definitiva trabajar de forma conjunta, ya que maestros y gestores tienen concepciones diferentes del patrimonio (Estepa. Ávila y Ruíz, 2007; Estepa, y Morón, 2013). Se pretende que la educación patrimonial empiece en el colegio y

reinverta directamente en la sociedad, se trata de que los propietarios simbólicos del patrimonio lo quieran custodiar y transmitir y lo hagan de forma respetuosa hacia las sociedades que lo han custodiado a lo largo de la historia (Fontal y Ibáñez, 2015).

Para Bermúdez y del Cura (2011) la visita a estos espacios no formales debe enmarcarse en el contexto de una estrecha relación entre el centro escolar y la institución artística, con un papel vital del profesorado a la hora de diseñar materiales que potencien el valor educativo. Se pretende que el museo o el centro de interpretación deje de ser un espacio contenedor para pasar a ser un espacio educador. Calaf y Fontal (2013) nos acercan algunas experiencias americanas (Metropolitan Museum, New York) en las que el museo se ha transformado en un espacio social promotor de propuestas educativas, en las que existen espacios específicos dedicados a que los niños adquieran contenidos relacionados con las colecciones del museo e insertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero de una forma muy atractiva. Pero lo más novedoso es que el museo acude al aula y diseña materiales didácticos para los profesores. La visita al museo deja de ser un suceso aislado, se produce una fusión de la educación formal y la no formal. El museo desplaza sus exposiciones hasta los colegios, el museo pide colaboración a los profesores e incluso a los alumnos, en definitiva hay una retroalimentación entre las dos instituciones y entre los dos programas. El gobierno de Dinamarca (2016) publicó un informe sobre el potencial educativo de los museos en él se señala que los museos son centros de conocimiento a la vez que aulas de aprendizaje alternativas. Son por tanto un valioso recurso en la sociedad del conocimiento del s. XXI. Destaca el informe que las actividades educativas de los museos suelen ser interdisciplinarias y engloban distintos métodos de aprendizaje. Concluye el informe señalando que la enseñanza en los museos se caracteriza por su carácter académico y su compromiso social. Por ello, los programas educativos en los museos constituyen un complemento esencial de la enseñanza en los centros de Educación Primaria y Secundaria. Da una serie de recomendaciones entre las que se encuentran: reforzar la cooperación con los centros de Primaria, Secundaria, Magisterio y Universidades en el marco de desarrollo de sus actividades educativas, que la oferta didáctica de los museos se adapte a los planes de estudio

de los centros de enseñanza. Y que se potencie la colaboración entre los museos y la universidad y que se habiliten los canales adecuados para que los estudiantes de magisterio puedan hacer prácticas en los museos.

### **2.8.2. Generadores de materiales didácticos**

Los centros de educación no formal realizan un gran esfuerzo en la producción de materiales didácticos que sirven de apoyo a los visitantes que se desplazan hasta sus espacios expositivos. Los expertos reconocen la labor que estos centros realizan y el valor que estos materiales educativos tienen para el ámbito escolar. Sin embargo, para Sánchez Agustí (2012) los materiales elaborados en el marco de la educación no formal, a pesar de ser elaborados por empresas especializadas, atienden a parámetros turísticos y no siempre se adecúan a los contenidos curriculares. Rico y Ávila, (2013) consideran que los profesores deberían recibir formación en la elaboración de este tipo de materiales docentes. A escala nacional cabe reseñar la experiencia exitosa del proyecto de Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos de España (ECPEME), proyecto competitivo de I+D+i subvencionado por el MICINN cuyo objetivo ha sido identificar estándares y criterios de calidad en los programas educativos tendentes a mejorar las programas educativos de los museos y establecer un modelo de buenas prácticas. La muestra de estudio la han constituido dos museos de la ciudad de Valladolid, uno de ellos el Museo Nacional de Escultura que fue el primer museo que puso en marcha un programa educativo en España. En este museo, los programas y metodologías se han ido adaptando a las demandas y cambios del sistema educativo, de hecho surgieron a partir de las demandas de los centros escolares que solicitaban visitas y se basaban en transmitir conceptos demasiado complejos para los escolares. Es a partir de 2011 cuando se plantean transmitir conocimientos de una manera más exploratoria buscando formar una ciudadanía comprometida con la conservación del patrimonio (Calaf, Gillate y Gutiérrez, 2015).

La educación formal y la no formal no deben funcionar como compartimentos estanco, sino que deben de retroalimentarse e intercambiar sus espacios y recursos didácticos. Esperemos que el Plan Nacional de Educación y

Patrimonio, actualmente en fase de ejecución, sirva de punto de encuentro entre gestores culturales y educadores y diluya la frontera existente entre estos dos colectivos y surjan estrategias dinámicas encaminadas a la promoción de la educación patrimonial y su puesta en valor como recurso educativo de primer orden.

Sánchez-Fuster y Martín de Valmaseda (2014) realizan una experiencia con el fin de detectar el uso que de las salidas escolares se hace en el ámbito educativo. La población encuestada la constituyen estudiantes de Magisterio. Los estudiantes realizaron una excursión a un centro de interpretación ubicado en un lugar de gran valor patrimonial y paisajístico, en el entorno de la Universidad. Tras la excursión contestaron a un cuestionario sobre aspectos relacionados con la experiencia. Ante la pregunta de cuantas excursiones han realizado en la Universidad, el 92.3% de los alumnos manifiestan que en el tiempo que llevan cursando sus estudios no han realizado ninguna. Destacar que el 66.7% de los encuestados no habían visitado nunca el lugar propuesto y que tan sólo el 51.3% sabía de la riqueza patrimonial que presentaba el municipio antes de realizar esta excursión. El 87.2% no conocía la existencia del centro de interpretación y ninguno de los asistentes lo habían visitado con anterioridad. Son datos que nos deben hacer reflexionar, ya que es un área situada a tan sólo unos kilómetros del centro de la ciudad y del campus universitario y es un punto de referencia paisajística en el área periurbana de la ciudad donde residen los estudiantes (Murcia). Es interesante destacar que tras la realización del itinerario guiados por el profesor la totalidad de los encuestados (100%) están de acuerdo en la importancia que tiene que el alumnado de Primaria conozca el patrimonio local para que lo valoren, respeten y contribuyan a su conservación en el futuro, además destacaron que habían disfrutado aprendiendo. La opinión de los estudiantes pone de manifiesto el interés didáctico que tiene la introducción de salidas escolares en los distintos niveles educativos, en especial en maestros, que son piezas clave en la educación de las nuevas generaciones de jóvenes. También que realizar una excursión o salida escolar no debe suponer un gran desplazamiento, empecemos por que nuestros alumnos conozcan el patrimonio natural y cultural de su entorno más inmediato. Los resultados muestran que estas salidas no son un recurso habitual en las distintas etapas



educativas. Tal y como señala López Martín (2000), esta es una realidad preocupante y entre las causas indica la falta de tiempo, la falta de recursos y la falta de conocimientos del entorno en los docentes.





**Capítulo 3. Los materiales escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje**





## Capítulo 3

# Los materiales escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje

---

Parte este capítulo de una presentación sobre la edición de los libros de texto y el papel de las editoriales, que son en definitiva los responsables de la del diseño y producción de los manuales. Se presta también atención a los nuevos escenarios emergentes en el campo de la edición de libros de texto que han surgido en los últimos años vinculados a internet y en especial a la creación de materiales curriculares de libre acceso.

A continuación se presentan distintas iniciativas de carácter internacional en relación con la edición, investigación y difusión de trabajos sobre el libro de texto que parten del ámbito no académico, generalmente vinculadas a iniciativas institucionales. Se presentan varios centros especializados en investigación sobre manuales escolares que surgieron a finales del siglo pasado en varios países, entre ellos España. La existencia de estos centros especializados es una muestra de la importancia que tiene la investigación en este campo. En este sentido destaca la labor realizada por el Instituto Georg Eckert (GEI) de Alemania, que ha puesto en marcha varias líneas de investigación emergentes relacionadas con esta temática.

Se recoge la estrategia desarrollada en los últimos años por la UNESCO, en el ámbito de la edición evaluación e investigación de materiales escolares y se destacan los seminarios celebrados en el ámbito internacional y nacional en relación con la temática de los libros de texto.

### **3.1. La edición de libros de texto: el caso español**

La publicación de libros de texto es la principal industria cultural en Europa, por delante de la musical y la cinematográfica. El continente europeo es líder mundial en el sector de edición de libros, seis de las diez principales empresas editoras son europeas y la mayoría de ellas centradas en el sector educativo. Destacan Pearson, de nacionalidad inglesa, que es la más grande del mundo, Hachette (Francia) y la empresa española Planeta (ANELE, 2014).

La edición de libros de texto es una industria con gran peso en la economía española. De acuerdo al informe sobre el sector editorial español publicado en el año 2016 por la Federación de Gremios de Editores de libros de texto, la venta de manuales de texto no universitarios han incrementado en un 3,1% su facturación con respecto al ejercicio anterior, con 748.64 millones de euros facturados, lo que supone el 34.1% de la facturación por ventas del mercado interior. Otro dato que nos sirve para hacernos idea del volumen de negocio desarrollado por el sector editorial de los libros de texto es que en España emplea a alrededor de 15.000 personas de forma directa, el 40% de ellos en el subsector del libro de texto (ANELE, 2016).

La Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE) agrupa a los editores españoles de libros de texto, en concreto a 33 editoriales, las cuales facturan el 90% del total de la facturación del sector. En España, la Asociación Nacional de librerías de texto (ANELE) edita cada año un informe sobre la situación del libro de texto en España, el último publicado a finales del año 2016.

Las editoriales comercializan materiales educativos para los distintos niveles de enseñanza desde la Educación Primaria a la Superior, de acuerdo con los programas nacionales y autonómicos y los libros son adquiridos por los padres y en algunos casos, cada vez menos frecuentes, distribuidos por los gobiernos regionales en el contexto de sus políticas de gratuidad. En España, los libros de texto se publican tanto en español como en las distintas lenguas autonómicas.

La exportación de libros de texto, especialmente a América Latina, es uno de los principales sectores de negocio para las editoriales, que realizan textos

adaptados a sus currículos locales, concretamente en el año 2012 se exportaron más de tres millones y medio de ejemplares.

En el curso 2014-2015 en España se vendieron 17.493.360 libros de texto de los que más del 50% eran de la etapa de Educación Primaria. El precio medio del libro fue de 18.50 euros y el gasto medio por alumno que tuvieron las familias con hijos en esta etapa de 111.59 euros. Un dato significativo es que el 15.1% de los españoles que compró libros en el año sólo adquirió libros de texto (ANELE, 2015).

Es interesante la reflexión de Hernández Cardona (2002) en la que sobre la renovación de los materiales curriculares apunta que los editores se arriesgan poco a innovar y hacen las mínimas remodelaciones de fondo, ya que siempre es más vendible aquello que el profesor ya conoce, por ello que la innovación puede ser peligrosa para el editor que se arriesga a perder clientes por lo que entre una edición y la siguiente de un mismo manual son pocos los cambios que se producen.

### **3.2. Escenarios emergentes: libro de texto digital y otras experiencias en código abierto**

En pleno siglo XXI son muchos los cambios que se están produciendo en la edición de los libros de texto. Al principio las editoriales ofrecían sus libros de texto digitalizados como única oferta en este formato, posteriormente las editoriales se han ido especializado en la producción de manuales y otros materiales educativos pensados y creados en formato digital. España es uno de los países más adelantados en este sector. Todas las editoriales educativas europeas están ampliando su producción en materiales educativos en formato digital y desarrollan plataformas digitales específicas para la distribución de estos recursos. En la Tabla 7 se puede apreciar la evolución de la edición de libros de texto digitales en España de acuerdo a los datos facilitados por ANELE. El crecimiento del sector ha sido exponencial, sin embargo la facturación solo representa el 3.22% de los libros de texto editados en español.

Tabla 7  
Evolución de la edición de libros de texto en formato digital

Año	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Nº libros texto digitales</b>	107	1.080	2.694	3.209	6.344

Fuente: Adaptada de ANELE, (2015, p.7)

Se entiende por libro digital o *e-book* cualquier texto almacenado en formato digital. Para poder leerlos es necesario contar con lectores, que pueden estar integrados en los ordenadores, teléfonos u otros dispositivos.

El libro de texto digital denominado *e-booktext* en la literatura anglófona, es sin duda, una herramienta que puede facilitar o mejorar el proceso de aprendizaje. Se ha hecho un hueco en las aulas, pero de manera desigual en las distintas partes del mundo. Sin duda el uso de este instrumento está relacionado con el nivel de desarrollo del país. Los libros digitales se siguen considerando una novedad en las aulas, pero su presencia va aumentando en los últimos años, cada vez son más los países que han puesto en marcha programas institucionales para su fomento. La investigación sobre el uso del libro de texto digital como material de aprendizaje en las aulas es todavía escasa, se trata de una línea de investigación emergente.

Jen, Dershing y Ching-Cha (2011) realizan un estudio comparativo sobre el uso del *e-book* y el libro de texto en formato digital basándose en una experiencia en las aulas de la Universidad de Princeton. Concluyen que aunque se trata de un mismo instrumento los procesos que intervienen son diferentes. La diferencia principal es que mientras el *e-book* se utiliza para leer, el libro de texto digital se usa para aprender. La dificultad radica en que los hábitos de enseñanza y aprendizaje no son fáciles de cambiar en poco tiempo, tanto en el caso de los profesores como de los alumnos.

En la última década, la tecnología se ha convertido en una aliada de los profesionales de la enseñanza, aunque el *e-booktext* (PC NEWS, 2012), como toda herramienta novedosa tiene sus partidarios y sus detractores. Algunos expertos cuestionan que la introducción de los libros digitales contribuya a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos se encuentran Murphy y Holleran (2004). En sus investigaciones sobre los modos de aprendizaje en función de los



diferentes tipos de texto digital o en papel llegaron a la conclusión de que ambos métodos se basan en la misma metodología de aprendizaje, tan solo cambia el formato.

Sin embargo otros expertos creen que el formato digital ofrece numerosas ventajas. Abd Mutalib, Azelin, Hezlina, Razol y Zullina (2012), realizan un interesante estudio en el que analizan las ventajas de la incorporación del libro de texto digital a las aulas. Entre las ventajas destacan, además de reducir la carga física para los estudiantes, que posibilita el aprendizaje autónomo y lo hace más atractivo, que introduce la tecnología en el aula, reduce el gasto de los padres y, de manera indirecta, contribuye a la sostenibilidad de los recursos naturales, por la reducción del consumo de papel.

En la actualidad hay otras tendencias emergentes en el panorama internacional en relación con el diseño, distribución y uso de los materiales didácticos: alquiler de los libros electrónicos, producción y distribución de materiales en código abierto, etc. Estas iniciativas han aparecido en el ámbito universitario, pero sin duda muy pronto serán transferidas a otros ámbitos educativos, por lo que no podemos dejar de mencionarlas.

En el ámbito universitario la empresa Amazon (TIME, 2011) está cambiando el modelo de distribución del material educativo digital, ofreciendo la posibilidad a través de su plataforma comercial de alquilar libros de texto electrónicos. La compañía afirma que con esta opción de alquiler los estudiantes pueden ahorrarse un 80% (TIME, 2011) en sus compras anuales de libros de texto. El sistema está diseñado de tal forma que los estudiantes pueden alquilar un libro durante un mínimo de 30 días, y si pasado ese periodo lo desean pueden extender el alquiler o comprar directamente el libro. Este sistema ofrece múltiples ventajas para el estudiante, ya que los libros electrónicos pueden leerse también a través de teléfonos o tableta y se pueden ejecutar en varios sistemas operativos (Apple, Windows y Android).

Algunos estudios de mercado realizados por empresas vinculadas al sector del libro electrónico nos pueden servir para caracterizar su situación en la actualidad. La editorial Bookboon.com, ha publicado recientemente los resultados

de una encuesta realizada a estudiantes universitarios de Estados Unidos, mostrando que el 58% de los encuestados prefiere leer sus textos a través de un instrumento electrónico, para ellos su uso conlleva una serie de ventajas como la facilidad de transporte, de lectura o de pago. Sin embargo esta tendencia no se aprecia en Europa. De acuerdo con la misma fuente, una encuesta realizada en Alemania, Reino Unido y Países Bajos, muestra que sólo entre el 30 y el 40% de los estudiantes prefiere los materiales digitales al libro de texto impreso.

En Estados Unidos se ha puesto también en marcha una iniciativa, en la que varias facultades de los estados de Virginia y Maryland (Douglas, 2016) van a empezar a utilizar materiales desarrollados en código abierto en sustitución de los libros de texto. Son recursos educativos creados con licencias abiertas que permiten a los estudiantes descargar o imprimir materiales de forma gratuita. Se pretende con ello eliminar obstáculos financieros derivados del coste de los libros de texto y ofrecer un nuevo vehículo para el uso de materiales y cursos de forma dinámica y atractiva.

Uno de los mayores productores de libros de texto en código abierto es Openstax, centro vinculado a la Universidad de Rister (Houston), que utiliza donaciones filantrópicas para producir materiales de alta calidad, sus libros se han descargado casi un millón de veces, y más de cinco millones de personas han visitado el sitio web ([openstax.org](http://openstax.org)) de la institución desde su lanzamiento en febrero de 2012 (RICE, 2014).

### **3.3 Centros especializados de investigación en manuales escolares**

Desde comienzos del siglo XIX los libros de texto o manuales escolares han sido el material curricular con mayor presencia en las aulas de cualquier parte del mundo. De ahí su valor como fuente documental para reconstruir la historia del currículo de la escuela. Tal es su importancia que en diferentes países han surgido centros e instituciones cuya labor principal consiste en documentar, inventariar, catalogar, conservar y analizar estos documentos, instrumento central de los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito escolar durante siglos. A continuación se presentan varias experiencias desarrolladas en distintos ámbitos

territoriales, en concreto en Francia, Alemania y España, Brasil, África y Estados Unidos.

### **3.3.1 Base de datos EMMANUELLE**

El Proyecto de investigación EMMANUELLE, se puso en marcha en Francia en 1980 en el marco del Service d'Histoire de l'Education del INRP. Bajo la dirección del experto en manuales escolares Alain Choppin (1992), se diseñó una base de datos que incluye todos los libros escolares publicados en Francia desde 1789 (Amalvi 2001; Tiana, 1999). Incluye libros de ocho disciplinas, entre ellas Geografía e Historia, y de todos los niveles escolares. Su última actualización se hizo en el año 2003 (WEB EMMANUELLE). En este contexto se publicaron una serie de repertorios específicos de los manuales escolares para cada disciplina, detallando su localización, duración de la vida de la editorial y conservación.

Otras instituciones francesas han seguido con la labor iniciada por Choppin. Así, la biblioteca del Instituto Francés de Educación y la del Museo Nacional de Educación en Rouen (Francia) cuentan con más de setenta mil ejemplares de libros de texto entre sus fondos.

### **3.3.2 The American Textbook Council (Consejo Americano de Libros de Texto)**

Es una organización de investigación sin fines de lucro e independiente creada en 1989 para revisar los libros de texto de historia y estudios sociales. Su actuación se centra en el área de humanidades en temas como el multiculturalismo, estándares de historia y la precisión de los libros de texto. Destacan sus publicaciones e informes sobre los manuales de historia (Tabla 8). El Consejo también realiza labores de asesoramiento a escuelas en el proceso de elección de los libros de texto.

Tabla 8

Publicaciones sobre los libros de historia del American Textbook Council

Título	Editor	Lugar de Publicación	Año
American History Textbooks. An Assessment of Quality	Education Excellence Network	New York	1987
History Textbooks: A standar and Guide	American Textbook Council	New York	1994
A New Generation of History Textbooks			1998
History Textbooks at the New Century	American Textbook Council	New York	2000
Textbooks and the United Nations: The International System and What American Students Learn About It	United Nations Association of the United States of America	New York	2002
World history textbooks. A review	American Textbook	New York	2004

Fuente: Adaptada de la web The American Textbook, (2016)

### 3.3.3 Instituto Georg Eckert para la investigación internacional de libros de texto

El Instituto Georg Eckert (GEI), con sede en Alemania, es un centro internacional de investigación multidisciplinar especializado en el libro de texto y otros materiales escolares. A través de su biblioteca, pone a disposición de los investigadores uno de los más importantes fondos a nivel internacional de libros de texto escolares de Ciencias Sociales (geografía e historia). Entre las funciones de esta institución están la investigación y transferencia del conocimiento sobre los libros de texto. Por ello asesora tanto a profesionales como a instituciones nacionales e internacionales sobre materiales educativos. Uno de los principales atractivos del GEI es su biblioteca, por su amplia colección de textos de historia, estudios sociales, estudios religiosos y manuales de geografía. Sus infraestructuras son aprovechadas por investigadores de todo el mundo, que asisten a acciones formativas o talleres. Pero también es posible acceder a sus fondos a través de su portal web (Edumeres.net), que proporciona acceso virtual al mundo de los libros de texto y de investigación en medios educativos.

El centro ofrece también un programa de becas dedicado a la sensibilización con los libros de texto y a potenciar la investigación sobre ellos. Una de sus principales aportaciones es la revisión de los libros de texto dirigidas a los usuarios de este producto.

El GEI ofrece también a sus usuarios un servicio de información especializada para la investigación pedagógica y educativa, que pone a disposición del investigador publicaciones no disponibles a través de préstamos entre bibliotecas dentro de Alemania.

### **3.3.3.1 Líneas de investigación**

En el marco de este Instituto se realiza una prolífera labor investigadora en la que participan diversos equipos especializados. Entre las líneas de investigación emergentes en torno al libro de texto escolar de geografía e historia, desarrolladas por el GEI se encuentra *Textbooks and Society* (Libros de texto y Sociedad), que surge de la necesidad de investigar la diversidad de interacciones entre los medios educativos y el cambio social en el marco actual de los conflictos. También se ocupa de los cambios en la producción de los libros de texto en este contexto de transformaciones sociales, tecnológicas y económicas. Sus investigaciones se centran en concreto en los siguientes aspectos:

- *Paz y conflicto*: se analizan los libros de texto como reflejo de los conflictos, se trata de identificar cuáles y cómo son los conflictos reflejados en los libros escolares y el papel que desempeña los medios educativos en la prevención de conflictos violentos.
- *Cambios religiosos y diversidad social*: se centra en analizar cómo los libros de texto reflejan los cambios que se están produciendo en la sociedad, y si atienden a la diversidad a la hora de plasmar este tipo de contenidos; se trata también de definir cuál puede ser la vía más adecuada de representar la diversidad en los manuales escolares.
- *Producción de libros de texto: marcos y especialistas*: se centra en el análisis del papel que juegan los editores de libros de texto, tratando de identificar cuáles son sus intereses y los procesos de negociación utilizados para seleccionar sus contenidos y se analizan las nuevas formas de difusión

del conocimiento, ligadas a los cambios tecnológicos y sus repercusiones sobre la sociedad.

Otras de las líneas de investigación desarrollada por el Instituto Georg Eckert es la de *Textbook and Media* (libros de texto y *mass media*) en la que los investigadores tratan de responder a preguntas como: ¿Qué es un libro de texto?, ¿cuáles son los medios educativos?, es decir analizar cómo los temas de actualidad son transferidos a los libros de texto. Sus investigaciones se centran en los siguientes aspectos:

- Historia, teorías y metodologías de los estudios de libros de texto: tratan de analizar las teorías y metodologías utilizadas en los libros de texto y pretender desarrollar metodologías innovadoras.
- Los *mass media* y los libros de texto: se analiza la presencia de los medios de comunicación en el aula y su uso por los agentes implicados en el proceso de enseñanza, profesores, alumnos y materiales escolares.

Por último, otra línea de investigación es la denominada *Europe, Narratives, Images, Spaces* (Europa, Narrativas, Imágenes, Espacios). Pretende caracterizar la imagen que de Europa presentan los libros de texto a través de las imágenes y el discurso, en concreto quieren constatar si los libros de texto parten de una perspectiva eurocéntrica para presentar los contenidos y la presencia de representaciones de otros continentes.

### **3.3.3.2 Proyectos de investigación internacionales del GEI**

El Instituto Georg Eckert viene liderando en las últimas décadas numerosos proyectos a escala regional, nacional e internacional. Destacaremos aquí aquéllos de carácter internacional y en concreto el proyecto EURVIEWS al estar España entre los socios responsables del desarrollo del proyecto.

A continuación se hace una breve reseña de cada uno de ellos, en la que se exponen de manera detallada cuáles son sus objetivos, todos ellos tienen una índole europea y algunos de ellos mundial. En la Tabla 9 aparecen relacionados todos y cada uno de los proyectos y se muestra el enlace de la página web de cada uno de ellos. EURVIEWS: Europe in textbooks.

EurViews es un proyecto editorial multilingüe ([www.eurviews.eu](http://www.eurviews.eu)) cuyo objetivo es recopilar y analizar la pluralidad de conceptos sobre Europa y la europeidad transmitidos en los libros de texto de historia de los siglos XX y XXI de Europa y otras partes del mundo. Un equipo internacional representativo de los 26 países que participan en el estudio (entre ellos España) ha recopilado una amplia selección de textos, mapas e ilustraciones que serán accesibles a través de la web en tres idiomas (lengua original, alemán e inglés)

El proyecto permitirá realizar un análisis comparativo diacrónico y sincrónico de los cambios en las representaciones definidas por el estado de Europa en los siglos XX y XXI. La metodología empleada en el proyecto se basa en el análisis cualitativo del contenido de los libros de texto y la comparación sistemática de las fuentes identificadas. Los períodos de tiempo seleccionados se basan en los ciclos de vida de los libros de textos. Por el momento hay resultados provisionales para Alemania, Francia y Polonia.

- WORLDVIEWS. The World in Textbooks 2005-2017

El objetivo de este proyecto es conocer las visiones del mundo a través de las narrativas de los libros de texto en distintos países y regiones de Europa. Se analizan aspectos relacionados con el uso a lo largo del tiempo y en diferentes espacios de los criterios de nación, región, Europa y el mundo. El estudio pretende mostrar cómo los distintos países y regiones utilizan los libros de texto para ubicarse dentro del mundo y cuál es su percepción del mundo.

- Knowledge about Africa (Conocimiento sobre África)

El proyecto tiene como objetivo analizar la visión que los manuales escolares muestran del continente africano y en especial sobre la descolonización. Para ello se analizan los libros de texto editados en Alemania e Inglaterra entre 1945 y 1955.

- Archive Guide (Guía Archivo de las colecciones de libros de texto Editores en Alemania y Gran Bretaña)

Consiste este proyecto en la elaboración de una guía sobre los fondos de los archivos de editoriales de libros de textos de Alemania y Gran Bretaña. Trata de

dar mayor visibilidad a estos fondos y facilitar el trabajo de los investigadores que desarrollan su labor en el campo del libro de texto.

- COLONIALISM (un sitio europeo para la memoria)

Las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto COLONIALISMO (2009-2012) se centraron en documentar el grado en el que los libros de texto de Alemania, Francia y Reino Unido representaban e interpretaban el colonialismo como un fenómeno nacional, transnacional o europeo.

- Children and their World (niños y su mundo) (2004)

Este proyecto ha analizado aproximadamente 4500 libros de texto digitalizados (libros de texto y de lectura), con el fin de documentar el cambio de canon de conocimiento sobre el mundo a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Estos documentos se consideran fuentes cuasi-oficiales de las transformaciones que el mundo vivió en esa época. Se ha realizado un análisis de las frecuencias con las que se producen determinadas palabras, el uso de formas gramaticales, el aspecto de los campos semánticos y las formas en que los temas históricos y figuras se colocan en estos textos.

*Tabla 9*  
*Proyectos de investigación internacionales con participación del GEI*

<b>Proyecto</b>	<b>Tema</b>	<b>Plazo de ejecución</b>
EURVIEWS	Europa en los libros de texto	2005-2017
WORLDVIEWS	El mundo en los libros de texto	2015-2015
Knowledge about Africa	Conocimiento sobre África	2014-2017
Archive Guide	colecciones de libros de texto Editores en Alemania y Gran Bretaña	
COLONIALISM	Colonialismo	2014-2017
Children and their World	Niños y su mundo	2014
HOLOCAUSTO	The Holocaust and Genocide in Contemporary Education. Curricula, Textbooks and Pupils' Perceptions in Comparison	2016-2018

Fuente: Adaptada de la web del GEI, (2016)



- The Holocaust and Genocide in Contemporary Education.

Este proyecto trata de explorar las conceptualizaciones y visualizaciones del Holocausto y otros genocidios dentro y fuera de Europa, en los libros de texto de Europa y de países periféricos.

En la Tabla 9 aparecen relacionados cada uno de los proyectos internacionales en los que ha participado el GEI con detalle de su temática y plazo de ejecución.

### **3.3.4 Centro de investigación de manuales escolares (MANES)**

Merece una mención especial, por la labor desarrollada en el campo de los libros de textos escolares en España e Iberoamérica, el Centro de Investigación de Manuales Escolares (en adelante MANES). Se trata de un centro de investigación interuniversitario creado en el año 1992, dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, en especial de los siglos XIX y XX (entre los años 1808-1990). El proyecto sigue el modelo francés promovido por Alain Choppin en Francia y tiene su sede física en el departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

El centro de investigación MANES tiene entre sus objetivos examinar las características pedagógicas e ideológicas de los libros de texto escolares, y desarrollar proyectos de investigación centrados en el estudio de las relaciones entre las orientaciones pedagógicas de diferentes planes de estudio, programas y los manuales escolares. También está dentro de su ámbito de interés la selección de los libros de texto más significativos para cada materia y el análisis de sus contenidos curriculares (Web MANES).

A través de su portal web, el centro ofrece información acerca de las actividades que organiza y sus publicaciones, además de poner a disposición del investigador una extensa oferta de recursos y fuentes para la investigación en el campo de los manuales escolares: bases de datos de textos escolares, exposiciones

virtuales, una amplia bibliografía, documentos históricos digitalizados e información sobre los proyectos de investigación en los que participa.

El centro MANES desarrolla su actividad en torno a dos ejes fundamentales, uno de carácter instrumental (histórico-documental) cuya labor se centra en la elaboración de un censo de todos los manuales y en recoger todas las normativas y disposiciones legislativas educativas. Y otro puramente investigador que persigue evaluar las características pedagógicas, políticas e ideológicas de los manuales escolares disponibles en sus fondos.

El proyecto MANES trata de coordinar las sinergias que surgen en torno a la investigación sobre los manuales de texto. El resultado de mayor visibilidad son los cursos de doctorado sobre los géneros didácticos y las ilustraciones en los manuales escolares de los siglos XIX y XX que en los últimos años se vienen impartiendo en el ámbito del Departamento de Historia de la Educación de la UNED (Somoza, 2007).

### **3.3.5 Red PATRE-MANES (patrimonio escolar y manuales escolares)**

Es un proyecto de investigación internacional desarrollado en el marco de la Enseñanza Superior y fruto de la cooperación entre la Unión Europea y América Latina, con financiación europea dentro el programa ALFA (2005-2006). El objetivo del proyecto fue formar a personal especializado en documentación y catalogación y elaborar los instrumentos necesarios para catalogar y difundir a través de la red los manuales escolares de España, Portugal, Bélgica, Argentina, México y Colombia (Ossenbach, 2005). En esta red participaron las Universidades de Lisboa (Portugal), la Católica de Lovaina y Gante (Bélgica), la Nacionales de Luján y del Nordeste (Argentina), la Universidad del Atlántico (Colombia), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España).

El resultado ha sido la creación de una biblioteca virtual (Somoza, 2007), que permite navegar por itinerarios temáticos organizados de acuerdo con una serie de temas: la identidad nacional, la representación del espacio, la representación del tiempo, símbolos nacionales, región y patriotismo y la cultura material del libro escolar.

### **3.3.6 Biblioteca del Ministerio de Educación Cultura y Deportes de España (MECD)**

La Biblioteca posee una colección dedicada de forma prioritaria al área de educación y la enseñanza, con el propósito de servir de apoyo tanto a estudiantes del mundo de la pedagogía como a los profesionales de la enseñanza e investigación educativa. La colección general se completa con una serie de colecciones especiales entre las que se encuentra una colección de libros de texto. La conforma una muestra representativa de los libros de texto publicados en el panorama español, así se pueden encontrar libros de la época de EGB hasta nuestros días. El material solo está disponible para su consulta en sala previa petición (WEB MECD).

### **3.3.7 Association for Research on Textbooks and Educational Media**

La asociación para la investigación en libros de texto y los medios didácticos (IARTEM) es una organización sin ánimo de lucro que surge con el espíritu de agrupar a los profesionales interesados en los medios educativos, los libros de texto y la formación docente.

Su actividad se centra en la organización de foros de encuentro internacionales. Desde el año 1993 se han organizado varias conferencias internacionales en territorio europeo. La primera tuvo lugar en Suecia en 1991 y la última en Alemania en el año 2015. España también fue la sede de este evento en el año 2009.

Otra de sus aportaciones es la edición de una revista electrónica centrada en la investigación del papel de los libros de texto y materiales educativos en la mejora de la enseñanza (IARTEM e-journal), el aprendizaje y el rendimiento escolar. También en su web facilita información sobre nuevos libros y tesis.

### **3.3.8 Association for the development of Education in Africa**

Una de las líneas de atención de la Asociación para el desarrollo de la educación en África (en adelante ADEA) es la investigación sobre libros de texto y materiales de aprendizaje. Este grupo se creó en 1989 con el fin de buscar,

identificar y difundir estrategias innovadoras para hacer frente a la crisis del libro en África. El grupo lo componen especialistas que trabajan en coordinación con los gobiernos africanos, ONG y otras instituciones interesadas en el desarrollo y la difusión de materiales educativos y trata de identificar recursos técnicos y financieros que permitan implementar políticas viables en relación con la edición y distribución de los libros de texto. En África la mayor parte de los libros de texto son editados por editoras extranjeras, lo que repercute en su elevado precio.

Esta asociación pretende constituirse en un foro en el que estén representados todos los agentes que intervienen en la creación de un libro de texto, desde su planificación a su distribución: responsables políticos, profesores, editores, editores, distribuidores de libros, autores, libreros.

*Tabla 10*  
*Publicaciones de la ADEA*

<b>Título</b>	<b>Editor</b>	<b>Lugar de Publicación</b>	<b>Año</b>
The Cost Effectiveness of Publishing Educational Materials in African Languages	ADEA	London	1997
Financing Textbooks and Teacher Training Materials	ADEA	London	1997
An Introduction to Publishing Management	ADEA	London	1998
Books for Schools: Improving Access to Supplementary Reading	ADEA	London	2000
Expanding the Book Trade Across Africa	ADEA	London	2000
Upgrading Book Distribution in Africa	ADEA	London	2001
Making Book Coordination Work! Crossing Borders: Adapting Educational	ADEA	London	2002
Crossing Borders: Adapting educational materials for other countries: The Soul City Choose Life Project	ADEA	London	2004
Changing Public/Private Partnerships in the African Book Sector	ADEA	London	2006
Bringing the Story Home. A guide for developing and selecting materials for early childhood education: The South African perspective	ADEA	London	2006
Changing Public/Private Partnerships in the African Book Sector	ADEA	London	2006

Fuente: Adaptada de la web de ADEA, (2016).

Su actividad se ha centrado en los siguientes aspectos:

- Investigación
- Difusión
- Creación de redes

Realiza una prolífica labor editorial con publicaciones sobre aspectos relacionadas con la distribución y sistemas de acceso a los libros, el coste y la eficacia de la publicación de libros en los idiomas nacionales (Tabla 10) y proporciona asesoramiento a gobiernos y organismos sobre las políticas de adquisición de libros de texto, entre ellos al Banco Mundial. Ha lanzado en los últimos años varias campañas destinadas a promover la edición de libros de texto en África e intentar acabar con la dependencia del exterior a través de campañas de incentivos fiscales, exención de impuestos para las industrias de edición y venta de libros.

### **3.3.9 Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas-NPPD (Centro de Investigación en Enseñanza y Publicaciones)**

Este proyecto brasileño tiene entre sus objetivos la investigación en relación a las publicaciones educativas destinadas a los escolares, profesores y estudiantes, organizar eventos y foros de encuentro para los investigadores, potenciar los intercambios entre investigadores nacionales e internacionales.

En el marco de este centro se han desarrollado varios proyectos: el uso de libros de texto en la vida escolar, las clases de libros de texto y de producción, manuales de instrucción y las innovaciones.

### **3.4 Espacios y temas de reflexión e intercambio en torno a los recursos didácticos en el ámbito no académico**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es un organismo internacional en el marco de las Naciones Unidas, se fundó en el año 1945 con el objetivo principal de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Educación para todos es el eslogan que abandera la UNESCO desde su creación en 1945. A partir de esta fecha la organización concentra todos

sus esfuerzos en mejorar el acceso y la calidad de la educación a escala mundial y en especial en aquellos territorios más desfavorecidos y en el ámbito escolar. La elaboración, edición, distribución y evaluación de libros en especial en las áreas del mundo menos desarrolladas o afectadas por problemas bélicos ha sido su principal estrategia, siempre desde prisma de los cambios de la sociedad del siglo XXI y tratando de incorporar los avances tecnológicos. “Los libros de texto y materiales de aprendizaje tienen el poder de transmitir conocimientos, desarrollar habilidades, y configurar la manera en que los alumnos interactúan con el mundo” (UNESCO, 2005). La revisión de los manuales de geografía e historia se ha configurado como una de las líneas prioritarias de la edición de libros de texto forma parte de la estrategia educativa de la UNESCO, basada en los derechos humanos. La Organización ha participado en la creación de libros de texto desde su fundación en 1946. Este organismo internacional afirma que los manuales y materiales didácticos bien concebidos transmiten conceptos y competencias que fomentan la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible (UNESCO).

#### **3.4.1.1 Estrategia global para los libros de texto y materiales didácticos**

La estrategia desarrollada por la UNESCO (2005) en el campo de los manuales escolares se define en el documento “A comprehensive strategy for textbooks and learning materials” (Una estrategia global para los libros de texto y materiales didácticos) y se basa en tres puntos focales:

##### *a) Asistencia y apoyo*

La asistencia a gobiernos en el desarrollo de políticas nacionales y regionales en relación a los libros de texto y materiales de aprendizaje, cuenta con tres herramientas bien definidas para conseguir sus objetivos:

- Formación específica a los agentes implicados en la edición, evaluación y selección de libros de texto.
- Fomento de la investigación en ese campo.
- Apoyo.

*b) Mejorar la calidad de los contenidos de los libros de texto*

- Revisión de la calidad de los contenidos, en relación con los valores en el ámbito de los derechos humanos y fomento de la paz.
- Adaptación de los contenidos al ámbito de cada país.
- Incorporación de la innovación y las nuevas tecnologías, en la medida que el desarrollo de cada país lo posibilite.

*c) Apoyo a los gobiernos y profesores en la evaluación de los libros de texto*

- Asistencia a los gobiernos en el desarrollo de políticas educativas.
- Facilita apoyo y herramientas de análisis del material didáctico a las editoras y maestros.
- Incorporación de los cambios tecnológicos en los materiales editados.

No debemos olvidar que en muchos países los libros de texto se consideran la voz de la autoridad, así como el medio de instrucción y el principal recurso para los profesores (UNESCO, 2005).

Con el fin de alcanzar sus objetivos, la UNESCO trabaja en coordinación con otras instituciones y organizaciones de carácter internacional y con centros del sector privado. Una parte importante de su labor consiste en prestar asistencia a los gobiernos en el diseño y desarrollo de políticas educativas, normas y estándares, con el fin de garantizar la calidad del sistema educativo de cada país y facilitar el acceso de los materiales escolares a los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada país.

Si bien otra de las metas que persigue la UNESCO es la innovación e incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son muchas las dificultades que encuentra para su implementación en especial en los países en vías desarrollo, en los cuales no siempre es posible ofrecer materiales innovadores.

Desde la UNESCO se fomenta y apoya la investigación internacional en materia de evaluación de libros de texto y material didáctico, a través de la puesta en marcha de diversos programas de colaboración a nivel regional y suprarregional, con el fin de obtener datos e información que le ayuden a establecer áreas de prioridades para sus acciones programáticas. Se pretende que los agentes implicados (profesores, alumnos, padres) participen en los estudios y los resultados sean transferidos a la sociedad. Más aún la UNESCO es consciente del currículo de la importancia de la transferencia y la difusión de los resultados de investigación y por ello a través de su web difunde información en distintos formatos destinada a investigadores, autores de libros de texto y planificadores.

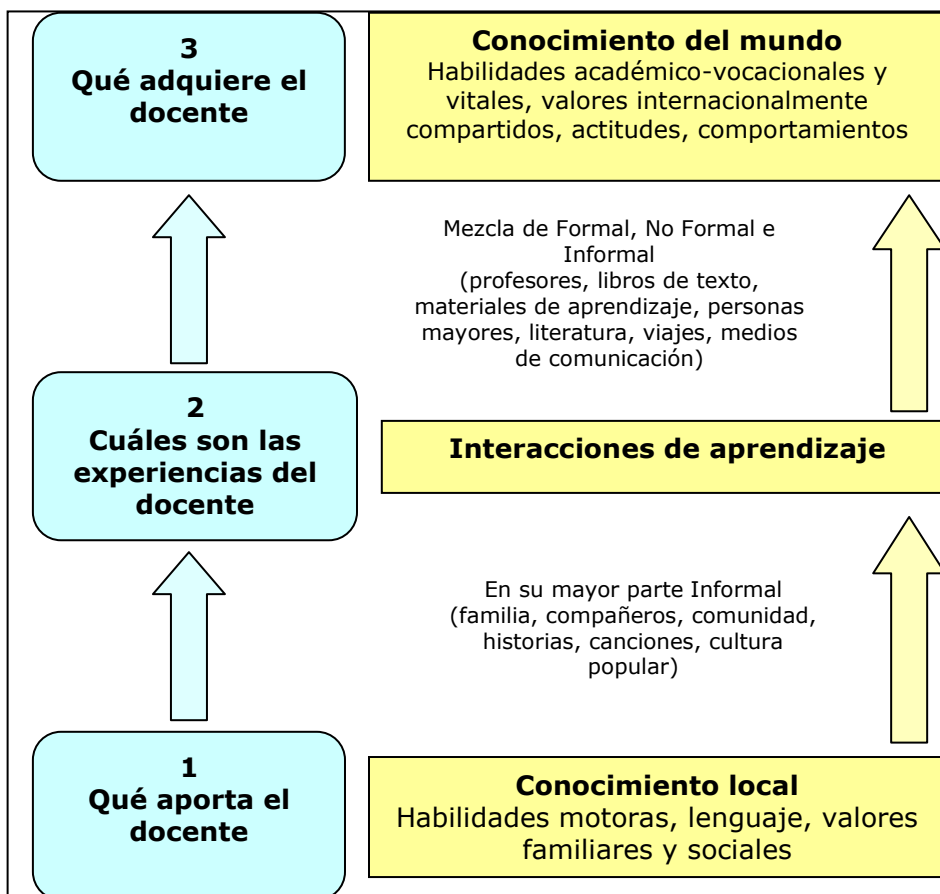


Figura 2. Factores que afectan al diseño y calidad de los materiales didácticos.

Fuente: Adaptada de UNESCO (2015, p.14)

La Figura 2 muestra los factores que afectan al diseño y la calidad de los materiales didácticos de acuerdo con la UNESCO.



### **3.4.1.2 Publicaciones, guías y otros documentos oficiales**

Con el fin de difundir y poner a disposición de los gobiernos, instituciones, profesionales del mundo de la educación y otros colectivos los resultados de sus estudios, la UNESCO publica anualmente tanto documentos técnicos como científicos y de divulgación. La Tabla 11 recoge las publicaciones más importantes en relación con los manuales escolares a partir de año 1945 hasta la actualidad.

En esa línea de preocupación por la edición y evaluación de manuales escolares, la UNESCO publicó en 1989 una guía de apoyo para la investigación del libro de texto. Esta guía pretendía ser un instrumento útil para los expertos en educación, tanto para investigadores, autores de libros de texto, maestros o especialistas curriculares, que se encuentran involucrados en el análisis y comparación y el desarrollo de medios educativos en un contexto nacional o internacional, especialmente en países donde el desarrollo de libros de texto era incipiente.

Una década después la institución ha reeditado la guía al hacer balance y considerar que ha sido una herramienta útil para los profesionales de la educación, investigadores y maestros el participar en el análisis y comparación de los recursos desarrollados en la enseñanza, tanto en el contexto nacional como internacional.

Señala Pingel (2010) que esta guía ha servido para modernizar los contenidos y metodologías y evitar sesgos al presentar diferentes religiones o culturas, que la herramienta sirvió de apoyo a los procesos de revisión sistemáticas de los libros de texto de los programas de Europa del Este y como base para organizar un debate sobre los libros de texto en Asia del Este, África y Medio Oriente. Sin embargo, las profundas transformaciones en las que está inmersa la sociedad actual han hecho necesaria la publicación en 2010 de una versión actualizada de esta guía.

Esta nueva guía ofrece información de carácter relevante sobre el rápido crecimiento del mercado de medios educativos electrónicos, la diversificación y regionalización de la producción de manuales escolares y la aplicación de normas y criterios de calidad.

*Tabla 11*  
*Publicaciones de la Unesco en relación a los manuales escolares*

<b>Título</b>	<b>Editor</b>	<b>País</b>	<b>Año</b>
L'enseignement de la géographie quelques conseils et suggestions	UNESCO	Paris	1949
Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding	UNESCO	Paris	1949
La revision des manuels d'histoire dans le pays nordiques sur la base de consultations réciproques.	UNESCO	Paris	1950
A handbook of suggestions on the teaching of geography, towards world understanding	UNESCO	Paris	1951a
African geography for schools, a handbook for teachers	UNESCO	Paris	1974
Guidelines for textbook writing, prepared by participants in the UNESCO textbook, writing workshop for national liberation movements	UNESCO	Tanzania	
Educational development, a practical issues guidelines for the preparation, production and distribution of textbooks	UNESCO	Paris	1980
UNESCO handbook for the teaching of social studies	UNESCO	Paris	1981
New UNESCO source book for geography teaching	UNESCO	Paris	1982
Guidelines for curriculum and textbook development in international education	UNESCO	Alemania	1988
Down with stereotypes: eliminating sexism from children's literature and school textbooks	UNESCO	Paris	1986
The elaboration of school textbooks a methodological guide	UNESCO	Paris	1989
Planning the development of school textbooks: a series of twelve training modules for educational planners and administrators	UNESCO	Paris	1995
La conception et la réalisation des manuels scolaires, Initiations aux techniques d' auteurs	Centre International Phonetique Appliquee-Mons	Paris	1997a
From plan to print: a guide to sustainable books provisions	UNESCO	Paris	1997b
A comprehensive strategy on textbooks and learning materials	UNESCO	Paris	2005
Guidebook for History textbooks authors. On a common path. New approaches to writing history textbooks in Europe and the Araba and Islamic Worlds. The case of the Mediterranean	UNESCO	Paris	2012a
The Worldwide Resource Pack in Curriculum Change Overview	UNESCO		2012b
Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experience. UNESCO	UNESCO		2006

Fuente: Adaptada de UNESCO (2015, p.14)

Desde su publicación inicial, en 1990, la Guía ha sido una herramienta al servicio de investigadores, autores de libros de texto, docentes o encargados de preparar planes de estudio. El documento se centra en el análisis, la comparación y elaboración de instrumentos didácticos en la esfera de las ciencias sociales, en el plano nacional o internacional.

La evaluación de los libros de texto y otros materiales educativos es una línea de investigación que se ha consolidado en los últimos años en el ámbito internacional. Se han desarrollado principalmente estudios promovidos en el marco de organismos internacionales y difundidos a través de foros internacionales. Sin embargo, su presencia y desarrollo ha sido muy incipiente en el marco de las investigaciones académicas y en concreto en el ámbito nacional. La UNESCO ha organizado entre el año 1951 y la actualidad, varios seminarios y encuentros de expertos internacionales especializados en los libros de texto y materiales de aprendizaje de ciencias sociales (geografía e historia) con el fin de realizar consultas bilaterales para mejorar los libros de texto de historia, ha organizado talleres con el fin de establecer un marco para la evaluación de los libros de texto de ciencias sociales y consultas internacionales para mejorar la presentación de ciertos contenidos históricos en los libros de texto y eliminar los estereotipos (Tabla 12).

La UNESCO recomienda promover la investigación en el aula y que los profesores y los alumnos evalúen sus propios libros de texto y que traten de buscar maneras adecuadas de representación que faciliten el aprendizaje acerca de los problemas del mundo, dejando atrás los estereotipos en los libros de historia.

En este sentido se han celebrado en los últimos años varios seminarios de carácter internacional sobre libros de texto, en concreto en Santiago de Chile (Chile) en los años 2006, 2008 y en Bogotá (Colombia) en 2011.

Concretamente en el año 2006, Santiago de Chile (Stevenson, 2006; Wakefield, 2007), fue la sede del primer seminario internacional de libros de texto, cuyo propósito fue el crear un espacio de reflexión e intercambio de experiencias de ámbito nacional e internacional, en relación a la producción y el uso de textos escolares, posibilitar el intercambio de estudios e investigaciones orientados a

mejorar la calidad de los textos como herramienta didáctica de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje; incentivar a los académicos chilenos, especialmente en el área de la Educación y las Ciencias Sociales, a desarrollar competencias y acrecentar las capacidades existentes en la producción, uso, capacitación e investigación sobre textos escolares. En este seminario se presentaron experiencias sobre recursos educativos en base a las perspectivas de las políticas públicas de varios países americanos y europeos; se habló tanto de los textos escolares como de otros recursos educativos; del libro de texto como elemento articulador de una red de desarrollo curricular y desarrollo docente; de la producción de textos escolares desde el punto de vista de los editoriales internacionales y de los desajustes a los que se enfrentan los textos escolares a partir de un currículo orientado al desarrollo de competencias, prestando especial atención a la evaluación y a la selección de los textos escolares.

En 2008, también en la ciudad de Santiago de Chile, se celebró un seminario internacional con el objeto de analizar los textos escolares de historia y ciencias sociales. Este evento supuso un punto de encuentro y de intercambio de estudios e investigaciones entre quienes trabajan en la didáctica de las ciencias sociales y/o están vinculados al ámbito de los textos escolares de historia y ciencias sociales, tanto a nivel nacional como internacional.

Bajo el tema “evaluar materiales para la mejora de la calidad educativa” tuvo lugar en el año 2011 en Bogotá (Colombia) un seminario internacional organizado en la Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo.

Estos seminarios han contribuido a que surja un espacio de reflexión e intercambio de experiencias en el ámbito tanto nacional como internacional, en relación a la producción y el uso de textos escolares; a potenciar el intercambio de estudios e investigaciones orientados a mejorar la calidad de los textos como herramienta didáctica de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje; incentivar a los académicos chilenos, especialmente en el área de la educación y las ciencias sociales, a desarrollar competencias y acrecentar las capacidades existentes en la producción, uso, capacitación e investigación sobre textos escolares

Tabla 12

*Seminarios internacionales promovidos por la UNESCO sobre los manuales escolares*

<b>Congreso</b>	<b>Organizador</b>	<b>Lugar de celebración</b>	<b>Año</b>
Better history textbook: international seminar on textbook improvement	UNESCO	Bruselas	1951b
Bilateral consultations for the improvement of history text-book	UNESCO	Paris	1953
Sub-regional workshop to establish a framework for evaluation of textbooks in social sciences, history and geography	UNESCO		1987a
International consultation with a view to recommending criteria for improving the study of major problems of humanity and their presentations in school curricula and textbooks	UNESCO		1987b
Disarming history: international conference on combating stereotypes and prejudice in history textbooks of South-East Europe	UNESCO	Suecia	1999
Training seminar for textbook analysis within the framework of the project on intercultural education and human rights education in Albania.	UNESCO	Albania	2002a
Interagency meeting on book sector development for EFA	UNESCO	Paris	2002b
International expert's meeting on textbooks and learning materials: components of quality education that can foster peace, human rights, mutual understanding and dialogue	UNESCO	Paris	2002c
Euro-Arab dialogue: the image of Arabo-Islamic culture in European history textbooks	UNESCO	El Cairo	2004

Fuente: Adaptada de UNESCO (2015, p.14)

Entre las conclusiones de estos seminarios se indica la necesidad de construir rúbricas de evaluación de los libros de texto y sugiere que debe ser visto con buenos ojos el uso de otros materiales complementarios que “ensanchen” la mirada de los contenidos. Todas estas reflexiones y aportaciones de los foros iberoamericanos son transferibles sin duda al ámbito español, ya que se están evaluando libros de texto escritos en español.

No se puede obviar que el papel del libro de texto en el aula está cambiando, muestra de ello es el rápido crecimiento del mercado de los medios educativos electrónicos, así como la diversificación y regionalización de la producción de libros de texto en muchas zonas del mundo. Y la tendencia sigue hacia la introducción de normas internacionales y criterios de calidad (UNESCO, 2009).



## **Capítulo 4. Objetivos e hipótesis de investigación**





## Capítulo 4

### Objetivos e hipótesis de investigación

---

Como ya apuntamos en la introducción de este informe, la presente investigación se enmarca en el contexto educativo de la Región de Murcia, en concreto en las asignaturas de Ciencias Sociales (geografía e historia) del último ciclo de la etapa de Educación Primaria, tratando de dar respuesta a estas cuestiones:

- ¿Cuáles son los aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales que caracterizan a los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia)? ¿Cuáles son los recursos didácticos cuyo uso proponen estos libros de textos?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los maestros sobre la presencia del libro de texto en su práctica docente en las aulas? A su juicio, ¿cuáles son los criterios que valoran para seleccionar los libros de texto de una determinada editorial? ¿Los docentes evalúan la calidad didáctica de los libros de texto? ¿Qué opinión tienen los maestros de la percepción que tienen los alumnos y sus padres sobre el uso del libro de texto? Al margen de los libros de texto, ¿qué otros recursos didácticos afirman utilizar los maestros en sus clases de Ciencias Sociales? ¿Qué valoración hacen de los itinerarios didácticos?
- ¿Qué percepción tienen los padres y las madres del alumnado sobre el uso del libro de texto? ¿Y sobre las salidas escolares?
- ¿Existen diferencias entre las percepciones de los padres y los maestros sobre el uso del libro de texto y las salidas escolares?

Las respuestas a estas cuestiones y la consideración del libro de texto como recurso hegemónico y articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje que

subyace en las mismas y que ha quedado fundamentado en el marco teórico-conceptual de este informe, nos han llevado a plantear las siguientes hipótesis de partida:

- Los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia) de sexto curso de Educación Primaria de las cinco editoriales más utilizadas en los centros de la Región de Murcia, presentan una caracterización diferente en sus aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales, así como en los recursos y elementos didácticos que proponen.
- Los libros de texto son percibidos por el profesorado de Ciencias Sociales y por las familias de los alumnos del último tramo de Educación Primaria de los centros la Región de Murcia como el principal eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ambas hipótesis de partida van a contrastarse mediante el logro de estos objetivos de investigación:

**Objetivo 1.** Caracterizar los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia) de las principales editoriales para 6.º curso de Educación Primaria con respecto al uso de los recursos didácticos que proponen, analizando sus aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales y que influyen en su potencial didáctico y motivacional para la enseñanza y el aprendizaje mediante los mismos.

**Objetivo 2.** Analizar el uso que del libro de texto hacen los docentes participantes en función de su género, edad, experiencia docente, titularidad del centro donde trabajan, la adscripción de este a un programa bilingüe y su ubicación geográfica.

**Objetivo 3.** Valorar la presencia de los libros de texto en la práctica docente de los maestros, a través de la percepción de los maestros, en función de su género edad y experiencia docente, titularidad y ubicación geográfica del centro donde trabajan y si el colegio está adscrito o no a un programa bilingüe.

*Hipótesis. Existen diferencias entre las percepciones de los maestros encuestados en cuanto a la valoración que estos hacen de la presencia de*

*los libros de texto en su práctica docente, en función de sus características sociodemográficas y de las características del centro donde trabajan.*

**Objetivo 4.** Identificar los motivos que justifican el peso que el libro de texto tiene en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje a juicio de los maestros, comparando tales percepciones según el género, edad y experiencia de los docentes, titularidad y ubicación geográfica del centro donde trabajan y si el colegio está adscrito o no a un programa bilingüe.

*Hipótesis. No existen diferencias en la percepción que el docente tiene sobre las causas que justifican el peso que el libro de texto tiene en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de sus características sociodemográficas y las características del centro donde imparte clase.*

**Objetivo 5.** Profundizar en la visión que tiene el maestro de la relación o vinculación del alumno con el libro de texto según su género, edad y experiencia docente, así como la titularidad y ubicación del centro donde trabaja y si el colegio es bilingüe o no.

*Hipótesis. No existen diferencias en la visión que tienen los maestros de la relación o vinculación del alumno con el libro de texto según las variables demográficas de los docentes y las características de los centros donde trabajan.*

**Objetivo 6.** Explorar las creencias del maestro sobre el uso del libro de texto que hacen las familias del alumnado atendiendo al género, edad y experiencia docente del maestro y la titularidad, ubicación y bilingüismo del centro donde trabaja.

*Hipótesis. No existen diferencias entre las creencias del maestro sobre el uso del libro de texto que hacen las familias del alumnado en función de sus características sociodemográficas y de las características del centro en el imparte docencia.*

**Objetivo 7.** Valorar los aspectos que, a juicio del docente, intervienen en la elección de los libros de texto en el centro escolar, realizando un análisis

diferenciado según el género, edad y experiencia docente del maestro y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro.

*Hipótesis. Existen diferencias entre los aspectos que, a juicio del docente, intervienen en la elección de los libros de texto en el centro escolar en función de sus características sociodemográficas y las características del colegio.*

**Objetivo 8.** Analizar las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad y experiencia docente y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro donde trabaja.

*Hipótesis. No existen diferencias entre las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad y experiencia docente y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro donde trabaja.*

**Objetivo 9.** Valorar la diversidad de los recursos didácticos que los maestros manifiestan que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de su género, edad y experiencia docente y titularidad, ubicación y carácter bilingüe del centro en el que imparte docencia.

**Objetivo 10.** Describir la valoración que hacen los profesores de los itinerarios didácticos en función de su género, edad y experiencia docente y la ubicación geográfica y adscripción a un programa bilingüe del centro en el que imparte docencia.

*Hipótesis. No existen diferencias entre las valoraciones que hacen los profesores de los itinerarios didácticos, en función de sus características sociodemográficas y de las características del centro en el que imparte docencia.*

**Objetivo 11.** Valorar las percepciones que tienen los padres y madres (familias) de los alumnos sobre la necesidad y el uso que hacen sus hijos del libro de texto

según el género, edad, estudios y situación laboral de las figuras parentales y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados estos sus hijos.

*Hipótesis. Existen diferencias entre las percepciones que tienen las familias de los alumnos sobre la necesidad y el uso que hacen sus hijos del libro de texto según el género, edad, estudios y situación laboral de las figuras parentales y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados sus hijos.*

**Objetivo 12.** Analizar las valoraciones que hacen los padres de los itinerarios didácticos según su género, edad, estudios y situación laboral y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados estos sus hijos.

*Hipótesis. Existen diferencias entre las valoraciones que hacen las figuras parentales de los itinerarios didácticos según su género, edad, estudios y situación laboral y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados sus hijos.*

**Objetivo 13.** Comparar las percepciones que las familias y los docentes tienen en relación al uso del libro de texto y las salidas escolares.

*Hipótesis. Existen diferencias entre las valoraciones de las familias y los docentes en relación al uso del libro de texto y las salidas escolares.*





## **Capítulo 5. Metodología de la Investigación**





## **Capítulo 5**

### **Metodología de la investigación**

---

En este capítulo se describe y fundamenta el diseño de la investigación, articulándolo en sus diferentes elementos: su enfoque y diseño, los participantes y contexto, los instrumentos y procedimientos de recogida de información y el plan de tratamiento y análisis de la información.

#### **5.1 Enfoque y diseño**

La metodología es un instrumento dirigido a validar y hacer más eficiente la investigación científica (Maldonado, 2015). De ahí la importancia que se le debe prestar a escoger la que mejor se adapte a las características y objetivos de la investigación (Latorre, Rincón y Arnal, 2003).

Se ha pretendido dar un carácter holístico al diseño de esta investigación al intentar hacer confluír en el mismo las tres perspectivas que han brindado los participantes de este trabajo en el contexto del último ciclo de la Educación Primaria de los centros de la Región de Murcia: los libros de texto de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), los maestros de este área y las familias del alumnado. Es esta una tipología de investigaciones no demasiado frecuentes en la actualidad (Merchán, 2007; Martínez, Miralles y Navarro, 2009). Este enfoque holístico ha permitido generar gran cantidad de datos con la finalidad de proporcionar una mejor comprensión de la realidad analizada a partir de las perspectivas de los distintos participantes (McMillan y Schumacher, 2010).

La presente investigación ha adoptado un enfoque metodológico cuantitativo no experimental o ex post-facto con un carácter descriptivo-comparativo (Mateo, 2014; Torrado, 2014). En particular, la propuesta

metodológica de esta investigación se ha concretado en un planteamiento mixto al utilizarse un diseño propio de un estudio observacional sistemático (en su modalidad de observación documental) con otro de un estudio encuesta. El primero de ellos, haciendo uso de un protocolo de observación sistemática para el análisis de los libros de texto, y el segundo, con la aplicación de un cuestionario estructurado dirigido a los maestros y otro destinado a las familias del alumnado. Por ende, ambas técnicas –encuesta y observación–, definen sus planes de actuación (Latorre, Rincón y Arnal, 2003; Martín Marín, 2011; Torrado, 2014).

Como afirman Sabariego y Bisquerra (2014), los métodos descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.114). Para los autores, la investigación descriptiva trata fundamentalmente, de “medir y evaluar” los constructos o las variables implicadas en el trabajo de manera independiente o conjunta. De aquí que este tipo métodos permitan establecer relaciones entre dos o más variables extrayendo conclusiones sobre las mismas, no en términos causales pero sí en términos relacionales (Serrano Pastor, 2008).

El planteamiento metodológico cuantitativo de la investigación asume el diseño de una investigación básica pero con una gran proyección aplicada, en cuanto que sus conclusiones nos permitirán ofrecer una visión global del contexto de la Región de Murcia en torno a la problemática de estudio al identificar el perfil de uso de los recursos didácticos en el área de Ciencias Sociales atendiendo a las manifestaciones que se derivan del análisis de los tres grupos de participantes (maestros, familias del alumnado y libros de texto). Los resultados nos permitirán realizar un diagnóstico de la realidad objeto de estudio que podrá aportar información sobre sus fortalezas y debilidades en las que fundamentar futuras tomas de decisiones de mejora en el contexto de presente investigación encaminadas a Martín Marín (2011).

Los estudios tipo encuesta no solo analizan la frecuencia de aparición de un fenómeno (niveles de una variable) tratando de identificar patrones de respuesta de una muestra (Matas, 2011), también nos permiten determinar las relaciones

existentes entre las distintas variables de estudio (Serrano Pastor, 2008; Martín Marín, 2011). Dentro de los estudios tipo encuesta, el cuestionario es la técnica más generalizada si se tiene el objetivo de conocer las percepciones y actitudes manifiestas por los protagonistas de los procesos sociales y educativos, y como ya se ha comentado este ha sido el instrumento utilizado en este trabajo (Casas, García y González, 2006; Ruiz, Izquierdo y Piñera, 1998; Serrano Pastor, 2008; Tymms, 2012; Torrado, 2014). Los objetivos metodológicos de los estudios observacionales son los mismos que los de encuesta, pero su adecuación viene determinada por la naturaleza de la información que no sería posible conseguir de otra forma (Angrosino, 2012; Martín Marín, 2011). En nuestro caso, esta información está contenida en los libros de texto que se han registrado mediante un protocolo de observación sistemática.

Ambos diseños, estudios de encuesta y observacional, son transversales porque la recogida de información se ha realizado en un período temporal concreto durante el curso académico 2014-2015.

Por último, cabe destacar que los tres instrumentos de recogida de información de esta investigación se han diseñado *ad hoc* para dar respuesta a sus objetivos e hipótesis (ambos cuestionarios y el protocolo de observación sistemática). El proceso de validación de estos tres instrumentos ha supuesto la adopción de un diseño analítico.

Los estudios analíticos, entre otras aplicaciones, se realizan para la “construcción de instrumentos de medición y de observación (...) y utilizan el análisis como elemento diferenciador de otros métodos” (Martín Marín, 2011, pp.376-377). Entre tales análisis se encuentran las técnicas analíticas correlacionales. Este tipo de análisis estadísticos, junto con otros de carácter descriptivo, son los que se han utilizado para la garantizar la máxima fiabilidad y validez posible de los cuestionarios aplicados a los maestros y a las familias. Pero también se ha realizado el análisis de contenido de carácter cualitativo para este fin, con el protocolo de observación sistemática de los libros de texto a partir de los discursos orales del profesorado participante en un panel de expertos.

La Figura 3 plasma el plan de la investigación realizada, destacando los diseños utilizados tanto para dar respuesta a sus objetivos e hipótesis, como para el proceso de validación de los instrumentos de recogida de información empleados.

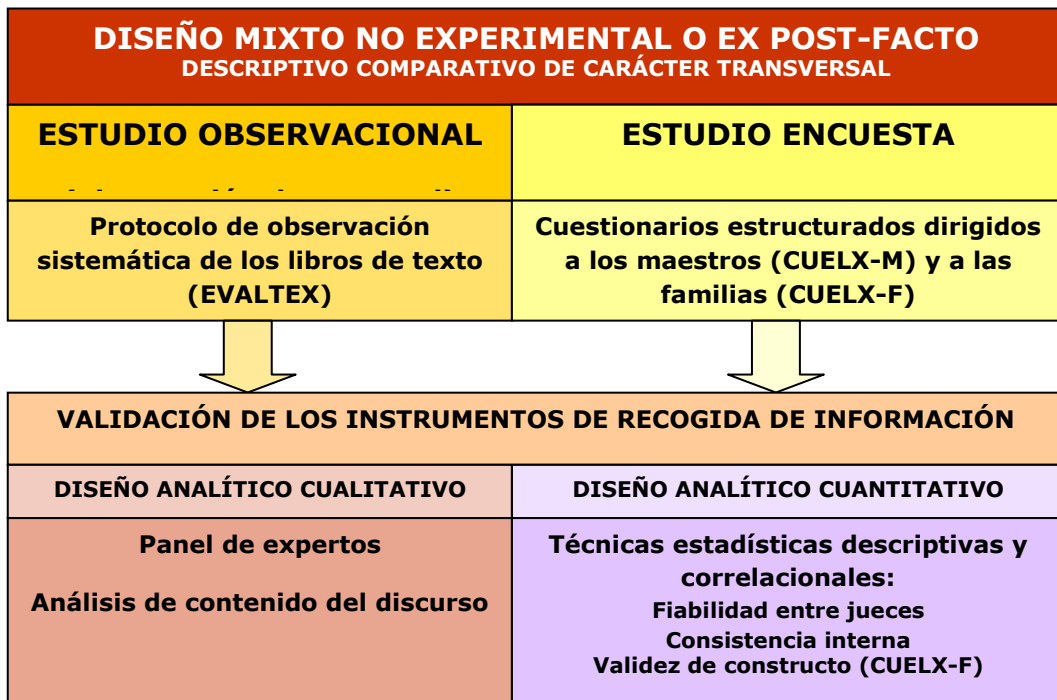


Figura 3. Diseño de la investigación y del proceso de validación de los instrumentos.  
Fuente: Elaboración propia.

## 5.2. Contexto y participantes

El trabajo se contextualiza en la Región de Murcia e implica a tres poblaciones objetivo:

- Los libros de texto de Conocimiento del medio natural, social y cultural de 6.º curso de Educación Primaria.
- Los maestros del último ciclo de Educación Primaria que impartían Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en el curso académico 2014-2015.
- Las familias (padres y madres) con hijos escolarizados en el último ciclo de Educación Primaria durante el curso 2014-2015.

Como ya apuntamos en la introducción de este trabajo, la decisión de seleccionar los libros de texto de 6.º curso de Educación Primaria estuvo determinada por el hecho de que en estos es donde había una mayor presencia de conocimientos de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) y, por ende, en donde potencialmente se encontraría una mayor variabilidad de los recursos didácticos propuestos. Por su parte, también apuntamos que el criterio adoptado para abarcar a los maestros de ambos cursos del último tramo de esta etapa educativa y, en consecuencia a las familias de sus alumnos, estuvo condicionado por la propia situación docente de tales profesionales (normalmente imparten docencia en ambos cursos) y por la continuidad de los resultados de aprendizaje que se pretenden en la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Los tres apartados siguientes están destinados a describir a estos grupos de participantes. Antes, advertir de nuevo que en el curso académico 2014-2015 aún estaba vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE, BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).

### **5.2.1 Los libros de texto seleccionados**

Se han seleccionado los libros de texto de Conocimiento del medio natural, social y cultural de 6.º curso de Educación Primaria de las cinco editoriales más utilizadas en los centros de esta etapa educativa de la Región de Murcia. Por tanto, las cinco editoriales elegidas intencionalmente, son las más representativas del contexto de esta investigación.

Con el fin de conocer cuáles eran las editoriales de libros de texto de la asignatura citada con mayor presencia en los centros de Educación Primaria de la Región de Murcia, se hizo una consulta a la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE). La respuesta fue que no disponían de esa información. Ante esta situación se hizo una consulta a la librería que presenta el mayor volumen de venta y distribución de libros en la Región de Murcia. La respuesta recibida sirvió para definir los libros de texto de las cinco editoriales seleccionadas: Anaya, Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives. En concreto, los libros de texto analizados fueron:

- Anaya: Conocimiento del medio. Abre la Puerta. Año de edición 2009

- Edelvives: Conocimiento del Medio. Pixépolis. Año de edición 2013
- Santillana: Conocimiento del medio. Año edición 2009
- SM: Conocimiento del medio. Timonel. Año de edición. 2010
- Vicens Vives. Medio natural, social y cultural. Año edición 2011

Posteriormente y según la información aportada en el cuestionario por los propios maestros que respondieron a esta pregunta ( $n= 120$ ), se evidencia que las editoriales de los libros de texto de Ciencias Sociales que estos manifiestan son: Santillana (36.29%), SM (23.39%), Anaya (15.32), Edelvives (7.26%), Edebé (4.84%) y Vicens Vives (4.03%). El resto de editoriales son utilizadas por una minoría de maestros (Tabla 13). De este modo, se constata que el criterio adoptado para la selección de las editoriales de los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria es consistente.

*Tabla 13*  
*Editoriales de los libros de texto de Ciencias Sociales utilizados por los maestros encuestados*

<b>Editorial</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>
Anaya	15.32	19
BYME	.81	1
Edebé	4.84	6
Edelvives	7.26	9
Mac Millan	.81	1
Oxford	.81	1
Santillana	36.29	45
Vicens Vives	4.03	5
SM	23.39	29
Sin libro	.81	1
Elaboración Propia	.81	1

Fuente: Elaboración propia.

### **5.2.2 Los maestros participantes**

La muestra de maestros del último ciclo de Educación Primaria de la Región de Murcia ha sido seleccionada según un procedimiento de muestreo bietápico caracterizado porque se realiza en dos etapas (Cubo, 2011). En nuestro caso, esta técnica de muestreo se ha utilizado combinando las estrategias de selección probabilísticas y no probabilísticas. Las etapas seguidas se describen a continuación.

*Etapa 1.* Teniendo en cuenta cinco comarcas de la Región de Murcia que se han definido como estratos, de los 480 centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) censados en el curso 2014-2015, se han seleccionado al azar los 55 centros participantes quedando representados 22 municipios (44%) y la totalidad de las comarcas.

*Etapa 2.* Se han invitado a participar a los maestros de Ciencias Sociales del último ciclo de la Educación Primaria de los 55 centros seleccionados. Su participación voluntaria ha llevado a que la muestra productora de datos esté constituida por 124 maestros. En el curso 2014-15 La población de maestros de Educación Primaria en la Región de Murcia es de 4.750. Como la población objetivo de esta investigación atiende solamente a los profesores que imparten docencia en los dos últimos cursos (5.º y 6.º) y esta etapa educativa tiene seis, se ha dividido el tamaño de la muestra entre tres obteniendo una población estimada de 1583 maestros. Los 124 maestros seleccionados se atienen a las siguientes condiciones estadísticas aplicadas en el cálculo de la muestra mediante la fórmula para poblaciones finitas (Vallejo, 2008), donde  $Z$  corresponde al nivel de confianza ( $\alpha= .05$ ,  $Z= 1.96$ ),  $n$  al tamaño de la muestra que deseamos conocer,  $N$  al tamaño conocido de la población ( $N= 1583$ ),  $pq$  a la varianza de la población ( $p=q=.5$ ) y  $e$  al error muestral posible que se cometería al extrapolar los resultados (8.5%):

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2 (N-1)}{Z^2 pq}}$$

De haber asumido un error muestral del 3% la muestra productora de datos hubiera estado conformada por 638 maestros. Es evidente que el alto error muestral posible asumido (8.5%) llevan a concluir que la muestra de los 124 maestros participantes no es representativa de la población objetivo.

Para obtener una comprensión más profunda del proceso de muestreo desarrollado, a continuación se describen los diversos criterios, fuentes de información utilizadas y algunos datos sobre las unidades de análisis consideradas.

Los CEIP se distribuyen de manera desigual en el territorio de la Región de Murcia. Los criterios de localización de un centro escolar dependen de diversos

factores, entre los que destaca la población total de ese territorio y la población en edad escolar, esta última en relación directa con la primera. La geografía ha elaborado teorías y métodos para estudiar la organización territorial de los servicios. Dicho corpus teórico muestra que la distribución espacial de los centros educativos se basa en redes organizadas jerárquicamente en función de los habitantes y la cantidad y variedad de servicios que ofrece el territorio (Escolano, Ruiz Budría y Climent, 2005). Por ello se decidió que un estudio de este tipo debería abordarse a partir de estratos lo más homogéneos posibles.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se organiza territorialmente en municipios y comarcas. Aunque existen diversas propuestas de agrupaciones comarcales, ninguna de ellas tiene carácter oficial. Para la selección de la muestra de maestros, se decidió adoptar una clasificación que agrupara el territorio como máximo en cinco estratos según la distribución de comarcas agrarias (véase Figura 4):

1. Comarca de Murcia y la Vega del Segura, que acoge a Abarán, Alcantarilla, Alguazas, Archena, Beniel, Blanca, Calasparra, Ceutí, Cieza, Lorquí, Molina de Segura, Murcia, Ojós, Ricote, Santomera, Las Torres de Cotillas, Ulea y Villanueva del Segura.
2. Comarca del Campo de Cartagena formada por Cartagena, Fuente Álamo de Murcia, Los Alcázares, La Unión, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco
3. Comarca del Altiplano constituida por Abanilla, Fortuna, Jumilla y Yecla.
4. Comarca del Noroeste configurada por Bullas, Caravaca de la Cruz, Cehegín y Moratalla, Albudeite, Campos del Río, Mula y Pliego.
5. Valle del Guadalentín que aglutina a Águilas, Aledo, Alhama de Murcia, Librilla, Lorca, Mazarrón, Puerto Lumbreras y Totana.

Cabe destacar que la población de la Región de Murcia, de acuerdo a los datos proporcionados por el Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia (CREM), es de 1.467.288 habitantes en el año 2015. La comarca de Murcia-Vega del Segura es la que presenta una mayor densidad de población y en



ella se asienta el 50.3 % de la población; le siguen en importancia la comarca del Campo de Cartagena (26.54%) y la comarca del Guadalentín (12.68%). Las áreas menos pobladas son las comarcas del Noroeste y el Altiplano ambas con valores en torno al 5%.

La información sobre la localización de los centros escolares y sus características se ha obtenido a través de información que la Consejería de Educación, Juventud y Deportes ofrece en su página web a través de EDUSI (Estrategia de Desarrollo Urbano Sostenible e Integrado). Se trata de una herramienta informática que muestra el puzzle de la zonificación escolar en la Región de Murcia y que sirve para geolocalizar centros, áreas escolares, demarcaciones, domicilios e incluso información sobre la titularidad de los centros escolares. La tecnología que utiliza la aplicación EDUSI está basada en GoogleMaps a la que se han aplicado las capas de las zonas escolares. La Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia utiliza la unidad territorial de municipio para la designación de zonas de escolarización de Educación Infantil y Primaria, pero estas zonas a veces sobrepasan los límites del municipio.

En la selección de los CEIP, se ha procurado además tener en cuenta los criterios siguientes, de modo que quedaran representados:

- Las distintas tipologías poblacionales características del territorio de estudio (núcleos urbanos, pedanías, localidades de huerta y de campo).
- Las diferentes realidades socioeconómicas presentes en la zona de estudio.
- Los centros con programas bilingües y no bilingües.
- Los centros con varias líneas, a ser posible.

Los centros públicos y privados concertados, en una proporción similar a la existente. De los 480 CEIP de la Región de Murcia en el curso 2014-2015, el 75.2% es de titularidad pública y el 21.82% privada-concertada.



Figura 4. Mapa de la Región de Murcia con delimitación de las comarcas de muestreo.  
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 14 recoge la relación entre habitantes de la Región de Murcia, alumnos matriculados en el último ciclo de Educación Primaria y CEIP para cada una de las cinco comarcas.

Tabla 14  
Distribución de habitantes, alumnos y CEIP en la Región de Murcia por comarcas (curso 2014-2015)

Comarcas	Habitantes		Alumnos 5.º y 6.º Educación Primaria		CEIP	
	N	5	N	%	N	%
Vega del Segura	735.621	50.13	16.807	49.71	246	51.25
Campo Cartagena	358.485	24.43	8.613	25.48	103	21.46
Altiplano	75.745	5.16	1.720	5.09	26	5.42
Noroeste	84.448	5.76	1.883	5.57	30	6.25
Guadalentín	212.989	14.52	4.784	14.15	75	15.62

Fuente: Elaboración propia.

La muestra información relativa a la muestra productora de maestros relacionadas con el número de habitantes de la Región de Murcia y alumnos matriculados en el último ciclo de Educación Primaria por comarcas.

Tabla 15

Distribución de la muestra productora de maestros en relación con los habitantes y el alumnado por comarcas (curso 2014-2015)

Comarcas	Habitantes		Alumnos 5.º y 6.º Educación Primaria		Muestra productora de maestros	
	N	%	N	%	N	%
Vega del Segura	735.621	50.13	16.807	49.71	62	50
Campo Cartagena	358.485	24.43	8.613	25.48	37	29.84
Altiplano	75.745	5.16	1.720	5.09	7	5.64
Noroeste	84.448	5.76	1.883	5.57	8	6.45
Guadalentín	212.989	14.52	4.784	14.15	10	8.06

Fuente: Elaboración propia.

### 5.2.2.1 Descripción de los maestros participantes

Como se ha comentado en el apartado anterior, han participado 124 maestros del último ciclo de Educación Primaria que durante el curso 2014-2015 impartían clase en 55 centros de Educación Primaria de la Región de Murcia, en concreto en 22 municipios. La mitad de los maestros imparte docencia en centros situados en la comarca de la Vega del Segura y el 29.84% en colegios de la comarca del campo de Cartagena; el resto se distribuye en proporciones menores entre las otras tres comarcas (Tabla 16).

Tabla 16.

Distribución del profesorado del último ciclo de Educación Primaria por comarcas de la Región de Murcia

Comarca	Porcentaje	Frecuencias
Altiplano	5.65	7
Campo de Cartagena	29.84	37
Noroeste-Mula	6.45	8
Vega del Segura	50	62
Valle del Guadalentín	8.06	10

Fuente: Elaboración propia.

Un 46.77% de los maestros imparte Ciencias Sociales en 5.º curso de Educación Primaria, un 38.71% en 6.º curso y un 10.48 % lo hace en ambos cursos.

El 69% de los maestros participantes trabaja en centros de titularidad pública y el 31% restante en centros concertados. En cuanto a la confesionalidad

del centro, tan solo el 22.58% de los maestros manifiesta impartir docencia en centros religiosos. El 51.61% de los profesores trabaja en un CEIP adscrito al programa de bilingüismo y solamente uno de los maestros encuestados trabaja en un colegio rural agrupado.

Los maestros tienen una edad media de 44.7 años ( $DT= 11.2$ ), estando comprendidas sus edades entre los 24 y 64 años. En cuanto a la experiencia docente, la media es de 18.8 años ( $DT= 12.1$ ), siendo la mínima de un año y la máxima de 42 años.

En cuanto al género de los maestros participantes, el 54.03% son mujeres y el resto hombres.

Con respecto a la formación, de los 110 maestros que han contestado, seis de cada diez son maestros de Educación Primaria, un 14.54% es maestro de Educación Primaria especializado en Lenguas Extranjeras, un 5.45% tiene la especialidad en Ciencias Sociales y otro 4.54% ha cursado la especialidad tanto de Educación Primaria como de Educación Infantil; el 15.45% ha cursado los estudios de magisterio de otras especialidades (Tabla 17). El 20.97% de los maestros ha realizado también una licenciatura en Psicología (3.23%), Pedagogía (8.87%), Geografía e Historia (3.23%), Filología (2.42%), Periodismo (0.81%) o Historia del Arte (0.81%). Destacar que 11 maestros (8.7%) tienen estudios de Máster, fundamentalmente en áreas relacionadas con la educación (Audición y el lenguaje, Innovación Docente, Logopedia, Psicomotricidad, Traducción e Interpretación, Historia de la familia, Neuropsicología y Formación del profesorado de Educación Secundaria). Además, tres maestros tienen el grado de Doctor (dos en un programa de Educación y otro en un programa de Psicología).

*Tabla 17*

*Titulación de acceso a la profesión docente de los maestros participantes*

<b>Titulación</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>
Maestro en E. Primaria	60.00	66
Maestro E. Primaria/Idiomas	14.54	16
Maestro E. Primaria/CCSS	5.45	6
Maestro/Otras especialidades	15.45	17
Maestro E. Primaria y E. Infantil	4.54	5

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la acreditación de idiomas por parte de los maestros, un 19.35% de los maestros tiene acreditado el conocimiento del idioma francés y un 28.22% el de inglés. De los 24 profesores primeros, un 2.42% tiene acreditado el nivel de francés A1, un 5.65% el nivel A2 al igual que la proporción de quienes acreditan el nivel B1. El nivel B2 de francés lo acredita un 4.03% del profesorado los niveles C1 y C2 de este idioma solo está acreditado por un docente en cada uno de ellos. Respecto a los 35 profesores que acreditan un nivel de inglés, un 2.42% lo hace con el A1, un 7.26% con el A2, un 7.26%, un 8.06% con el B2, un 2.42% con el C1 y otro .81% con el C2. Tan solo un maestro tiene la acreditación B2 de otro idioma diferente a los dos anteriores aunque no especifica cuál es.

### 5.2.3 Las familias participantes

En el curso escolar 2014-2015 fueron 105633 los estudiantes matriculados en Educación Primaria en los centros escolares de la Región de Murcia, de los cuales el 52.10% eran niños y el 47.9% niñas. El 32% del total de estudiantes eran alumnos del último ciclo de esta etapa educativa (51.87% niños y 48.3% mujeres). El número de maestros que impartió clases en Educación Primaria durante ese curso escolar en el Región de Murcia fue de 4.750.

La muestra la información de la muestra productora de los padres y madres del alumnado del último ciclo de Educación Primaria de la Región de Murcia en relación con los habitantes y alumnos matriculados en el curso 2014-15, según comarcas, se puede ver en la Tabla 18.

*Tabla 18*

*Distribución de la muestra productora de padres y madres del alumnado en relación con los habitantes y el alumnado por comarcas (curso 2014-2015)*

Comarcas	Habitantes		Alumnos 5.º y 6.º Educación Primaria		Muestra productora de familias	
	N	5	N	%	N	%
<i>Vega del Segura</i>	735.621	50.13	16.807	49.71	1.123	58.1
<i>Campo Cartagena</i>	358.485	24.43	8.613	25.48	431	22.3
<i>Altiplano</i>	75.745	5.16	1.720	5.09	99	5.1
<i>Noroeste</i>	84.448	5.76	1.883	5.57	76	3.9
<i>Guadalentín</i>	212.989	14.52	4.784	14.15	203	10.5

Fuente: *Elaboración propia.*

Son 1933 padres y madres de los alumnos del último ciclo de Educación Primaria perteneciente a centros de la Región de Murcia los que conforman la muestra productora. Cabe destacar que se recogieron un total de 1943 cuestionarios pero se descartaron diez por estar prácticamente incompletos.

El cálculo de la muestra se realizó mediante la fórmula de Vallejo (2008) para poblaciones infinitas por ser esta una población con más de 30000 sujetos:

$$N = \frac{Z^2 pq}{e^2}$$

En esta fórmula la  $Z$  se corresponde al nivel de confianza ( $\alpha = .05$ ,  $Z = 1.96$ ),  $N$  al tamaño de la muestra que deseamos conocer,  $pq$  a la varianza de la población ( $p=q=.5$ ) y al error muestral posible que cometeríamos al extrapolar los resultados (3%):

Los resultados de la aplicación de dicha fórmula, nos da un total de 1067.11 elementos muestrales que necesitaríamos obtener (con un error muestral posible del 3%). Por tanto, la muestra productora de datos de padres y madres es más que representativa de la población objetivo.

Respecto al procedimiento de muestreo utilizado ha sido el mismo que el que hemos descrito para la selección de los maestros. Sin embargo, en la etapa segunda del procedimiento se invitó a todas las familias del alumnado que cursaba 5.º y 6.º de Educación Primaria. De este modo y a pesar de que muchas familias optaran por no participar, resultó mucho más sencillo alcanzar el tamaño muestral adecuado.

De los 1933 cuestionarios válidos, un 56.23 % ha sido cumplimentado por las madres, un 13.66% por los padres, un 29.59% por ambas figuras parentales de forma consensuada y tan solo diez cuestionarios han sido completados por los tutores legales o abuelos de los niños.

En cuanto a la localización geográfica de la muestra, el 58.1% de los participantes tiene a sus hijos en un centro escolar ubicado en la comarca de la Vega del Segura y el 22.3% en el Campo de Cartagena; el resto se distribuye en el

Valle de Guadalupe (10.5%), en el Altiplano (5.1%) y en la comarca del Noroeste-Mula (3.9%)

La edad media de los participantes en su conjunto es de 42.89 años. La media de edad de las madres es de 41.6 años ( $DT= 5.18$ ) años, estando comprendidas entre los 25 y los 66 años. Por su parte, la edad media de los padres es de 44.41 años ( $DT = 5.43$ ), oscilando sus edades entre los 27 y los 76 años. La edad media de los tutores legales y abuelos participantes es de 43.06 ( $DT= 17.92$ ), siendo la edad mínima de 19 años y la máxima de 69 años.

El número medio de hijos por familia es de dos ( $DT= 0.89$ ), y la media de hijos escolarizados en el centro de 1.65 ( $DT= .70$ ). Por otra parte, tan solo el 5.8% de los encuestados manifiesta tener algún hijo escolarizado que presente dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales.

El 53.49% de las familias participantes tiene hijos escolarizado en 5.º curso de Educación Primaria y el 46.51% restante en 6.º curso.

En cuanto a los estudios realizados el 20.01% de los progenitores ha cursado estudios universitarios, en concreto el 23.19% de las madres frente al 16.81% de los padres. Además, 17 madres y 11 padres poseen el grado de doctor. El 28.92% de las madres y el 22.40% de los padres completaron sus estudios hasta el Bachillerato o la Formación Profesional (Figura 5).

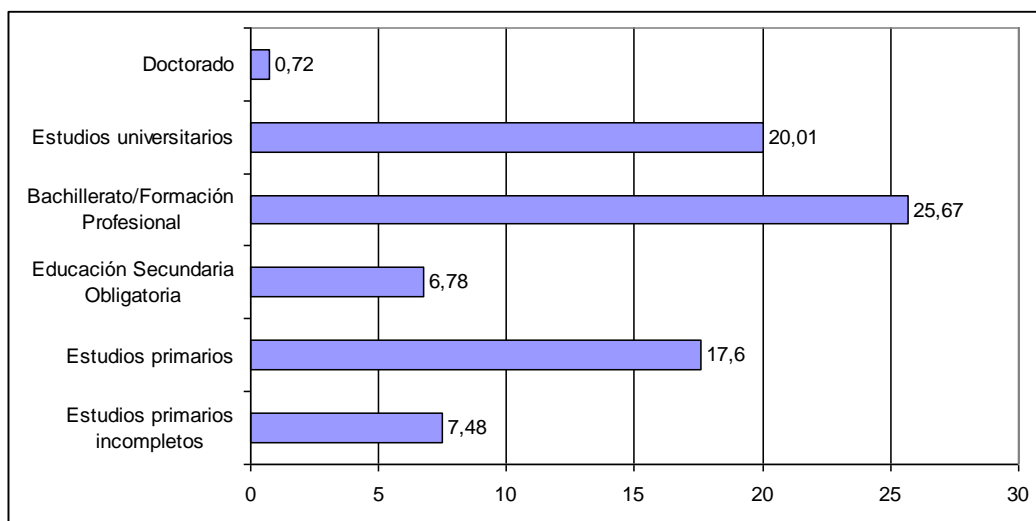


Figura 5. Distribución de los estudios de los padres y madres participantes (porcentajes).  
Fuente: Elaboración propia.

Por último, se observa que un 55.2% de los padres y madres del alumnado participante estaba en una situación laboral activa en el momento de cumplimentar el cuestionario. Sin embargo, un 13.5% estaba en paro, en concreto, el 21.93% de las madres y el 7.66% no buscaba trabajo. De los padres tan solo el 4.97% está en paro, y el .31% no busca un empleo en estos momentos.

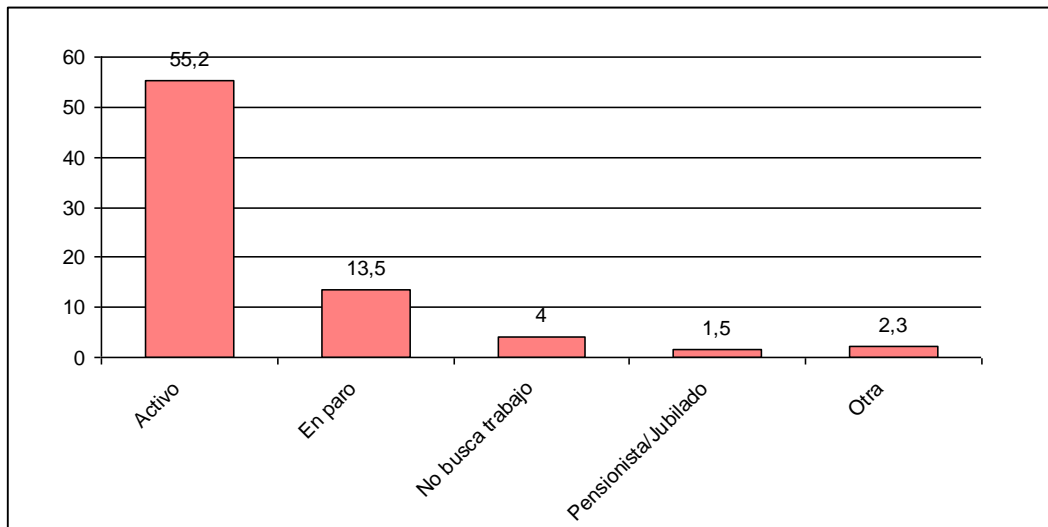


Figura 6. Situación laboral de los padres y madres.

Fuente: Elaboración propia.

### 5.3. Recogida de información: instrumentos y procedimientos

Los instrumentos de recogida de información que se presentan en este trabajo han sido elaborados *ad hoc* para el logro de los objetivos de la presente investigación y todos ellos han sido sometidos a un proceso de validación para garantizar que reunieran unas mínimas garantías de fiabilidad y validez. Dichos procesos se describen en el capítulo siguiente de este informe. Los instrumentos de recogida de información son tres:

- Un protocolo de observación sistemática para el análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), con el objeto de valorar sus aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales utilizados, así como los recursos y elementos didácticos que contemplan (EVALTEX).
- Dos cuestionarios estructurados, uno destinado a los maestros (CUELX-M) de los alumnos del último ciclo de Educación Primaria y otro a las



familias (CUELX-F) de tales alumnos con el fin de conocer sus percepciones sobre la utilización de los libros de texto, diferentes aspectos relacionados con los mismos y otros recursos didácticos utilizados en el aula, prestando especial atención a las salidas escolares.

Para el diseño de estos instrumentos, ha supuesto un proceso complejo que ha tenido en cuenta los objetivos e hipótesis de la investigación, las variables e indicadores que de estos se derivaban, la revisión de las fuentes teórico-conceptuales y de las investigaciones previas sobre el tema recogida en los tres primeros capítulos de este trabajo y las recomendaciones metodológicas que para este fin hacen diferentes autores (Angrosino, 2012; Casas, García y González, 2006; Fernández, 2009; Gómez, 1990; Martín Marín, 2011; Openheim, 1994; Ruiz, Izquierdo y Piñera, 1998; Serrano Pastor, 2008; Tymms, 2012; Torrado, 2014; Visauta, 1989).

El presente trabajo se ha realizado de acuerdo a las normas éticas de investigación. En todo momento se ha respetado la confidencialidad de los datos de carácter personal de los participantes de acuerdo con la Ley Orgánica 15/99, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y el Real Decreto 994/1999, de 11 de junio. Los encuestados, maestros y familias, participaron de manera voluntaria y teniendo conocimiento de que se trataba de un trabajo de investigación en el marco universitario y de que su anonimato estaba garantizado.

### **5.3.1 Protocolo de evaluación de los libros de texto (EVALTEX)**

El EVALTEX es un instrumento de observación sistemática, en su modalidad de observación documental, elaborado para evaluar los libros de texto de Conocimiento del medio natural, social y cultural (Geografía e Historia) del 6.º curso de Educación Primaria de las cinco editoriales seleccionadas).

Como ya hemos apuntado, el instrumento ha sido validado mediante la información aportada por un grupo de profesores participantes en un panel de expertos. En el capítulo 6 de este informe describimos dicho proceso; destacar, sin embargo, que las propuestas de mejora que se derivaron de tal proceso de validación se han incorporado a la versión definitiva del EVALTEX que es la describimos en este apartado (Anexo 1).

En la literatura revisada se han encontrado pocos instrumentos que permitan evaluar los manuales escolares de una forma global y de manera cuantitativa. Las herramientas que hemos encontrado están dirigidas a otras etapas o disciplinas, tales como las propuestas por Rodríguez Diéguez (1983, 1984), Rosales (1983), Martínez Bonafé (1992), Prendes (1997, 2001, 2004) y Valls (2008a). Hay otros instrumentos que si bien han sido diseñados para las ciencias sociales, valoran aspectos muy concretos de los libros de texto; en este sentido destacan las propuestas de Ferreras y Estepa (2014) y Gómez y López Martínez (2014). Todas estas propuestas se han revisado minuciosamente y han servido de base para la elaboración del EVALTEX.

Este instrumento pretende servir no solo a los objetivos de la presente investigación, sino también a los responsables educativos y editoriales, para que puedan tomar decisiones sobre el diseño de los libros de texto (impresos y digitales), su selección o utilización basándose en estándares de calidad. Se pretende proporcionar una herramienta de análisis integrado de los libros de texto a los centros, maestros, editoriales, responsables de la administración educativa, inspección, AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y demás agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la etapa de Educación Primaria, con la finalidad de que puedan valorar estos textos escolares en profundidad y detectar tanto sus carencias como sus fortalezas, de modo que les permita hacer su selección, un uso racional o un diseño adecuado de los mismos contribuyendo a hacer más eficaz el proceso de transferencia de los conocimientos.

El análisis de los libros de texto otorgará una mayor profesionalización y autonomía al maestro, al permitirle participar en el proceso de selección de los libros. Por su parte, las editoriales también obtendrán beneficios al poder integrar los datos procedentes de los análisis de los distintos usuarios con los suyos propios, con el objetivo de actualizar sus libros al contexto educativo actual que reclama la incorporación tanto de las competencias marcadas por el currículo, como de materiales complementarios en formato digital. En definitiva, con el EVALTEX se pretende brindar una herramienta que contribuya a la consecución del objetivo de excelencia de los procesos educativos. Muchas familias implicadas de manera activa en la educación de sus hijos y preocupadas por la citada

excelencia, pueden también apreciar positivamente una herramienta de estas características.

El EVALTEX es una herramienta semiestructurada porque contempla reactivos cerrados con el fin de categorizar o medir los diferentes indicadores valorados, que se complementan con observaciones o registros abiertos. No obstante, se ha procurado que incluso estas observaciones o registros abiertos demanden información unívoca y exacta para garantizar lo máximo posible la objetividad como criterio de rigor científico. Los tipos de indicadores que se contemplan en esta herramienta son cerrados del tipo *checklist* o de lista de chequeo (con dos o más categorías), de respuesta escrita corta y de estimación numérica (cinco valores).

El instrumento consta de diez dimensiones que agrupan diferentes reactivos:

Dimensión 1. Datos de identificación

Dimensión 2. Diseño del libro

Dimensión 3. Estructura del libro

Dimensión 4. Análisis de contenidos

Dimensión 5. Competencias

Dimensión 6. Análisis de actividades

Dimensión 7. Recursos didácticos utilizados en las actividades

Dimensión 8. Ilustraciones

Dimensión 9. Tipo de metodología didáctica empleada

Dimensión 10. Valores

A continuación se hace una breve descripción de cada una de estas dimensiones, que pueden verse en el propio EVALTEX (Anexo 1).

#### 1. *Datos de identificación*

La primera dimensión está destinada a registrar datos del libro de texto referidos a sus autoría (número y nombres), título, año de la primera edición y de

la analizada, editorial, nivel, curso, número de volúmenes, precio aproximado, si cuenta con cuaderno de actividades, libro para el profesor, material complementario en formato digital, enlace web, código QR y otros anexos.

## *2. Diseño del libro*

Los indicadores para valoración del diseño del libro de texto se han estructurado en dos bloques denominados “diseño gráfico” y “diseño del texto”. El primero de ellos está destinado a caracterizar los tipos de materiales gráficos del libro de texto distinguiendo entre figuras, gráficos (líneas, barras, sectores), fotografías, dibujos, pinturas (obras de arte), croquis, mapa, mapas conceptuales. De cada una de estas tipologías puede detallarse si son ilustraciones en blanco y negro, en color, en tres dimensiones y su tamaño. Se presta especial atención a la tipología de fotografías que aparecen en el libro y se establece una clasificación en función de si son fotos de monumentos arquitectónicos, sitios arqueológicos o de motivos escultóricos. Constituyen diecinueve ítems.

El segundo bloque contempla treinta reactivos destinados a valorar diferentes aspectos relacionados con el diseño del texto: adecuación del vocabulario, composición y resaltes (título, contenidos y actividades).

## *3. Estructura del libro*

Los 61 reactivos de esta dimensión valoran la estructura del libro de texto sistematizándola en seis bloques: portada, contraportada, índice, entrada al tema, estructura de cada parte temática o unidad didáctica y páginas finales. En el análisis de la portada y la contraportada se atiende al uso de recursos gráficos y cromáticos, a la identidad del libro y lo motivadora que puede resultar ambas partes. También se valora si la portada tiene relación con la contraportada o son elementos tratados de manera aislada.

En relación al índice, el protocolo incluye una serie de ítems que permite realizar una valoración de la presencia de los distintos índices (contenidos, figuras, tablas y anexos), el número de temas de geografía, historia e historia del arte, si aparecen diferenciados los contenidos propios de ciencias naturales de los de geografía e historia, si entre estos se distinguen algunos propios de la Región de

Murcia, si se utiliza la clasificación espacio/tiempo y si hay alguna alusión en el índice a las competencias.

En cuanto a la entrada al tema la herramienta trata de analizar la forma en que se presentan los contenidos y la forma, tamaño y distribución de las ilustraciones. Para ello se presta atención a si la entrada del tema incluye una ilustración a una sola página o a doble página, si esta entrada está ilustrada con una sola imagen o por el contrario incluye más de una ilustración o un mosaico de ilustraciones. En cuanto a los contenidos, se trata de constatar si el tema parte de contenidos previos a los del curso anterior, si contempla información textual de recuerdo de contenidos básicos o aspectos de los mismos encaminados a despertar la curiosidad del alumno por los nuevos aprendizajes.

Se evalúa también si la estructura del libro de texto responde a temas, unidades didácticas o bloques, si incluye algún apartado de uso de las TIC, de aprendo a aprender o de evaluación. También si contempla algún apartado de educación en valores, si recomienda lecturas complementarias y si comprende bibliografía, mapas, mapas conceptuales o actividades interactivas.

Por último se analiza la estructura de las páginas finales, valorando la presencia y número de desplegables del libro de texto, de resumen con las principales ideas, diccionario o la propuesta de su elaboración por parte del alumno.

#### *4. Análisis de los contenidos*

La valoración de los contenidos atiende a tres bloques:

- **Ámbito espacial (15 reactivos).** Una de las principales aportaciones de este instrumento es que permite analizar los contenidos desde el ámbito espacial. Se pretende conocer si los contenidos de cada tema del libro parten de lo cercano a lo lejano o viceversa y si van referidos al mundo, Europa, España, Región de Murcia o incluso a la localidad o el entorno del colegio.
- **Tipos de contenidos diferenciando entre conceptuales, procedimentales y actitudinales** y si estos se relacionan con las

competencias que pretenden desarrollar. El proceso analítico se realiza a través de cinco ítems.

- Adecuación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de 39 reactivos de escala de estimación numérica que valora aspectos tales como la adecuación de los contenidos al currículo y de aquellos al currículum de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la corrección científica de los contenidos y su adecuación para el logro de las competencias básicas. También se trata de constatar si los contenidos están contextualizados en la Región de Murcia o vinculados con el entorno próximo del alumno, si existe coherencia interna en la secuenciación de los contenidos, si están adaptados a las características de desarrollo del alumnado y si la información que ofrece es actual o densa.

#### 5. *Competencias*

El análisis a través de las competencias intenta evidenciar el propósito explícito del texto por trabajar las diferentes competencias básicas según nueve ítems de escala de estimación numérica.

#### 6. *Análisis de las actividades*

El protocolo permite realizar una minuciosa evaluación de las actividades de los temas del libro de texto. Las unidades de observación se han clasificado en seis bloques:

- Tipología de actividades valorando las de carácter motivacional, básico, de refuerzo y de ampliación en cuanto a su presencia y en el inicio, durante y al final del tema (16 ítems).
- Relación actividades-competencias evidenciando la presencia de los tipos de contenidos que se trabajan (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y la integración entre los mismos (10 indicadores).
- Realización de las actividades constatando dónde se demanda al alumno que se trabajen (libro, cuaderno, otro soporte) y si necesitan materiales o recursos diferentes al libro de texto (cuatro reactivos).
- Categorización de las actividades según las estrategia de resolución (comprensión, memorización, aplicación, análisis, investigación,

síntesis, pensamiento crítico, creatividad...). Contempla 13 indicadores que son valorados según una escala de estimación numérica.

- Categorización de actividades por tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a través de tres ítems que valoran su presencia.
- Categorización de actividades por agrupamiento a través de cinco reactivos que valoran la presencia de tareas individuales, en pareja, en grupo pequeño (se ha determinar también el número de componentes, si es sugerido) y en gran grupo.

Categorización de actividades por espacio que con sus indicadores trata de constatar el número de actividades individuales, en pareja, en pequeño y en gran grupos que se proponen distinguiendo entre espacios dentro del aula, dentro del centro (laboratorio, sala de informática, huerto, biblioteca, patio, gimnasio y zonas deportivas), en los alrededores del centro (biblioteca municipal y centro cultural), en casa y en otros espacios.

#### *7. Recursos didácticos utilizados en las actividades*

Se ha hecho un gran esfuerzo por identificar y clasificar la presencia de todos los recursos susceptibles de ser utilizados en el aula de ciencias sociales en el libro de texto diferenciando entre los de geografía e historia. Los 80 ítems de esta dimensión se han sistematizado utilizando la siguiente clasificación de recursos: material gráfico, mapas temáticos, fuentes textuales y orales, fuentes históricas, fuentes objetuales, audiovisuales, trabajo de campo, instrumentales, mediciones, dramatizaciones, juegos y TIC.

#### *8. Ilustraciones*

En el primer bloque de la dimensión segunda del protocolo se contemplaron ítems destinados al análisis del diseño de las imágenes, pero en esta dimensión se recogen otros indicadores que permiten valorar el contenido de las imágenes en función de su disposición espacial, tipología, contenido, características funcionales y estéticas y algunos aspectos educativos. Los reactivos de esta dimensión se han sistematizado en cinco bloques:

- Valoración de las ilustraciones en cuanto al uso del color, calidad estética, adecuación a los objetivos y contenidos curriculares, valor didáctico, su función complementaria y de ampliación de la información que brinda el libro de texto, su adecuación a las características del alumnado, su grado de motivación, su vinculación con las actividades, la adecuación de su ubicación y su resalte en el libro de texto. Son diez indicadores medidos mediante una escala de estimación numérica.
- Disposición de la imagen en función de su posición en la página sea par o impar (esquina superior izquierda o derecha; esquina inferior izquierda o derecha, centro margen superior, inferior, izquierdo o derecho...). Se trata de un ítem de chequeo de ubicación.
- Tipología de las imágenes considerando siete reactivos para medir la frecuencia de aparición de fotografías, dibujos realistas, dibujos infantiles, dibujos infantilizados, mapas, combinaciones de dibujos con bases tipográficas y maquetas 3D.
- Función de las imágenes. Son seis ítems que valoran si las imágenes son excluyentes, si se trata de imágenes estéticas con una función motivadora, explicativa, informativa y si se relacionan con el texto.
- Análisis del contenido de las imágenes. Los 35 indicadores de este bloque se han sistematizado en siete categorías: contenidos de las imágenes por lugar (número de espacios interiores y exteriores), por tipos de paisajes (número de paisajes vírgenes, naturales, urbanos, rurales e industriales), por tipo de territorio (número de paisajes del mundo, Europa, España, Región de Murcia, comarca y localidad), según el clima (número de paisajes secos/áridos y húmedos/verdes), por tamaño de los paisajes urbanos (pequeño, medio y grandes) y ciudades representadas, según la frecuencia de aparición de las clasificaciones zonales de paisajes y ciudades representadas (hemisferio norte y hemisferio sur) y el tipo de representación de los



paisajes y ciudades (número de fotografías, dibujos realistas, dibujos infantiles, alzados y pinturas).

#### *9. Tipo de metodología*

Esta dimensión valora el modelo de enseñanza-aprendizaje predominante diferenciando sus ítems entre la metodología tradicional (dos indicadores) y la innovadora (ocho indicadores).

#### *10. Valores*

Los 36 reactivos de esta dimensión tratan de evidenciar la presencia de contenidos de las imágenes y texto de los libros que atiendan a la diversidad y al medio ambiente. Esta dimensión se ha sistematizado en cuatro bloques: diversidad, necesidades educativas, coeducación y medio ambiente.

Como ya hemos apuntado al inicio de este apartado del informe, la evaluación de los libros de texto de las cinco editoriales seleccionadas (Anaya, Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives) ha sido realizada según el procedimiento por pares; esto es cada uno de los libros de texto se ha valorado de forma independiente por la autora de este trabajo y otro profesional de la educación en Ciencias Sociales externo a esta investigación. Evidentemente se formó a este profesional en la cumplimentación del EVALTEX. Una vez que ambos profesionales completaron sus tareas de forma independiente, se llevaron a cabo doce sesiones de trabajo de tres horas de duración cada una de ellas arbitradas por una de las personas que dirigen esta tesis doctoral. El arbitraje tuvo dos funciones, por un lado, controlar el proceso seguido, y por otro, actuar cuando no existía acuerdo entre ambos evaluadores. En este último caso, la árbitro analizaba también el ítem en cuestión registrándose el valor observado por la mayoría.

Atendiendo a las propuestas de mejora del panel de expertos que se llevó a cabo para la validación del EVALTEX, el proceso analítico se realizó para la totalidad de cada uno de los libros de texto seleccionados, excepto para los ítems de las siguientes dimensiones o bloques cuyo análisis se desarrolló para un tema por libro (el relieve en España): diseño del texto, estructura del libro (portada, contraportada, entrada al tema, estructura y páginas finales), análisis de

contenidos, competencias, análisis de las actividades y metodología. La decisión de seleccionar los temas sobre el relieve en España ha estado determinada porque ambos evaluadores son licenciados en Geografía e Historia, además de profesores.

### **5.3.2 Cuestionarios destinados a los maestros y a las familias**

Se han diseñado dos cuestionarios, uno dirigido a los maestros de Ciencias Sociales (geografía e historia) del último ciclo de Educación Primaria de los CEIP de la Región de Murcia (CUELX-M) y otro destinado a los padres y madres del alumnado del mismo ciclo, etapa educativa y centros (CUELX-F). Se optó por el diseño de dos cuestionarios por tratarse de un tipo de instrumento muy útil y eficaz cuando se pretende recoger mucha información de una amplia muestra de sujetos en un tiempo relativamente breve y con un coste personal y económico no excesivo (Casas, García, Sánchez y González, 2004; Serrano Pastor, 2008; Torrado, 2014).

Ambos cuestionarios son de carácter estructurado y autocumplimiento. El formato de ambos cuestionarios es impreso y su formato contempla las siguientes partes (véanse Anexo 2 y Anexo 3):

- Presentación, con la intención de dar a conocer la autoría de la investigación y su contexto académico e institucional y la finalidad del trabajo. Se redactó con la intencionalidad de motivar a sus destinatarios a que participaran constatando su relevancia, la simplicidad del procedimiento a seguir y la garantía del anonimato y confidencialidad. Además, se aprovechó este espacio para solicitarles sinceridad en sus respuestas, ofrecerles apoyo, plantearles la posibilidad de conocer los resultados del trabajo y agradecerles su colaboración.
- Datos sociodemográficos, contemplando según el cuestionario, información personal, familiar, académica, profesional y contextual de los destinatarios, con el objetivo de lograr una caracterización lo más detallada posible de los mismos para la definición de ambas

muestras. Además, en la base de algunas de estas preguntas se hallaban los constructos cuya operativización originaba las variables predictoras de la presente investigación.

- Cuerpo de preguntas. En ambos cuestionarios se incluyen los diferentes reactivos que tratan de valorar el uso de los libros de texto y de otros recursos didácticos a partir la perspectiva de los dos grupos de encuestados. Estos ítems se han sistematizado en diferentes dimensiones atendiendo a un criterio de homogeneidad de los mismos. También se han dado las instrucciones para su cumplimentación.
- Cierre. Se ha destinado un espacio final en ambos cuestionarios para que los participantes pudieran hacer las consideraciones que estimasen en torno a las temáticas abordadas. También se ha aprovechado para reiterarles nuestro agradecimiento por su colaboración.

Otros criterios que se han tenido en cuenta en la elaboración de ambos cuestionarios son que su extensión y vocabulario fueran adecuados según las características de los destinatarios, que el tipo y tamaño de letra facilitaran su lectura y que los enunciados y valores de los ítems fueran sencillos y unívocos. Por ejemplo, en la redacción del cuestionario destinado a las familias se tuvo en cuenta sus posibles diferencias socioculturales evitando tecnicismos; pensemos que en la Región de Murcia un 14.20% de la población es de origen extranjero (Centro Regional de Estadística de Murcia, CREM, 2015), realidad esta que se traduce en centros y aulas multiculturales.

Las preguntas del CUELX en sus dos formatos M y F son estructuradas en cuanto que demandan la elección de uno o más valores de los que se ofrecen y que se han medido según tres tipos de escalas existentes para tal efecto (nominal, ordinal o de razón). Estos reactivos se han concretado en estos tipos: de elección dicotómica o múltiple, de estimación numérica, tipo Likert, listas de chequeo (*checklist*), escalas orden de importancia (*rank ordering*) o abiertas que demandan una respuesta unívoca y exacta. Cabe destacar que las preguntas de estimación

numérica y tipo Likert tienen una longitud de cuatro valores para evitar en lo posible los errores de regresión a la media y de las valoraciones neutrales de los participantes que se sitúan en el valor medio en las escalas con cinco valores (Serrano Pastor, 2008; Tymms, 2012).

Los cuestionarios fueron distribuidos entre los destinatarios seleccionados durante los meses de febrero a junio del año 2015 dentro del curso académico 2014-2015. En lo que respecta al profesorado invitado a participar, cabe observar que los maestros de 6.º curso de Educación Primaria estaban impartiendo en ese momento Ciencias Sociales en el contexto de la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural y los de 5.º curso la asignatura de Ciencias Sociales como consecuencia de la reciente aplicación de la LOMCE. Por tanto, esto no afectó al desarrollo de la investigación ni hubo que hacer modificaciones en los cuestionarios, ya que las preguntas iban destinadas a los maestros de ambos cursos que impartían Ciencias Sociales.

El principal problema que se planteó fue resolver la logística en cuanto a la distribución de los cuestionarios, debido a la dispersión espacial de la muestra. La Región de Murcia abarca una superficie de 11313 km<sup>2</sup> y algunas localidades como Yecla y Águilas están situadas a 100 kilómetros de la ciudad de Murcia. Otro factor negativo estaba relacionado con la disponibilidad de los sujetos a encuestar, ya que los colegios de Educación Primaria tienen preferentemente un horario matutino y los profesores disponen de poco tiempo libre entre clase y clase. En un primer momento se pensó enviar los cuestionarios en formato digital a través de la aplicación ENCUESTAS de la Universidad de Murcia, pero la experiencia de otros investigadores hizo que se desechara esta opción al obtener una alta mortandad muestral. Además, acceder a las familias mediante este procedimiento implicaba obtener los correos electrónicos de las figuras parentales del alumnado o de los responsables de su educación, lo que sin duda se tornaba en una misión imposible, sobre todo, teniendo en cuenta lo que establece la Ley de Protección de Datos y que no todas las familias tienen acceso a Internet y la capacidad para el uso de la aplicación. Esta estrategia también comportaba asumir el riesgo de la duplicidad de los datos (por ejemplo, madre y padre de un mismo alumno podían responder al cuestionario de forma independiente).

Todas estas razones llevaron a que se optara por distribuir las encuestas directamente en formato impreso según estos procedimientos:

- El 40% de las encuestas se distribuyó solicitando telefónica o presencialmente una primera cita con un representante del equipo directivo (dirección, jefatura de estudios o secretaría) al que se informó del propósito del estudio y de la importancia de su colaboración. Se le pidió que se encargara de distribuir los cuestionarios entre los maestros que impartían docencia en 5.º y 6.º curso de Educación Primaria y que estos, a su vez, lo distribuyeran entre los alumnos para que se los hicieran llegar a sus familias contemplando esta tarea en sus agendas. Se consensuó el plazo de un mes para la recogida de los cuestionarios. En una segunda cita la autora de este trabajo llevó el número de cuestionarios necesarios y en una tercera los recogió. El equipo directivo se responsabilizó de recogerlos.
- El 10% de los cuestionarios se distribuyó siguiendo del procedimiento antes descrito pero los cuestionarios fueron remitidos a los centros por correo postal con sobres prefranqueados para fueran devueltos por el equipo directivo. Esta estrategia se utilizó cuando la distancia del centro y disponibilidad horaria de los implicados la tornaban en la más recomendable.
- El 50% de los cuestionarios se repartió y recogió según el primer procedimiento descrito pero con el apoyo de colaboradores externos a esta investigación pero con vinculación docente a la Universidad de Murcia (tutores académicos de las prácticas curriculares y profesores asociados que trabajaban en los centros seleccionados o muy próximos a estos).

Los tres procedimientos se pueden calificar de exitosos, aunque sin duda el más efectivo y gratificante ha sido el descrito en primer lugar porque la totalidad de las encuestas fueron devueltas cumplimentadas. El segundo y tercer

procedimiento también resultaron altamente efectivos, registrándose una mortandad muestral del 10%.

Ambos cuestionarios se han sometido a un proceso de validación que se describe en el siguiente capítulo. A continuación destinamos dos apartados diferenciados para explicar los aspectos de formato específicos de cada uno de los cuestionarios que complementan a los genéricos ya detallados. Destacar que estos formatos son los definitivos al haber incorporado las propuestas de mejora realizadas por los expertos según el procedimiento desarrollado para el análisis de la fiabilidad entre jueces.

### **5.3.2.1 Cuestionario dirigido a los maestros (CUELX-M)**

Este cuestionario consta de 82 items, 13 de ellos están destinados a obtener datos sociodemográficos de los participantes y el resto sobre la problemática de estudio (cuerpo de preguntas). En el Anexo 2 puede consultarse el CUELX-M.

#### *1. Datos sociodemográficos*

Son trece preguntas en las que se demandan a los docentes la titularidad del centro donde trabajan, si este es laico o religioso, bilingüe o no, si es un Centro Rural Agrupado, la editorial de los libros de texto que se utilizan en el colegio donde trabaja para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el tercer ciclo de Educación Primaria, el género del docente, su edad, experiencia docente, estudios realizados y niveles de acreditación de lenguas extranjeras (inglés, francés y otras) y en qué curso o cursos del último ciclo de Educación Primaria imparte docencia. Ocho de estas preguntas son cerradas de dos o más opciones y el resto abiertas que demandan una respuesta unívoca y exacta.

#### *2. Cuerpo de preguntas*

Son 69 reactivos distribuidos en tres dimensiones. La primera de ellas está destinada a conocer si el maestro utiliza o no el libro de texto y en caso afirmativo si es en su edición impresa o digital y si lo hace como único recurso didáctico o junto a otros (dos preguntas con dos o más valores) Las otras dos dimensiones son “el libro de texto” y “otros recursos didácticos utilizados en la clase de Ciencias Sociales”.

La segunda dimensión del cuestionario (el libro de texto) está estructurada en siete bloques de preguntas que hacen referencia al peso del libro de texto en su práctica docente y en las tareas que realiza el alumno en clase y en casa (tres ítems), la presencia de los libros de texto en la práctica docente (seis reactivos), el libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (seis preguntas), la relación o vinculación del libro de alumno con el libro de texto (cinco reactivos), los padres y madres y el libro de texto (tres ítems), la elección de los libros de texto en el centro escolar (siete reactivos) y la evaluación de los libros de texto por el docente (doce preguntas). La totalidad de estas preguntas son de tipo Likert con cuatro valores (1, muy en desacuerdo a 4, muy o totalmente de acuerdo). Solo hay tres ítems de estimación numérica de longitud cuatro y otros ocho de orden de importancia.

El tercera dimensión (otros recursos didácticos) se estructura en tres bloques de preguntas que se corresponden con los recursos que utiliza el maestro en clase (12 preguntas de elección múltiple o de chequeo que los sistematiza en material gráfico, mapas temáticos, fuentes textuales y orales, fuentes históricas, fuentes objetuales, audiovisuales, trabajo de campo, instrumentales, mediciones, dramatizaciones, juegos, TIC y otros), los itinerarios didácticos (11 ítems tipo Likert de cuatro valores) y los espacios para trabaja en clase de Ciencias Sociales (10 reactivos de estimación numérica de longitud cuatro).

### **5.3.2.2 Cuestionario dirigido a las madres y padres (CUELX-F)**

Este cuestionario consta de 44 preguntas entre los datos sociodemográficos solicitados y el cuerpo de preguntas relacionadas con el uso del libro de texto y otros recursos didácticos desde la perspectiva de los padres y madres del alumnado.

#### *1. Datos sociodemográficos*

Son 17 reactivos en los que se demanda a los participantes que indiquen quién contesta al cuestionario, los estudios que ha realizado, su situación laboral y edad, el número de hijos que tiene escolarizados en el centro y si alguno de ellos posee una dificultad de aprendizaje específica o necesidad educativa especial, qué

curso realiza su hijo, la titularidad de centro al que acude su hijo, si se trata de un centro laico o religioso, bilingüe o no y el nombre y localidad donde está ubicado el colegio de su hijo. Todos los ítems son cerrados con dos o más valores, a excepción de seis de carácter abierto que requieren una respuesta unívoca y exacta.

## *2. Cuerpo de preguntas*

Esta parte del CUELX-F queda estructurada en tres dimensiones. La primera recoge dos preguntas en las que se pide al destinatario si su hijo utiliza el libro de texto en la asignatura de Ciencias Sociales de quinto curso o de Conocimiento del medio de sexto curso, y de hacerlo si es impreso o digital. También se le pregunta si utiliza otros materiales preparados por el maestro. Ambos reactivos son cerrados con tres opciones de respuesta, a excepción del último que se puede complementar con la demanda de una respuesta unívoca y exacta.

La segunda dimensión del cuestionario se denomina “la necesidad del libro de texto” (14 preguntas) y la tercera “las excursiones” (10 reactivos). Los 24 ítems son de tipo Likert con cuatro valores.

## **5.4. Plan de tratamiento y análisis de la información**

Una vez que registrada la información a través del EVALTEX y de los cuestionarios CUELX-M y CUELX-F se procedió a la elaboración de las matrices de datos con los programas Microsoft Office Excel 2010 para Windows y el paquete estadístico R, versión 3.2.2 (2015). Con este último software estadístico se realizaron los análisis estadísticos obtenidos con ambos cuestionarios, una vez que se elaboraron las matrices de datos haciendo uso de la aplicación ENCUESTAS de la Universidad de Murcia (Maurandi, Del Río y Balsalobre, 2013). La operativación de las variables según su naturaleza se encuentra en el Anexo 4.

Todos los análisis realizados conllevaron la aplicación de técnicas estadísticas que agrupamos según su función:

1. *Análisis exploratorio de los datos*, destinado a depurar las matrices de datos para eliminar errores y valores atípicos, fuera de rango u outliers, y a crear



variables agregadas a partir de otras existentes. Para ellos se calcularon estadísticos descriptivos tales como las frecuencias absolutas y relativas (variables nominales y ordinales), la media, mediana, desviación típica, rango o amplitud y valores máximos y mínimos (variables ordinales y de razón o de proporción). Además, se utilizaron recursos gráficos tales como los diagramas de cajas, los diagramas de tallos y hojas e histogramas (variables de razón) y los gráficos de barras (variables nominales y ordinales).

2. *Análisis confirmatorio de los datos*, destinado a obtener los resultados estadísticos para dar respuesta a los objetivos e hipótesis de la investigación. A este nivel analítico, se han aplicado técnicas estadísticas univariadas y bivariadas. Entre las primeras se han calculado los estadísticos descriptivos según la naturaleza de las variables implicadas (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas, cuartiles, medias, desviaciones típicas...).

Entre las técnicas bivariadas se han resuelto análisis mediante el procedimiento de tablas de contingencia de distinto tamaño y las pruebas no paramétricas para el contraste de hipótesis, tanto para dos muestras independientes (*U* de Mann-Whitney) como para más de dos muestras independientes (*H* de Kruskal-Wallis). Se ha optado por utilizar ambas pruebas no paramétricas por implicar a variables medidas en una escala ordinal y porque las distribuciones de los datos no cumplen con los supuestos de normalidad y homogeneidad de la varianza. La normalidad de las distribuciones de los datos se ha contrastado mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para tamaños muestrales superiores a 50 con el cálculo de las probabilidades de Lilliefors por ser las medias y las varianzas poblacionales desconocidas y, en consecuencia, necesitan ser estimadas. Por otra parte, se han realizado las pruebas de Levene para el análisis de la homogeneidad de la varianza de las diferentes distribuciones de datos. El contraste de las hipótesis estadísticas se ha realizado asumiendo un nivel crítico  $\alpha = .05$ , el habitual en las investigaciones en ciencias sociales y en educación.

La Tabla 19 recoge las variables predictoras o predictivas (independientes) y criterio (dependientes) presentes en los estudios encuesta de la presente investigación. En el estudio observacional todas las variables han actuado como factores.

Tabla 19

*VARIABLES PREDICTIVAS Y CRITERIO EN LOS DISEÑOS DE LOS ESTUDIOS DE ENCUESTA (CUESTIONARIOS DESTINADOS A LOS MAESTROS Y A LAS FAMILIAS)*

<b>Cuestionario</b>	<b>VARIABLES PREDICTIVAS</b>	<b>VARIABLES CRITERIO</b>
CUELX-M	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Género</li> <li>■ Edad</li> <li>■ Experiencia docente</li> <li>■ Estudios realizados</li> <li>■ Titularidad del centro</li> <li>■ Participación del centro en programa bilingüe</li> <li>■ Localización del centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El libro de texto y otros recursos didácticos</li> <li>■ El libro de texto</li> <li>■ Presencia del libro de texto en la práctica docente</li> <li>■ El libro de texto en el proceso de enseñanza aprendizaje</li> <li>■ La relación/vinculación del alumno con el libro de texto</li> <li>■ Los padres y madres y el libro de texto</li> <li>■ La elección de los libros de texto en el centro escolar</li> <li>■ La evaluación de los libros de texto por el docente</li> <li>■ El peso del libro “en la realidad” y el que “debería tener”</li> <li>■ Otros recursos utilizados en las ciencias sociales</li> <li>■ Los itinerarios didácticos</li> </ul>
CUELX-F	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Género</li> <li>■ Edad</li> <li>■ Estudios realizados</li> <li>■ Situación laboral</li> <li>■ Titularidad del centro</li> <li>■ Participación del centro en programa bilingüe</li> <li>■ Localización del centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El libro de texto y otros recursos didácticos en ciencias sociales</li> <li>■ La necesidad del libro de texto</li> <li>■ Las excursiones</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, destacar que en el último objetivo de esta investigación (objetivo 13), se ha creado la variable de agrupamiento “rol educativo”, diferenciando dos niveles (padres y maestros) con el fin de realizar el análisis comparativo entre tales niveles o grupos y once variables que son prácticamente idénticas correspondientes a preguntas sobre el uso del libro de texto y las salidas escolares del CUELX-F y del CUELX-M. En el objetivo decimotercero, estas once variables actúan como variables criterio y la variable “rol académico” como predictora.

Una explicación diferenciada merece el tratamiento y análisis de los datos que se han derivado de las diferentes estrategias utilizadas para la validación de los

instrumentos de recogida de información y cuyos resultados presentamos en el capítulo siguiente de este informe.

El diseño analítico adoptado para el proceso de la validación de los cuestionarios CUELX-M y CUELX-F ha sido diferente al seguido en el de la validación del EVALTEX. En el primero se ha desarrollado un enfoque analítico cuantitativo basado en la Teoría Clásica de los Tests (Mateo y Martínez, 2008) y en el segundo, un enfoque cualitativo realizando un análisis de contenido a partir de una perspectiva fenomenológica (Dorio, Sabariego y Massot, 2014; Flick, 2007; Serrano Pastor, 1999):

#### 1. *Enfoque analítico cuantitativo*

Las técnicas estadísticas utilizadas en el proceso de validación de los dos cuestionarios, han tratado de analizar:

- La fiabilidad entre jueces mediante los resultados de la Escala de Valoración adaptada de la diseñada para tal efecto por Serrano Pastor (2008). Se han calculado los estadísticos descriptivos para cada una de las variables ordinales implicadas en el análisis (frecuencias, porcentajes, valores mínimos y máximos, rangos, medias y desviaciones típicas) y el coeficiente de concordancia  $W$  de Kendall, una prueba no paramétrica para más de dos muestras relacionadas o dependientes, que nos permite constatar si no existen diferencias estadísticamente significativas entre los juicios de los jueces y el grado de concordancia que existe entre los mismos. Las matrices de datos y los análisis se han realizado con el paquete estadístico IBM SPSS para Windows (versión 19). En el contraste de las hipótesis estadísticas se ha asumido un nivel crítico  $\alpha = .05$ .
- La consistencia interna según el modelo alfa de Cronbach, tanto para cada una de las escalas totales de ambos cuestionarios, como para las escalas por dimensiones. Estos análisis se han realizado con el programa estadístico R, versión 3.2.2 (2015).
- La validez de constructo de las escalas de ambos cuestionarios, realizando un análisis factorial exploratorio de componentes principales. En este se ha utilizado el criterio de Kaiser para la

extracción de los componentes principales (valores propios o eigenvalores mayores a uno) y el método varimax para la rotación de los componentes principales. Previamente, se ha obtenido la media de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y se ha calculado la prueba de esfericidad de Bartlett para contrastar que se dan las condiciones necesarias para que el análisis de componentes principales sea pertinente. Estos análisis también se han realizado con el programa estadístico R, versión 3.2.2 (2015).

## 2. Enfoque analítico cualitativo

La validación del EVALTEX se ha realizado mediante la información textual que ha transcrito el discurso oral de una grabación multimedia (video) que registró el desarrollo de un panel de expertos. Dicha transcripción textual constituyó el único documento primario de texto de la unidad hermenéutica o proyecto creado con el programa Atlas.ti (versión 7.5.10) para el tratamiento cualitativo de la información.

El análisis de contenido de la información textual ha seguido el modelo de Serrano Pastor basado en la propuesta de Miles, & Huberman (1984, 1994, citados en Serrano, 1999) y que se refleja en la Figura 7.

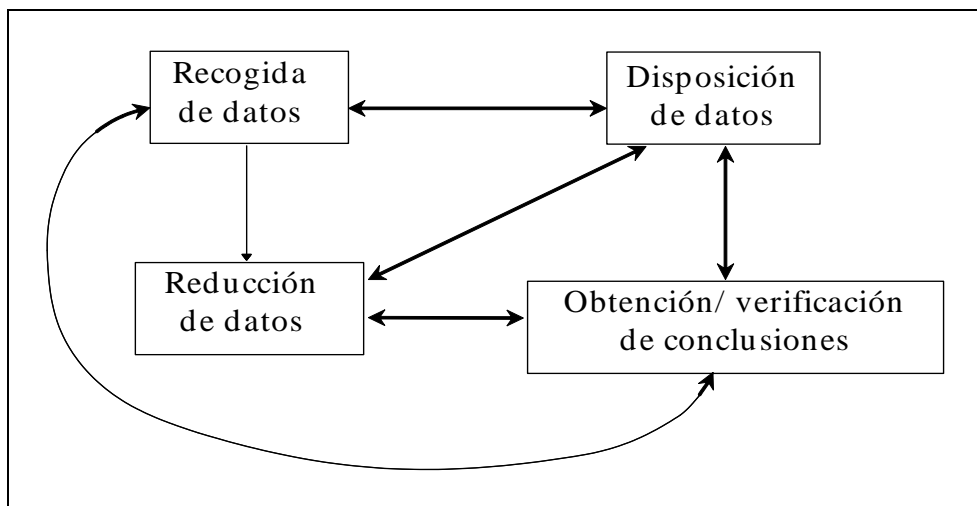


Figura 7. Componentes del análisis de datos cualitativos.

Fuente: Miles & Huberman, 1984, tomada de Serrano Pastor, 1999, p.36).

Para Miles & Huberman el análisis de datos cualitativos consiste en dar sentido a la información textual:

...significa *reducir* ese conjunto de datos más o menos complejo en un mapa de significados en un mapa constituido por un número manejable de elementos, de modo que seamos capaces de darle una *disposición* y una representación significativas que nos permitan finalmente *extraer y verificar* una serie de conclusiones comprensivas de “esa realidad” que, en cada caso, y en el nuestro en particular, supone los textos generados con nuestras técnicas (Miles, & Huberman, 1984, citado en Serrano Pastor, 1999, pp.35-36).

La Figura 8 ilustra el proceso seguido en el tratamiento analítico de la información textual descrito.

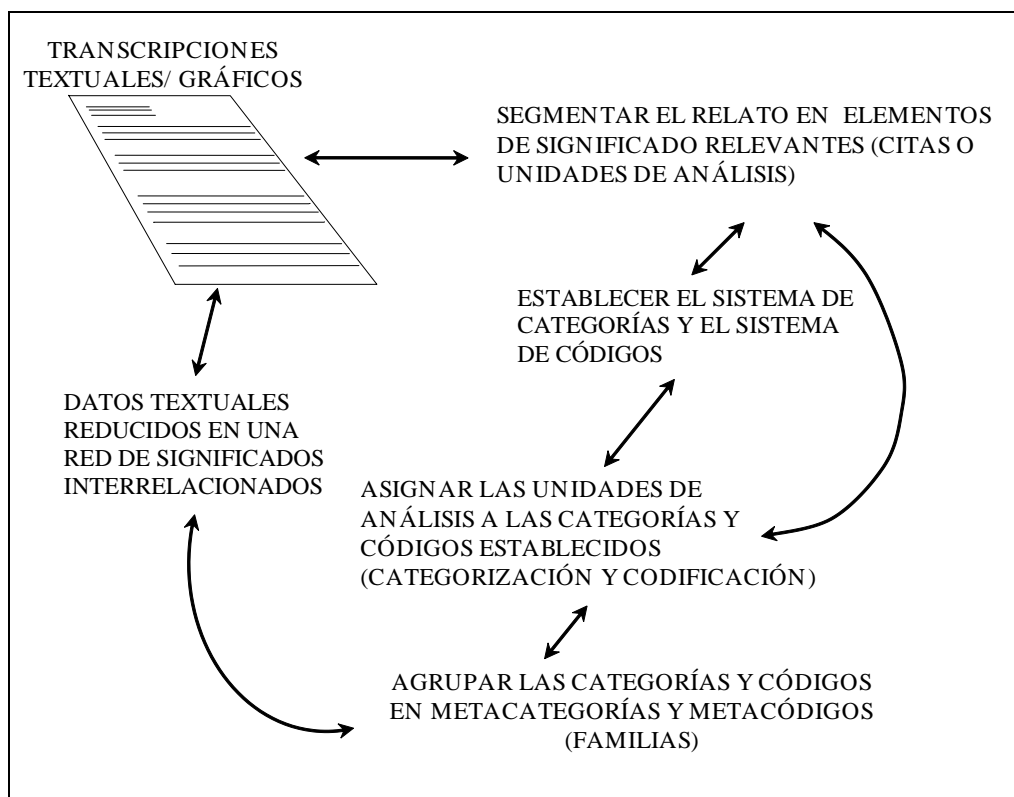


Figura 8. Proceso de reducción de la información.

Fuente: Adaptada de Serrano Pastor (1999, p 49).





**Capítulo 6. Validación de los instrumentos**





## **Capítulo 6**

### **Validación de los instrumentos**

---

Este capítulo describe los procesos que se han seguido para la validación del protocolo de observación sistemática para evaluación de los libros de texto (EVALTEX) y para los cuestionarios estructurados destinados a los maestros y a las familias del alumnado (CUELX-M y CUELX-F). Como se ha apuntado en el capítulo anterior de este informe, se ha adoptado un diseño analítico mixto para la validación de tales instrumentos (Martín Marín, 2011). En el caso del EVALTEX se ha realizado un análisis de contenido de los discursos de los expertos que han participado en un panel de expertos, partiendo de una perspectiva cualitativa fenomenológica. Por su parte, ambos cuestionarios (CUELX-M y CUELX-F) se han validado adoptando una perspectiva cuantitativa basada en la Teoría Clásica de los Tests (Mateo y Martínez, 2008) analizando los resultados de la fiabilidad entre jueces, la consistencia interna y la validez de constructo.

#### **6.1. Validación del EVALTEX**

La construcción de este instrumento partió de una revisión minuciosa de las fuentes sobre la temática y de otros instrumentos diseñados para la evaluación de los libros de texto (véase apartado 5.3.1 de este informe). Se decidió que la primera propuesta del EVALTEX fuera valorada por un grupo de expertos. Por la complejidad de la herramienta, se optó por desarrollar un panel de expertos. Esta técnica permitiría generar información más detallada y profunda por parte de los participantes que podía ser contrastada entre ellos. que debían cumplir con estos requisitos:

- Ser licenciados en Geografía e Historia
- Ejercitar la docencia en el área de Ciencias Sociales, en Educación Primaria o en Educación Secundaria, con el fin de estuvieran familiarizados en el uso de los libros de texto
- Valorar el hecho de que tuvieran hijos escolarizados en el último ciclo de Educación Primaria

Según tales criterios, los profesionales que accedieron a participar en el panel de expertos fueron tres:

- Evaluador 1. Maestro y licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona, con 15 años de experiencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en 5.º y 6.º cursos de Educación Primaria. Destacar que elabora él mismo los materiales impresos y digitales para la enseñanza de las asignaturas que imparte.
- Evaluadora 2. Profesora de Educación Secundaria de Ciencias Sociales, licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Murcia, con 25 años de experiencia. Madre con un hijo escolarizado en 6.º curso de Educación Primaria.
- Evaluador 3. Profesor de Educación Secundaria de Ciencias Sociales, licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Valladolid, con experiencia en el ámbito universitario y evaluador de proyectos del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Padre con un hijo escolarizado en 6.º curso de Educación Primaria.

Antes de que se desarrollara el panel de expertos la investigadora explicó a cada uno de ellos el procedimiento metodológico que se iba a seguir, las características del protocolo y los objetivos para los que este se estaba elaborando. Además, se les facilitó la primera versión del EVALTEX y un libro de texto de 6.º curso de Educación Primaria de una de las editoriales más utilizadas en los centros de esta etapa educativa en la Región de Murcia; en concreto, se les proporcionó los tomos 6 y 6.2 de la editorial Vicens Vives (2009, primera edición) relativos a los

contenidos de geografía e historia. Además, de estos volúmenes se seleccionaron dos temas, uno de geografía y otro de historia.

En una primera fase, estos tres evaluadores tuvieron que valorar de forma independiente el libro de texto en su globalidad y los dos temas seleccionados haciendo uso de la primera versión del EVALTEX. Se les demandó que fueran críticos durante la revisión prestando atención al formato del instrumento, a la corrección ortográfica y gramatical de sus reactivos, a su nivel de concreción, a su contenido y que aportaran cuantos aspectos considerasen para que la observación documental fuera lo más sistemática y objetiva posible. También se les informó de que esta herramienta se elabora en el marco de esta investigación, pero que el objetivo es que en el futuro, una vez validada, sea un recurso transferible otros contextos (maestros, equipos de dirección, AMPA, editoriales, administración educativa...) responsables del diseño y selección de los libros de texto de este área en Educación Primaria.

Se La entrega de los citados materiales se hizo en el mes de mayo de 2014.

En una segunda fase y transcurrido un mes a partir de la entrega de los materiales (junio de 2014), se mantuvo una reunión con cada uno de los profesionales por separado. Esta sesión tuvo como objetivo recoger el protocolo ya cumplimentado por cada uno de ellos e intercambiar algunas de las valoraciones en torno al instrumento en sí mismo y al procedimiento seguido. Algunos comentarios de los evaluadores se recogen textualmente a continuación.

■ Respecto a la evaluación del libro de texto y sus temas:

*“La revisión de un tema de un libro de texto a través de un protocolo diseñado para la evaluación de los libros de texto, me ha servido para apreciar muchos aspectos del libro de texto que hasta este momento me habían pasado desapercibidos”.*

*“Procedimentalmente el libro de texto es bueno, buenas tablas, buenos gráficos”.*

*“En el libro de texto se trabajan contenidos pero no competencias”.*

*“El libro no fomenta el aprendizaje significativo, no fomenta el pensamiento crítico”.*

*“No diferencia los contenidos conceptuales de los procedimentales”.*

*“Los temas que se presentan están muy condicionados por el currículum y se tratan temas sin continuidad, por ejemplo se dan grandes saltos en la historia”.*

*“No aprecio un hilo conductor de los conocimientos, sigue el currículum pero en bloques”.*

*“Las actividades que plantea el libro son poco analíticas, son descriptivas, no fomentan la investigación”.*

*“El libro solo plantea actividades para trabajar dentro del aula”.*

*“En los temas de historia las partes temáticas tienen buena información pero no hacen referencia ni trabajan con fuentes”.*

- En cuanto al protocolo de evaluación utilizado, los comentarios de los profesionales se dirigieron a constatar al mismo tiempo que la complejidad del proceso seguido por el tiempo y esfuerzo dedicados, la utilidad del protocolo:

*“En cuanto a la ficha, al principio no me gustaba y parecía pesada, pero una vez que me he enfrentado a ella me ha servido y me ha parecido de gran utilidad”.*

*“Resulta agotadora la tarea, pero me ha permitido reflexionar sobre aspectos muy importantes del libro de texto que utilizamos los profesores y de la repercusión que tiene en los aprendizajes de nuestros alumnos”.*

En una tercera fase y días después (julio 2014) se emplazó a los tres evaluadores al Seminario de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia para el desarrollo del panel de expertos. Este tuvo una duración de cuatro horas (de 17 a 21.30 horas) con un descanso de media hora. Al panel de expertos se sumaron el director y la directora de esta tesis doctoral y su autora que actuó como moderadora. La participación de ambos directores fue muy relevante porque pudieron despejar las dudas o confusiones que surgieron sobre cuestiones didácticas o de metodología de la investigación en Ciencias Sociales. El desarrollo del panel de expertos siguió este procedimiento:

- Presentación de la moderadora para agradecer la presencia a los participantes, explicar los objetivos de la técnica y el procedimiento a seguir.

- Presentación de cada uno de los participantes explicando su perfil académico y profesional.
- Intervención de cada uno de los participantes, explicando las valoraciones que han hecho del EVALTEX y de su aplicación en la evaluación del libro de texto y los dos temas seleccionados, en la fase anterior de forma independiente.
- Discusión e intercambio de ideas entre los participantes. Estas intervenciones se sistematizaron atendiendo a cada una de las dimensiones del EVALTEX e intentando seguir este orden: análisis del formato y características técnicas del instrumento, valoración de su contenido y juicios de valor sobre el procedimiento para la evaluación de los libros de texto y sus temas.
- Obtención de conclusiones: propuestas de mejora del instrumento y del procedimiento de recogida de información con el mismo. Cada participante concretó sus propuestas de mejora. Tras sus intervenciones, la moderadora hizo una síntesis de las mismas.
- Despedida de la moderadora reiterando su gratitud a los participantes.

Los participantes se dispusieron en círculo para facilitar el contacto visual y fomentar la comunicación entre ellos. La moderadora ocupó un lugar central con el fin de que pudiera mediar en las intervenciones dialécticas de los asistentes. Por último, destacar que se hizo una grabación multimedia del desarrollo del panel de expertos mediante dos cámaras de vídeo; ello facilitó las funciones de la moderadora e hizo que no estuviera preocupada por recoger fidedignamente las intervenciones de los profesores.

El proceso analítico cualitativo de la información transcrita textualmente y que ha sido explicado en el capítulo anterior del presente informe (véase apartado 5.4) arroja los siguientes significados de los evaluadores respecto al libro de texto:

- El libro de texto es el referente mayoritario para los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El libro de texto ayuda al maestro para trabajar en el aula los contenidos que menos domina.
- Al maestro le gusta buscar o preparar material complementario al libro de texto para trabajar los contenidos que más domina.
- Existe una estandarización en los libros de texto; no se marcan tanto sus planteamientos ideológicos como hace algunos años.
- Hay grandes diferencias entre unos libros y otros a la hora de tratar y presentar un mismo tema.
- Las editoriales se ciñen a lo que marca el currículo oficial.

En relación al instrumento y el procedimiento utilizado se aportaron estas reflexiones metodológicas (véanse Figura 9 y Figura 10):

- El protocolo les ha permitido percibir la poca cohesión temática que presentan los libros de texto y que les ha resultado muy útil para realizar un análisis de los contenidos desde el punto de vista espacial.
- Destacan que el análisis del libro y sus dos temas a través de la herramienta les ha permitido percibir la alta densidad de información que estos recursos contienen.
- Problemas que plantean las escalas tipo Likert o de estimación numérica para la interpretación de sus valores en observación de los indicadores objeto de análisis.
- Conveniencia del uso de listas de chequeo o de ítems con dos o más opciones en los casos que se pretenda cuantificar la presencia o ausencia de los aspectos a valorar.
- El instrumento es válido para el análisis de los libros de texto y sus temas.
- Interés científico y didáctico del instrumento para evaluar los libros de texto en su conjunto y cada uno de sus temas. Sin embargo, el análisis de todos los temas es una tarea que les parece inabarcable.

- Se propone que el análisis de los libros de texto y de sus temas se haga utilizando la evaluación por pares.

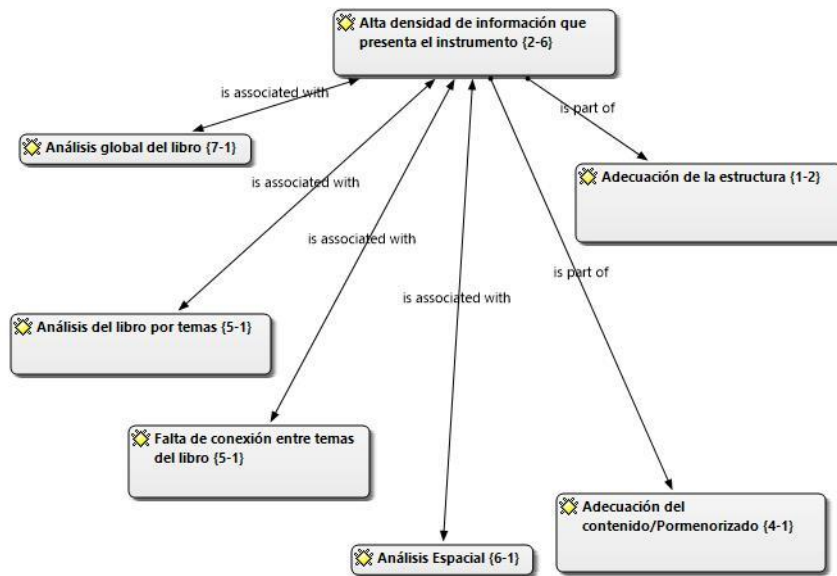


Figura 9. Red semántica de los principales significados aportados por los participantes en el panel de expertos en relación al análisis del libro de texto y sus dos temas.  
Fuente: Elaboración propia.

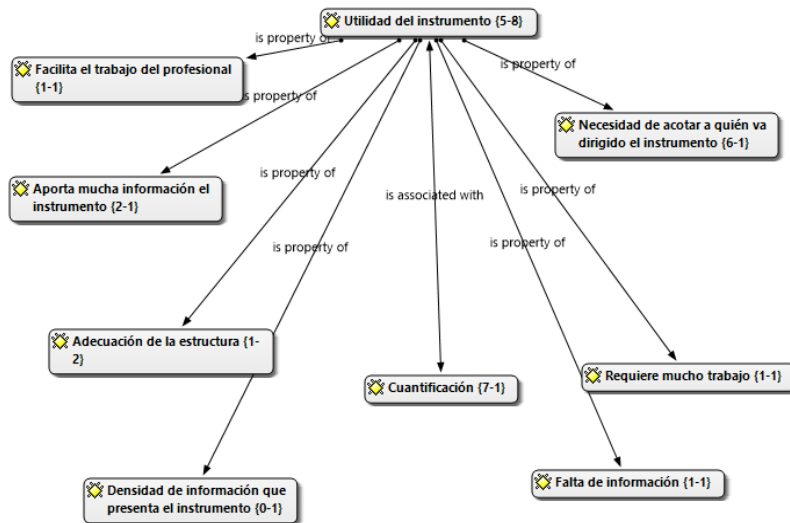


Figura 10. Red semántica de los principales significados aportados por los participantes en el panel de expertos en relación a la utilidad del EVALTEX.  
Fuente: Elaboración propia.

- La estructura y el contenido del protocolo facilita el trabajo de los potenciales evaluadores de los libros de texto. No obstante, consideran que se necesita dar unas instrucciones más precisas

sobre a quiénes va dirigida la herramienta además de los investigadores (¿maestros, editoriales...?).

- Se valora positivamente las posibilidades de cuantificar los indicadores a observar mediante el instrumento.
- Se valora positivamente la alta densidad de información que se obtiene del libro de texto haciendo uso del protocolo diseñado.

La Tabla 20 sintetiza los significados concluyentes que se derivan del análisis de los discursos de los participantes en el panel de expertos generales sobre el EVALTEX. Estos significados se han clasificado en fortalezas percibidas y propuestas de mejora según estas familias o metacategorías: diseño del instrumento, aplicabilidad, cuantificación y análisis.

*Tabla 20*

*Matriz de las valoraciones generales de los participantes en el panel de expertos sobre el EVALTEX: fortalezas y propuestas de mejora*

<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos a mejorar</b>
<b><i>Diseño</i></b>	
Herramienta bien diseñada y muy completa	Demasiado densa a primera vista. Implica mucho trabajo
Les ha permitido valorar aspectos en los que nunca se habían fijado: la falta de paisajes áridos, la falta de imágenes del entorno del alumno, Escasa presencia de herramientas TIC	Falta información para tomar la decisión en algunos apartados
Es una herramienta que permite hacer una crítica del libro con criterios objetivos	La herramienta implica muchas horas de trabajo
<b><i>Aplicabilidad</i></b>	
Apta para los maestros para evaluar un libro Para elaborar materiales o diseñar materiales complementarios para dar respuesta a las carencias del libro	No apta para editoriales. Consideran que las editoriales tienen otras perspectivas
Ayuda a reflexionar sobre nuestro propio trabajo	Sobre los materiales que se usan en clase
<b><i>Cuantificación</i></b>	
Permite cuantificar la mayoría de los aspectos valorados	En algunas ocasiones se plantea una escala dicotómica y un evaluador piensa que sería más adecuada una escala tipo Likert
<b><i>Análisis</i></b>	
Los aspectos de diseño y estructura y recursos es adecuado abordarlos sobre el análisis de la totalidad del libro	El análisis de los contenidos no puede abordarse de manera global, debe ser por tema
Alta cantidad de información pormenorizada	No consideran que se deba hacer un análisis del libro en su conjunto. Con un tema es suficiente, los temas que contiene un libro son muy parecidos. Basta con analizar uno de Geografía y otro de Historia, o tan solo uno que integre ambas materias

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 21

Matriz de las valoraciones de los participantes en el panel de expertos sobre el formato, estructura y contenido del EVALTEX

<b>1. Datos de identificación</b>	
<i>Valoración</i>	<i>Decisión</i>
En relación a los autores	Se incluyen campos sexo y n.º de autores
En relación al código QR	Se debe de dejar
Se plantea dividir el protocolo: 1. Análisis global libro 2. Por tema	No se acepta por unanimidad
<b>2. Diseño del libro</b>	
Diseño del texto. Se plantea la validez de la escala dicotómica frente a la Likert	Se valoran evidencias de un libro. Se mide la presencia y la ausencia. Dejar dicotómica
<b>3. Estructura del libro</b>	
Falta de un tratamiento holístico de los contenidos en la asignatura	Se aclara que se analizan solo los temas referidos a Geografía e Historia
Se pide aclaración sobre la división espacio-tiempo.	Enmarcar los contenidos propios de Geografía e Historia.
<b>4. Tipos de contenidos</b>	
Se acuerda incluir un ítem: “¿parte de lo cercano a lo lejano?”	Se acepta la inclusión
Se trata la falta de contenidos procedimentales en los libros	Este ítem debe ir referido a un tema en concreto y se debe cuantificar. Se acepta modificación
<b>5. Competencias</b>	
Valoración positiva	Se mantiene escala dicotómica
<b>6. Análisis de actividades</b>	
Se pide aclaración sobre el significado de “actividades motivacionales”.	Se valora la actividad en sí misma, no la motivación del maestro.
<b>7. Recursos didácticos de las actividades</b>	
Se pregunta si se analizarán los recursos del Cd ROM.	Se decide que solo se analizarán si hay referencia en el tema evaluado
Videojuegos cambiar a TIC e incluir el código QR	Aceptada propuesta
<b>8. Ilustraciones</b>	
Importancia de las ilustraciones motivadoras en los libros de texto	Reconocen los expertos la importancia
La importancia de la disposición de las imágenes en la página	Se reconoce su importancia al comparar con la prensa
Duda sobre la importancia de las imágenes de exterior e interior	Se fundamenta: formar alumnos respetuosos con el medio ambiente.
Se habla sobre la tipología de paisajes. Se plantea la duda sobre si urbanos e industriales sería lo mismo.	La clasificación no se modificará
Incluir dibujos infantilizados y dibujos infantiles	Se acepta la inclusión

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 21 resume las opiniones de los expertos evaluadores en relación al análisis de formato, la estructura y contenido del EVALTEX por dimensiones y las propuestas de mejora que se acuerdan.

Una última mejora que propusieron los participantes en el panel de expertos fue que las dimensiones diseño del texto (2.2) estructura del libro (3.1, 3.2, 3.4, 3.5 y 3.6), análisis de contenidos (4), competencias (5), análisis de actividades (6) y metodología (9) del EVALTEX debían tenerse en cuenta en el análisis de un solo tema de los libros de texto seleccionados.

Todas las propuestas de mejora se recogieron en la versión definitiva del EVALTEX (Anexo 1).

## **6.2. Validación del CUELX-M**

El proceso de validación de los cuestionarios destinados a los maestros del último ciclo de Educación Primaria que imparten docencia en las asignaturas de Ciencias Sociales (geografía e historia) de los centros de la Región de Murcia (CUELX-M) y a las familias del alumnado escolarizado en dicho ciclo y contexto (CUELX-F), ha sido idéntico y se ha desarrollado de acuerdo con estos momentos o fases (Figura 11):

□ *Fase 1.* Fiabilidad entre jueces, para valorar el contenido y los aspectos técnicos y metodológicos de los cuestionarios. El perfil de los tres expertos que participaron en este procedimiento es:

- Juez 1. Profesor Titular de Universidad con más de 20 años de experiencia docente en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Extremadura. También con más de 15 años de experiencia docente en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria en diferentes centros de la Región de Murcia y de la Comunidad Valenciana.
- Juez 2. Maestra con más de 20 años de experiencia docente en Educación Primaria. Profesora asociada del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia, con más de

cinco años de experiencia docente en este ámbito.

- Juez 3. Maestro de Educación Infantil y Primaria con más de 30 años de experiencia en el aula de Ciencias Sociales y con una dilatada experiencia en gestión, investigación e innovación educativa en puestos de responsabilidad en colegios y servicios de la administración educativa de la Región de Murcia.

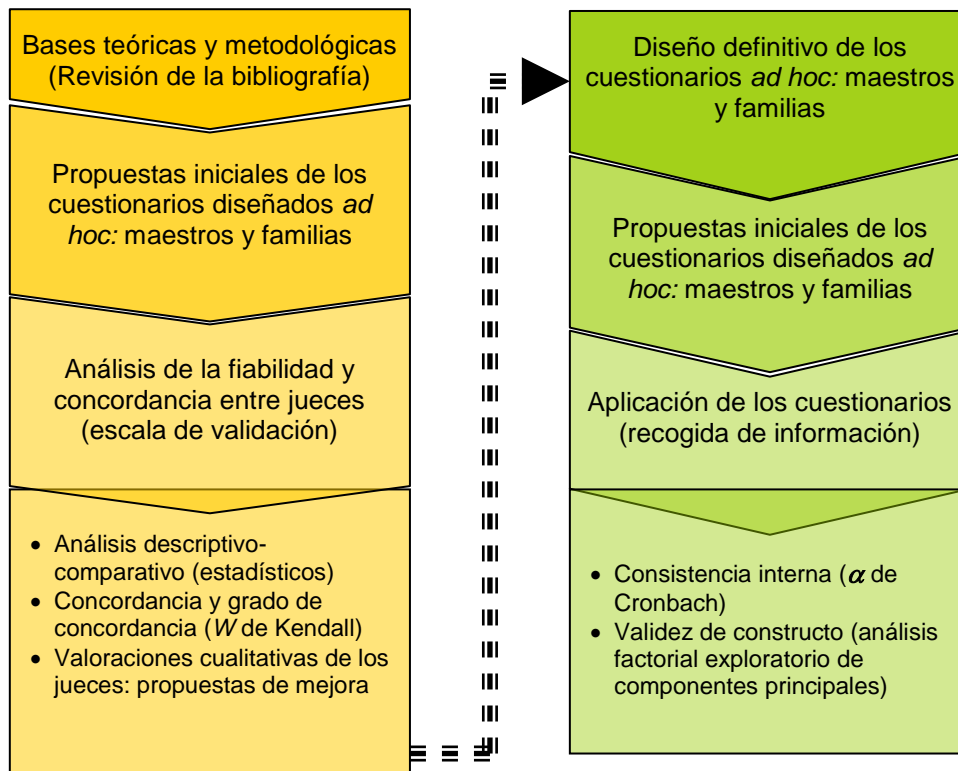


Figura 11. Proceso de validación de los cuestionarios dirigidos a los maestros y familias.  
Fuente: Elaboración propia.

Los jueces emitieron sus valoraciones mediante las escalas de validación diseñadas para este propósito y que son una adaptación de la propuesta de Serrano Pastor (2008). Evidentemente, a dichas escalas se les anexó la primera versión de los cuestionarios (Anexo 5). Una vez que cumplieron de forma independiente estos instrumentos, fueron remitidos a la autora de esta investigación.

□ Fase 2. Estudio de la fiabilidad entendida como consistencia interna para la totalidad de las escalas de los cuestionarios y para cada una de sus dimensiones.

□ *Fase 3.* Estudio de la validez de constructo de las escalas de los cuestionarios en su totalidad.

El plan de tratamiento y análisis de la información se ha descrito detalladamente en el apartado 5.4 del presente informe.

### **6.2.1. Fiabilidad entre jueces**

Los resultados de la prueba  $W$  de Kendall ( $W = .261$ ,  $gl= 2$ ,  $p < .05$ ) revelan que existe una concordancia real entre los valoraciones de los expertos y que esta no se debe al azar; sin embargo, el valor del coeficiente de dicha prueba evidencia que el grado de concordancia entre los juicios de los expertos es moderado según el criterio de Cohen (1988, 1992, citados Sánchez Rodríguez, 2014).

A continuación se describen los resultados de las valoraciones de los jueces según cada una de las dimensiones analizadas por los mismos, que han realizado según una escala de estimación numérica de longitud cuatro (1. Poco adecuado, 2. Adecuación suficiente, 3. Bastante adecuado y 4. Muy adecuado).

#### *1. Presentación del cuestionario*

Esta dimensión es valorada globalmente de forma bastante satisfactoria por los expertos al obtenerse una puntuación medida de 3.71 ( $DT= 1$ ). Los ítems de esta dimensión mejor valorados son: "se informa de la finalidad de la investigación" ( $M= 3$ ,  $DT = 1$ ), "se informa de la autoría de la investigación", "se solicita la colaboración del destinatario" ( $M= 3.33$ ,  $DT= 1.15$ ), "Se motiva al destinatario para que colabore" ( $M= 3$ ,  $DT= 1$ ), y "se agradece la colaboración del destinatario" ( $M = 3.67$ ,  $DT= .56$ ). En contraposición, el peor valorado es "se justifica la relevancia de la investigación" ( $M= 2.33$ ,  $DT= 1.53$ ).

La Figura 12 plasma los valores medios de los expertos de cada ítem de la dimensión "presentación" de la escala de validación.

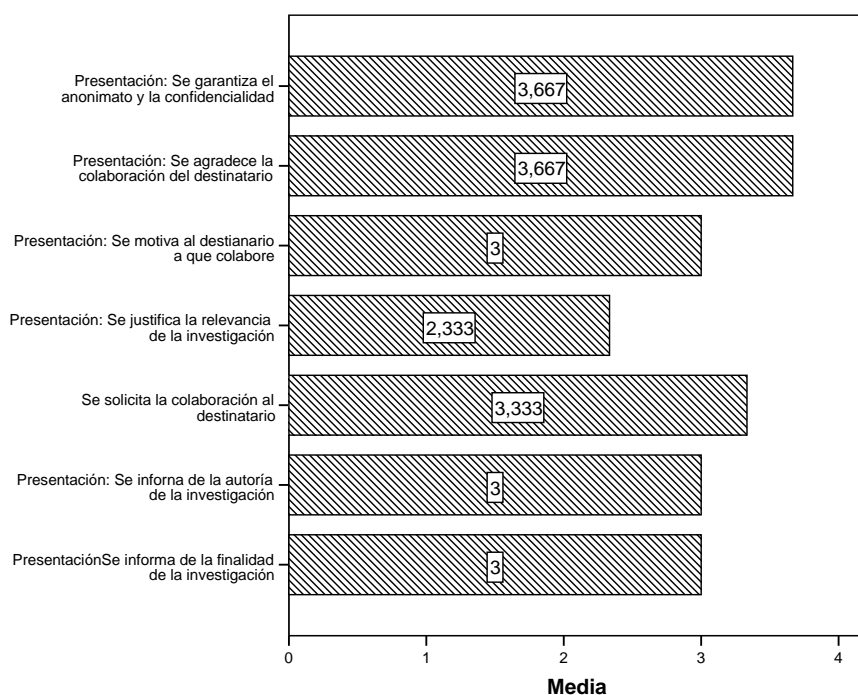


Figura 12. Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "presentación".

Fuente: Elaboración propia.

## 2. Instrucciones del cuestionario

En su conjunto, la dimensión "instrucciones" ha sido la peor valorada por los jueces ( $M= 2$ ,  $DT= .19$ ). Esta puntuación se debe a que han coincidido en otorgar el valor 1 (poco) a dos de los tres ítems: "se pide al destinatario sinceridad en sus respuestas" y "se anima al destinatario a pedir ayuda ante las dudas" (ambos con  $M= 1$ ,  $DT= 0$ ). Sin embargo, el indicador "las instrucciones son claras y concisas" obtiene una alta valoración ( $M=3.67$ ,  $DT= .58$ ). La Figura 13 muestra estos resultados.

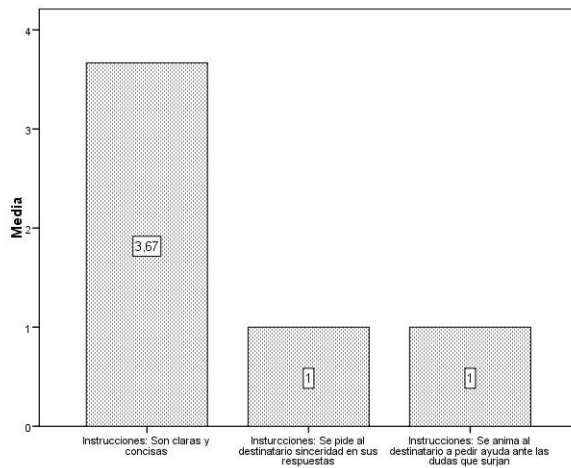


Figura 13. Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "instrucciones".

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Estructura y diseño general del cuestionario

En la Figura 14 se representan las valoraciones medias de los jueces a cada uno de los indicadores de esta dimensión. Se observa que la totalidad de los mismos obtiene una puntuación superior a 3 (bastante) y que incluso uno de ellos alcanza la puntuación máxima que es "el número de preguntas planteadas no es excesivo" ( $M= 4$ ,  $DT= 0$ ). El valor medio de esta dimensión es de 3.95 ( $DT= .68$ ).

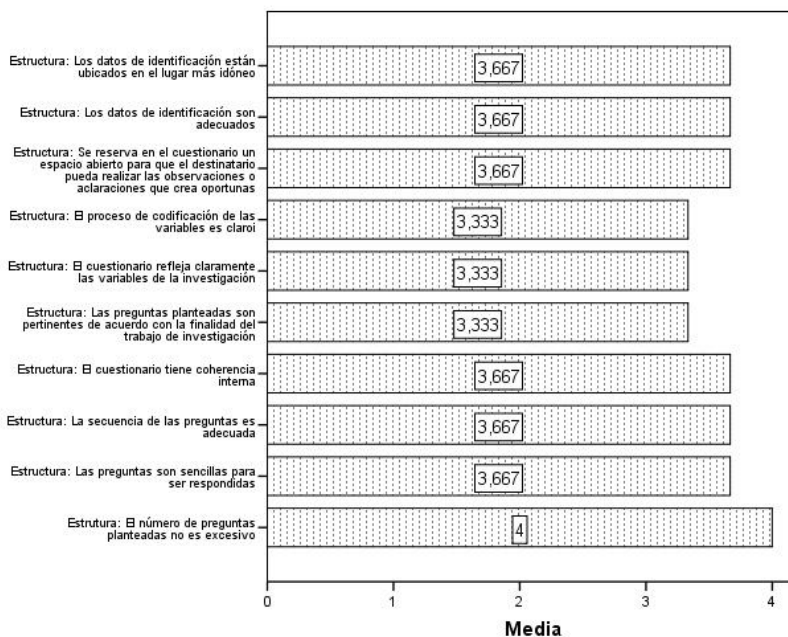


Figura 14. Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "estructura y diseño general".

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Adecuación del vocabulario de las preguntas y opciones de respuesta

El valor medio que obtienen las puntuaciones otorgadas por los jueces en “la adecuación del vocabulario empleado en cada una de las preguntas” es de 3.87 ( $DT= .33$ ), lo que indica que es valorada muy positivamente. Más del 90% de las preguntas valoradas reciben un puntuación de 4 por parte de los tres jueces.

Por su parte, “la adecuación de las alternativas de respuesta de cada una de las preguntas” obtiene la máxima puntuación de los jueces ( $M= 4$ ,  $DT= 0$ ).

#### 5. Valoración general del cuestionario

Los resultados evidencian que la presentación del CUELX-M, su estructura y diseño general, sus preguntas y las opciones de respuesta que estas ofrecen son bastante o muy adecuados (Figura 15). Las propuestas de mejora que hacen los expertos atañen fundamentalmente a las instrucciones del cuestionario, sobre todo en lo que respecta a solicitar al destinatario sinceridad en sus respuestas y a animarle a pedir ayuda ante las dudas, también que se justifique mejor la relevancia de la investigación en la presentación del instrumento.

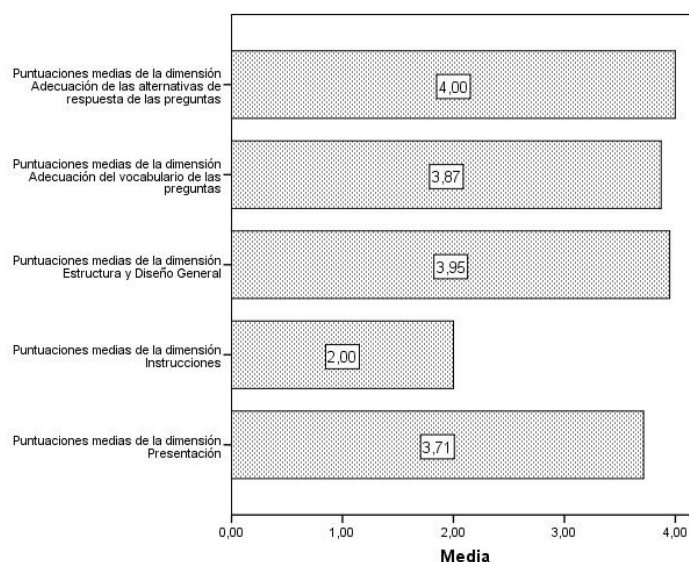


Figura 15. Valores medios de los jueces en las cinco dimensiones evaluadas del CUELX-M.

Fuente: Elaboración propia.

Las puntuaciones medias que se obtuvieron en las tres variables criterio oscilaron entre los valores 3.67 y 4 lo que ratifica los resultados anteriores. Estas tres variables criterio hacen referencia a la adecuación general del cuestionario con

respecto al problema de investigación, a los aspectos metodológicos de su diseño y a las características de los destinatarios.

Los jueces propusieron mejoras concretas sobre los aspectos del cuestionario que se deberían mejorar y aportaron incluso reformulaciones de preguntas que, según sus puntos de vista, resultaban más adecuadas y comprensibles teniendo en cuenta siempre al colectivo al que iba dirigido el instrumento. Además de las ya apuntadas, los expertos propusieron mejoras en relación a incluir reactivos que permitieran recabar información sobre el centro en el que trabajaba el maestro y sobre cómo este percibía la vinculación de los alumnos con el libro de texto. En la Tabla 22 se sintetizan las mejoras que abiertamente propusieron los jueces. Todas las mejoras se incorporaron a la versión definitiva del CUELX-M una vez que fueron valoradas por la autora y los directores de este trabajo.

*Tabla 22*  
*Propuestas de mejora de los jueces al CUELX-M*

<b>Apartado</b>	<b>Comentario</b>	<b>Nº jueces</b>
<b>Encabezado</b>	Añadir: profesora asociada	3
<b>Presentación</b>	Completar este apartado con el fin de justificar la importancia de la investigación, agradecer la colaboración, pedir sinceridad, garantía de anonimato y ofrecimiento para solucionar dudas	3
<b>Información centro</b>	Incluir apartado para completar la información sobre el centro	1
<b>Estudios</b>	Añadir idiomas acreditados y nivel de acreditación	1
<b>Ítem 11</b>	Añadir información con el fin de identificar si el libro es el único recurso que utilizan y como lo utilizan	1
<b>Ítem 15 y 16</b>	Se refieren a opiniones que las personas encuestadas no podrán contestar y no servirán para el propósito de la investigación	1
<b>Nuevo ítem</b>	Incorporar un nuevo ítem relativo a la seguridad que el libro de texto da al estudiante por la costumbre de trabajar con este recurso.	1

Fuente: Elaboración propia.



## 6.2.2. Consistencia interna y validez de constructo

Los resultados de la prueba alfa de Cronbach revelan que el cuestionario goza de una alta consistencia interna u homogeneidad tanto en su conjunto como en cada una de sus nueve dimensiones, al ofrecer coeficientes que están comprendidos entre los valores .734 y .872:

Escala total (76 elementos):  $\alpha = .768$

Escala “peso del libro de texto” (3 elementos):  $\alpha = .743$

Escala “presencia del libro de texto en la práctica docente” (6 elementos):  
 $\alpha = .757$

Escala “libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (6 elementos):  $\alpha = .773$

Escala “relación/vinculación del alumno con el libro de texto” (5 elementos):  $\alpha = .751$

Escala “padres y madres y el libro de texto” (3 elementos):  $\alpha = .734$

Escala “elección de los libros de texto en el centro escolar” (7 elementos):  
 $\alpha = .825$

Escala “evaluación de los libros de texto por el docente” (20 elementos):  
 $\alpha = .872$

Escala “itinerarios didácticos” (10 elementos):  $\alpha = .802$

En cuanto al análisis factorial exploratorio de componentes principales no se ha podido realizar para analizar la validez de constructo del CUELX-F, incluso eliminando algunas de las variables con coeficientes de correlación inferiores a .3 o creando variables agregadas para cada una de las dimensiones del mismo. Las pruebas de esfericidad de Bartlett arrojaron valores de probabilidad en todos los casos que evidenciaban que las matrices de correlaciones eran matrices identidad ( $p > .05$ ), por lo que no existían relaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no era pertinente. Según estos resultados, las pruebas de

adecuación muestral KMO no se calcularon.

Estos resultados no deben interpretarse de forma taxativa en cuanto que el CUELX-M no tiene validez de constructo. En cualquier caso, sí sería conveniente volver a realizar estos análisis estadísticos ampliando el número del tamaño muestral de los maestros.

### **6.3. Validación del CUELX-F**

En el apartado anterior de este informe se ha explicado el plan metodológico que se ha seguido en la validación de este cuestionario, que coincide con el llevado a cabo con el CUELX-M.

#### **6.3.1. Fiabilidad entre jueces**

Los resultados de la prueba  $W$  de Kendall constatan que la concordancia entre los tres jueces que han valorado este instrumento no se debe al azar, sino que realmente existe ( $W = .328$ ,  $gl = 2$ ,  $p < .05$ ). Por su parte, el valor del coeficiente de dicha prueba revela que el grado de concordancia entre los juicios de los expertos es moderado según el criterio de Cohen (1988, 1992, citados Sánchez Rodríguez, 2014).

En los párrafos que siguen se describen los resultados de las valoraciones de los jueces según cada una de las dimensiones analizadas por los mismos, que han realizado según una escala de estimación numérica de longitud cuatro (1. Poco adecuado, 2. Adecuación suficiente, 3. Bastante adecuado y 4. Muy adecuado).

##### *1. Presentación del cuestionario*

La puntuación media de esta dimensión evidencia que, en su conjunto, es valorada con una adecuación media por los jueces ( $M = 2.92$ ,  $DT = .87$ ). En particular, los indicadores mejor valorados son: "se informa de la finalidad de la investigación" ( $M = 3.33$ ,  $DT = 1.15$ ), "se solicita la colaboración del destinatario" ( $M = 3.67$ ,  $DT = .58$ ), "se agradece el anonimato y la confidencialidad" ( $M = 3.67$ ,  $DT = .58$ ) y "se agradece la colaboración del destinatario" ( $M = 3$ ,  $DT = 1$ ). En contraposición los peor valorados son: "se justifica la relevancia de la investigación" ( $M = 2.33$ ,  $DT = 1.52$ ), "se motiva al destinatario a que colabore"

( $M= 2.33$ ,  $DT = .57$ ) y “se informa de la autoría de la investigación” ( $M= 2.67$ ,  $DT= 1.52$ ). En la Figura 16 se representan estos resultados.

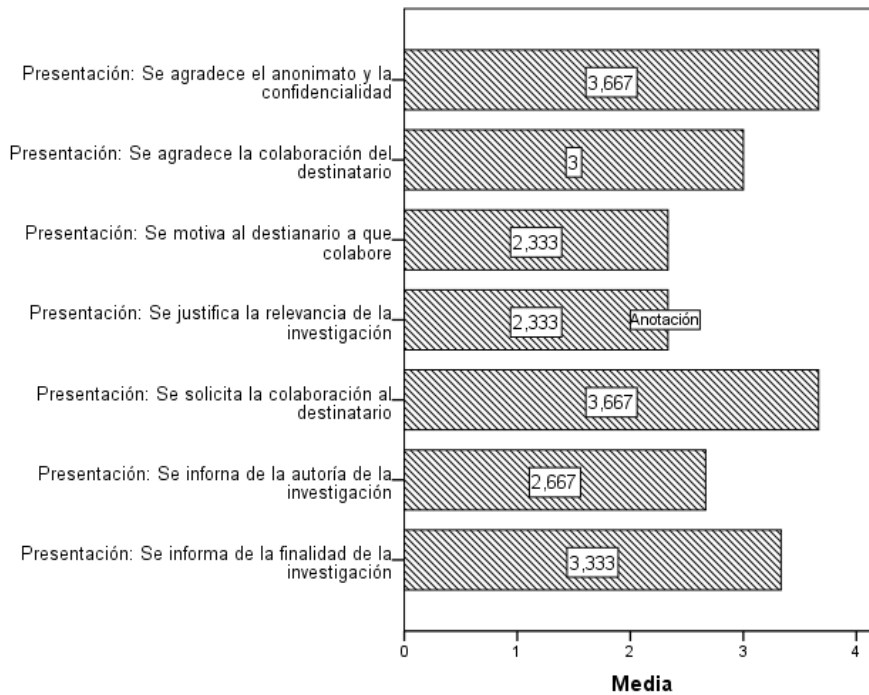


Figura 16. Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "presentación".

Fuente: Elaboración propia.

## 2. Instrucciones del cuestionario

Los ítems de esta dimensión han obtenido las puntuaciones más bajas de todos los valorados por los expertos, al igual que ocurriera con el CUELX-M. La puntuación media de la dimensión “instrucciones” revela que los jueces estiman que su adecuación necesariamente debe ser mejorada ( $M= 1.78$ ,  $DT= .19$ ). Los valores medios más bajos se corresponden con los indicadores “se pide al destinatario sinceridad en sus respuestas” ( $M= 1.33$ ,  $DT= .57$ ) y “se anima al destinatario a pedir ayuda ante las dudas” ( $M= 1$ ,  $DT= 0$ ). El ítem “las instrucciones son claras y concisas” obtiene una media de 3 ( $DT= 1$ ) que indica que los expertos lo han valorado bastante adecuado.

### 3. Estructura y diseño general del cuestionario

En la Figura 17 se representan las valoraciones medias de los jueces a cada uno de los indicadores de esta dimensión. Se observa que la totalidad de los mismos obtiene una puntuación igual o superior a 3 (bastante). El valor medio de esta dimensión es de 3.47 ( $DT= .43$ ).

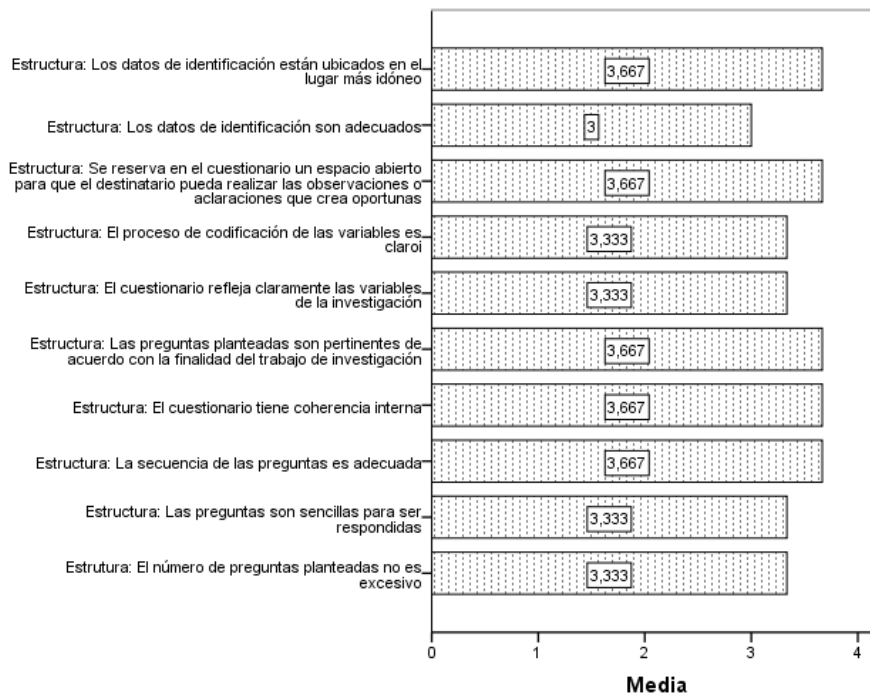


Figura 17. Valores medios de los jueces en los indicadores de la dimensión "estructura y diseño general".

Fuente: Elaboración propia.

### 4. Adecuación del vocabulario de las preguntas y opciones de respuesta

Las valoraciones de los jueces sobre “la adecuación del vocabulario de cada una de las preguntas” están comprendidas entre las puntuaciones medias 3 (bastante adecuado) y 4 (muy adecuado), lo que se refleja en su media de 3.77 ( $DT= .38$ ).

Los tres expertos también han emitido juicios de valor que llevan a que la puntuación media obtenida sea muy alta y con una variabilidad muy baja en la “adecuación de las alternativas de respuesta en cada una de las preguntas”, al arrojar una media de 3.91 ( $DT = .21$ ). De los 43 ítems de esta dimensión, 40 han sido valorados con el valor máximo.

## 5. Valoración general del cuestionario

Los expertos han considerado que el diseño del cuestionario, las alternativas de respuesta de sus preguntas y el vocabulario de los reactivos y muy o bastante adecuados, pero también estiman que su presentación e instrucciones han de mejorarse (Figura 18). Las mejoras que se proponen en este sentido son (puntuaciones medias próximas a 2 o inferiores): enfatizar la relevancia de la investigación y motivar al destinatario para que colabore, solicitarle sinceridad en sus respuestas y animarle a pedir ayuda ante las dudas.

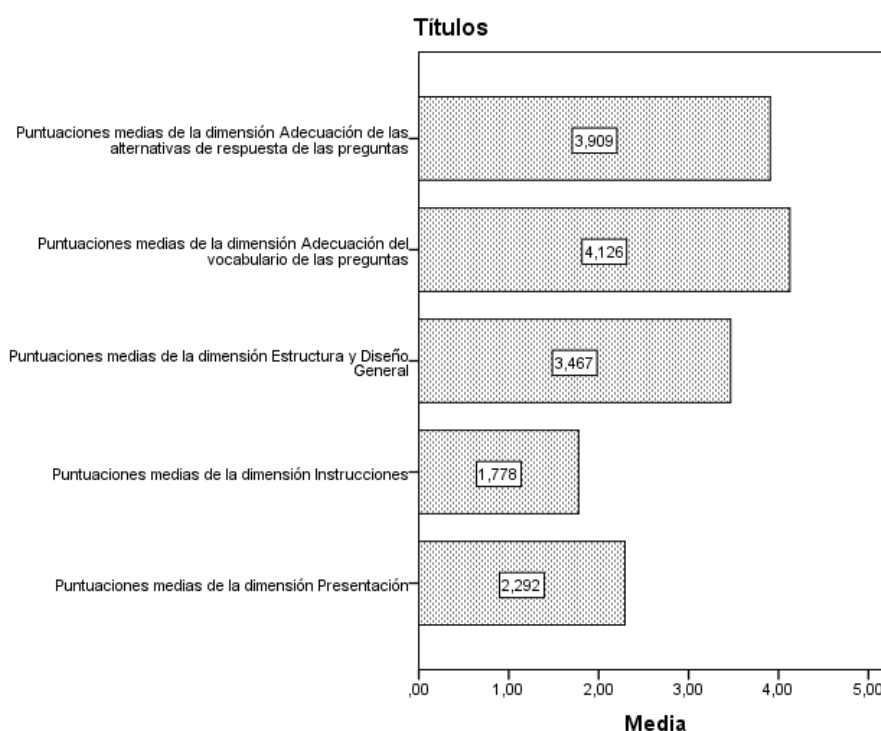


Figura 18. Valores medios de los jueces en las cinco dimensiones evaluadas del CUELX-F.

Fuente: Elaboración propia.

Las puntuaciones medias que se obtuvieron en las tres variables criterio oscilaron entre los valores 3.46 y 4 lo que ratifica los resultados anteriores. Estas tres variables criterio hacen referencia a la adecuación general del cuestionario con respecto al problema de investigación, a los aspectos metodológicos de su diseño y a las características de los destinatarios.

Los expertos propusieron mejoras concretas sobre los aspectos del cuestionario que, a su juicio, se debían mejorar y aportaron incluso

reformulaciones de preguntas que, desde sus puntos de vista, resultaban más adecuadas y comprensibles teniendo en cuenta siempre al colectivo al que iba dirigido el instrumento. Además de las ya apuntadas, los jueces propusieron incluir reactivos que permitieran recabar información sobre el centro en el que estaban escolarizados los hijos de los padres encuestados y sobre cómo estos percibían la vinculación de sus hijos con el libro de texto. La Tabla 23 resume las mejoras que abiertamente propusieron los jueces. Todas las mejoras se incorporaron a la versión definitiva del CUELX-F una vez que fueron valoradas por la autora y los directores de este trabajo.

*Tabla 23*  
*Propuestas de mejora de los jueces al CUELX-F*

<b>Apartado</b>	<b>Comentario</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Encabezado</b>	Añadir: profesora asociada	3
<b>Presentación</b>	Completar este apartado con el fin de identificar el objetivo de la investigación y ofrecer los resultados de la investigación	3
<b>Estudios</b>	Propuesta de nueva clasificación y añadir idiomas acreditados	1
<b>Empleo</b>	Propuesta de nueva clasificación	1
<b>Libro texto</b>	Añadir ítems relativos a la obligatoriedad de los libros y la necesidad de ayudas	2
<b>Excursiones</b>	Se refieren a opiniones que las personas encuestadas no podrán contestar y no servirán para el propósito de la investigación	1
<b>Nuevo ítem</b>	Incorporar un nuevo ítem relativo a la seguridad que el libro de texto da al estudiante por la costumbre de trabajar con este recurso.	1

Fuente: Elaboración propia.

### **6.3.2. Consistencia interna y validez de constructo**

Los resultados de la prueba alfa de Cronbach revelan que el cuestionario goza de una consistencia interna u homogeneidad moderada-alta, tanto en su conjunto como en cada una de sus dos dimensiones, al ofrecer coeficientes que están comprendidos entre los valores .623 y .867:

Escala total (24 elementos):  $\alpha = .745$

Escala “necesidad del libro de texto” (14 elementos):  $\alpha = .867$

Escala “excursiones” (14 elementos):  $\alpha = .623$

Como comprobaciones previas al análisis factorial exploratorio de componentes principales se han hecho las siguientes comprobaciones:

- Observar la matriz de correlaciones entre las variables, en busca de aquellas que no correlacionen bien con ninguna otra (coeficientes de correlación inferiores al valor .3), o todo lo contrario, variables que correlacionen muy bien con las otras (coeficientes de correlación superiores al valor .9). Los resultados mostraron que no existen correlaciones muy altas, ni correlaciones muy bajas, por lo que se decide no eliminar ninguna.
- La prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo resultado evidenció que la matriz de correlaciones no era una matriz identidad ( $Ji^2= 14833$ ,  $gl=378$ ,  $p < .05$ ) por lo que el modelo factorial era pertinente.
- Las pruebas de adecuación muestral KMO que al arrojar un valor individual para cada una de las variables de .5 y para la totalidad de las mismas de .842, evidenció la pertinencia de utilizar el análisis factorial exploratorio.
- El cálculo del determinante de la matriz de correlaciones para comprobar que esta ha de ser definida positiva. El valor obtenido de .000445 indica que supera el recomendable (.00001), por lo que se confirma que la matriz de correlaciones es definida positiva.

A la vista de estos resultados tan positivos en los cálculos estadísticos previos, se procede a la realización del análisis factorial exploratorio de componentes principales, utilizando el criterio de Kaiser para la extracción de los componentes principales y el método varimax para la rotación de los mismos.

De la totalidad de las variables, se extraen cinco factores o componentes principales que explican un 48% de la varianza, lo que nos indica el modelo factorial tiene un valor explicativo moderado de los constructos que mide. A continuación se describen cada uno de los cinco componentes principales con las variables que saturan en cada uno de ellos y en función de ello el nombre que se le ha dado. Junto a cada componente principal se detalla el porcentaje de varianza total explicada por el mismo.

Componente Principal 1. *Necesidad del libro de texto* (17% de varianza total explicada). Cargan diez variables sobre la necesidad del libro de texto impreso (punto de corte= .37):

- Libro muy completo y muchos recursos
- Libro ayuda a aprender
- Libro debe complementar docencia
- Libro anticuado. Cambiar por recursos digitales
- Libro es motivador y buen material gráfico
- Libro facilita el trabajo en clase
- Libro facilita el trabajo en casa
- El precio del libro es alto pero necesario
- Libro no necesario, apuntes o material digital
- El libro es más importante que internet

Componente principal 2. *Trabajos grupales* (11% de varianza explicada). Saturan seis variables (punto de corte= .67):

- Lengua
- Matemáticas
- Conocimiento del medio
- Idiomas
- Plástica
- Música

Componente principal 3. *Importancia y objetivo de las excursiones* (9% de varianza explicada). Cargan seis variables (punto de corte= .36):

- Excursiones en Conocimiento del medio por el entorno
- Excursiones importantes para conocer el patrimonio
- Excursiones deben cumplimentar contenido
- Excursiones deben programarse y prepararse
- Excursiones son lúdicas
- Madres y padres deben colaborar en las excursiones



Componente principal 4. *Rechazo a las excursiones* (7% de varianza explicada). Saturan cuatro variables (punto de corte= .6):

- Madres-Padres reacios por seguridad
- Madres-Padres reacios por el precio
- El número de excursiones es excesivo
- Consultar libros anteriores

Componente principal 5. *Gratuidad de los libros de texto impresos y electrónicos* (5% de varianza explicada). Cargan dos variables (punto de corte= .63):

- Los libros deberían ser gratuitos
- Debería haber libros electrónicos gratuitos

A continuación se volvió a analizar la consistencia interna de cada uno de los componentes principales extraídos mediante el modelo alfa de Cronbach. Los resultados evidencian una homogeneidad moderada en tres de los componentes principales ( $\alpha \leq .62$ ) y alta en dos ( $\alpha \geq .80$ ):

Necesidad del libro:  $\alpha = .84$

Trabajos grupales:  $\alpha = .80$

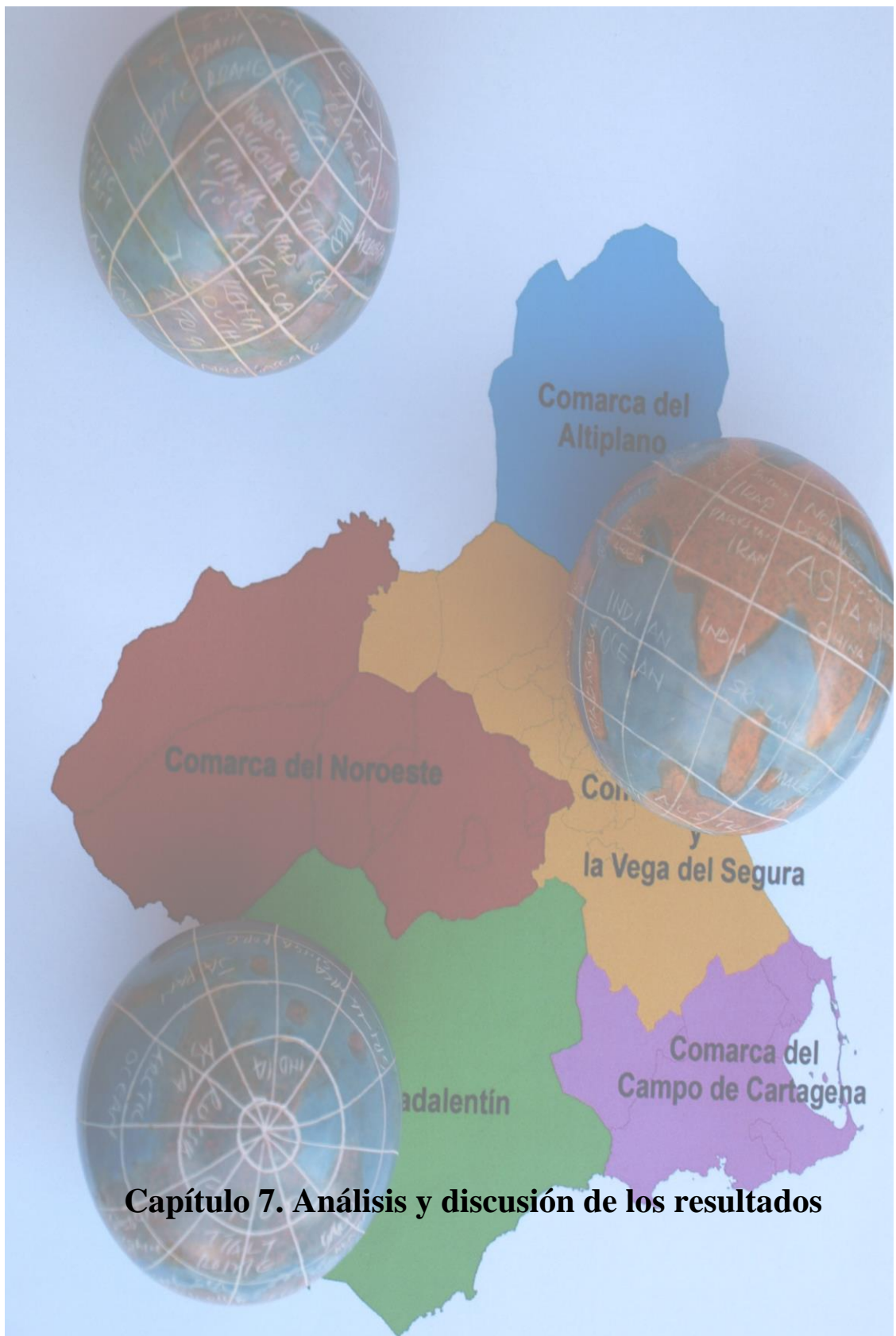
Importancia y objetivo de las excursiones:  $\alpha = .62$

Rechazo a las excursiones:  $\alpha = .58$

Gratuidad de los libros de texto impresos y electrónicos:  $\alpha = .40$

Concluyendo, se observa que el CUELX-F tiene la suficiente validez de constructo, esto es, mide suficientemente los constructos que pretende medir. No obstante, deberían replicarse estos análisis ampliando el tamaño muestral y depurando aún más algunos ítems del instrumento.





**Capítulo 7. Análisis y discusión de los resultados**



## **Capítulo 7**

### **Análisis y discusión de los resultados**

---

Este capítulo se destina un primer apartado a describir los resultados de esta investigación que pretenden dar respuesta a los objetivos e hipótesis de la presente investigación. Este gran apartado se ha sistematizado en tantos subapartados como objetivos se han planteado. El segundo apartado amplio de este capítulo contempla la discusión de los resultados extrayendo sus conclusiones más relevantes, así como las propuestas de mejora y prospectiva del trabajo de investigación realizado.

#### **7.1. Análisis de los resultados**

##### **7.1.1. Objetivo 1**

**Caracterizar los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia) de las principales editoriales para 6.º curso de Educación Primaria con respecto al uso de los recursos didácticos que proponen, analizando sus aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales y que influyen en su potencial didáctico y motivacional para la enseñanza y el aprendizaje mediante los mismos.**

Se parte de la premisa de que los distintos manuales presentan diseños y estrategias visuales muy similares y recurren al mismo tipo de recursos didácticos en los contenidos teóricos y prácticos que tratan, así como en las actividades educativas que plantean.

A continuación se exponen los resultados obtenidos a través del análisis de las variables medidas mediante el instrumento EVALTEX sobre los libros de texto de Conocimiento del medio natural, social y cultural (geografía e historia) de las editoriales Anaya, Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives. Los resultados

aparecen agrupados en estas categorías: diseño, análisis de contenidos, estructura, análisis espacial de las ilustraciones y valores.

Todas las editoriales evaluadas han optado por presentar tres volúmenes, de sus libros de texto. Cada uno de ellos contiene los contenidos correspondientes a un trimestre. Algunas editoriales adjuntan materiales anexos (atlas o cuadernillos de actividades), siendo en estos anexos donde aparecen normalmente los contenidos referidos al territorio de las comunidades autónomas. No se han analizado los materiales complementarios impresos ni los presentados en formato digital.

En el caso de la editorial Anaya, se complementan los temas con un Atlas, con cartografía diversa y contenidos específicos sobre geografía (el medio natural, sectores de producción) e historia de la Región de Murcia (la edad moderna y la edad contemporánea). El atlas se ha considerado un material complementario y no ha sido objeto de análisis. El libro de texto Edelvives, por su parte, adjunta en el primer volumen un CD interactivo y un volumen denominado “Región de Murcia”, con contenido gráfico e información sobre España, Europa y la Región de Murcia, que tampoco ha sido analizado. Por su parte, la editorial Santillana presenta un anexo en el que recoge un glosario de palabras para cada materia y unas láminas de ciencias naturales y mapas; este anexo se ha considerado como material complementario y no ha formado parte del material analizado. Los libros de la editorial SM tienen como material complementario un atlas geográfico e histórico, que incluye mapas temáticos de España diversos (espacios naturales, organización política, migraciones), de Europa (físico y político) y del mundo (planisferios). Por último, la editorial Vicens Vives, además de los tres volúmenes, facilita una carpeta de actividades, que incluye un cuadernillo de actividades y láminas, así como fichas para cada una de las materias. Los materiales complementarios indicados de las últimas dos editoriales tampoco han sido analizados.

a) *Diseño del libro*

Se ha realizado un análisis comparativo de la presencia de ilustraciones en cada una de las editoriales analizadas. El manual de Vicens Vives ocupa el primer lugar en relación al número de ilustraciones que incluye (31.78%), le sigue Edelvives (22.74%), siendo el porcentaje más bajo el de SM (Figura 19).

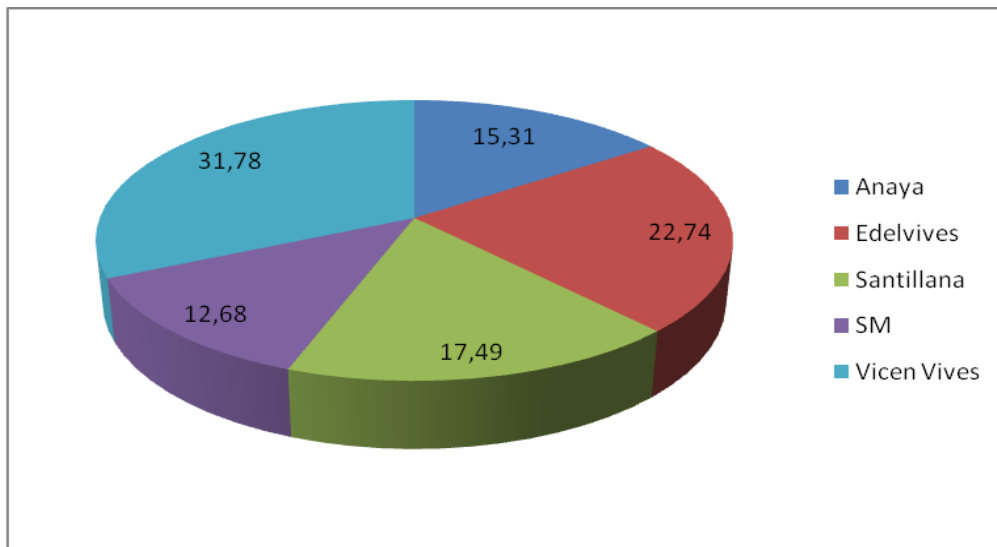


Figura 19. Proporción de ilustraciones por editoriales de los libros de texto.  
Fuente: Elaboración propia.

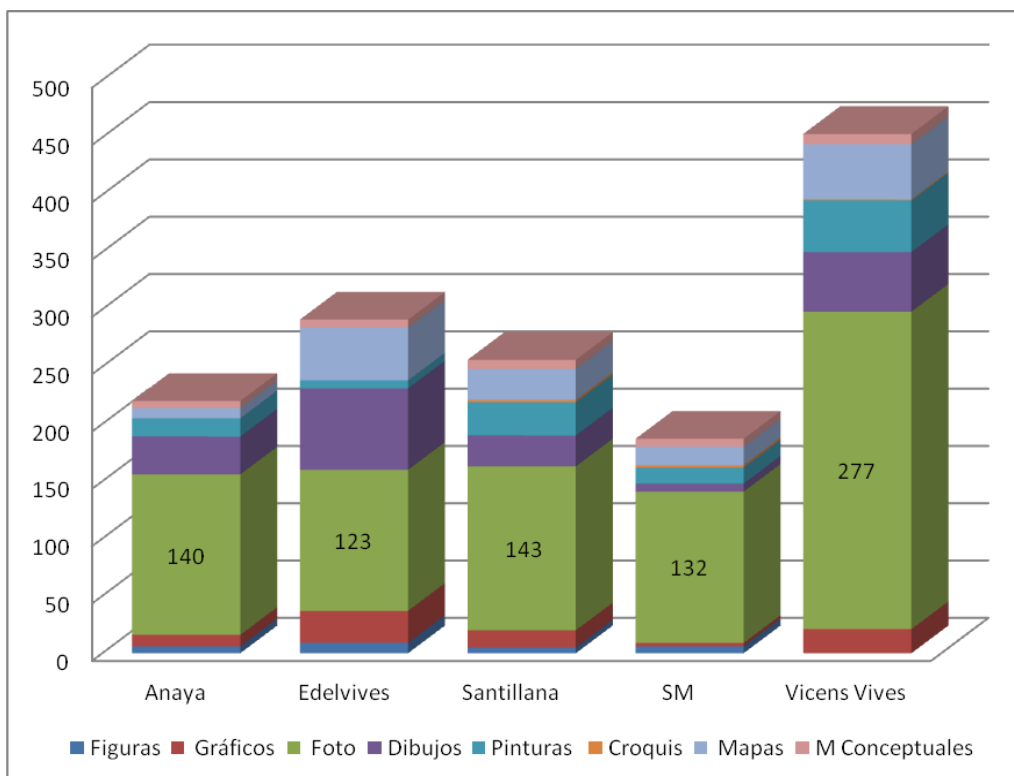


Figura 20. Frecuencia del material gráfico en los libros de texto por tipología y editorial.  
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 20 muestra los resultados obtenidos en el análisis de frecuencia de ilustraciones en función de las categorías o tipología establecidas para cada una de las editoriales (figuras, gráficos, fotos, dibujos, pinturas, croquis, mapa, mapas conceptuales). En todos los casos las fotografías son el tipo de imágenes con más peso, destacando el manual de Vicens Vives en el que se han cuantificado 277 fotografías. Las otras editoriales contienen un número similar de fotografías, que oscilan entre 140 (Anaya) y 132 (SM).

Se ha cuantificado también el porcentaje de material gráfico en cada editorial en función de las tipologías identificadas (Figura 21). En el manual de Anaya, el 63.63% del material gráfico son fotografías, le siguen en importancia dibujos (15%) y mapas (7.28%). Gráficos, figuras y mapas conceptuales son los que tienen menos representación.

Edelvives destaca por el alto porcentaje de dibujos (24.39%), mapas (15.81%) y gráficos (9.63%). En el manual de Santillana hay un alto número de pinturas (obras de arte 11,3%) y en la editorial SM tienen mayor peso que en el resto las fotografías (70.58%).

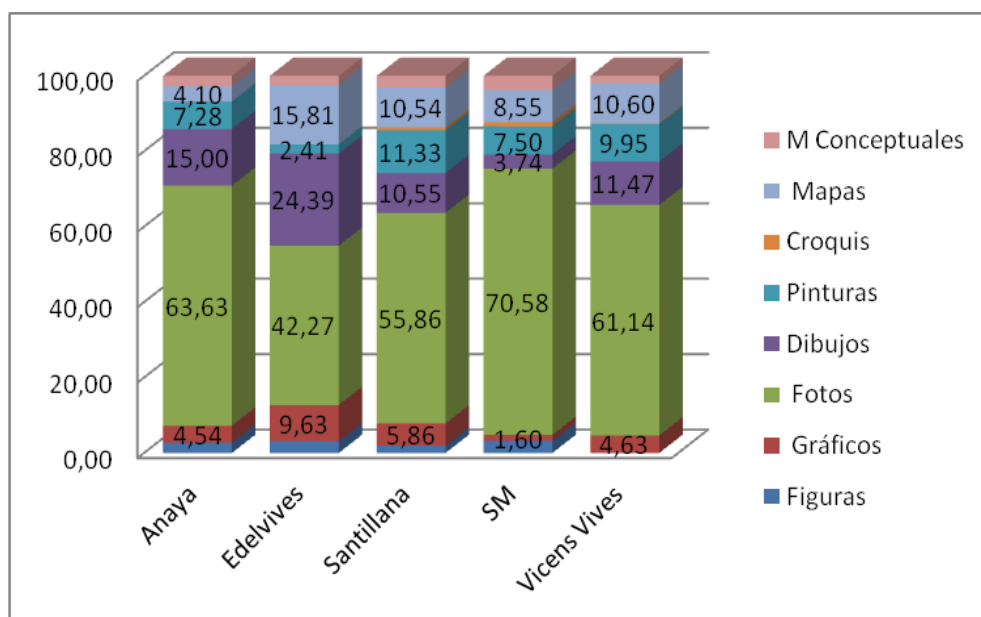


Figura 21. Proporción de material gráfico según su tipología y por editorial.  
Fuente: Elaboración propia.



En general, en todos los manuales analizados, la fotografía es el material gráfico que tiene mayor presencia, siendo los croquis y los mapas conceptuales los materiales menos frecuentes.

Se ha analizado también la presencia de ilustraciones con contenido histórico o geográfico (Figura 22). De las cinco editoriales evaluadas, SM y Anaya son las que utilizan mayor número de imágenes de historia, 62.59% y 57.29 % respectivamente. En el resto de editoriales predominan las imágenes de geografía. Es el caso de Edelvives, Santillana y Vicens Vives, donde éstas registran valores superiores al 60%, quedando las de historia con valores próximos al 30%.

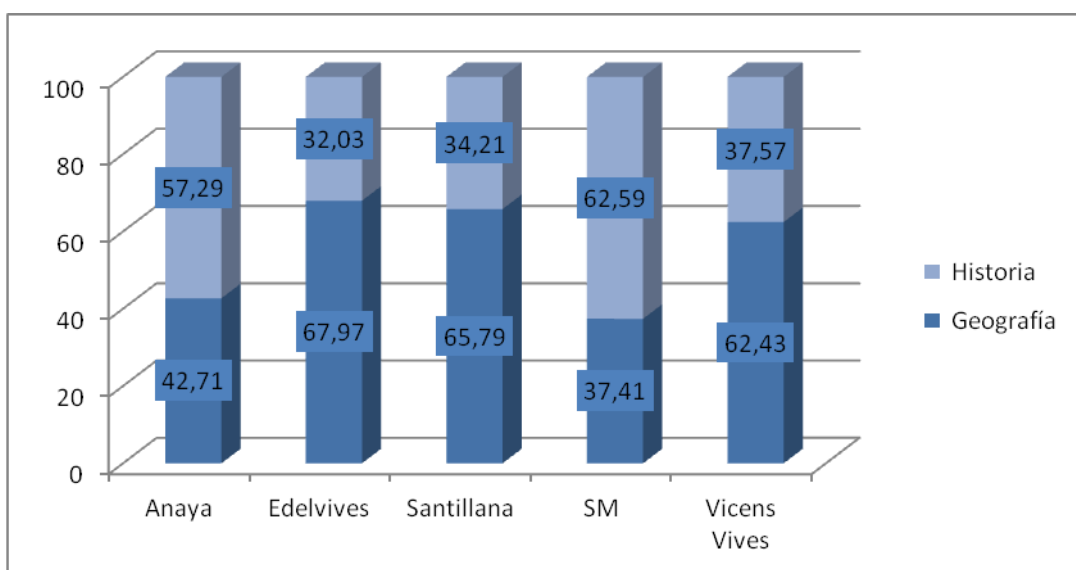


Figura 22. Proporción de ilustraciones según su materia y por editorial.  
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al carácter histórico de las ilustraciones, se ha analizado la presencia de fotografías de monumentos en los manuales. Destaca el manual de Santillana, donde el 57.69% de las imágenes de historia representan monumentos, siendo inferior su presencia en el resto de editoriales: el 28.38% en SM, el 19.9% en Vicens Vives y el 9.8% en Anaya.

Respecto al diseño del texto, todas las editoriales analizadas utilizan un vocabulario adecuado para la edad del estudiante, el texto suele ocupar la mitad de la página y se alterna con figuras, para resaltar los títulos utilizan la letra negrita y el color azul son los más presentes.

*b) Estructura del libro*

Todos los manuales analizados identifican claramente en la portada el curso y el nivel. Utilizan colores fríos, recurriendo en todos los casos a la combinación de los colores verde y blanco. Predominan los dibujos sobre las fotografías (Figura 23).

La portada del libro de Anaya identifica la asignatura con una iconografía concreta, un niño o una niña, en función del curso y predomina el color verde, combinado con el blanco y naranja.

Edelvives utiliza un dibujo inanimado para la portada, en la que dominan los colores fríos, sobre todo el blanco y el verde.

Santillana, ilustra la portada con un dibujo, un niño, una niña y un elefante sobre el globo terráqueo. Utiliza principalmente en la portada el color blanco y el verde.

La editorial SM combina varios colores, también con predominio del blanco y del verde. Se identifica el curso y el nivel en la portada. Aparecen fotografías de objetos animados e inanimados.

Por último, Vicens Vives utiliza una iconografía concreta para todos los cursos en el marco de cada asignatura, se trata de una portada motivadora, en tonos fríos con predominio del color verde, utiliza un dibujo de un objeto inanimado.

Las contraportadas son, en todos los casos, continuación de la portada.



Figura 23. Portadas de los libros de texto analizados.  
Fuente: Elaboración propia.

Todos los manuales analizados incluyen un índice de contenidos (Tabla 24), pero no de figuras, gráficos o tablas. Los temas por lo general no aparecen agrupados por materias, a excepción del de Vicens Vives, que es la única editorial que sí que dedica cada uno de los volúmenes a una materia. Este manual es el único con el mismo número de temas de geografía y de historia. En el resto de editoriales tiene menor peso la historia. Ninguno de los libros incluye temas de historia del arte, ni recurren a la clasificación “espacio y tiempo” para agrupar los contenidos de geografía e historia.

Figura 24  
 Información sobre los índices de los libros

	ANAYA	Edelvives	Santillana	SM	Vicens
Incluye índice de contenidos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye índice de figuras/gráficos	No	No	No	No	No
Incluye índice de tablas	No	No	No	No	No
Incluye índice de anexos	No	No	No	No	No
Agrupar los temas por materias	No	No	No	No	SÍ
Diferenciados temas CN /CCSS	No	No	No	No	SÍ
Diferenciados contenidos G/H	No	No	No	No	SÍ
Nº de temas de geografía	5	3	4	4	5
Nº de temas de historia	2	2	3	3	5
Aparece algún tema de historia	No	No	No	No	No
Aparecen contenidos de historia	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Utiliza la clasificación	No	No	No	No	SÍ
Alude en el índice a las	SÍ	SÍ	SÍ	No	No

Fuente: Elaboración propia.

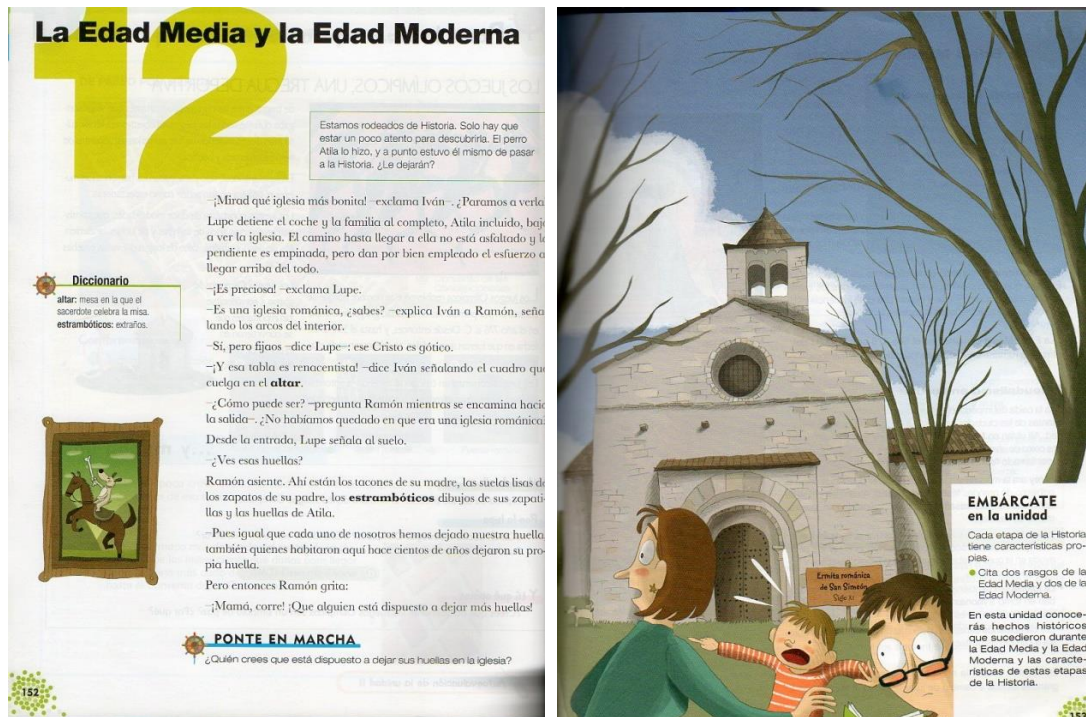


Figura 25. Páginas de entrada a la unidad. Editorial SM.  
 Fuente: Libro de texto de SM (2010, p.152-153)

El manual de Anaya tiene en cada volumen un doble índice, uno con todos los temas y otro con los contenidos principales de cada tema, las competencias,

vuelvo atrás (repaso) e información del atlas. No aparecen diferenciados los contenidos de ciencias naturales de los de ciencias sociales, dedica cinco temas a geografía y dos a historia.

En el manual de Edelvives el índice recoge los contenidos relacionados junto a otros apartados (pongo en práctica, aprendo a aprender y más competente, competencias a prueba, cooperamos para aprender y vocabulario). Esta editorial dedica tres temas a geografía y dos a historia.

En el texto de Santillana, el índice presenta el título de cada unidad además de un apartado de “información” en el que se detallan los contenidos, y otros apartados denominados “aprender a hacer”, “eres capaz de...” y “el mundo que queremos”. Dedicar cuatro temas a geografía y tres a historia.

En el libro de SM, el índice tiene un formato muy esquemático en el que solo aparece el título de la unidad. Por último, en el manual de Vicens Vives, el índice especifica los apartados en que se divide cada tema.

En cuanto a la entrada del tema, en los manuales revisados el formato más repetido es el de una ilustración a doble página (dibujo o foto), en la que se incluyen contenidos nuevos y algunas preguntas en relación a estos contenidos (Figura 25).

En las páginas finales ninguno de los manuales incluye desplegables, ni diccionario, aprovechan este espacio para introducir páginas con actividades procedimentales y de repaso. *Análisis de los contenidos, competencias, actividades y metodología*

Los materiales evaluados se centran en presentar fundamentalmente contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales están también presentes, pero en una menor proporción. Sin embargo no aparecen contenidos actitudinales y en ningún caso aparecen especificados. En todos los casos son contenidos que siguen las directrices del currículo de Educación Primaria de la CARM, aunque en los manuales analizados no aparecen contenidos contextualizados en la Región de Murcia, estos se muestran en los anexos.

Se han clasificado los manuales en función del número de temas que incluyen con contenidos del mundo, de Europa, de España, de la Comunidad Autónoma, provincia, comarca.

*Figura 26*  
*Ámbito espacial de los contenidos*

	<b>Mundo</b>		<b>Europa</b>		<b>España</b>		<b>CARM</b>	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Anaya</b>	2	20	2	20	5	50	1	10
<b>Edelvives</b>	1	20	1	20	3	60	0	0
<b>Santillana</b>	2	28.57	4	57.14	1	14.29	0	0
<b>SM</b>	0	0	4	33.3	4	66.7	0	0
<b>Vicens Vives</b>	1	16.67	1	16.67	3	50	1	16.67

Fuente: Elaboración propia.

En todos ellos predominan los contenidos referidos a España, con valores entre el 50 y el 60%, excepto en el caso de la editorial Santillana donde se encuentran más temas con contenidos dedicados al ámbito europeo. Los manuales de Anaya y Vicens Vives son los únicos que incluyen un tema con contenidos referidos al territorio de la Comunidad Autónoma (Tabla 26).

En cuanto a las competencias no aparecen especificadas en los manuales analizados, pero al final de cada tema aparece una página en la que se alude a las competencias y se plantean actividades para trabajar contenidos procedimentales (Figura 27).

Todos los manuales presentan actividades al inicio del tema, intercaladas entre los contenidos y siempre al final del tema. Destaca el manual de la editorial Vicens Vives porque gran parte de las actividades que plantea están vinculadas a las imágenes. Ninguno de los manuales propone actividades para realizar en el libro. El libro de texto de la editorial SM es el que propone actividades más tradicionales, remite con frecuencia a “copia en tu cuaderno”, “relaciona en tu cuaderno”, “copia y completa en tu cuaderno”. El manual de la editorial Anaya remite con frecuencia al atlas.

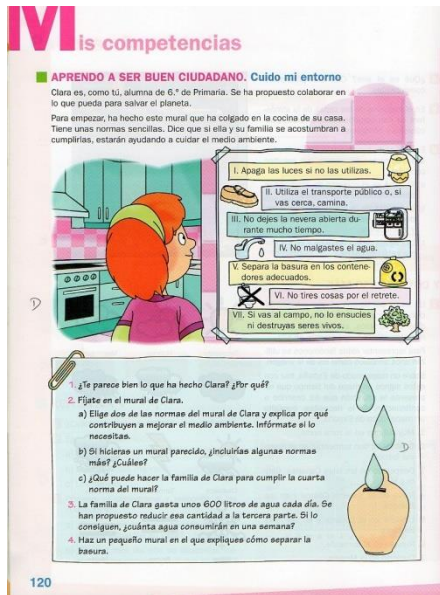


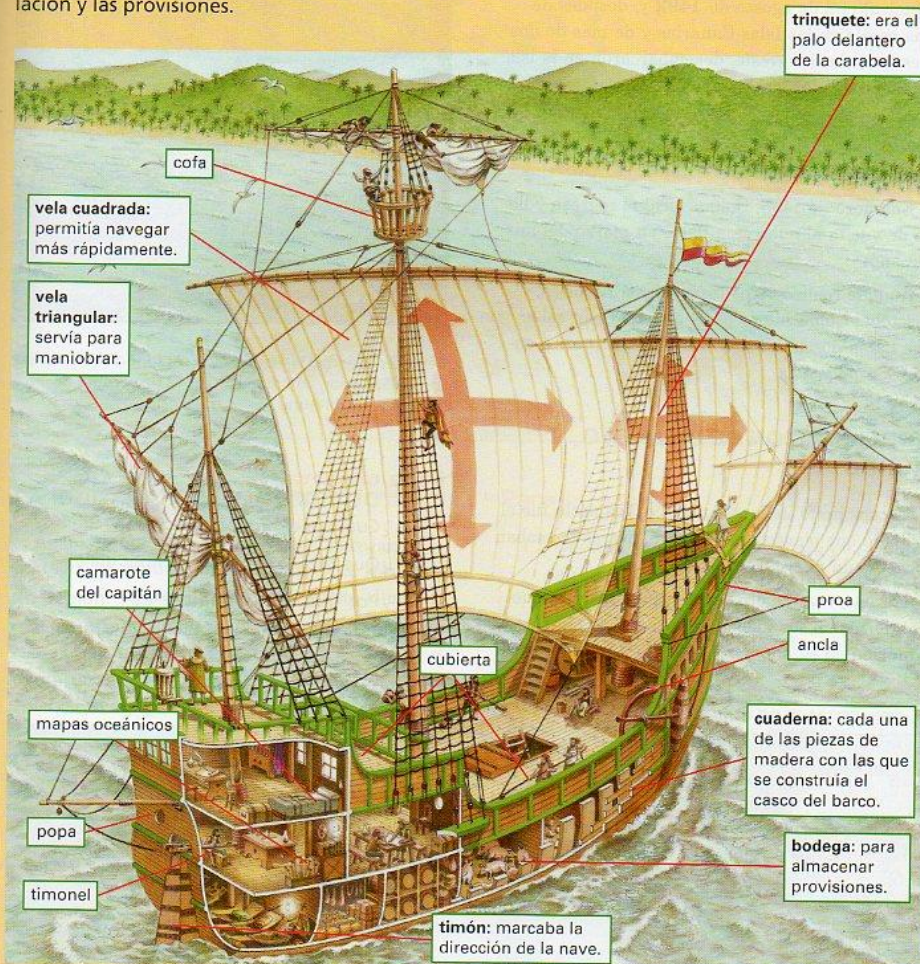
Figura 27. Introducción de las competencias. Editoriales Anaya y Edelvives.  
Fuente: Libro de texto de Anaya (2009, p. 120) y Edelvives (2013, p.128).

En función de las estrategias de resolución de las actividades señalar, que todas las editoriales incluyen en el manual actividades tradicionales (comprensión, memorización, aplicación de contenidos). Ninguna de las editoriales plantea actividades experimentales, ni que potencien la creatividad, pero sí de investigación, en este sentido destaca la editorial Edelvives. Las actividades solo están relacionadas con las competencias en el caso de actividades de tipo procedimental.

Las actividades se plantean para que el alumno realice el trabajo de manera individual y en el ámbito de la clase o su casa, en ningún manual se proponen actividades que conlleven la salida del alumno a la biblioteca, patio, huerto, etc.

## LA CARABELA

La carabela facilitó las travesías transoceánicas. El incremento del número y tamaño de sus velas le dieron una mayor velocidad. La capacidad de sus bodegas permitió aumentar la tripulación y las provisiones.



1. ¿Cuántos palos tenía una carabela? ¿En cuál se ubicaba la cofa? ¿Qué utilidad tenía?
2. ¿Cuántas velas había? ¿Qué forma tenían?
3. El timonel utilizaba el timón y los mapas oceánicos. ¿Para qué servían?
4. ¿Dónde dormían los marineros?

Figura 28. Actividad vinculada a una imagen. Editorial Vicens Vives.  
Fuente: Libro de texto de Vicens Vives (2009, p.7)

La editorial Vicens Vives plantea gran parte de las actividades vinculadas a las imágenes que aparecen en el texto. Las imágenes que aparecen en el manual están relacionadas con los contenidos son aclaratorias pero también sirven para que el alumno amplíe conocimientos, adquiera vocabulario, y en definitiva aumente sus conocimientos sobre el tema estudiado. En la Figura 28, aparece un



ejemplo de una actividad basada en preguntas vinculada a un dibujo de una carabela

Los manuales de todas las editoriales estudiadas presentan una metodología en la que predomina el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, que por lo general tiende a fomentar el aprendizaje memorístico. No se aprecia una metodología tendente a desarrollar la actividad crítica del alumnado, ni hay espacio para que hagan sus propias aportaciones.

*c) Recursos didácticos utilizados en las actividades*

La editorial Anaya utiliza principalmente dos recursos didácticos en el marco de las actividades planteadas, en concreto material gráfico (50%) y mapas temáticos (50%). Entre el material gráfico destacan los climogramas, las figuras y los gráficos de barras, pirámides de población, perfiles topográficos y los planisferios (Tabla 24).

*Tabla 24*  
*Recursos didácticos vinculados a las actividades*

	M. Gráfico		Mapas T.		Fuentes		Instrumental		Juegos		TIC	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Anaya</b>	17	50	17	50	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Edelvives</b>	64	58.73	37	33.95	2	1.	2	1.83	2	1.83	2	1.83
<b>Santillana</b>	47	69.11	13	19.11	6	8.	1	1.48	0	0	1	1.48
<b>SM</b>	49	79.03	13	20.97	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Vicens</b>	158	80.20	26	13.20	10	5.	1	0.51	0	0	2	1.01

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los mapas temáticos, los físicos son los que aparecen en mayor número de actividades. Le siguen en importancia los mapas climáticos y los económicos. Por el contrario los mapas históricos y los croquis son los que tienen menor presencia. No hay ninguna actividad en la que se remita al alumno al uso de fotografía aérea, imágenes de satélite o Google Earth.

En el manual del editorial Edelvives las actividades se basan en el uso de material gráfico (58.73%), mapas temáticos (33.9%), fuentes textuales e históricas, audiovisuales (película), juegos y búsquedas de información en Internet. Entre el material gráfico destacan las fotografías, las obras de arte, los gráficos y las

pirámides de población. En cuanto a los mapas temáticos están representadas todas las categorías incluidos los mapas históricos, a excepción de Google Earth.

El libro de texto de la editorial Santillana, el 69.11 de las actividades se basan en el uso de material gráfico, el 19.1% en mapas temáticos y el 8.82% en el uso de fuentes textuales (textos geográficos, cómics). Hay una actividad vinculada con las fuentes objetuales (ficha de una moneda), otra con el uso del GPS, y también el manual plantea una actividad en la que es necesaria la búsqueda de información en Internet.

La editorial SM, emplea al igual que las anteriores editoriales mencionadas al material gráfico (79.03%) y a los mapas temáticos (20.09%). En concreto en cuanto al material gráfico los recursos más utilizados son las fotografías, los dibujos, las obras de arte, los climogramas y las líneas del tiempo junto a los globos terráqueos y el atlas. En la categoría de los mapas temáticos, son los mapas físicos a los que más se utilizan en las actividades, seguidos por los mapas políticos y los croquis.

El manual de Vicens Vives recurre al material gráfico (80.20%), a los mapas temáticos (13.2%), a las fuentes textuales (5.08%), a las instrumentales y a la búsqueda de información TIC. En cuanto al material gráfico las actividades se basan en fotografías, dibujos, obras de arte, tablas, figuras, sopas de letras, mapas conceptuales, climogramas, perfiles topográficos, perfiles de vegetación, sismogramas, globos terráqueos y planisferios. En la categoría de mapas temáticos destacan los físicos, seguidos de los climáticos, económicos y políticos. Aparecen varios textos históricos, una entrevista y un cuestionario. Hay una actividad en la que se debe usar la brújula y dos actividades de búsqueda en Internet.

#### *d) Análisis espacial de las ilustraciones*

Se ha prestado atención a si las imágenes que aparecen en los libros de texto se corresponden a espacios interiores o exteriores, los resultados muestran que en todos los manuales predominan las imágenes de espacios exteriores, siendo Santillana (19.18%) y Vicens Vives (15.03%) los que incluyen más fotografías de espacios interiores entre sus páginas (Tabla 25).

Tabla 25  
Presencia de imágenes de interior-exterior

	Espacios Interiores		Espacios Exteriores	
	Frecuencia	%	Frecuencia	
Anaya	6	8.57	64	91.43
Edelvives	2	3.03	96	96.97
Santillana	14	19.18	59	80.82
SM	7	18.92	30	81.08
Vicens Vives	26	15.03	147	84.97

Fuente: Elaboración propia.

También se han estudiado las imágenes en función de los tipos de paisajes que aparecen, cuantificándolos según sean paisajes vírgenes, naturales, urbanos, rurales o industriales. En todos los casos predominan las fotografías de paisajes naturales, le siguen en importancia los paisajes urbanos, los rurales e industriales, siendo los paisajes vírgenes los que menos presencia tienen.

El análisis de las imágenes a partir de un punto de vista del territorio que aparece en la fotografía (mundo, Europa, España, comunidad autónoma, comarca y localidad), revela que en la mayor parte de los manuales predominan las imágenes de España (con valores entre el 72 y el 95.83%), a excepción del libro de Santillana en el que predominan las de Europa. Solamente en el manual de Vicens Vives aparece una imagen de la región de Murcia (Tabla 26).

Tabla 26  
Clasificación de las imágenes por territorio

	Mundo		Europa		España		C.A	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Anaya</b>	1	2.7	8	21.62	28	75.68	0	0
<b>Edelvives</b>	0	0	7	28	18	72	0	0
<b>Santillana</b>	0	0	20	76.92	6	23.08	0	0
<b>SM</b>	0	0	1	4.17	23	95.83	0	0
<b>Vicens Vives</b>	0	0	4	4.88	77	93.9	1	1.22

Fuente: Elaboración propia.

Las imágenes de los libros también pueden hacer referencia a distintos climas. En este sentido, los paisajes áridos son los de menor peso y los correspondientes a climas húmedos son los que más presencia tienen en todas las editoriales. En el caso de los manuales de Anaya y Santillana, más del 70% de las fotografías son de paisajes correspondientes a zonas con clima lluvioso.

Las imágenes representan también ciudades de distinto tamaño. Para su análisis se ha definido una tipología urbana que va de ciudades pequeñas (tipo Soria), ciudades de tamaño medio (tipo Murcia) y ciudades grandes como Madrid o Barcelona. En los manuales de SM y Vicens Vives aparecen fotografías de ciudades para cada una de las categorías establecidas. En cambio, en el manual de Anaya solo aparecen ciudades de tipo medio (50%) y grandes ciudades (50%). En el libro de Edelvives solo aparece representada una ciudad de tipo pequeño y en el manual de Santillana solo aparecen grandes ciudades (Tabla 27).

*Tabla 27*  
*Ciudades representadas en función del tamaño*

	Pequeño		Medio		Grandes	
	F	%	F	%	F	%
<b>Anaya</b>	0	0	2	50	2	50
<b>Edelvives</b>	1	100	0	0	0	0
<b>Santillana</b>	0	0	0	0	4	100
<b>SM</b>	1	11.12	4	44.44	4	44.44
<b>Vicens Vives</b>	11	14.29	4	28.57	8	57.14

Fuente: Elaboración propia.

El análisis zonal de los paisajes muestra que en todas las editoriales los paisajes que aparecen son del hemisferio norte, a excepción del manual de Vicens Vives en la que aparece un único paisaje del hemisferio sur (Tabla 28).

*Tabla 28*  
*Imágenes en función del hemisferio*

	H. Norte		H. Sur	
	F	%	F	%
<b>Anaya</b>	4	100	0	0
<b>Edelvives</b>	4	100	0	0
<b>Santillana</b>	37	100	0	0
<b>SM</b>	23	100	0	0
<b>Vicens Vives</b>	22	95.65	1	4.35

Fuente: Elaboración propia.

e) *Valores*

En todos los manuales aparecen fotografías en las que aparecen personas de otras culturas y se favorece el respeto a la naturaleza, especialmente en la parte dedicada a los contenidos de geografía. En concreto, en la portada del manual de la editorial Anaya aparece un niño de una cultura no occidental (Tabla 29).

En la editorial Santillana se fomenta el respeto por la naturaleza, pero no por los animales ni las plantas. SM transmite valores también de no discriminación de personas con disfuncionalidad y el respeto por los animales.

Tabla 29

*Los valores a través de las imágenes*

Editorial	Intercultural	No discriminación	Otras Familias	Naturaleza	Animales
Anaya	Sí	No	No	Sí	No
Edelvives	Sí	No	No	Sí	No
Santillana	Sí	No	Sí	Sí	No
SM	Sí	Sí	No	No	Sí
Vicens V.	Sí	Sí	NO	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

En el manual de Vicens Vives es en el que aparecen más imágenes alusivas a otras culturas y se fomentan la coeducación mostrando fotografías de mujeres trabajadoras (piloto, arquitecta, militar, científica), pero no aparecen imágenes de familias multiculturales.

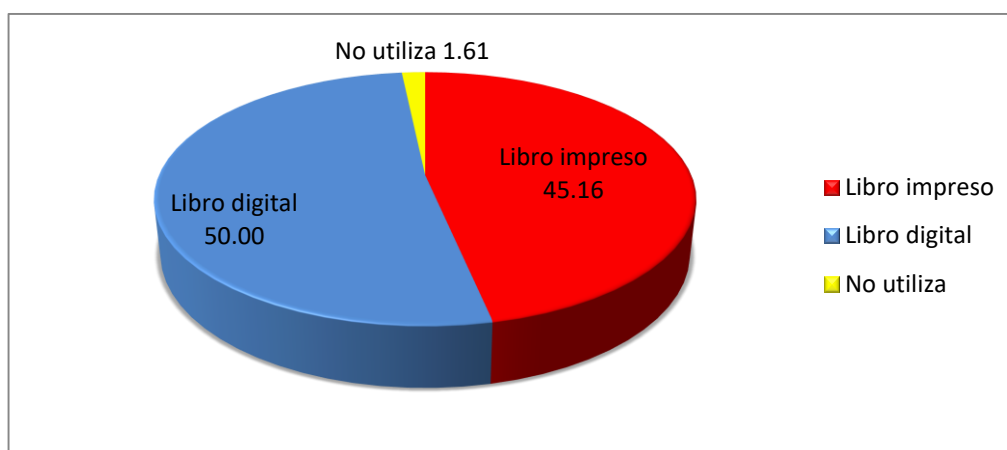
No aparecen ilustraciones ni texto adaptado a alumnos con necesidades educativas especiales en ninguno de los manuales evaluados.

### 7.1.2. Objetivo 2

**Analizar el uso que del libro de texto hacen los docentes participantes en función de su género, edad, experiencia docente, titularidad del centro donde trabajan, la adscripción de este a un programa bilingüe y su ubicación geográfica.**

Los resultados de este objetivo se han obtenido a través del análisis de las variables del CUELX-M relativas al uso del libro de texto impreso o digital por parte de los maestros, si lo utiliza junto con otros materiales y el peso que tiene este en su práctica docente, así como el peso que, a juicio de los profesores, tiene el libro de texto para el alumno cuando hace las tareas en casa o en el aula.

Con el objetivo de conocer el uso que los maestros participantes en el estudio hacen del libro de texto e identificar el formato en caso de usarlo, se pidió a los maestros que indicaran si utilizaban el libro de texto impreso o digital o ninguno de ellos. El 45.16% ( $n= 56$ ) de los maestros afirma que utilizan libro de texto impreso, el 50% ( $n= 62$ ) el libro de texto digital, y tan solo el 1.61% ( $n= 2$ ), manifiesta no utilizar el libro de texto en su práctica docente, recurriendo a materiales elaborados por ellos mismos (Figura 29). Además, los profesores encuestados afirman no utilizar el libro de texto impreso como único recurso; así, el 92.74% señala que utiliza el libro de texto de manera complementaria a otros recursos.



*Figura 29.* Porcentajes del profesorado que manifiesta utilizar el libro de texto impreso y digital.  
Fuente: Elaboración propia.

El análisis según el género de los docentes (Figura 30) pone en evidencia que las maestras utilizan más el libro de texto impreso que sus compañeros. Los datos muestran que el 53.73% de las mujeres utiliza el libro impreso frente al 34.78% de los hombres. El libro digital lo usa el 63.04% de los maestros y el 41.79% de las maestras. No hay diferencia, sin embargo, en el uso del libro combinado con otros recursos, ya que más del 90% tanto de los profesores como de las profesoras manifiesta que utiliza el libro de texto junto a otros recursos.

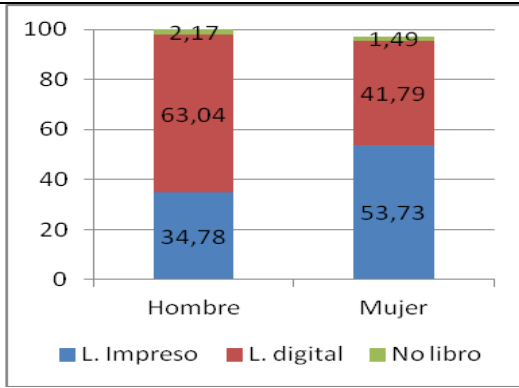


Figura 30. Uso del libro por los maestros en función de su género (%).  
Fuente: Elaboración propia.

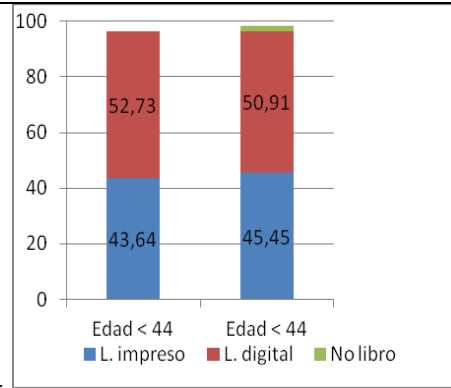


Figura 31. Uso del libro por los maestros en función de su edad (%).  
Fuente: Elaboración propia.

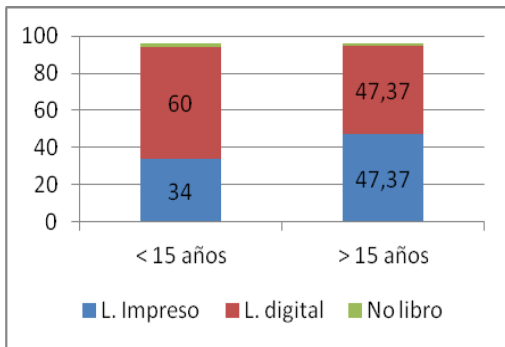


Figura 32. Uso del libro por los maestros en función de su experiencia docente (%).  
Fuente: Elaboración propia.

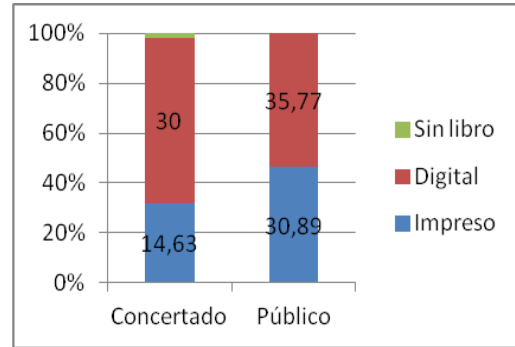


Figura 33. Uso del libro por los maestros en función de la titularidad del centro donde trabajan (%).  
Fuente: Elaboración propia.

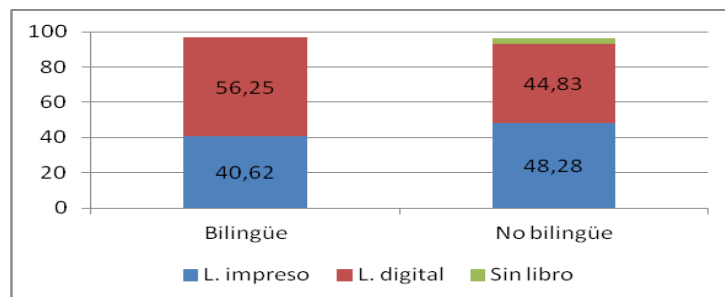


Figura 34. Uso del libro por los maestros en función de la adscripción del centro donde trabajan a un programa bilingüe (%).  
Fuente: Elaboración propia.

Tampoco se hace diferente uso del libro de texto, tanto impreso como digital, según la edad de los maestros (Figura 31). Solo un docente señala que no utiliza el libro de texto ni impreso ni digital, y es mayor de 44 años. Sí existen diferencias en el uso del libro de texto impreso en función de los años de experiencia de los docentes (Figura 32). El 47.34% de los maestros con más de 15 años de experiencia dice utilizar el libro de texto impreso, frente al 34% de los docentes con menor experiencia. La diferencia es aún mayor, en el caso del uso del libro digital, ya que el 47.37% del grupo de profesores con mayor experiencia utiliza este recurso didáctico frente al 60% de los profesores con menos años de experiencia.

Atendiendo a la titularidad del centro, se aprecian diferencias entre los maestros que trabajan en centros públicos y en centros concertados. El 30.89% de los maestros de centros públicos utiliza el libro impreso, frente al 14.63 % de los mismos que trabaja en centros concertados. En cuanto al libro digital, el 35.77% de los docentes de colegios públicos y el 30% de los profesores de centros concertados lo usa (Figura 33).

En función del carácter bilingüe o no del centro, se advierte que el 48.28% de los maestros de centros no bilingües recurre al libro de texto impreso en su práctica docente, y tan solo lo hace el 40.62% del profesorado de los centros bilingües (Figura 34). La diferencia es mayor en el caso del uso del libro digital, el 44.83% para los bilingües y el 56.25% para los no bilingües. Conviene destacar que tan solo hay dos profesores que no usan el libro de texto y estos pertenecen a centros bilingües.

De acuerdo a la localización del centro, los resultados evidencian que es en la comarca del Altiplano donde los profesores más utilizan el libro de texto impreso. El 57.14% de los docentes participantes afirma utilizarlo. En el extremo opuesto se encuentran los docentes de la comarca del Noroeste-Mula, donde sólo lo utiliza el 25% de los maestros encuestados (Figura 35).



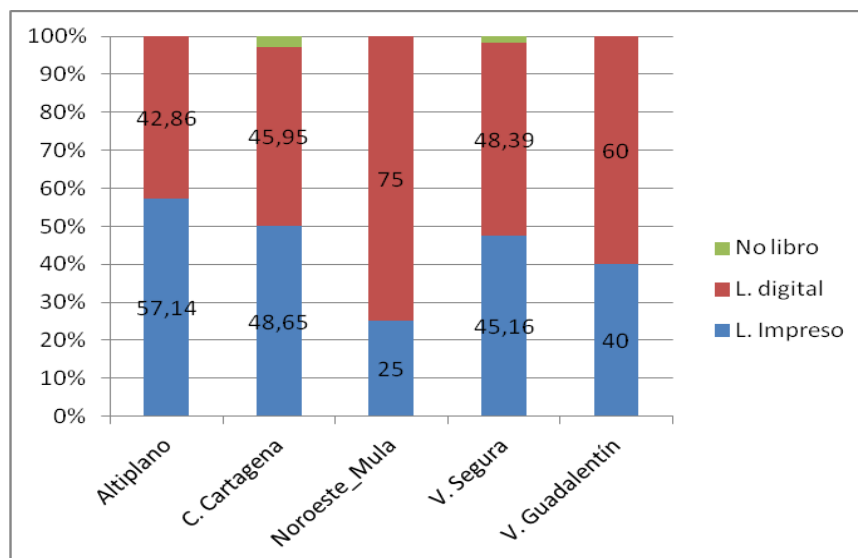


Figura 35. Uso del libro por los maestros según la comarca en la que está ubicado el centro donde trabaja (%).

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al uso del libro de texto digital el 75% de los maestros de la comarca del Noroeste-Mula, indican que lo utilizan, y en el área del Altiplano el 42.86% de los maestros.

La totalidad de los maestros de las comarca del Altiplano y Noroeste-Mula afirma utilizar el libro de texto junto a otros recursos, el resto de comarcas registra valores superiores al 90% en este ítem.

En el cuestionario se ha solicitado a los maestros que, en el caso de utilizar el libro de texto, señalen el peso que este tiene en su práctica docente, en las tareas que el estudiante realiza en clase y en casa. En este sentido, el 90% de los profesores manifiesta que el libro de texto tiene un gran protagonismo en su práctica docente (> 50%), incluso para el 61% de los profesores el libro es el instrumento principal de su docencia.

Los profesores están de acuerdo con que el libro de texto tiene un papel muy importante para el estudiante, tanto a la hora de hacer las tareas en clase como en casa. Así, el 53% de los maestros considera que el peso del libro de texto para el estudiante a la hora de realizar las tareas en clase es del 75% y 100%, una proporción similar se obtiene para el contexto de la casa del estudiante, 54% de los maestros le otorga un peso del 75% y 100% (Figura 36).

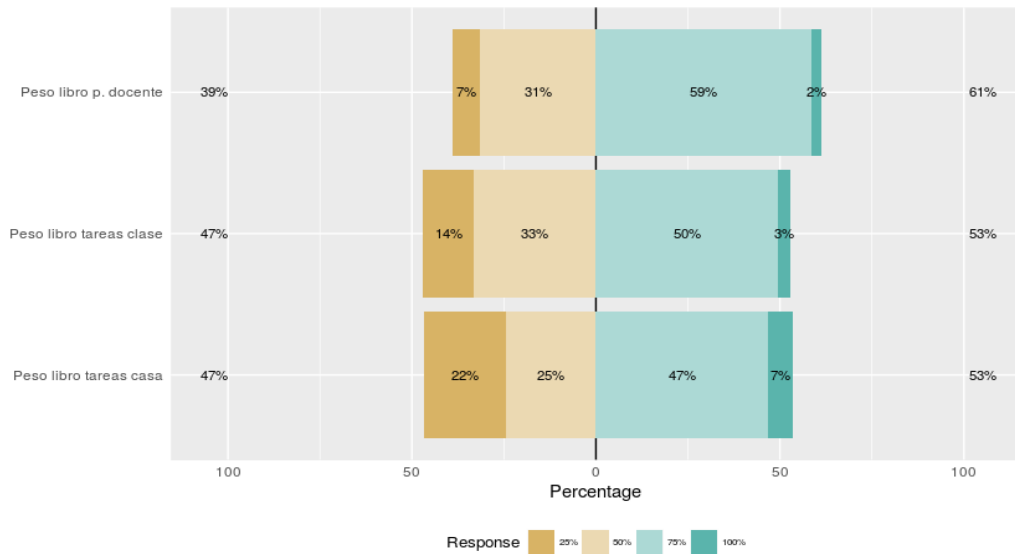


Figura 36. Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa (%).

Fuente: Elaboración propia.

Las opiniones de los docentes sobre el peso que tiene el libro de texto en su práctica docente, no evidencian apenas diferencias entre hombres y mujeres (Figura 37).

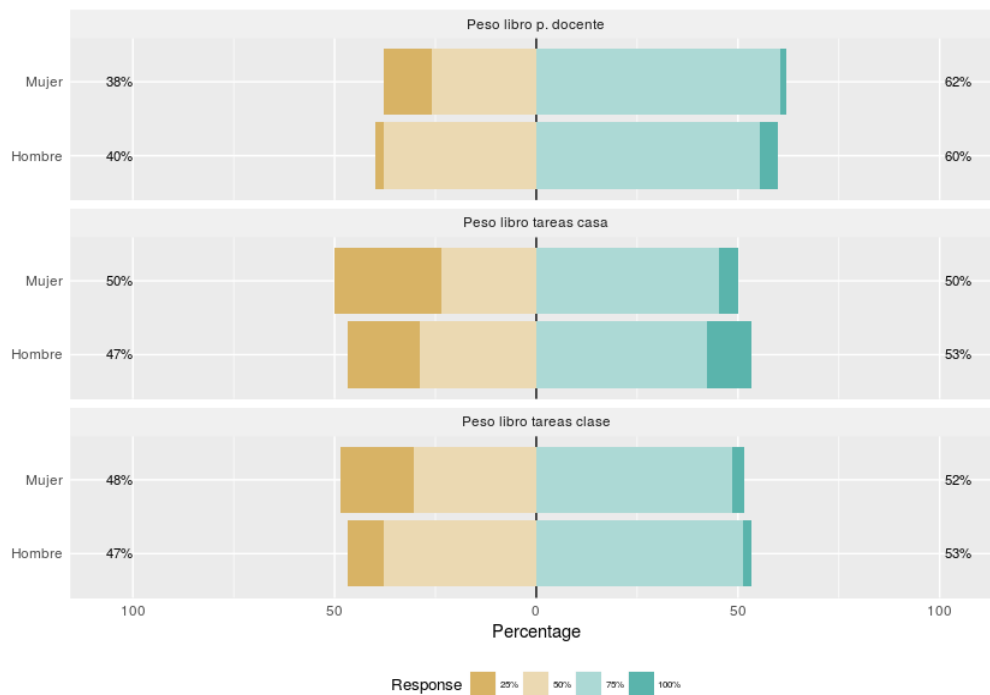
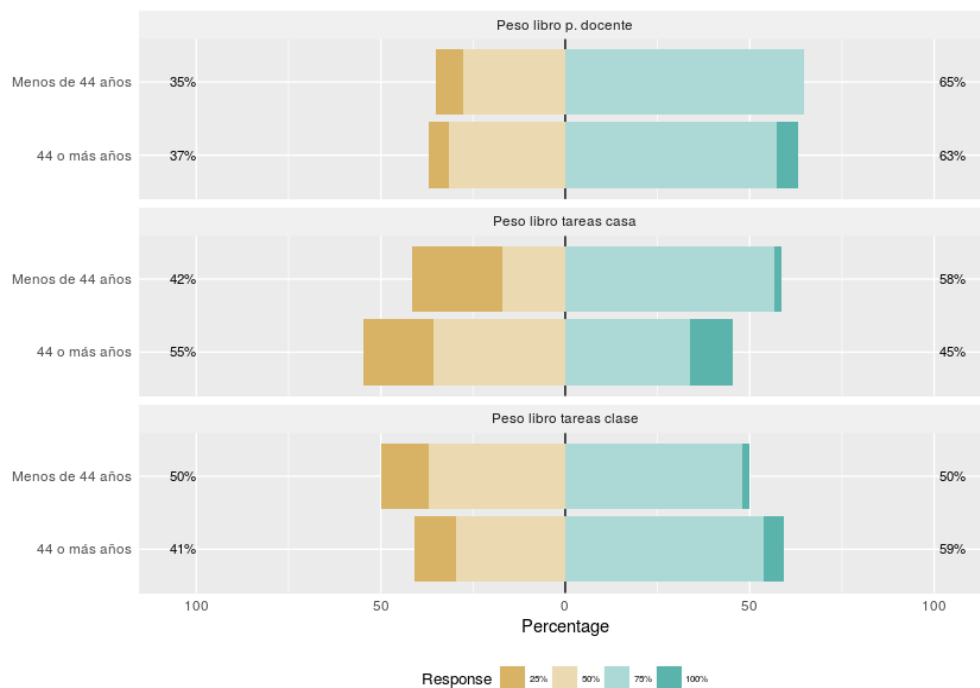


Figura 37. Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según el género del maestro (%).

Fuente: Elaboración propia.

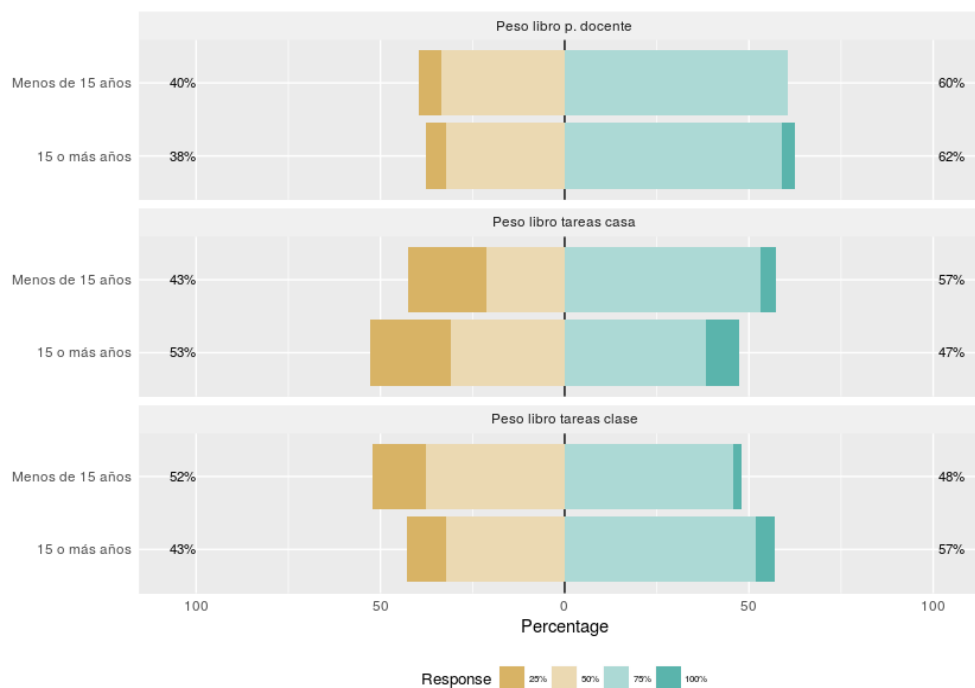
Respecto a la importancia que tiene el libro de texto en las tareas que los estudiantes realizan en casa, se aprecian algunas diferencias en la percepción de los docentes encuestados en función su género. Así, para 17.39% de los maestros y el 25.37% de las maestras el libro tiene un peso en las tareas de casa del estudiante en torno del 50%. Resultados muy próximos a estos se repiten en el peso que los profesores y profesoras otorgan al libro de texto en las tareas del alumno en clase.

La variable edad de los maestros (Figura 38), introduce diferencias entre sus percepciones, ya que el 58% de los profesores de mayor edad afirma que peso que el libro de texto tiene en las tareas que el estudiante realiza en casa es del 75%, mientras que esta percepción tan solo la comparte el 45% de los profesores de menor edad.



*Figura 38.* Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según la edad del maestro (%).  
Fuente: Elaboración propia.

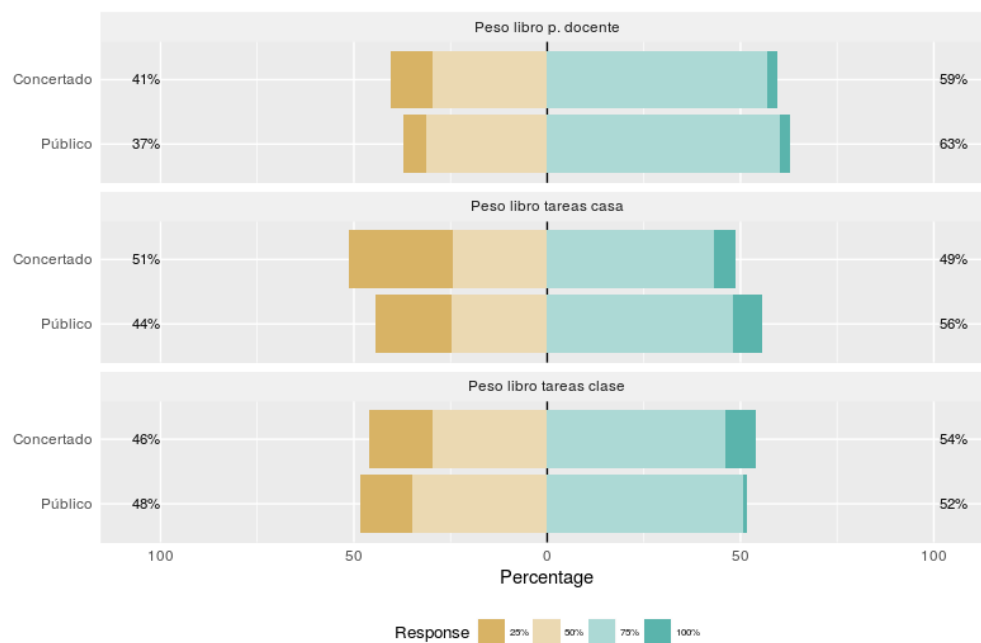
En función de los años de experiencia docente las opiniones de los maestros son coincidentes para la mayoría de las variables consideradas. Sus opiniones se alejan más en relación al peso que tiene el libro de texto para el alumno en las tareas de casa (Figura 39).



*Figura 39.* Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según la experiencia docente del maestro (%).  
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el 43% de los profesores del grupo de menor experiencia y el 53% de los más veteranos piensan que el peso que el libro tiene para el alumno en las tareas de clase no es muy alto (< 50%). En cambio, los docentes muestran mayor grado de acuerdo en cuanto al peso que otorgan al libro de texto en las tareas de casa para el alumno.

Si se hace la comparativa en función de la titularidad del centro (Figura 40) donde trabaja el maestro, se aprecian pocas diferencias en las opiniones que tienen los docentes sobre el peso del libro en los distintos aspectos considerados. Cabe señalar que el 51% de los docentes de centros concertados frente el 44% de los docentes de centros públicos opina que el peso del libro en las tareas que el estudiante realiza en casa es inferior al 50%.

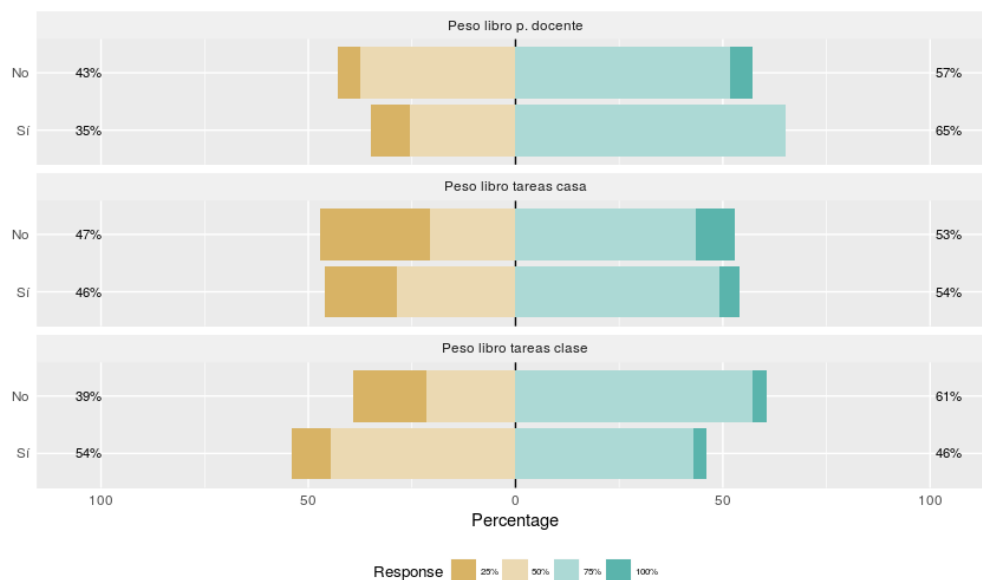


*Figura 40.* Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según la titularidad del centro donde trabaja el maestro (%).

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las opiniones de los docentes de los centros bilingües y no bilingües los resultados muestran que una de las diferencias se aprecia en un pequeño distanciamiento porcentual en la opinión de los maestros en relación al uso del libro de texto por el estudiante en clase evidenciándose que para los maestros de centros no bilingües el peso es mayor que para los profesores en centros bilingües (Figura 41).

Por otra parte, el 43% de los profesores de centros no bilingües y el 35% de los profesores de centros bilingües afirma que el peso del libro de texto en su práctica docente es inferior al 50%. Se aprecian también diferencias en el peso del libro de texto en las tareas de clase del alumno. Así, el 48.44% de los maestros de centros no bilingües y el 39.66% de los maestros de centros bilingües considera que el peso del libro para el estudiante en sus tareas de clase es del 75%. Respecto a las proporciones que los profesores de centros bilingües o no otorgan al peso que tiene el libro de texto para el alumno en tareas casa cabe destacar que un 39% de los primeros otorga menos peso a tales tareas, frente al 54% de los segundos.



*Figura 41.* Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según el centro donde trabaja el maestro sea bilingüe o no (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función de la variable predictora localización del centro donde trabajan los maestros se aprecian grandes diferencias entre comarcas. En los centros de las comarcas del Altiplano y de Vega del Segura, el 70% de los docentes manifiesta que el peso que el libro de texto tiene en su práctica docente está en el intervalo del 50-75%. En cambio, tan solo el 46% de los docentes del Campo de Cartagena y el 50% de los docentes de la Comarca del Mula revela que el libro de texto tenga ese peso en su práctica docente.

Mayores aún son las diferencias en cuanto a la variable criterio peso del libro de texto en las tareas de casa. En el caso concreto del Valle del Guadalentín para el 90% de los docentes encuestados dicho peso está entre el 75-100%. En cambio, el 66% de los maestros de la comarca del Campo de Cartagena afirma que el peso del libro en el caso considerado es inferior al 50%.

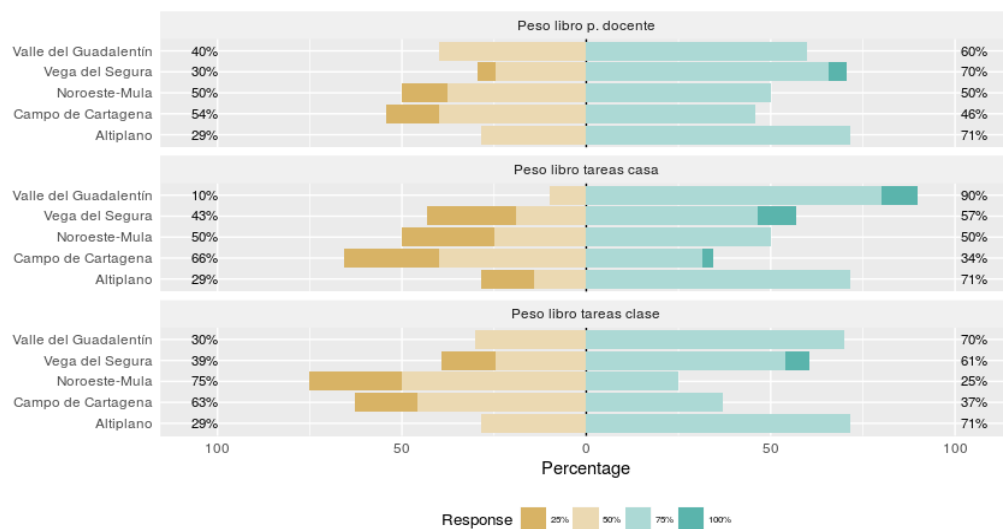


Figura 42. Peso del libro de texto en la práctica docente del maestro y en las tareas de los estudiantes en el aula y en casa, según la comarca en la que está situado el centro donde trabaja el maestro (%).

Fuente: Elaboración propia.

### 7.1.3. Objetivo 3.

**Valorar la presencia de los libros de texto en la práctica docente de los maestros, a través de la percepción de los maestros, en función de su género edad y experiencia docente, titularidad y ubicación geográfica del centro donde trabajan y si el colegio está adscrito o no a un programa bilingüe.**

Los resultados de este objetivo se corresponden con el análisis de las variables de la dimensión del CUELX-M “presencia de los libros de texto en la práctica docente”.

Los encuestados están poco de acuerdo con que “el libro de texto impreso sea la única guía de la acción docente de los maestros” ( $M= 2.24$ ,  $DT= .88$ ). Consideran que “el libro digital tiene escasa presencia en las aulas de la Región de Murcia” ( $M= 2.47$ ,  $DT=.78$ ) y están bastante de acuerdo con que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje sea necesaria la “incorporación del libro digital en las aulas” ( $M= 3$ ,  $DT= .91$ ).

Por consiguiente, los docentes participantes están *poco de acuerdo* con la afirmación de que “no es necesario introducir el libro digital en las aulas” ya que este es una herramienta completa por sí misma que pone a disposición del maestro

y del alumno numerosos recursos didácticos, entre ellos los digitales ( $M= 2.02$ ,  $DT=.94$ ).

Los maestros encuestados están de acuerdo (Tabla 30) con que el libro de texto es “una herramienta fundamental para la programación docente” ( $M= 2.32$ ,  $DT= .78$ ) y en que se trata de “un recurso más de los que utiliza” ( $M= 3.3$ ,  $DT=.66$ ). Véase también la Figura 43.

Tabla 30  
Presencia de los libros de texto en la práctica docente

	Valor mínimo	Valor máximo	Media	DT	C1	C2	C3	N
Libro única guía maestros	1	4	2.24	.88	1.25	2	3	122
Libro digital escasa presencia	1	4	2.47	.78	2	2	3	119
Necesidad del libro digital	1	4	3.00	.92	2	3	4	120
No es necesario libro digital	1	4	2.02	.94	1	2	3	122
Libro de texto fundamental programación	1	4	2.32	.78	2	2	3	123
El libro de texto un recurso más	2	4	3.3	.66	3	3	4	121

Fuente: Elaboración propia.

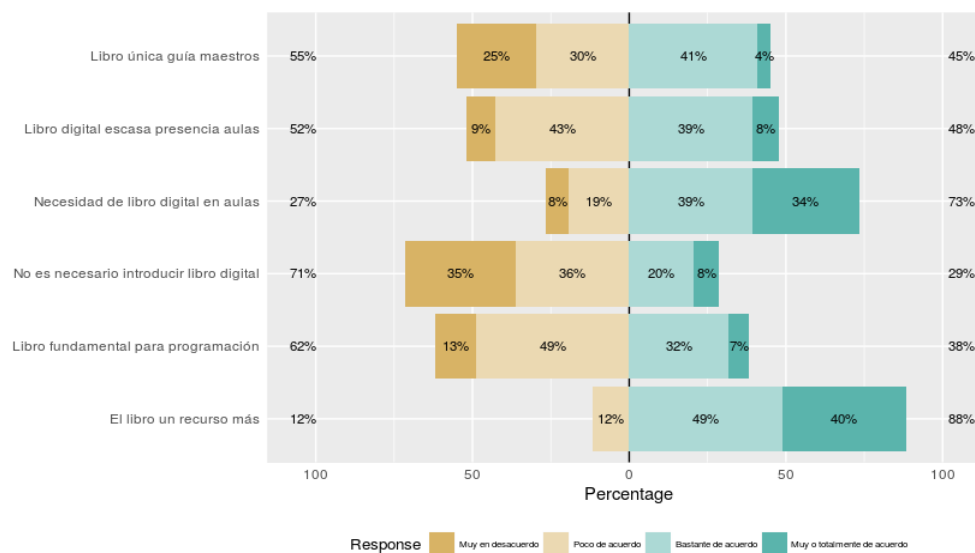


Figura 43. Presencia de los libros de texto en la práctica docente (%).

Fuente: Elaboración propia.



Se advierten diferencias en estas variables en función del género del encuestado (Figura 44). Los resultados muestran que el 82% de las maestras está entre “bastante” y “muy de acuerdo” en relación a la necesidad del libro digital en las aulas, frente al 64% de los maestros. El 76% de las maestras y el 65% de los maestros se muestran entre *muy en desacuerdo* y *poco de acuerdo* con la variable “no es necesario introducir el libro digital en las aulas”.

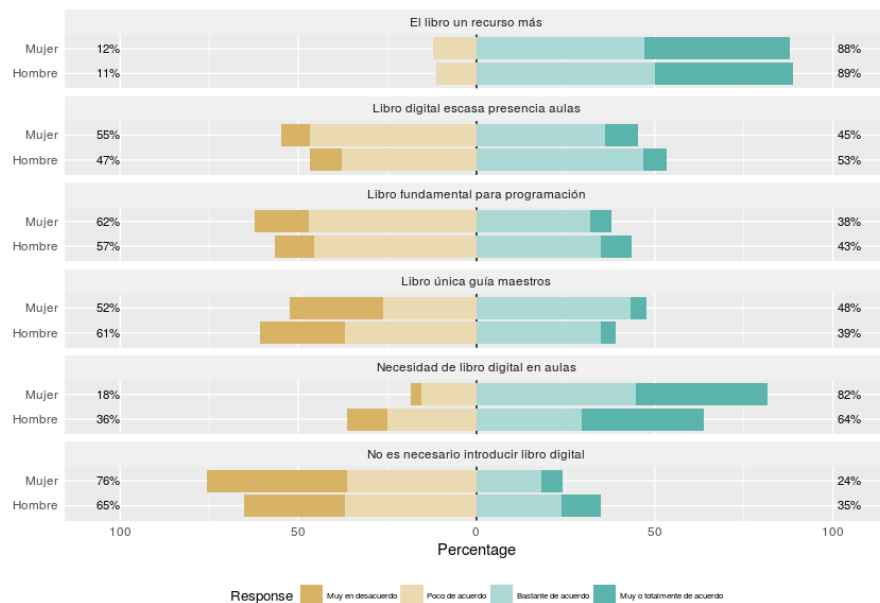


Figura 44. Presencia de los libros de texto en la práctica docente según el género del maestro (%).

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la variable predictora edad, los docentes muestran un alto grado de acuerdo con que el libro es un recurso más (83% de los jóvenes y 91% de los mayores). Se perciben diferencias de opiniones en relación a la variable “escasa presencia del libro digital en las aulas”, en concreto, el 56% de los profesores de mayor edad está de acuerdo con esta afirmación, frente al 43% de los más jóvenes. También se observan diferencias, respecto a la afirmación “el libro es un recurso fundamental de la programación”, ya que el 31% grupo de docentes menores está entre *bastante* y *totalmente de acuerdo* con esta afirmación, frente al 49% de los docentes de mayor edad. El 77% de los profesores del grupo de menores y el 72% de los docentes mayores está entre *muy en desacuerdo* y *poco de acuerdo* con la variable “no es necesario introducir el libro digital” (Figura 45)

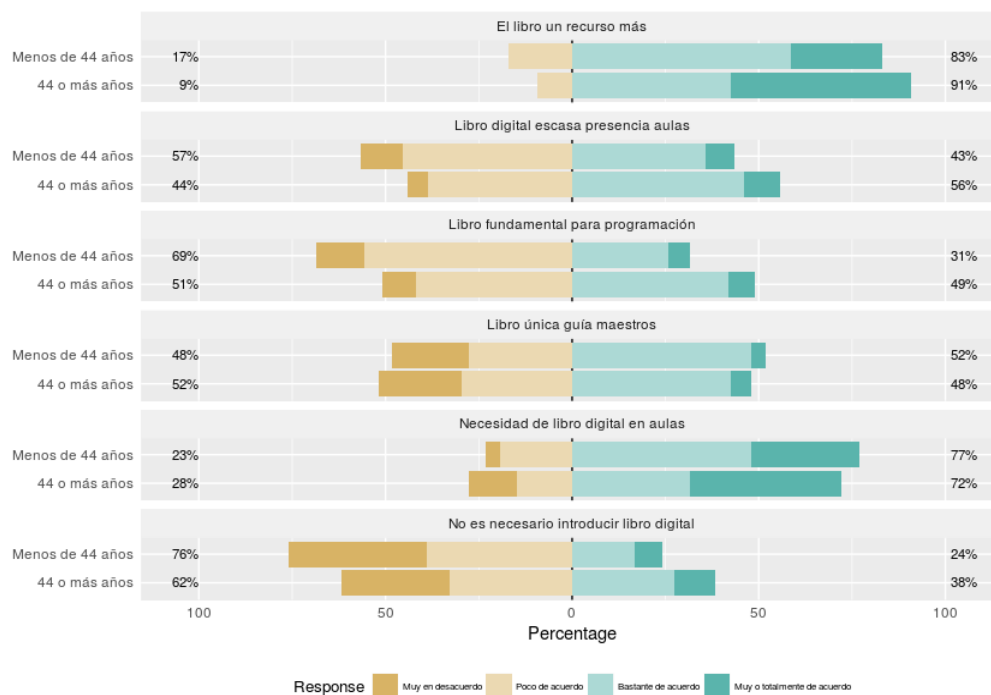


Figura 45. Presencia de los libros de texto en la práctica docente según la edad del maestro (%).  
Fuente: Elaboración propia.

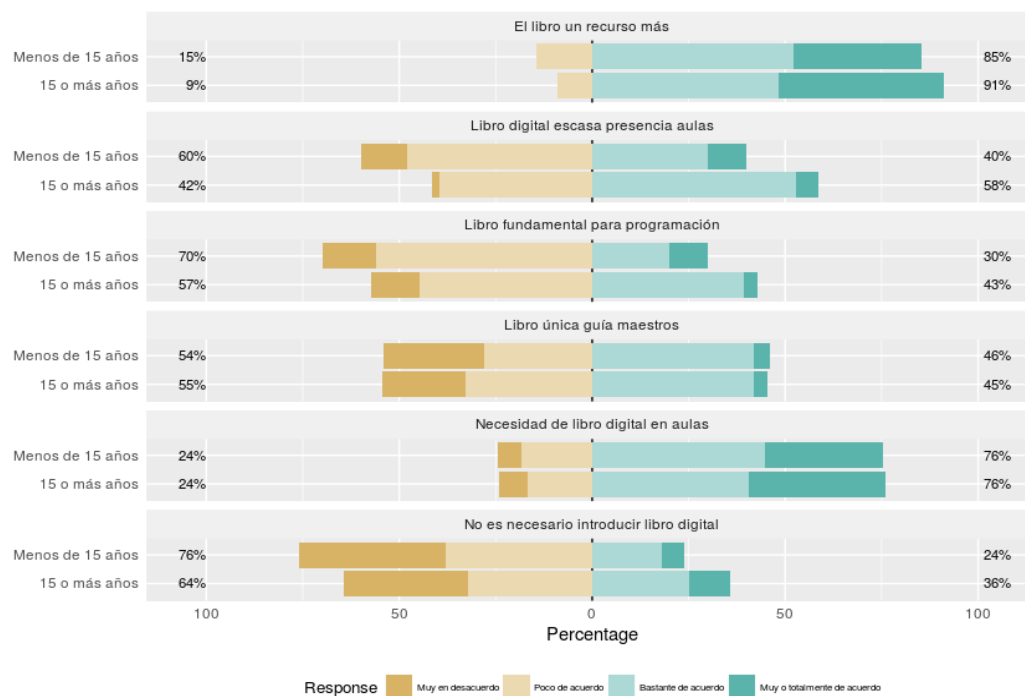


Figura 46. Presencia de los libros de texto en la práctica docente según la experiencia docente del maestro (%).  
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la variable predictora experiencia docente, los resultados muestran algunas diferencias entre las apreciaciones del grupo de maestros de menor y de mayor experiencia, sobre todo en lo que tiene que ver con su percepción de la presencia del libro digital en el aula. El 60% de los docentes de menor experiencia y el 42% de los docentes de mayor experiencia se muestran entre *poco de acuerdo* y *muy en desacuerdo* con la variable “libro digital escasa presencia en el aula”. Se perciben también diferencias en la percepción que los maestros de estos grupos tienen en relación a la afirmación “libro fundamental para la programación” (Figura 46).

La percepción de los profesores en función de la titularidad de los centros donde trabajan no es coincidente en todos los aspectos evaluados. En concreto, el 55% de los profesores de centros públicos está entre *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la variable “escasa presencia del libro digital en las aulas”, frente al 31% de los maestros de centros concertados. Estos últimos (78%) se muestran más de acuerdo que los que imparten docente en los centros públicos (71%) con la variable la “necesidad del libro digital en las aulas”. No se perciben diferencias sin embargo, en las variables “el libro un recurso más”, “el libro única guía del maestro” y sobre “la necesidad del libro digital en el aula (Figura 47).

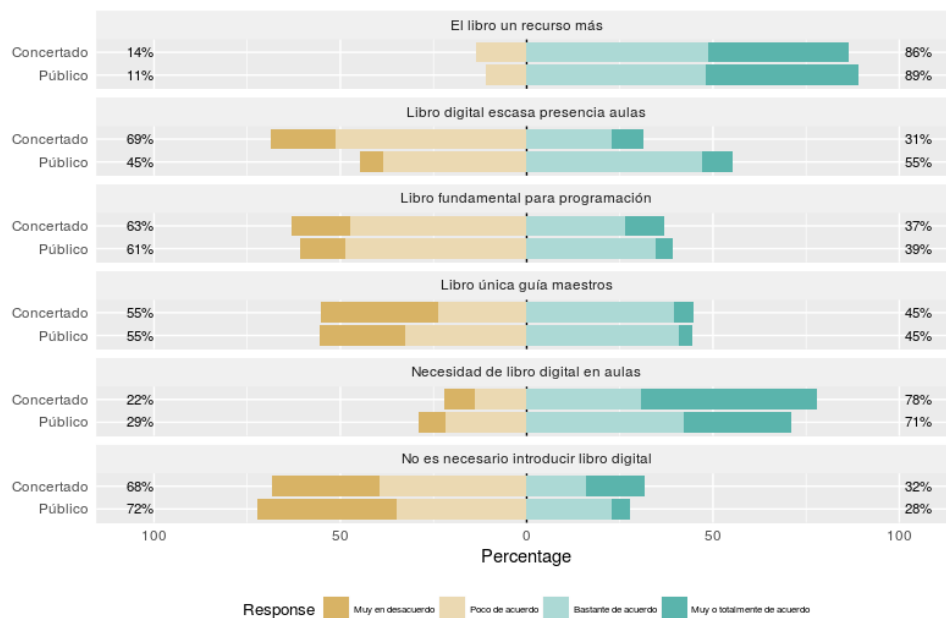


Figura 47. Presencia de los libros de texto en la práctica docente según titularidad del centro donde trabaja el maestro (%).

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a si el centro donde trabajan los maestros es bilingüe o no, cabe destacar que se observa que el 52% de los docentes de los centros no bilingües están de acuerdo en que el libro de texto es la única guía de los maestros, frente al 39% de los profesores que imparten clase en centros bilingües (Figura 48).

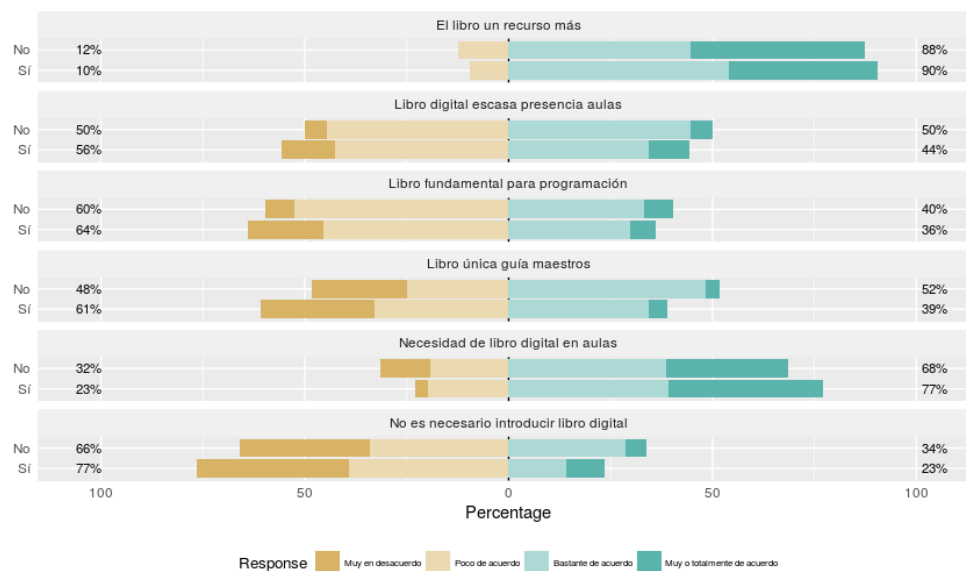


Figura 48. Presencia de los libros de texto en la práctica docente según el carácter bilingüe o no del centro donde trabaja el maestro (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función a la localización de los centros (Figura 49), se distinguen diferencias notables entre los maestros de la comarca del Noroeste-Mula y el resto de comarcas. Solo el 17% de los profesores encuestados en dicha comarca se muestra entre *bastante y totalmente de acuerdo* con la variable “libro digital escasa presencia en el aula”, en cambio el resto de comarcas el porcentaje de profesores que comparte esta opinión está en torno al 50%.

Lo mismo ocurre para la variable “el libro es fundamental para la programación”, afirmación con la que sólo el 12 % de los profesores de la comarca del Noroeste-Mula está de acuerdo, frente al 50% de profesores del Valle del Guadalentín.

Es de destacar que el 83% de los profesores de la comarca del Noroeste-Mula no esté de acuerdo con la variable “no es necesario introducir el libro digital” y que en los de la comarca del Altiplano solo se muestre en desacuerdo con esta afirmación el 57% de los docentes.

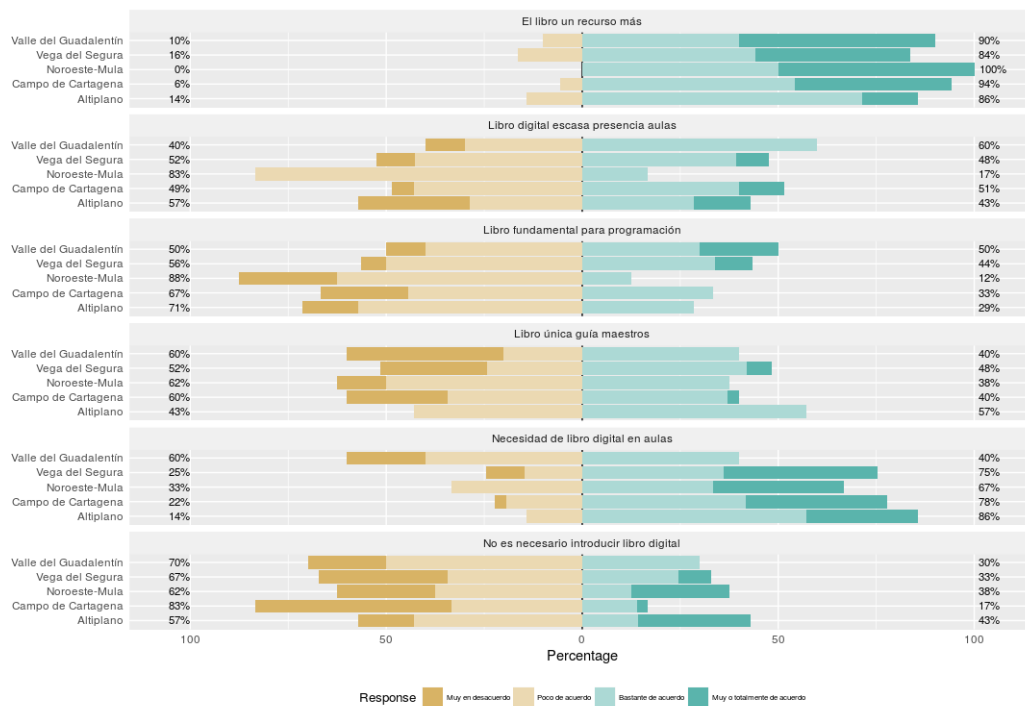


Figura 49. Presencia de los libros de texto en la práctica docente según la comarca del centro donde trabaja el maestro (%). Fuente: Elaboración propia.

Tras este análisis descriptivo-comparativo, se plantea el contraste de la siguiente hipótesis:

*Existen diferencias entre las percepciones de los maestros encuestados en cuanto a la valoración que estos hacen de la presencia de los libros de texto en su práctica docente, en función de sus características sociodemográficas y de las características del centro donde trabajan.*

Se han realizado las prueba no paramétricas de  $U$  Mann-Whitney y  $H$  de Kruskal-Wallis según se comparen dos o  $k$  muestras independientes, con el fin de contrastar la variable agregada “presencia del libro” con las variables predictivas género, edad y experiencia docente del profesor, titularidad, carácter y ubicación del centro donde trabaja el maestro.

Las pruebas  $U$  Mann-Whitney no han resultado estadísticamente significativas entre las variable género ( $U= 1420$ ;  $p > .05$ ), experiencia docente ( $U=178$ ;  $p > .05$ ), centro bilingüe o no ( $U= 1678$ ;  $p p > .05$ ) y presencia del libro. Tampoco la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis revela diferencias significativas entre la

comarca del centro donde imparte clase el profesor y la presencia del libro ( $K=1.99; p > .05$ ).

El contraste entre la variable edad y presencia del libro de texto mediante la prueba  $U$  Mann-Whitney (asumiendo como hipótesis nula que la media de la variable agregada presencia del libro es la misma para los docentes que tienen menos de 44 años y los que tienen 44 o más años), ha resultado estadísticamente significativa ( $U= 1847, p < .05$ ). Por tanto, nada se opone en aceptar la hipótesis alterna de que el rango medio de la variable presencia del libro de texto es diferente entre los docentes que tienen menos de 44 años y los que tienen 44 o más años, en cuanto que en las opiniones de los maestros de menor edad muestran más grado de acuerdo con la variable “presencia del libro” que los docentes de mayor edad.

En el caso del contraste entre la variable comarca donde se encuentra el centro donde imparte docencia el maestro y la presencia del libro de texto, la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis no ha evidenciado diferencias estadísticamente significativas ( $H= 1.99, p > .05$ ).

A la vista de estos contrastes, nada se opone en aceptar parcialmente la hipótesis de partida en cuanto que se constatan diferencias entre los rangos medios de los grupos de edad de los docentes en la variable agregada valoración que estos hacen de la presencia de los libros de texto en su práctica docente, son los maestros de menos edad (menores de 44 años) quienes manifiestan significativamente más grado de acuerdo con la variable agregada “presencia del libro” que los de 44 años o más.

#### 7.1.4. Objetivo 4

**Identificar los motivos que justifican el peso que el libro de texto tiene en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje a juicio de los maestros, comparando tales percepciones según el género, edad y experiencia de los docentes, titularidad y ubicación geográfica del centro donde trabajan y si el colegio está adscrito o no a un programa bilingüe.**

Los resultados de este objetivo se corresponden con el análisis de las variables de la dimensión del CUELX-M “el libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje” sobre estas cuestiones: ¿La falta de tiempo? ¿Que el libro de texto es un recurso muy completo? ¿Piensan que si solo utilizan el libro de texto pueden llegar a desprofesionalizarse? ¿Creen que de la elaboración de los materiales curriculares se deben encargar equipos especializados, en concreto, las editoriales?

El 52.42% de los docentes se posiciona *bastante de acuerdo* con la afirmación de que el libro de texto tiene un gran peso en el proceso de enseñanza aprendizaje. El 9.68% está *totalmente de acuerdo*, el 4.84% *muy en desacuerdo* y el 21.77% *poco de acuerdo* (Tabla 31).

Tabla 31  
El gran peso del libro de texto en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Porcentaje y frecuencias entre paréntesis

Variable	Muy en desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de de acuerdo
Gran Peso libro de texto en P. E-A	4.84% (6)	21.77%(27)	52.42%(65)	9.68%(12)

Fuente: Elaboración propia.

Entre los motivos que justifican el peso que el libro de texto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la opinión de los encuestados, se encuentran “la falta de tiempo” del maestro para preparar otros recursos ( $M= 2.53$ ,  $DT= .86$ ) y el hecho de que el libro de texto es un material didáctico muy completo y a la vez “contenedor de otros recursos didácticos” ( $M=2.45$ ,  $DT= .71$ ). Piensan también que los docentes no disponen de tiempo suficiente para desarrollar materiales y en cambio las editoriales cuentan con equipos especializados ( $M= 2.53$ ,  $DT= .87$ ) y que el libro de texto sirve de “ayuda al profesor” para desarrollar

su labor docente ( $M=3.08$ ,  $DT= .69$ ). Los maestros están de acuerdo en que el uso de los libros de texto como único recurso conlleva la pérdida de autonomía y “desprofesionalización del docente” ( $M= 2.82$ ,  $DT= .99$ ). La Tabla 32 refleja estos resultados.

Tabla 32

Estadísticos de valoración que hacen los profesores a las causas de la presencia del libro de texto

	Min	Max	Media	DT	C1	C2	C3	n
Falta de tiempo	1	4	2.53	0.86	2	3	3	121
Libro contiene otros recurso	1	4	2.45	0.71	2	3	3	121
Hecho por profesionales	1	4	2.53	0.87	2	2	3	117
Ayuda al profesor	1	4	3.08	0.69	3	3	3	120
Desprofesionalización	1	4	2.82	0.99	3	3	4	116

Fuente: Elaboración propia.

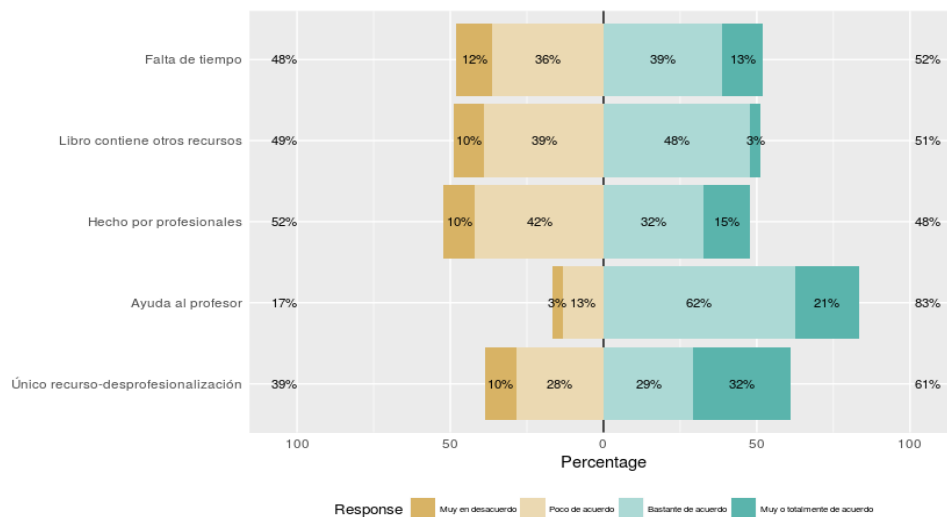


Figura 50. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo (%).

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 50 aparecen representadas las valoraciones de las causas que justifican la presencia del libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las percepciones de los docentes encuestados.

Si se hace un análisis comparativo en función del género (Figura 51), los resultados revelan que hay diferencias entre las opiniones de los maestros y maestras. El 79% de las maestras está entre *bastante y totalmente de acuerdo* con que el libro ayuda al profesor, frente al 89% de los profesores. Por su parte el 48 % de las maestras, frente al 57% de los maestros, se muestra *bastante de acuerdo* con que la presencia del libro en las aulas se debe a que éste a su vez “contiene otros



recursos” y que está hecho por profesionales (44% de las maestras, 55% de los maestros).

Los docentes de ambos géneros coinciden en que el libro es un recurso que ayuda al profesor, recurren a él por la falta de tiempo y en que si se usa como único recurso se produce la desprofesionalización del docente.

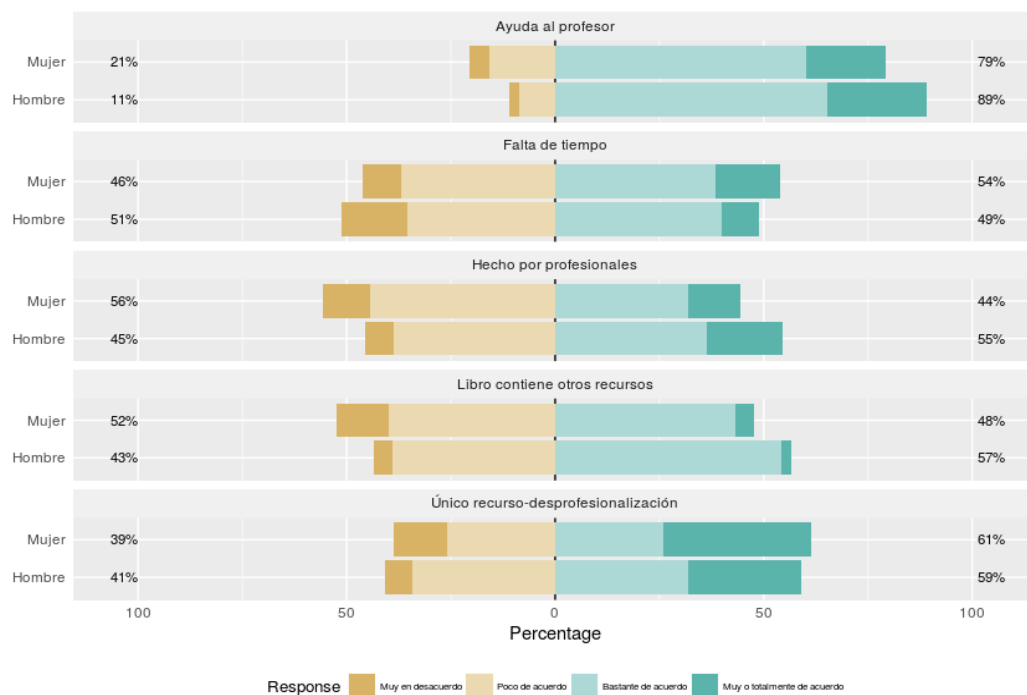


Figura 51. Valoración que hacen los maestros y las maestras de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo (%).

Fuente: Elaboración propia.

Ambos grupos de edad se muestran de acuerdo en que el libro de texto es un recurso que ayuda al profesor y que si se utiliza como único recurso puede producir la desprofesionalización del docente (Figura 52). Existen diferencias respecto a que una de las causas de su utilización es la “falta de tiempo”, ya que están *entre bastante y totalmente de acuerdo* el 58% de los profesores más jóvenes y el 46% del grupo de mayor edad.

Con independencia de su edad, todos los docentes coinciden en las variables “está hecho por profesionales”, “el libro es contenedor de otros recursos” y en que si es el único recurso que usa el docente se produce la desprofesionalización del docente.

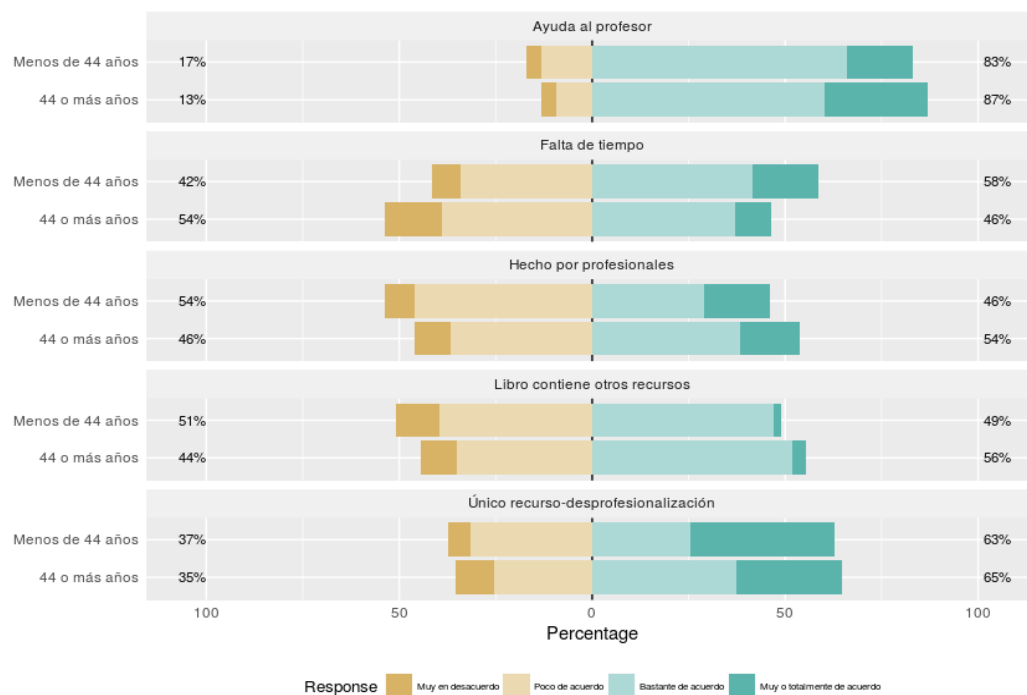


Figura 52. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo, según su edad (%).  
Fuente: Elaboración propia.

Las opiniones de los docentes presentan un alto grado de coincidencia, en función de sus años de experiencia (Figura 53). Los dos grupos de edad indican que entre las causas que justifican el uso del libro están que “el libro ayuda al profesor”, “que es un recurso diseñado por profesionales” y que es un “contenedor de otros recursos”. Más de la mitad de los docentes encuestados de ambos grupos de edad se muestran de acuerdo con que una de las causas de la permanencia del libro en las aulas es la falta de tiempo.

Se aprecian diferencias en cuanto al nivel de acuerdo entre los participantes de distinta edad en relación con la afirmación de que si el libro de texto se convierte en el único recurso se produce la desprofesionalización del docente.

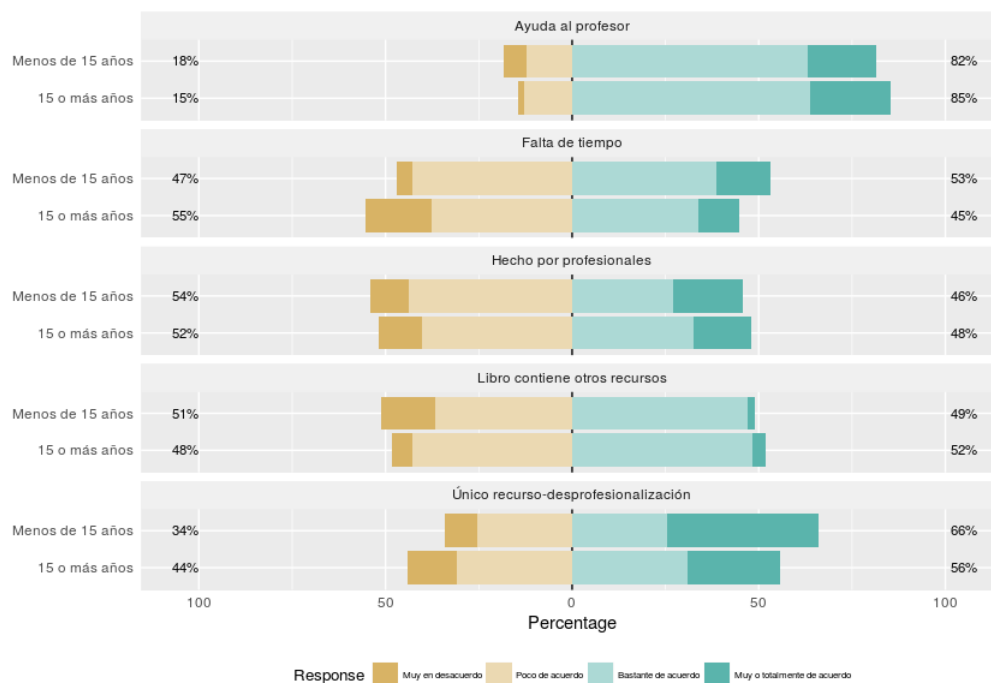


Figura 53. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo según la experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la titularidad del centro donde trabaja maestro, se aprecian diferencias en las opiniones de los maestros sobre las causas que justifican la presencia del libro de texto en las aulas. Así el 89% de los docentes de los centros concertados se muestra de acuerdo con que el libro ayuda al profesor, frente el 82% de los docentes de centros públicos. Para el resto de variables se registran diferencias similares, excepto para la variable de si se utiliza como “único recurso se produce la desprofesionalización del docente”, con la que está entre *bastante* y *totalmente de acuerdo* el 78% de los profesores de los centros públicos, frente al 53% de los docentes de centros públicos (Figura 54).

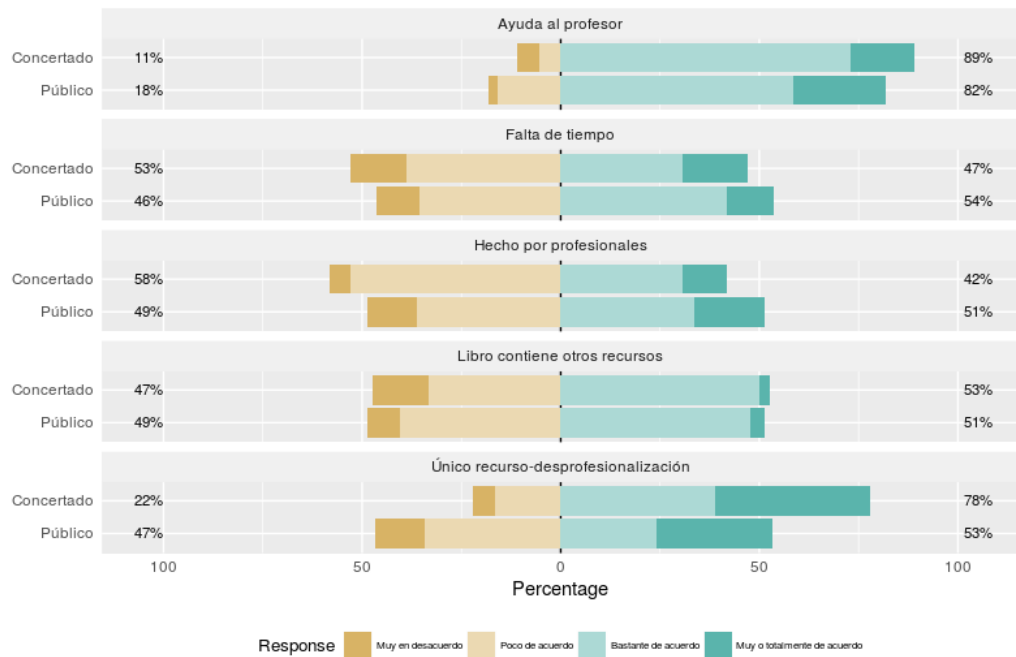


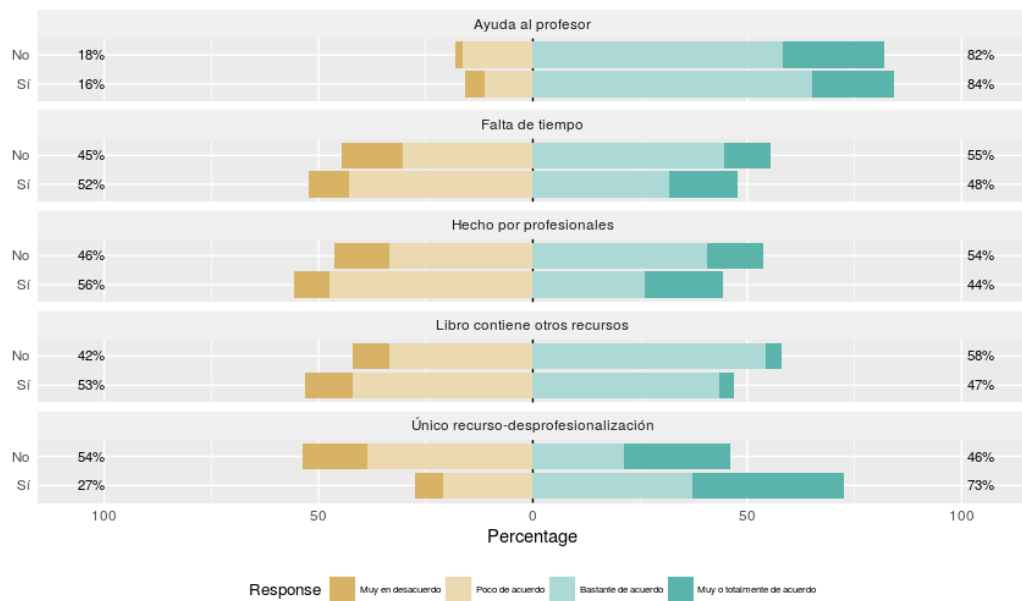
Figura 54. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo según la titularidad del centro educativo donde trabaja el docente (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función de la variable predictora “bilingüismo”, se aprecian diferencias en la mayor parte de las variables criterio consideradas. En especial están en desacuerdo los docentes con que si es el libro de texto es el “único recurso que utiliza el maestro, se produce la desprofesionalización docente”. Con esta afirmación están en desacuerdo el 54% de los profesores de centros no bilingües, frente al 27% de los profesores pertenecientes a centros bilingües (Figura 55). Mayor grado de acuerdo hay respecto a que la causa de su presencia sea que está hecho por profesionales, el 54% de los profesores en centros no bilingües se muestra de acuerdo con esta afirmación, frente al 44% de los profesores en centros bilingües.

También se aprecian diferencias en función de la localización de los centros en los que trabajan los maestros, en especial entre los profesores de la Comarca del Noroeste de Murcia y los del resto de comarcas. Mientras que los docentes de las otras comarcas están entre *bastante* y *totalmente de acuerdo* con que la falta de tiempo es una de la causas de la presencia del libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (entre el 76% y el 90% de los profesores), solo un 62% de los profesores de la comarca del Noroeste-Mula manifiesta estar de

acuerdo con esa afirmación. Tampoco consideran los docentes de esta comarca que la falta de tiempo sea una de las causas, solo el 12% de los docentes del Noroeste está entre *bastante y totalmente de acuerdo* con que esta sea la causa. En cambio, para el resto de las comarcas el porcentaje de profesores que manifiesta estar de acuerdo con esta afirmación es superior al 50%. Los profesores de la comarca del Noroeste-Mula se muestran en desacuerdo con que la causa sea que esta hecho por profesionales, el 100% de los profesores de esta comarca está en desacuerdo con esta afirmación. En cambio los profesores de las demás comarcas están *bastante o totalmente de acuerdo* (con valores porcentuales superiores al 50%). En el resto de variables consideradas se aprecian también diferencias entre la comarca del Noroeste y el resto (Figura 56).



*Figura 55.* Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo según la adscripción del centro donde trabajan es bilingüe o no (%).

Fuente: Elaboración propia.

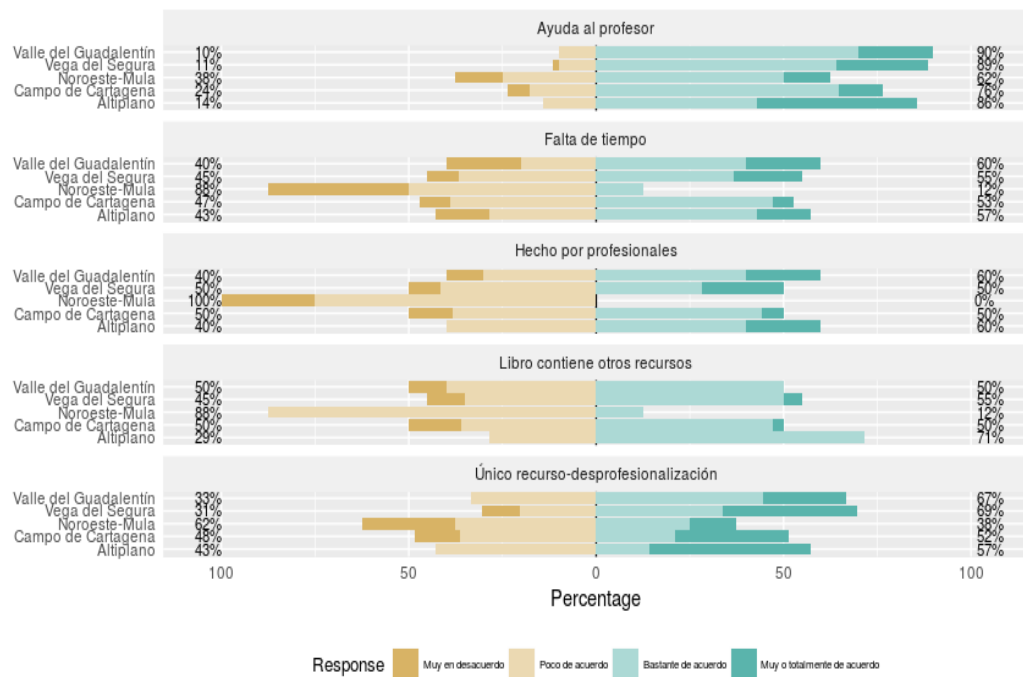


Figura 56. Valoración que hacen los maestros de las causas de la presencia del libro de texto en el proceso educativo según la comarca del centro donde trabajan (%). Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar un análisis descriptivo-comparativo de los resultados nos planteamos la siguiente hipótesis:

*No existen diferencias en la percepción que el docente tiene sobre las causas que justifican el peso que el libro de texto tiene en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de sus características sociodemográficas y las características del centro donde imparte clase.*

Se ha creado la variable agregada “libro proceso de enseñanza–aprendizaje (E-A)” a partir de la media de las puntuaciones de las variables de esta dimensión del CUELX-M que se analizó con anterioridad.

Las pruebas *U* de Mann-Whitney revelan resultados estadísticamente no significativos entre la variable agregada citada y las variables género ( $U= 1592, p > .05$ ), edad ( $U= 1420, p > .05$ ), experiencia docente ( $U= 1285, p > .05$ ) y bilingüe ( $U= 1950, p=.05$ ).

En el caso de las comarcas, al tener más de dos grupos independientes, se ha aplicado la prueba *H* de Kruskal-Wallis, revelando que sí hay diferencias

significativas entre los rangos medios de esta variable predictiva y la variable agregada “libro proceso de enseñanza–aprendizaje (E-A)” ( $H= 17.54$ ,  $p < .05$ ). ( $U=17.54$ ;  $p=.00$ ). Las pruebas post hoc  $U$  de Mann-Whitney entre cada par de comarcas evidencian diferencias entre las medias de la variable “libro proceso de E-A” en dos pares, Altiplano-Noroeste Mula ( $p < .05$ ) y Campo de Cartagena-NW Mula ( $p \leq .05$ ). Por ello se rechaza la hipótesis nula y nada se opone en aceptar la hipótesis alterna, en cuanto que en la comarca del Altiplano los profesores muestran menos grado de acuerdo en la variable agregada que los del Noroeste-Mula., así como que los maestros del Campo de Cartagena manifiestan menos grado de acuerdo en la variable agregada que los de la comarca del Noroeste-Mula.

#### 7.1.5. Objetivo 5

**Profundizar en la visión que tiene el maestro de la relación o vinculación del alumno con el libro de texto según su género, edad y experiencia docente, así como la titularidad y ubicación del centro donde trabaja y si el colegio es bilingüe o no.**

Los resultados de este objetivo se corresponden con el análisis de las variables relativas a la dimensión del CUELX-M “relación-vinculación del alumno con el libro de texto” y tratan de recoger la valoración de los docentes sobre estas cuestiones: ¿El libro de texto da seguridad al estudiante? ¿Es motivador para el alumno? ¿Prefieren los estudiantes trabajar con dosieres y apuntes? ¿Los libros de texto facilitan las tareas al alumno?

La gran mayoría de los profesores manifiesta estar *bastante o totalmente de acuerdo* con que el “libro de texto sirve de apoyo y facilita las tareas del estudiante” (76%) y con la variable “el libro da seguridad al estudiante porque está acostumbrado” (78%). El profesorado también coincide en que la causa de esta seguridad que el estudiante encuentra en el libro de texto, se basa en la costumbre que tiene de trabajar con este recurso” (76%). El 58% de los encuestados está entre *muy en desacuerdo y poco de acuerdo* con la afirmación de que el libro de texto es muy “motivador para el estudiante” por contener gran cantidad de material gráfico

de alta calidad” y el 75% con que “el estudiante sea reacio a usar el libro de texto y prefiera trabajar con apuntes, dossiers o material digital” (Figura 57).

En resumen, según se muestra en la Tabla 33, los maestros están de acuerdo en que el libro de texto “*facilita las tareas del estudiante*” ( $M=3.05$ ,  $DT=.56$ ), “da seguridad al estudiante” ( $M =2.91$ ,  $DT= .62$ ), “es motivador para el estudiante” ( $M=2.40$ ,  $DT= .68$ ), le da “seguridad” porque está acostumbrado a trabajar con este recurso ( $M= 2.97$ ;  $DT= .68$ ), y no están tan acuerdo los maestros participantes en que el estudiante “prefiera dosieres, apuntes y material digital” ( $M =2.06$ ,  $DT= .72$ ).

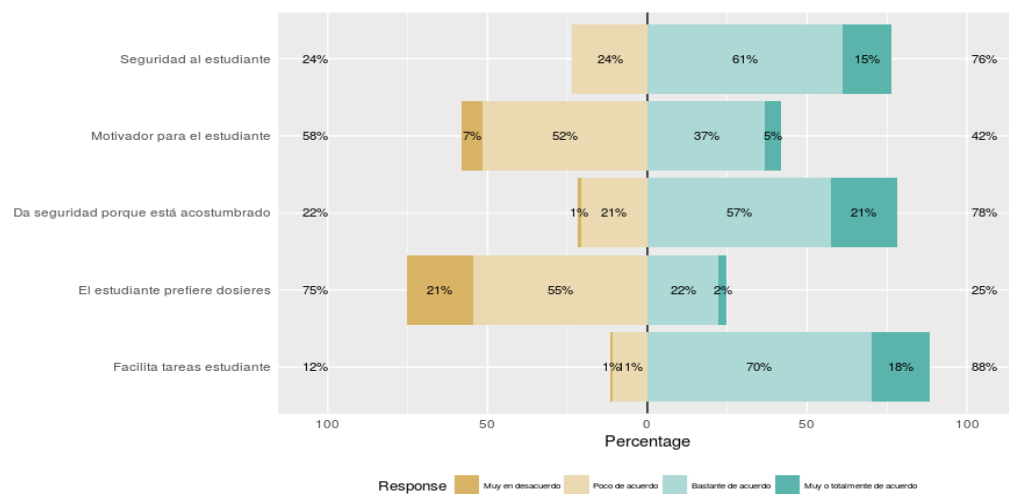


Figura 57. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto (%). Fuente: Elaboración propia.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos de las variables sobre la vinculación del estudiante con el libro de texto

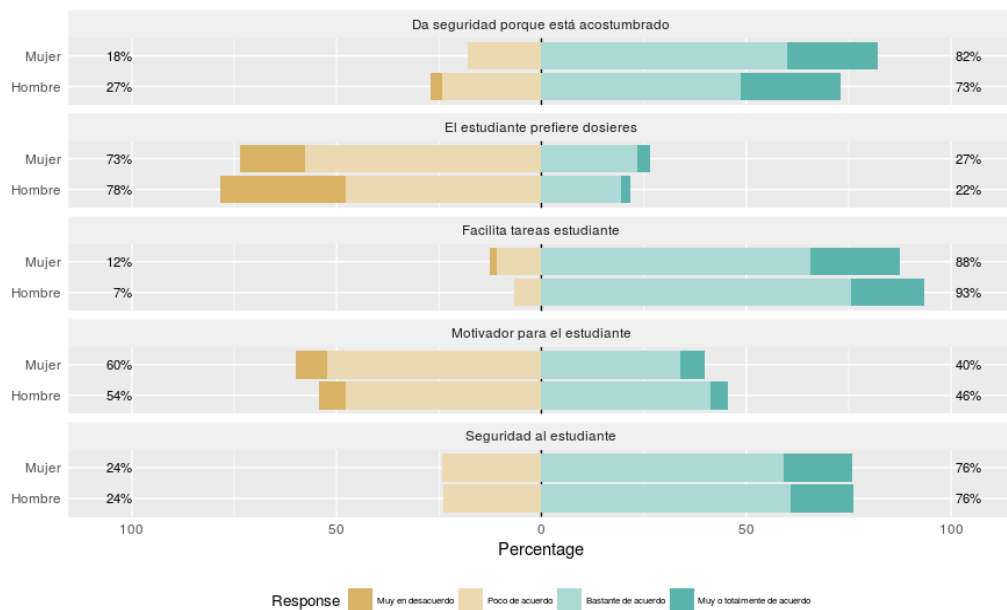
	Mín	Max	Media	DT	C1	C2	C3	n
Seguridad al estudiante	2	4	2.91	0.62	3	3	3	123
Motivador para el estudiante	1	4	2.40	0.68	2	2	3	122
Seguridad/acostumbrado	1	4	2.97	0.68	3	3	3	96
Prefiere dosieres, digital	1	4	2.06	0.72	2	2	2	121
Facilita las tareas	1	4	3.058	0.56	3	3	3	120

Fuente: Elaboración propia.

En función del género, no se aprecian diferencias entre las opiniones de maestros y maestras respecto a la vinculación del alumno con el libro de texto. El mayor porcentaje de diferencia se registra para la variable “da seguridad al estudiante porque está acostumbrado”, ya que el 82% de las maestras está entre



*bastante y totalmente de acuerdo* con esta afirmación, frente al 73% de los maestros (Figura 58).



**Figura 58.** Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según el género de los docentes (%).

Fuente: Elaboración propia.

Dependiendo de la edad, se percibe una diferencia entre la opinión del grupo de los docentes menores y los mayores en relación a la variable “prefiere dosieres”. El 83% de los docentes del grupo de mayores de 44 años está entre *poco de acuerdo* y *muy en desacuerdo* con esta afirmación, frente al 67% de los docentes menores de 44 años (Figura 59).

Los resultados de estas variables criterio revelan diferencias entre los maestros de mayor o menor experiencia docente. La mayor discrepancia se observa en la variable “el estudiante prefiere dosieres” ya que el 84% de los maestros con mayor experiencia está en *muy en desacuerdo* y *poco de acuerdo* con esta afirmación, frente al 67% de los profesores de menor experiencia docente.

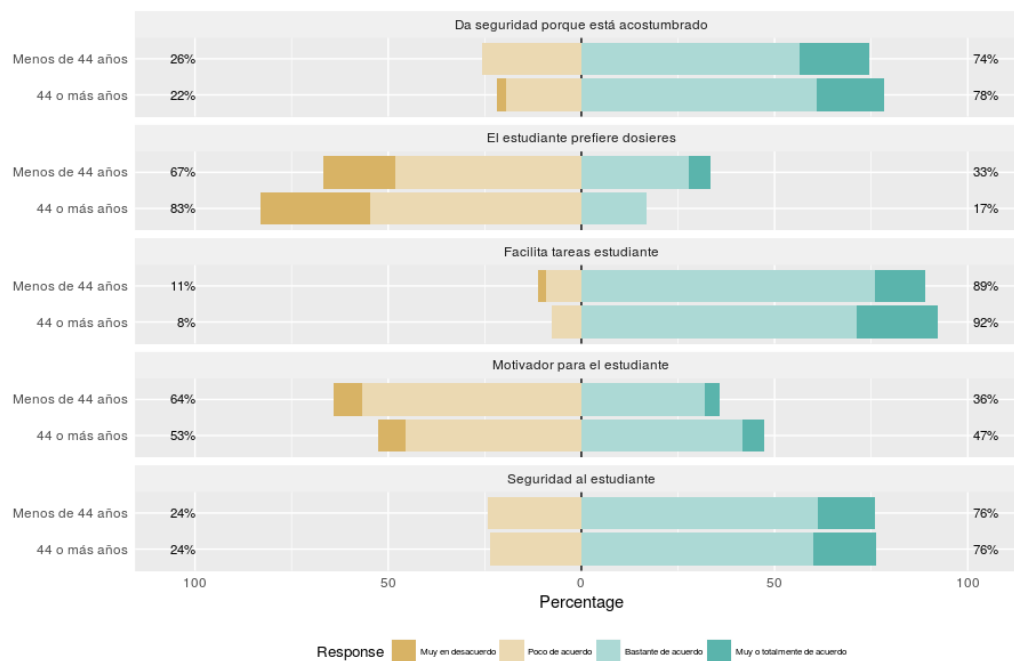


Figura 59. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según la edad de los docentes (%).

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la titularidad del centro, los resultados muestran que los profesores de los centros públicos (25%) y concertados (11%) se muestran muy *en desacuerdo* o *poco de acuerdo* con que “el libro da seguridad al estudiante porque está acostumbrado”, “facilita las tareas del estudiante” (concertado 5%; público 15%) y “da seguridad al estudiante” (concertado 18%; público 25%) (Figura 60).

También se perciben diferencias entre los maestros de centros bilingües y no bilingües en relación a la variable “es motivador para el estudiante”. El 65% de los docentes de los centros bilingües está entre *poco de acuerdo* y *muy en desacuerdo* con esta variable, frente al 49% de los profesores de centros no bilingües (Figura 61).

Mayores son las diferencias de los encuestados, atendiendo a la localización del centro (Figura 62). Todas las comarcas muestran un alto grado de acuerdo con la variable “el libro de texto da seguridad al estudiantes porque está acostumbrado”, (Campo de Cartagena, 85%, Valle del Guadalentín, 83%), a excepción de la comarca del Noroeste-Mula (60%). También se aprecian diferencias para la variable “es motivador para el estudiante”, ya que sólo el 12% de los maestros del Noroeste está entre *bastante* y *muy o totalmente de acuerdo*

con esta afirmación, mientras que en el resto de las comarcas los valores están en torno al 40%.

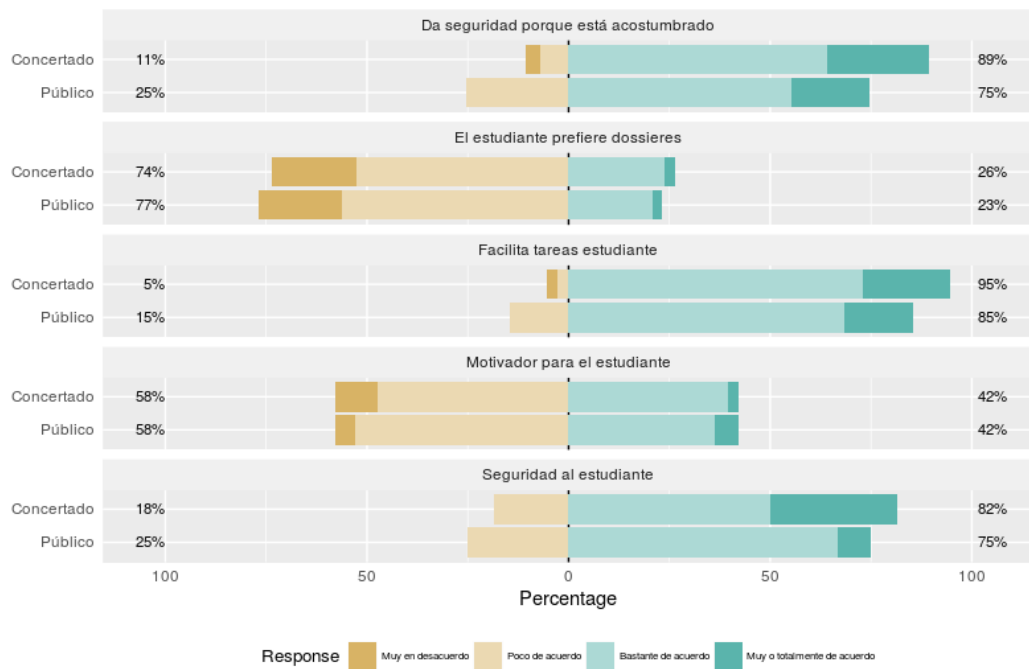


Figura 60. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según la titularidad del centro donde trabaja el docente (%). Fuente: Elaboración propia.

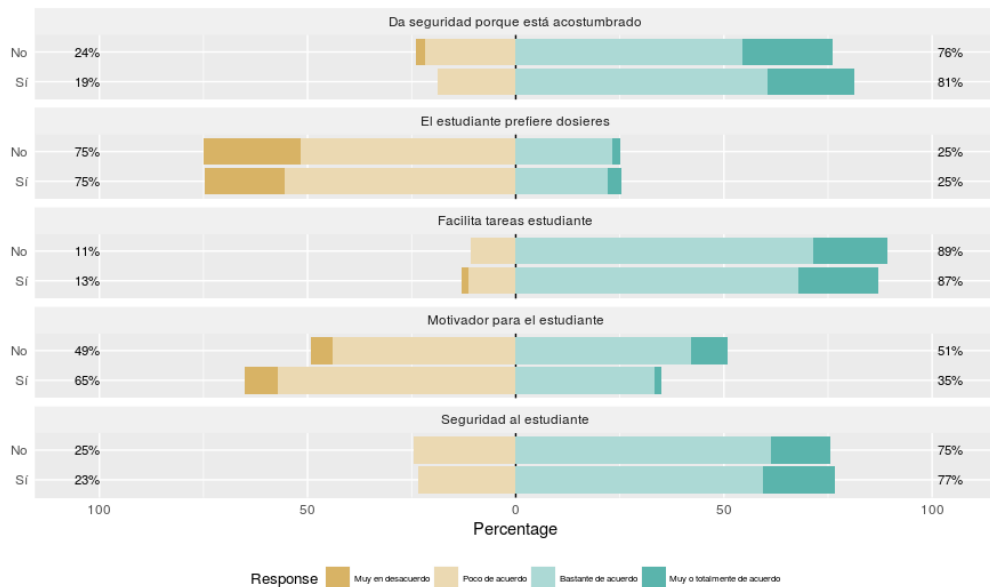


Figura 61. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según la adscripción bilingüe o no del centro donde trabaja el docente (%). Fuente: Elaboración propia.

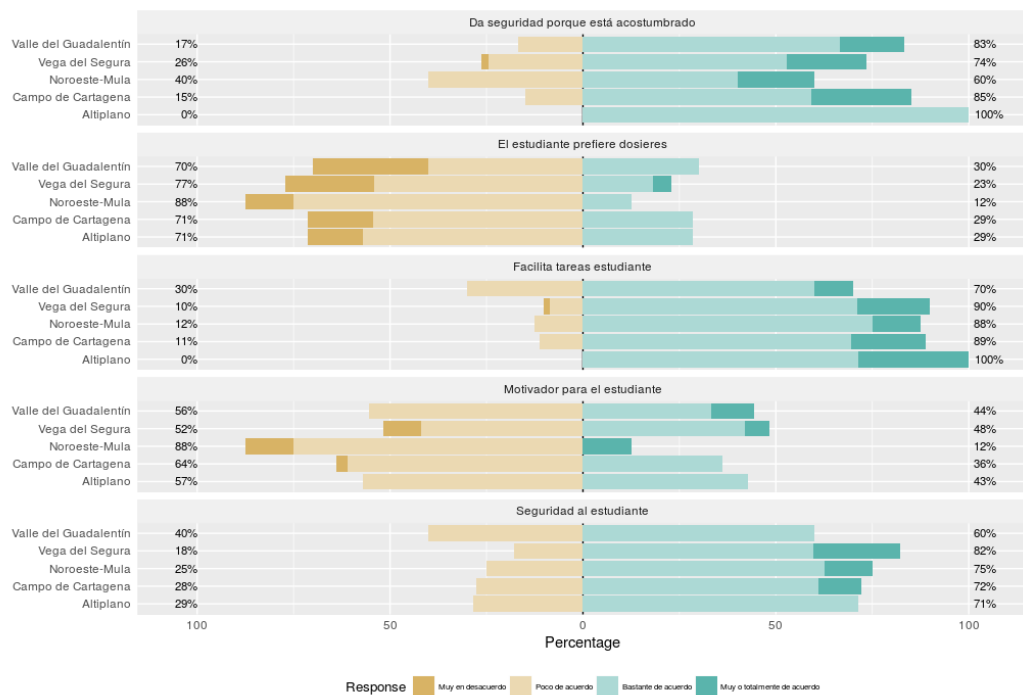


Figura 62. Valoración que hacen los maestros de la vinculación del alumno con el libro de texto según la comarca donde está el centro en el que trabaja el docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar los datos descriptivo-comparativos de las variables anteriores nos planteamos el contraste de esta hipótesis:

*No existen diferencias en la visión que tienen los maestros de la relación o vinculación del alumno con el libro de texto según las variables demográficas de los docentes y las características de los centros donde trabajan.*

Para ello se ha creado la variable agregada “alumno/libro”, que guarda la media de las respuestas a cada una de las preguntas del bloque del cuestionario “la relación/vinculación del alumno con el libro de texto”.

Los resultados de las pruebas *U* de Mann-Whitney constatan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios de la variable criterio agregada y las variables predictoras género ( $U= 1416, p > .05$ ), edad ( $U= 1610, p > .05$ ), experiencia docente ( $U= 1554, p > .05$ ), bilingüe ( $U= 1640, p > .05$ ).

Tampoco la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis para  $k$  muestras independientes evidencia diferencias entre los rangos promedios de los grupos de profesores que trabajan en las cinco comarcas de la Región de Murcia ( $H=3.27$ ,  $p >.51$ ).

Los contrastes realizados nos llevan a aceptar la hipótesis de partida en cuanto que no existen diferencias entre los rangos promedios de los distintos niveles de las variables sociodemográficas de los docentes y de las características de los centros donde estos trabajan en sus valoraciones sobre la visión que tienen de la relación o vinculación del alumno con el libro de texto.

### 7.1.6. Objetivo 6

**Explorar las creencias del maestro sobre el uso del libro de texto que hacen las familias del alumnado atendiendo al género, edad y experiencia docente del maestro y la titularidad, ubicación y bilingüismo del centro donde trabaja.**

Los resultados tratados para dar respuesta a este objetivo son los relativos a las variables de la dimensión “los padres y el libro de texto” del CUELX-M que miden estas cuestiones ¿Facilita el libro de texto las tareas de sus hijos?, ¿Piensan que es un material muy caro y que sería más adecuado que trabajaran con dosieres o material digital?

La Tabla 34 refleja que una gran proporción de maestros considera que la mayoría de las figuras parentales son partidarias del uso del libro de texto porque cree que es un instrumento que facilita el trabajo de sus hijos en casa ( $M=3$ ,  $DT=.60$ ) y, a la vez, que es un recurso facilitador y motivador ( $M=3$ ,  $DT=.67$ ).

Tabla 34

Estadísticos descriptivos de las variables relativas a la percepción de los maestros sobre la opinión de los padres y madres respecto al libro de texto

	Min	Max	Media	DT	C1	C2	C3	n
Facilitador y motivador	2	4	3	0.67	3	3	3	120
Es caro	1	4	2	0.80	2	2	3	120
Facilita tareas de casa	2	4	3	0.60	3	3	3.5	115

Fuente: Elaboración propia.

Los maestros no están muy de acuerdo, sin embargo, con la afirmación de que los padres piensen que el libro de texto “es un recurso caro” ( $M=2$ ,  $DT=.80$ ).

En la Figura 63 se plasman otros resultados complementarios a estos de las mismas variables.

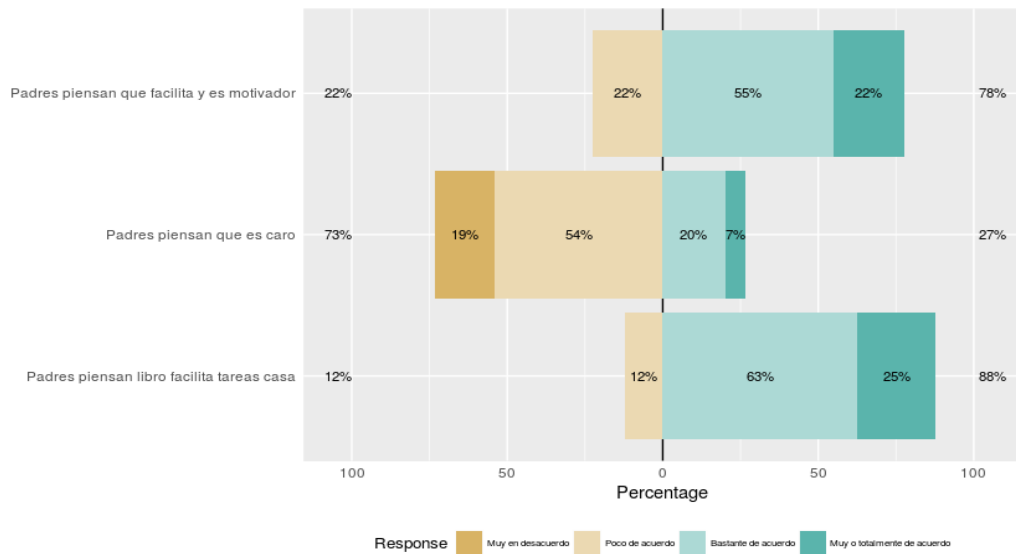


Figura 63. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función del género, se aprecian también diferencias en las percepciones de los maestros participantes. Así, el 90% de las maestras está entre *bastante de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con la variable “los padres piensan que facilita la tareas de casa”, frente al 83% de los maestros. Ante la variable los “padres piensan que es caro”, el 79% de las maestras se muestra entre *poco de acuerdo* y *muy en desacuerdo*, frente al 67% de los maestros (Figura 64).

Se aprecian también diferencias en función de la edad de los encuestados, de modo que el 79% de los profesores del grupo de los de mayor edad y el 63% de los más jóvenes, se muestran entre *poco de acuerdo* y *muy en desacuerdo* con la variable “los padres piensan que es caro”.

El 87% de los profesores de mayor edad, está de acuerdo con la variable “los padres piensan que facilita las tareas y es motivador”, frente al 68% de los docentes más jóvenes (Figura 65).

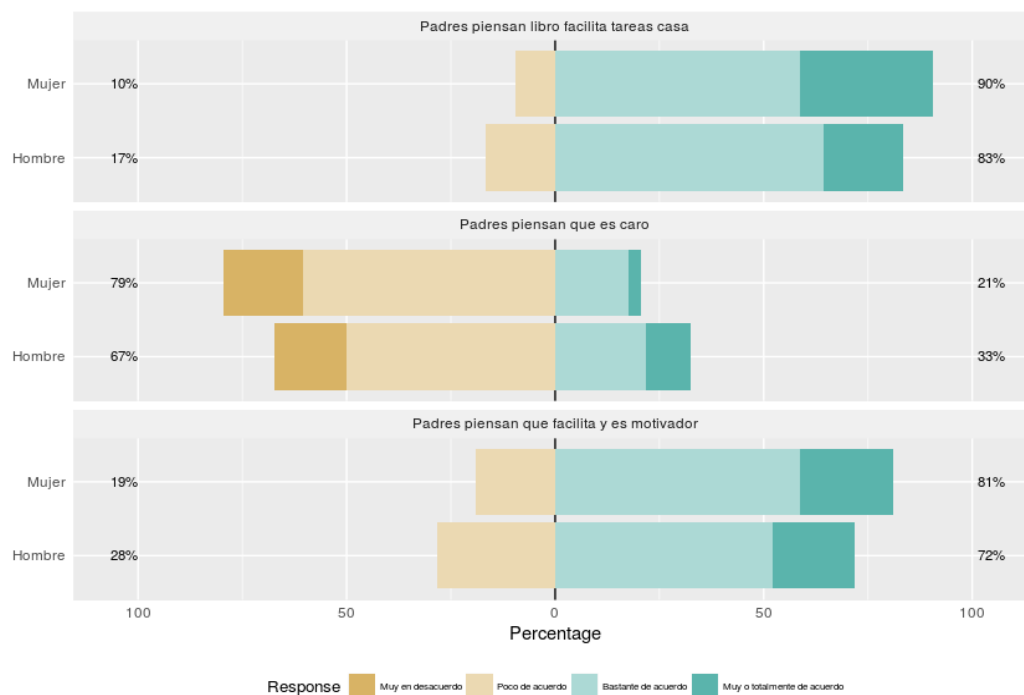


Figura 64. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según el género de los docentes (%).

Fuente: Elaboración propia.

Algo diferentes son también las opiniones de los encuestados según su experiencia docente. El 81% de los docentes con mayor experiencia está entre *muy en desacuerdo* y *poco de acuerdo* con la afirmación “los padres piensan que el libro de texto es caro”, frente al 65% del grupo de menor experiencia (Figura 66). Se perciben diferencias en relación a la variable “los padres piensan que el libro facilita y es motivador”, ya que el 87% de los docentes con mayor experiencia está de acuerdo con ella, mientras que sólo lo indica el 67% de los docentes de menor experiencia.

No se observan diferencias considerables en las respuestas de los participantes en función de la titularidad del centro donde trabajan (Figura 67), ya que los dos grupos de encuestados muestran unos porcentajes muy próximos con las variables

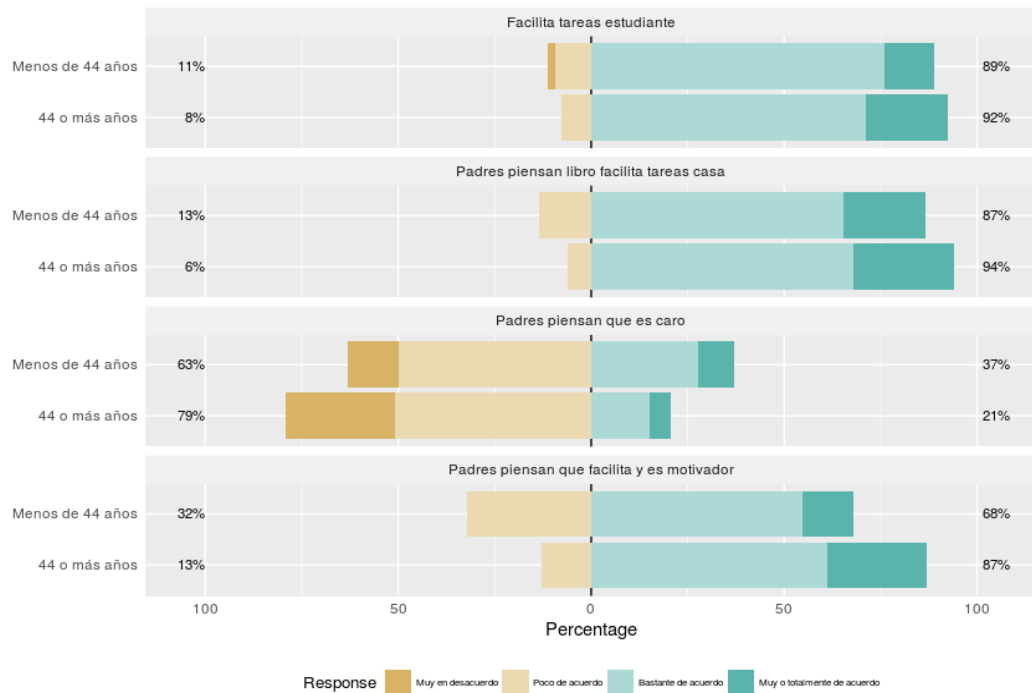


Figura 65. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la edad de los docentes (%).  
Fuente: Elaboración propia.

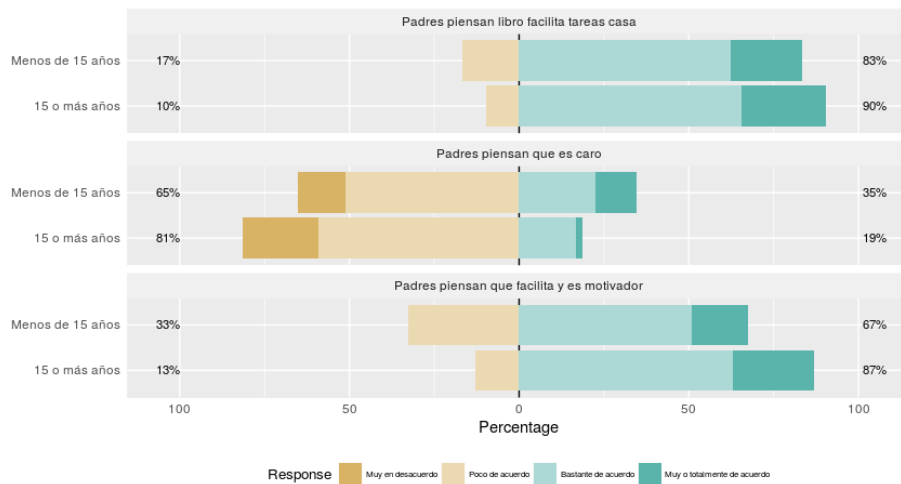


Figura 66. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la experiencia docente (%).  
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al carácter bilingüe o no bilingüe del centro, no se perciben grandes diferencias entre los profesores en la variable “los padres piensan que es caro”. El 79 % de los maestros de los colegios bilingües y el 70% de los de colegios no bilingües están en desacuerdo con esta opinión (Figura 68). Todos



ellos están de acuerdo en que los padres piensan que el libro de texto facilita a sus hijos las tareas escolares en casa.

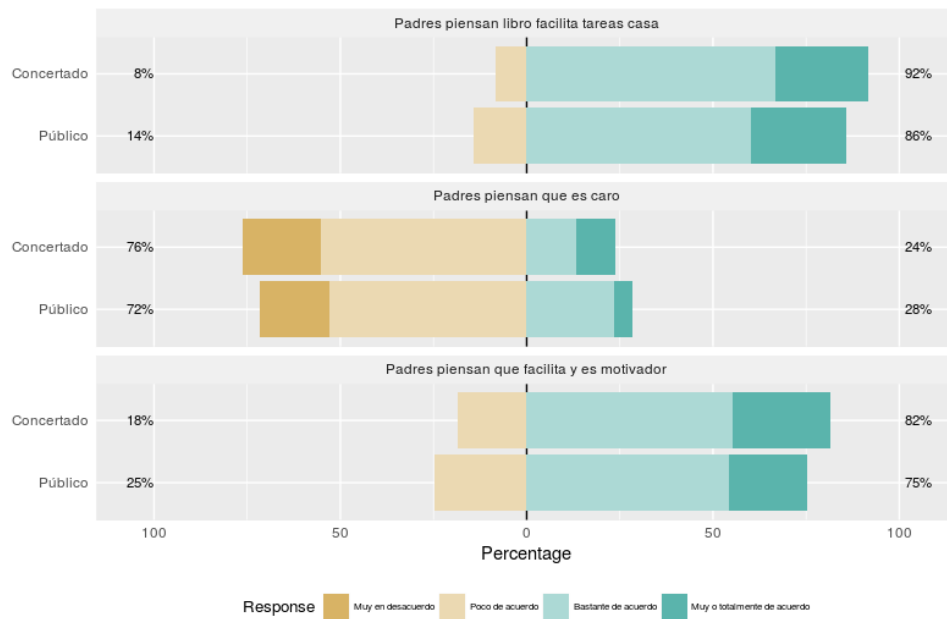


Figura 67. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la titularidad del centro donde trabajan los docentes (%). Fuente: Elaboración propia.

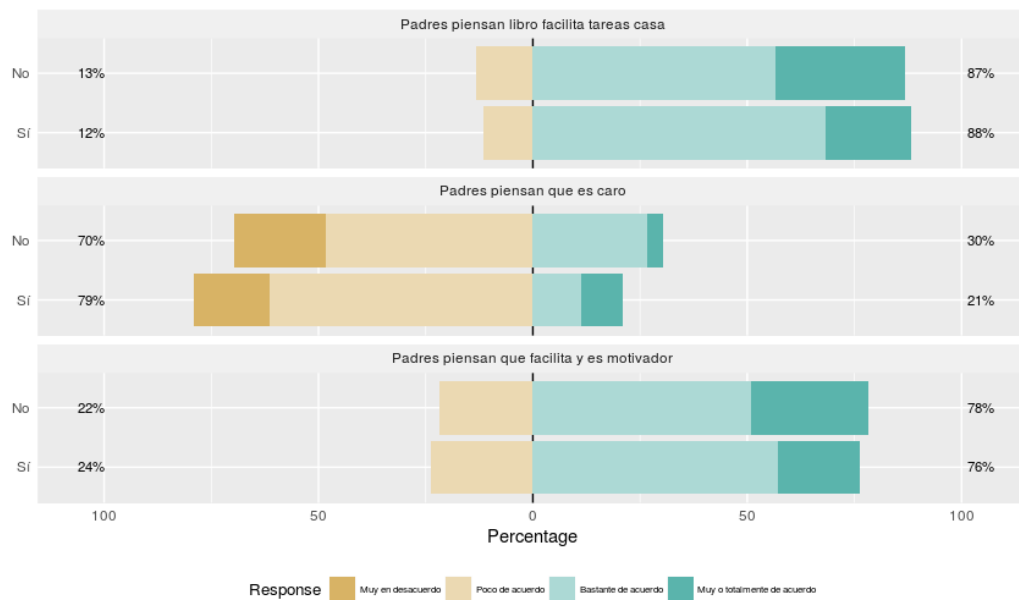


Figura 68. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la adscripción bilingüe o no del centro donde trabajan los docentes (%). Fuente: Elaboración propia.

Mayores discrepancias entre los docentes en las diferentes variables analizadas se han detectado en función de la localización del centro. El 57% de los docentes de la comarca del Altiplano está entre *bastante y totalmente de acuerdo* con la afirmación “los padres piensan que el libro de texto es caro”, mientras que está misma opción la señala tan solo el 18% de los docentes del campo de Cartagena. El 86% de los docentes de la comarca del Altiplano muestra su acuerdo con la variable “los padres piensan que libro de texto es motivador”, frente al 50% de los docentes del valle del Guadalentín (Figura 69).

Para la variable “padres piensan que el libro de texto facilita las tareas de casa”, hay un mayor grado de acuerdo entre los docentes de las distintas comarcas.



Figura 69. Valoración que hacen los maestros de lo que estiman las familias del alumnado sobre el libro de texto, según la comarca en la que trabajan los docentes (%).

Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis descriptivo-comparativo anterior, cabe plantear esta hipótesis:

*No existen diferencias entre las creencias del maestro sobre el uso del libro de texto que hacen las familias del alumnado en función de sus características sociodemográficas y de las características del centro en el que imparte docencia.*

Con el fin de realizar el contraste de la hipótesis formulada se ha creado la variable agregada “padres/libro” que es la la media de los valores de las variables de la dimensión del CUELX-M “los padres y madres y el libro de texto”.

Los resultados de las pruebas  $U$  de Mann-Whitney revelan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios de variable agregada que actúa como variable predictora y las variables criterio género ( $U= 1312, p > .05$ ), edad ( $U= 1604, p > .05$ ), experiencia docente ( $U= 1400, p > .05$ ) y bilingüe ( $U= 1625, p > .05$ ). Tampoco la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis constata que existen diferencias significativas entre los rangos promedios del profesorado de las cinco comarcas donde trabaja el profesorado y sus percepciones en la variable agregada “padres/libro” ( $H= .93, p > .05$ ).

Los contrastes de las hipótesis estadísticas obtienen resultados que llevan a aceptar la hipótesis inicial de que no existen diferencias entre los distintos grupos de las variables sociodemográficas de los profesores y de las variables vinculadas a las características de los centros en los que estos trabajan en las valoraciones que realizan sobre el uso del libro de texto que hacen las familias del alumnado.

#### **7.1.7. Objetivo 7**

**Valorar los aspectos que, a juicio del docente, intervienen en la elección de los libros de texto en el centro escolar, realizando un análisis diferenciado según el género, edad y experiencia docente del maestro y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro.**

Los datos presentados se corresponden con los obtenidos a través de las variables de la dimensión del CUELX-M “la elección de los libros de texto en el centro escolar”. Con estas variables se pretende responder a las siguientes cuestiones: ¿Elige el docente el libro de texto o por el contrario es una tarea propia del equipo directivo? ¿La elección se basa en recomendaciones de otros docentes? ¿Es una decisión consensuada entre los docentes? ¿La decisión recae sobre las editoriales? ¿El centro selecciona los libros de texto en función del currículum o por el valor de motivador de sus contenidos y actividades?

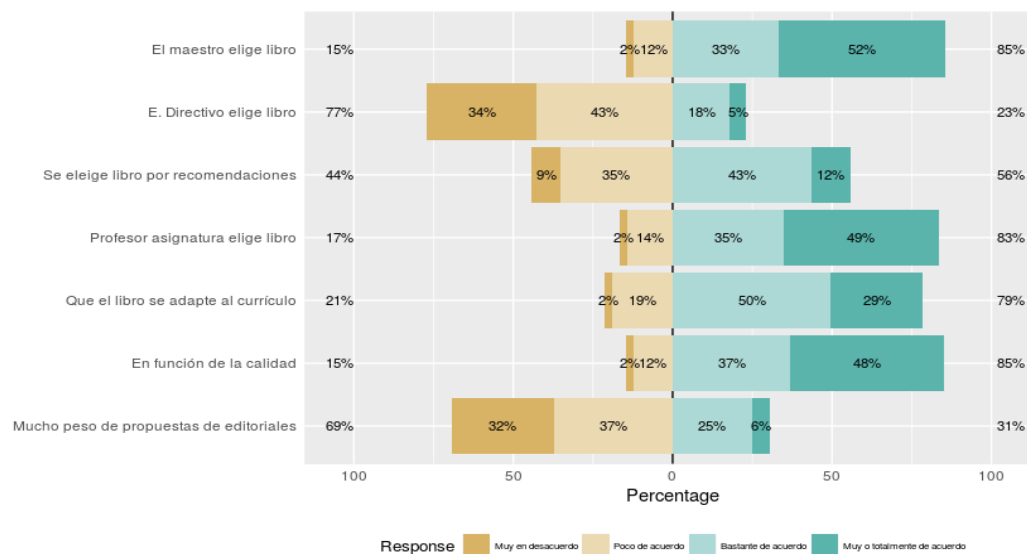


Figura 70. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar (%).  
Fuente: Elaboración propia.

Los participantes muestran su conformidad con que el maestro desempeña un papel muy importante en la elección de la editorial del libro de texto ( $M= 3.35$ ,  $DT= .78$ ). En concreto, en que son los profesores de cada asignatura los que de manera consensuada eligen el libro de texto ( $M= 3.29$ ,  $DT= .80$ ) y en que a la hora de la elección del libro de texto se tiene en cuenta la calidad de los contenidos y las actividades motivadoras. También opinan que el criterio principal a la hora de elegir un libro de texto es que “el libro se adapte al currículo” ( $M = 3.05$ ,  $DT= .0.76$ ).

Tabla 35  
Descriptivos de las variables sobre la elección de los libros de texto en el centro escolar

	Min	Max	Media	DT	C1	C2	C3	n
El maestro elige el libro	1	4	3.35	0.78	3	4	4	123
El Directivo elige el libro	1	4	1.93	0.85	1	2	2	122
Se elige por recomendaciones	1	4	2.59	0.82	2	3	3	122
El profesor asignatura elige libro	1	4	3.29	0.80	3	3	4	121
Que el libro se adapte al currículo	1	4	3.05	0.76	3	3	4	121
En función de la calidad	1	4	3.31	0.78	3	3	4	122
Mucho peso de las editoriales	1	4	2.04	0.89	1	2	3	121

Fuente: Elaboración propia.

Los maestros no muestran un alto grado de acuerdo al expresar su opinión en relación con la variable “las propuestas/ofertas de las editoriales tienen más peso del que sería deseable” ( $M= 2.04$ ,  $DT= .0.89$ ) y con que en muchas ocasiones

se elige un libro de texto en la base a las sugerencias de directivos ( $M= 1.93$ ,  $DT= .0.85$ ). Estos resultados se completan con los que ofrece la Tabla 35 y la Figura 70.

Se propuso a los maestros ocho criterios para la selección de los libros de texto de la asignatura de Conocimiento del medio (geografía e historia). Los docentes tuvieron que calificar con una escala de 1 a 8 el peso que cada uno de estos criterios “tiene en realidad” y el que “debería tener” en la elección de los libros de texto. Para los maestros “la propuesta metodológica” del libro de texto es uno de los criterios a los que más peso otorgan ( $M= 5.50$ ,  $DT= 1.91$ ), pero a su juicio este debería ser mayor ( $M= 7.10$ ,  $DT= 1.83$ ). En esta misma dirección se evidencian los resultados del resto de criterios: “calidad de los contenidos” ( $M= 5.78$ ,  $DT= 1.88$  frente a  $M= 7.32$ ,  $DT= 1.26$ ), “imágenes motivadoras” ( $M= 5.71$ ,  $DT= 1.86$  frente a  $M= 7.25$ ,  $DT= 1.32$ ), “material digital complementario” ( $M= 5.29$ ,  $DT= 1.88$  frente a  $M= 7.48$ ,  $DT= 1.11$ ), “que ofrezca actividades de evaluación” ( $M= 5.78$ ,  $DT= 1.63$  frente a  $M= 6.83$ ,  $DT= 1.71$ ), “adaptación al currículo” ( $M= 5.58$ ,  $DT= 2.02$ ), “contenidos contextualizados en la Región de Murcia” ( $M= 5.19$ ,  $DT= 1.99$  frente a  $M= 6.99$ ,  $DT= 1.60$ ). En la Figura 71 aparecen representados los valores porcentuales calculados para estas variables.

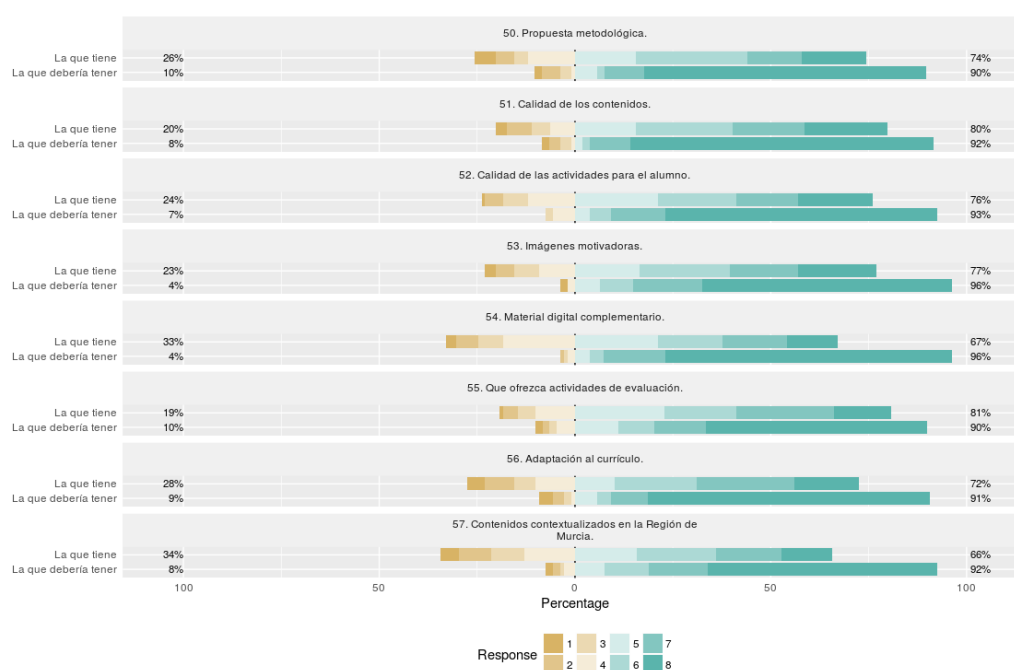


Figura 71. Valoración que hacen los maestros del peso de los criterios para la selección de los libros de texto (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función del género de los maestros se observan diferencias en cuanto a las opiniones de los docentes en las variables “el directivo elige el libro en el centro” y “se elige el libro por recomendaciones de otros docentes, sugerencias de directivos o propuestas de editoriales”. Es en esta última donde los encuestados muestran opiniones más divergentes. Así, el 63% de las mujeres está entre *bastante* y *totalmente de acuerdo* con que el libro se elige por las diferentes recomendaciones, frente al 41% de los maestros (Figura 72).

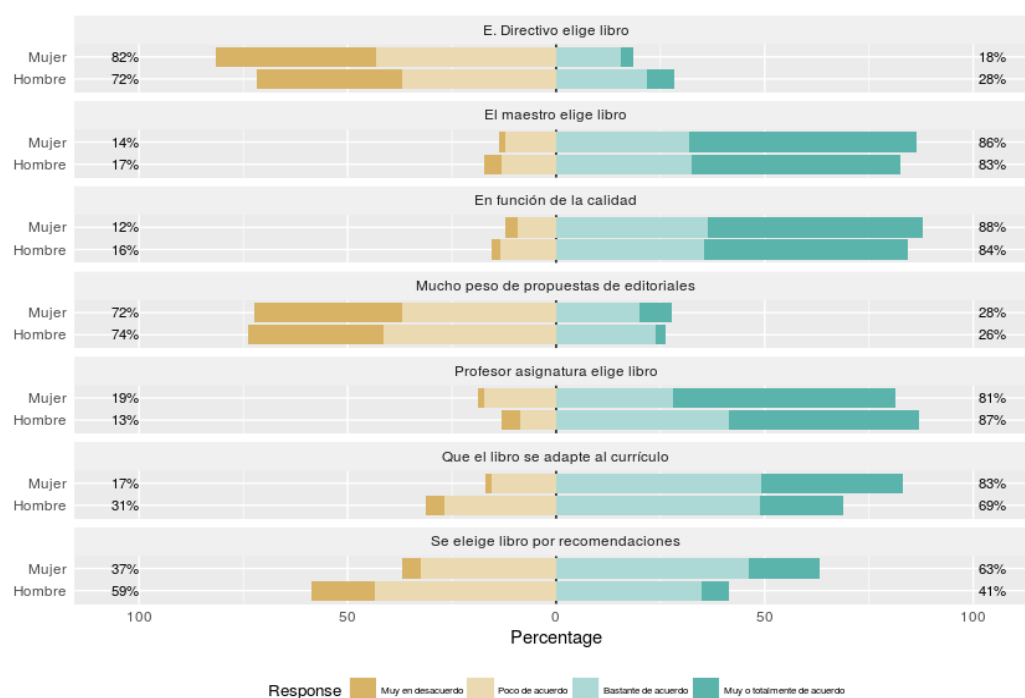


Figura 72. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según su género (%). Fuente: Elaboración propia.

También se perciben diferencias en las apreciaciones de los docentes según su edad. El 95% de los docentes del grupo de mayor edad, está de acuerdo con que el maestro elige el libro de texto, frente al 74% de los docentes más jóvenes (Figura 73).

La experiencia docente de los encuestados introduce diferencias en la opinión que los docentes tienen sobre el peso de las editoriales. El 77% de los profesores de mayor experiencia docente no está de acuerdo con esta variable,

frente al 61% de los docentes con menor experiencia (Figura 74). Por otro lado, el 69% del grupo de los docentes de menor experiencia y el 82% de los de mayor experiencia muestran su acuerdo con que un criterio a la hora de elegir el libro de texto es que este se adapte al currículo.

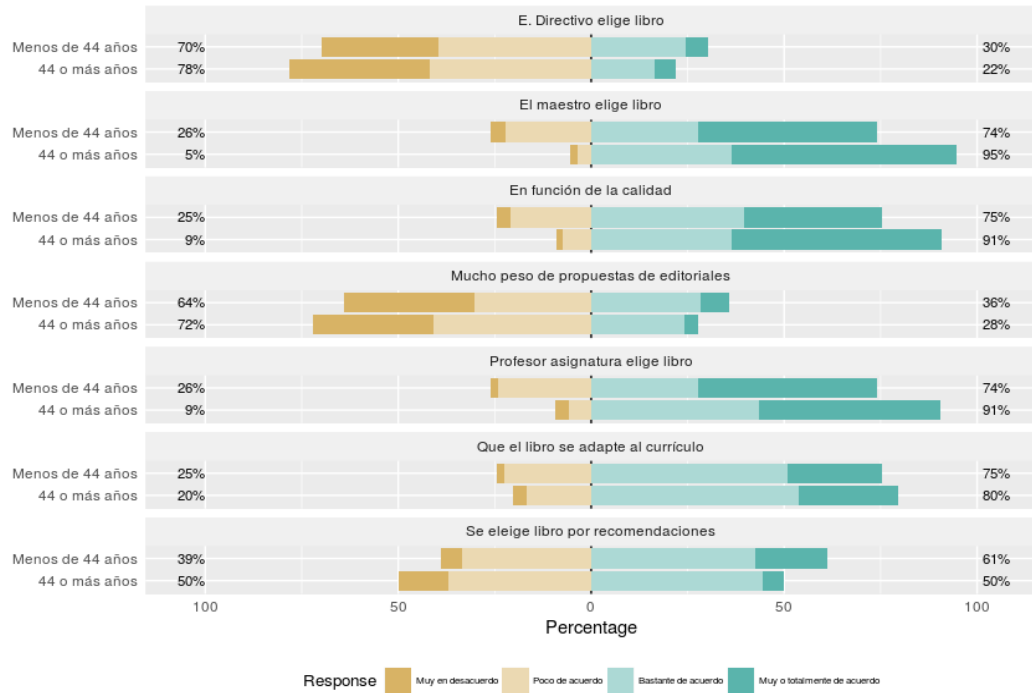


Figura 73. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según su edad (%).  
Fuente: Elaboración propia.

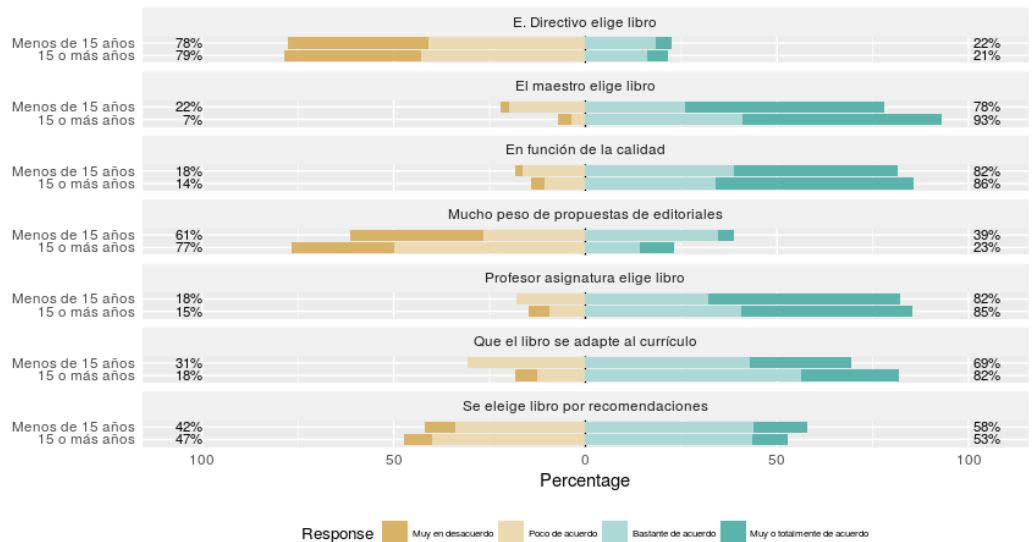


Figura 74. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según su experiencia docente (%).  
Fuente: Elaboración propia.

Dependiendo de la titularidad del centro se observan diferencias en la variable “el directivo elige el libro” (Figura 75). El 45% de los profesores de los colegios concertados se muestra de acuerdo con esta variable, frente al 12% de los profesores de colegios públicos. Lo mismo ocurre con la variable “el maestro elige el libro”, con la que está de acuerdo el 96% de los profesores de colegios públicos y tan solo el 63% de los de centros concertados. Por último, el 44% de los docentes de colegios concertados se manifiesta de acuerdo también con la variable “mucho peso de las propuestas editoriales”, frente al 24% de los docentes de colegios públicos.

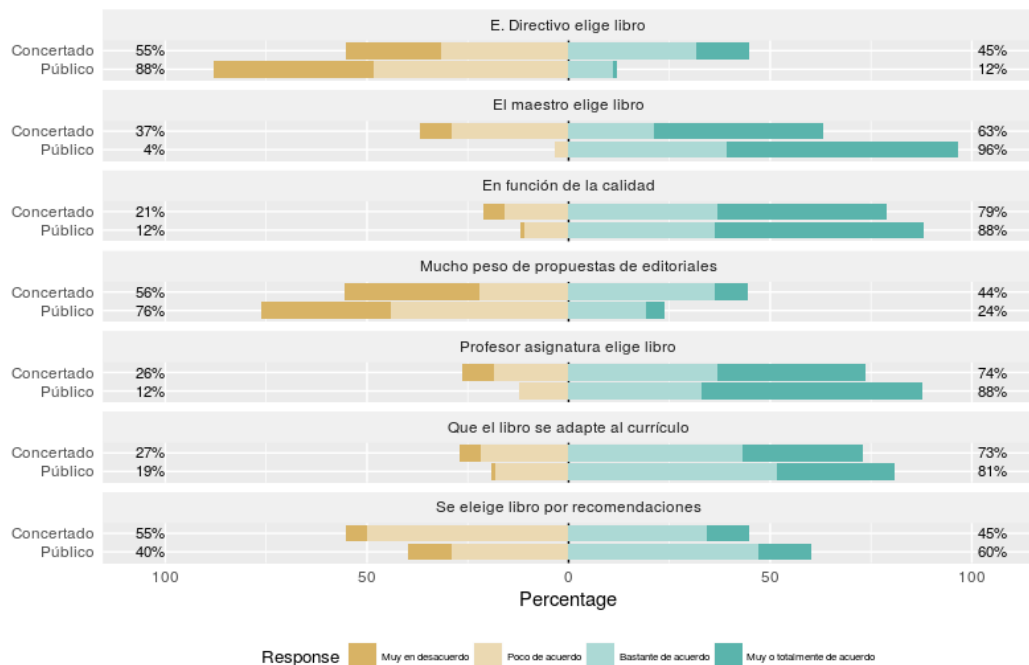


Figura 75. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según la titularidad del centro donde trabaja (%).

Fuente: Elaboración propia.

La pertenencia del centro a un programa bilingüe no da lugar a diferencias apreciables en las opiniones de los maestros encuestados (Figura 76).

En función de la localización del centro escolar (Figura 77), se observan diferencias de acuerdo a la pertenencia de los maestros a una u otra comarca. Así en cuanto a la variable “el directivo elige el libro de texto”, el 90% de los docentes de la comarca del Guadalentín se muestra en desacuerdo con esta variable, frente al 69% de los docentes de la Vega del Segura.



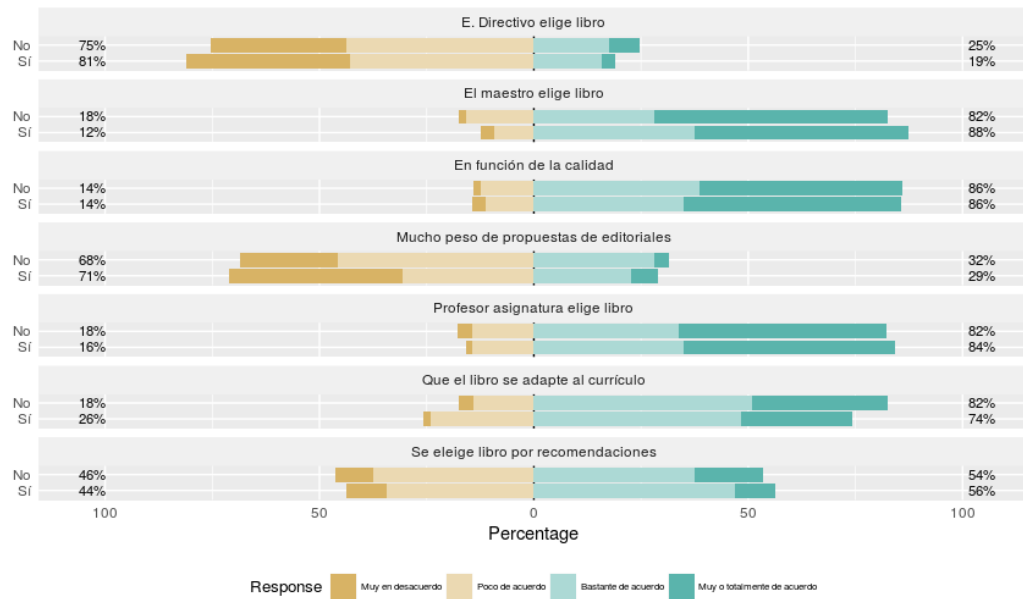


Figura 76. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según la adscripción el centro donde trabaja a un programa bilingüe o no (%).

Fuente: Elaboración propia.

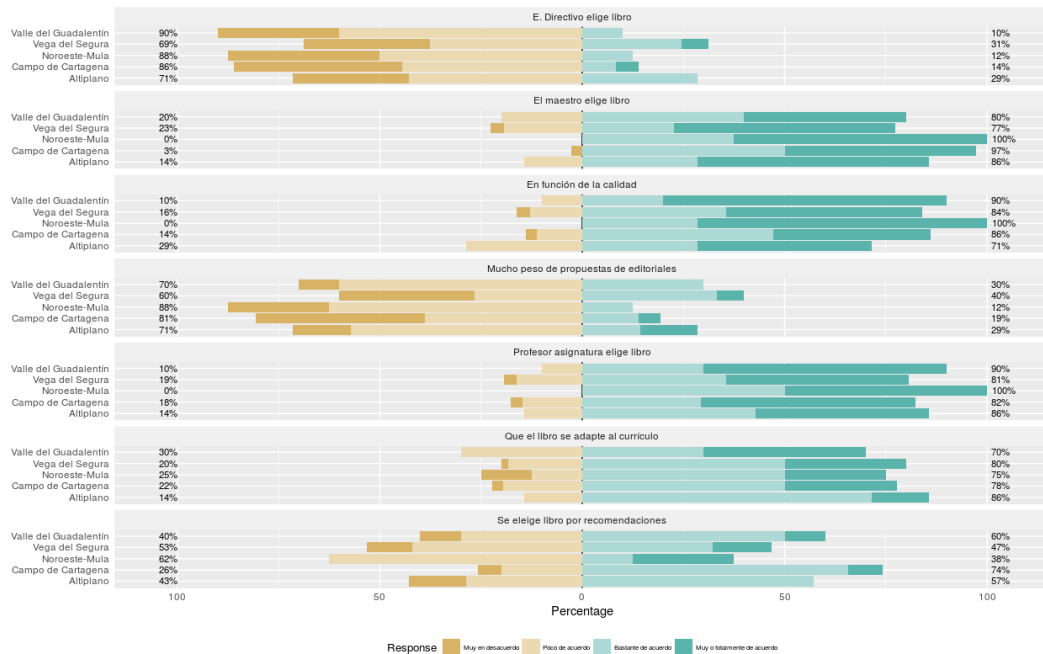


Figura 77. Valoración que hacen los maestros de la elección de los libros de texto en el centro escolar, según la adscripción el centro donde trabaja a un programa bilingüe o no (%).

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la variable “el maestro elige el libro”, la totalidad de los maestros de la comarca del Noroeste-Mula se encuentra de acuerdo con esta afirmación, frente al 77% de los docentes de la Vega del Segura.

También el conjunto de los maestros de la comarca del Noroeste está de acuerdo con que el libro se elige en función de su calidad, en la comarca del Altiplano tan solo el 71% de los docentes está de acuerdo con ello.

En cuanto a la variable “se elige el libro por recomendaciones”, el 74% de los docentes de la comarca de Cartagena está de acuerdo con esta afirmación, frente al 38% de los maestros de la comarca del Noroeste-Mula.

Tras el análisis descriptivo-comparativo de los resultados, formulamos esta hipótesis creando la variable agregada “elección/libro” que actúa como variable criterio y que es la media de las variables de la dimensión del CUELX-M “la elección de libro en el centro escolar”:

*Existen diferencias entre los aspectos que, a juicio del docente, intervienen en la elección de los libros de texto en el centro escolar en función de sus características sociodemográficas y las características del colegio.*

Las pruebas  $U$  de Mann-Whitney realizadas, asumiendo la hipótesis nula que ambas poblaciones son iguales, es decir, que la media de las variables agregadas es la misma independientemente del género de los encuestados, no evidencian resultados estadísticamente significativos entre la variable agregada y las variables edad ( $U= 1634, p >.05$ ), experiencia docente ( $U= 1460, p > .05$ ), bilingüe ( $U= 1595, p > .05$ ).

Sin embargo, esta prueba sí revela diferencias significativas entre los rangos promedios de la variable agregada y el género de los docentes ( $U= 1166, p < .05$ ), evidenciándose que las mujeres, frente a los hombres, manifiestan un mayor grado promedio de acuerdo con respecto a la variable agregada.

Por su parte, la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis utilizada para el contraste entre la variable agregada y la variable predictora “comarca”, cuya hipótesis nula asume que los datos provienen de la misma distribución, es decir que no hay diferencias

estadísticamente significativas entre los rangos promedios de los distintos grupos de docentes según trabajen en un centro de una comarca u otras ( $H= .29$ ;  $p > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de contraste realizadas nos llevan a aceptar parcialmente la hipótesis de partida, ya que se han observado diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios de los maestros y las maestras en la valoración que hacen unos y otras respecto a la elección de los libros de texto en el centro escolar. Son las profesoras las que realizan valoraciones promedio más altas en esta variable agregada que los profesores.

#### **7.1.8. Objetivo 8**

**Analizar las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad y experiencia docente y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro donde trabaja.**

Los resultados que se analizan a continuación se corresponden con los obtenidos a través de las variables de la dimensión “la evaluación de los libros de texto por el docente” del CUELX-M. Tales variables tratan de responder a estas preguntas: ¿Cuenta el docente con herramientas suficientes para evaluar los libros?, ¿Necesita herramientas sencillas para evaluar los manuales?, ¿Necesita formación en la evaluación de la calidad de los materiales didácticos o por el contrario, piensa que no se trata de una tarea propia de los docentes?

Los docentes se han mostrado bastante de acuerdo en relación con la afirmación “necesitan que se pongan a su disposición herramientas sencillas, que les permitan realizar una evaluación integral de la calidad didáctica del libro de texto” ( $M= 3.08$ ,  $DT= .81$ ). Muestran menor grado de acuerdo con la variable “cuenta con herramientas suficientes para evaluar los manuales” ( $M= 2.66$ ,  $DT= .86$ ) y con que el maestro “necesita formación complementaria para la evaluación de la calidad didáctica de los libros de texto” ( $M =2.32$ ,  $DT= .89$ ). Se manifiestan *muy en desacuerdo* con que “el maestro no debe evaluar el libro de texto” ( $M= 1.86$ ,  $DT= .92$ ). La Tabla 36 completa estos resultados.

Tabla 36

Descriptivos de las variables sobre la evaluación de los libros de texto por el docente

	Min	Max	Media	DT	C1	C2	C3	n
Tiene herramientas evaluación	1	4	2.66	0.86	2	3	3	122
Necesita herramientas evaluación	1	4	3.08	0.81	2	3	4	121
Necesita formación para evaluar	1	4	2.32	0.89	2	2	3	120
No debe evaluar libros	1	4	1.86	0.92	1	2	2	121

Fuente: Elaboración propia.

Un 39% de los docentes se manifiesta *en desacuerdo* y un 19% *muy en desacuerdo* con la variable “el maestro necesita herramientas para evaluar” (Figura 78). El 77% está en desacuerdo con la variable “el maestro no debe evaluar el libro de texto”. Un 42 % de los maestros encuestados está entre *poco de acuerdo* y *muy en desacuerdo* con que el maestro tiene herramientas para evaluar. Por el contrario, el 74% de los encuestados está de acuerdo con que el maestro necesita herramientas para evaluar los libros.

La opinión de los docentes no varía en función de su género. El 61% de los maestros está entre *muy en desacuerdo* y *poco de acuerdo* con la variable “el maestro necesita formación para evaluar el libro”, compartiendo esta opinión sólo el 52% de las maestras (Figura 79).

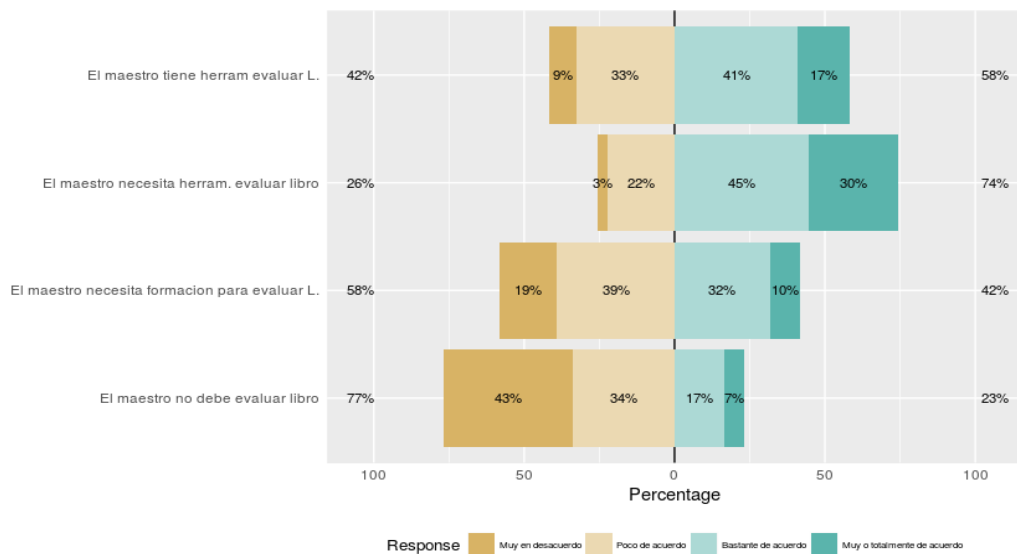


Figura 78. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto (%).

Fuente: Elaboración propia.

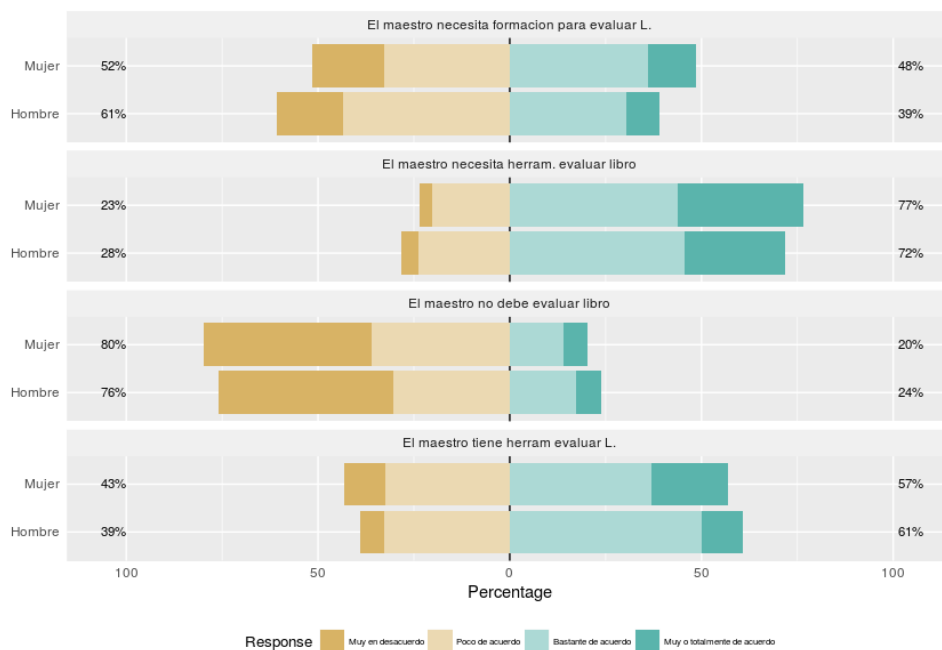


Figura 79. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su género (%).

Fuente: Elaboración propia.

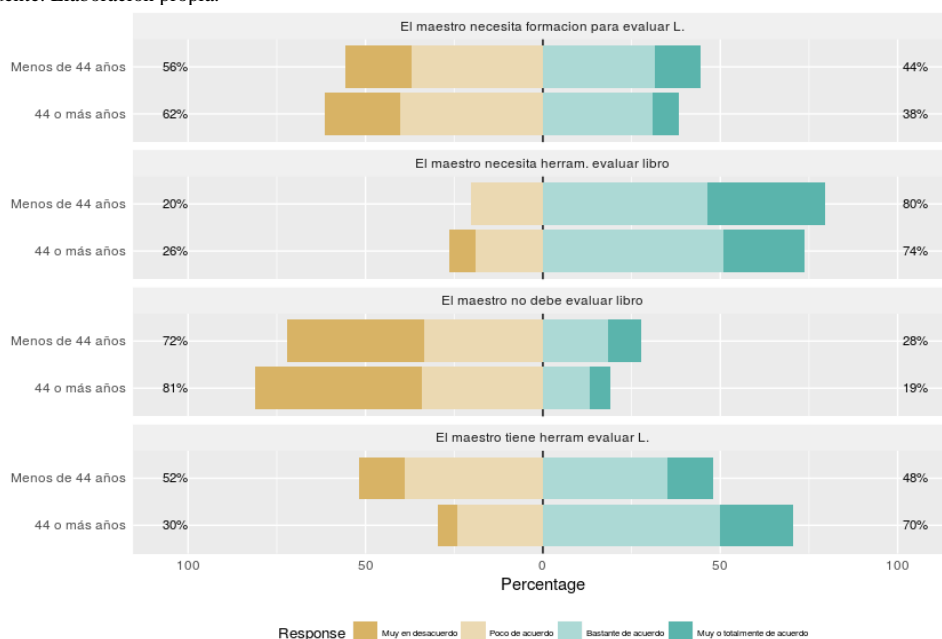


Figura 80. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su edad (%).

Fuente: Elaboración propia.

La edad introduce matices en la opinión de los encuestados en relación con la afirmación “el maestro tiene herramientas para evaluar”, ya que si el 70% de los profesores del grupo de mayor edad está entre bastante y totalmente de acuerdo

con este ítem, entre el grupo de los más jóvenes, únicamente el 48% del grupo de los más jóvenes está de acuerdo (Figura 80). Los maestros muestran un mayor grado de acuerdo en sus opiniones sobre el resto de las afirmaciones consideradas, en concreto, “el maestro necesita formación” y “el maestro necesita herramientas”.

El 67% de los profesores con mayor experiencia docente está de acuerdo con la afirmación “el maestro tiene herramientas para evaluar”, frente al 50% de los docentes con menos experiencia (Figura 81).

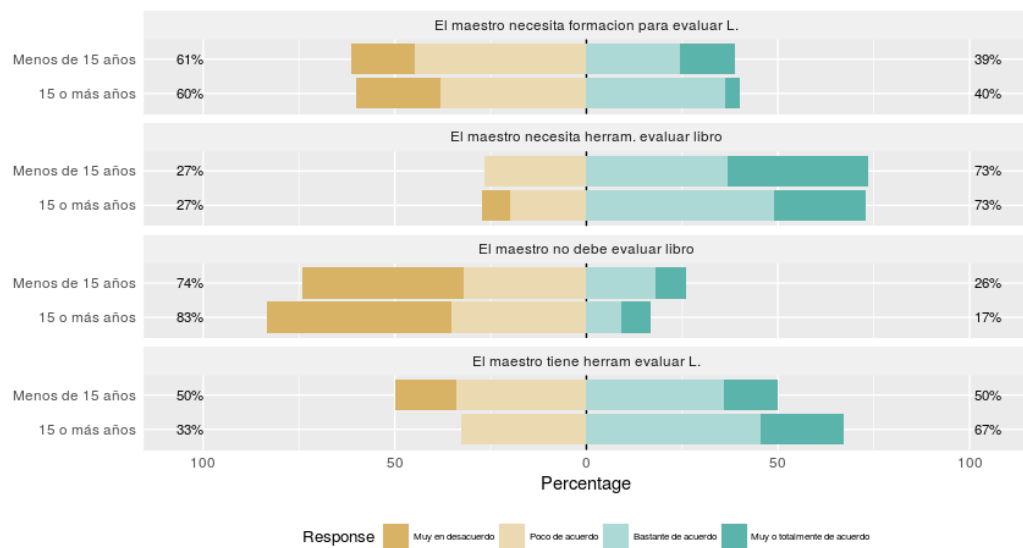


Figura 81. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Más contraste se percibe entre las opiniones de los encuestados dependiendo de la titularidad del centro en el que trabajan. Así, el 58% de los profesores de centros concertados está de acuerdo con el ítem “el maestro necesita formación para evaluar”, frente al 35% de los profesores de centros públicos. Por otro lado, el 87% de los maestros de centros concertados están *bastante o totalmente de acuerdo* con que “el maestro necesita herramientas para evaluar”, mientras que esta opinión sólo es compartida por el 70% de los docentes de los colegios públicos (Figura 82).

No se advierten diferencias en función del bilingüismo del centro (Figura 83). El 78% de los profesores de centros bilingües y el 70% de los no bilingües, está de acuerdo con que el maestro necesita herramientas para evaluar. En el resto

de variables consideradas las opiniones entre los dos grupos de profesores encuestados muestran aún un mayor grado de coincidencia.

Las percepciones de los maestros varían más si atendemos a la ubicación geográfica de sus centros en las distintas comarcas (Figura 84). Los de la comarca del Guadalentín están entre *muy en desacuerdo* y *poco de acuerdo* con que “el maestro necesita formación para evaluar”. Por el contrario, son los maestros de la comarca de la Vega del Segura los que se muestran más de acuerdo con esta afirmación (53%).

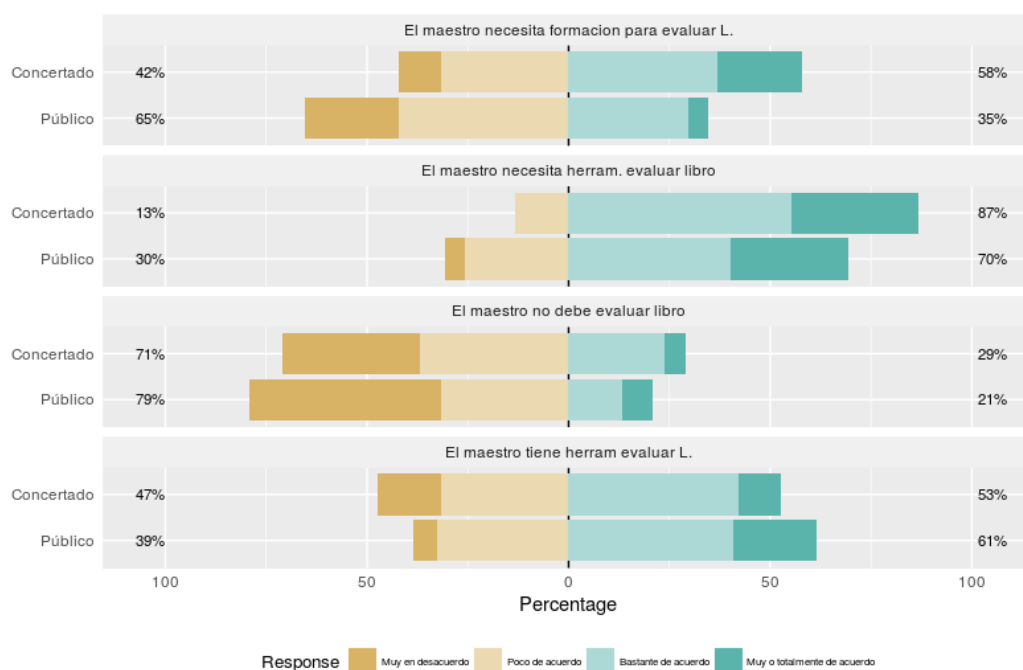


Figura 82. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según la titularidad del centro donde trabaja (%). Fuente: Elaboración propia.

La totalidad de los maestros de la comarca del Altiplano está de acuerdo con que “el maestro necesita herramientas para evaluar”, frente a los docentes del Noroeste-Mula (62%). Por otro lado, el 57% de maestros de esta comarca (Noroeste-Mula) está entre bastante y *totalmente de acuerdo* con la afirmación “el maestro no debe evaluar el libro”, mientras que los de las otras comarcas muestran un porcentaje de acuerdo inferior al 30%, en concreto, solo el 14% de los docentes del Altiplano se muestra de acuerdo con el citado ítem.

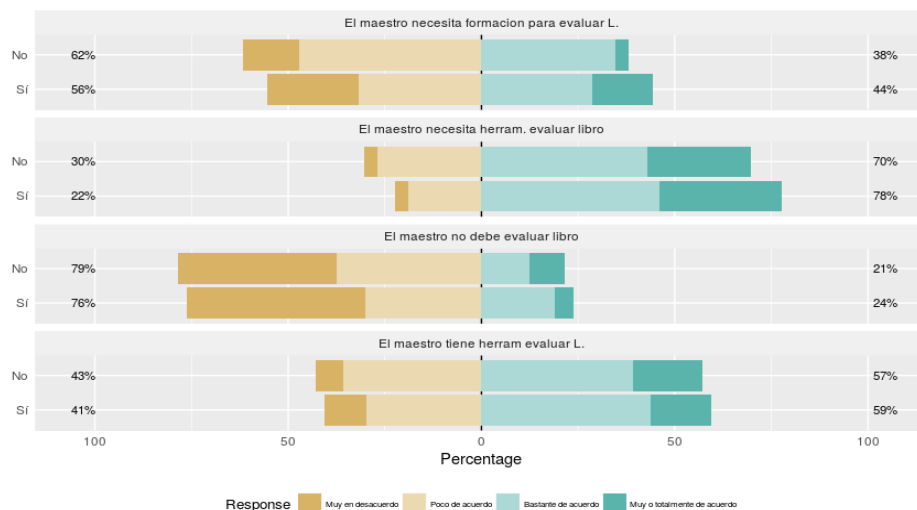


Figura 83. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su adscripción a un centro bilingüe o no (%).

Fuente: Elaboración propia.

Todos los docentes de la comarca del Altiplano están entre *bastante* y *totalmente de acuerdo* con que “el maestro dispone de herramientas para evaluar”, opinión que sólo comparte el 40% de los maestros de los colegios ubicados en la comarca del Guadalupe (Figura 84).

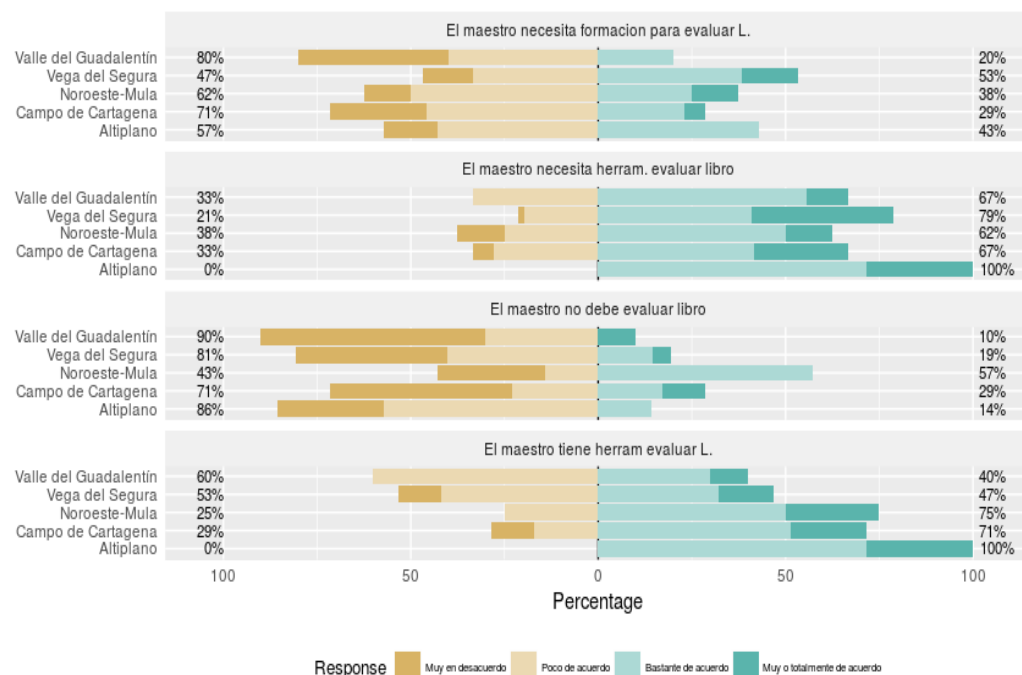


Figura 84. Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según la comarca donde se encuentra ubicado el centro donde trabaja (%).

Fuente: Elaboración propia.



Las diferencias observadas entre los distintos niveles o grupo de las variables predictoras en la evaluación del libro de texto por parte de los docentes, llevan al planteamiento de esta hipótesis para la que se ha creado la variable agregada “evaluación/libro” resultante que es la puntuación media de la suma de los valores de las variables de la dimensión del CUELX-M relativas a la evaluación del libro de texto por los docentes encuestados:

*No existen diferencias entre las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad y experiencia docente y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro donde trabaja.*

Las pruebas  $U$  de Mann-Whitney revelan que no hay diferencias entre los rangos promedios de los grupos de las variables predictoras género ( $U= 1426, p > .05$ ), edad ( $U= 1393, p > .05$ ), experiencia docente ( $U= 1394, p > .05$ ) y bilingüismo del centro ( $U= 1814, p > .05$ ).

Los resultados de la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis revela que sí existen diferencias significativas entre los rangos promedios de los distintos grupos de profesores que trabajan en las cinco comarcas de la Región de Murcia en la variable agregada ( $H=10.07, p < .05$ ).

Los resultados de las pruebas  $U$  de Mann-Whitney a posteriori entre los diferentes pares posibles de los niveles de la variable predictiva comarca revelan que realmente no hay diferencias significativas entre los rangos promedios de ningún par de grupos de docentes que trabaja en centros ubicados en las distintas comarcas, en la variable agregada, a pesar de haber ajustado el valor- $p$  mediante la corrección BH (Benjamini, & Hochberg, (1995) para tratar de reducir la probabilidad global de error Tipo I originando interpretaciones erróneas de las conclusiones obtenidas. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula. La investigación en Ciencias Sociales exige ser cautelosos considerando las evidencias detectadas; no hay que olvidar que cuando se aumenta el número de pruebas estadísticas realizadas, la probabilidad de encontrar significaciones bajas o “falsas significaciones” aumenta.

Los resultados de las pruebas de contraste nos llevan a concluir que no existen diferencias entre los rangos promedios de los grupos de las variables sociodemográficas del profesorado y las relativas a las características de los centros donde estos trabajan en los juicios que hacen sobre la evaluación de los libros de texto que ellos mismos realizan y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito.

### **7.1.9. Objetivo 9**

**Valorar la diversidad de los recursos didácticos que los maestros manifiestan que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de su género, edad y experiencia docente y titularidad, ubicación y carácter bilingüe del centro en el que imparte docencia.**

Los resultados que se presentan corresponden a los obtenidos a través del análisis de las variables de la dimensión “otros recursos didácticos utilizados en las Ciencias Sociales” del CUELX-M.

De los 82 recursos propuestos, agrupados en 12 categorías, las proporciones más altas de maestros se concentran en el uso de este tipo de recursos: material gráfico (95.16%), audiovisuales (94.35%), mapas temáticos (95,16%), TIC (91.94%) y salidas de campo (76.61). Además, el 57.26% de los maestros señala que introduce los juegos en la dinámica de sus clases y el 41.3% las fuentes históricas. Los recursos instrumentales como la brújula o el pluviómetro solo son utilizados por el 39.52% de los encuestados. Los recursos didácticos con menos presencia en el aula, según las frecuencias relativas de profesores que los han seleccionado, son las dramatizaciones (28.23%), las mediciones (25.81%) y las fuentes objetuales (10.48%). Estos y otros resultados se plasman en la Figura 85.

En cuanto a la categoría de los recursos gráficos, el 95.16 % de los participantes confirma que los utiliza en su práctica docente. En concreto, el 86.29% trabaja en clase con mapas mudos y el 85.48% con fotografías. También

recurren a los mapas conceptuales (83.06%), murales (80.65%), globos terráqueos (79.84%), gráficos/figuras (79.03%) y climogramas (77.42%).

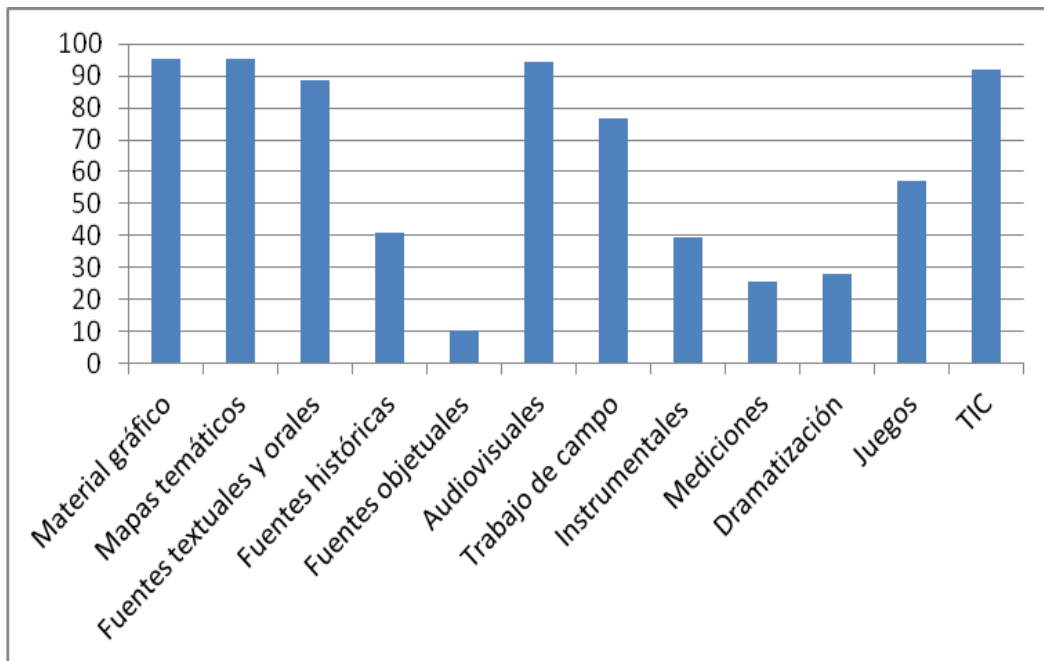


Figura 85. Recursos didácticos que usan los maestros en el aula de Ciencias Sociales (%).  
Fuente: Elaboración propia.

Otros recursos didácticos que utiliza el maestro mayoritariamente son líneas del tiempo (75%), planos (72.58%), pirámides de población (71.77%), planisferio (72.58%), atlas (72.58%), dibujos de mapas, dibujos y pirámides de población (71.77%). Le siguen en importancia por su uso las tablas (62.1%) y las obras de arte (61.29%).

En menor proporción los maestros cuentan en el aula con los mapas topográficos (33.06%), sopas de letras (29.84%), mapas electrónicos (28.23%), perfiles topográficos (26.61%) y perfiles de vegetación (16.94%). Los últimos lugares, en cuanto a ser los menos seleccionados por los docentes, los ocupan los dibujos infantiles (8.87%) y los infantilizados (6.45%).

Los maestros parecen recurrir con frecuencia a los mapas temáticos en el marco de sus clases de Geografía e Historia (Figura 86). El 95.16% de los encuestados asegura utilizarlos en sus clases. Los mapas políticos, físicos y climáticos son los tipos de cartografía usados por proporciones más altas de

profesores (95.16%, 90.32% y el 87.1%, respectivamente). Le siguen los mapas históricos (49.19%), Google Earth (54.03%), imágenes de satélite (47.58%), fotografía aérea (41.94%), mapas económicos (39.52%), croquis (31.45%) y maquetas (28.23%).

En cuanto a las fuentes textuales y orales (Figura 87), el 88.71% de los maestros afirma los utiliza en clase. Los textos históricos (64.52%) y los geográficos (61.29%) son las fuentes a las que recurren un mayor número de maestros, siguiéndoles en importancia la prensa (59.68%), los relatos (51.61%), los cuestionarios (44.35%) y los cuentos (42.74%). Menos utilizadas son fuentes como las entrevistas (30.65%), los cómics (20.03%) y las novelas (16.94%). Las fuentes históricas y objetuales son utilizadas por proporciones menores de docentes, tan solo el 41.3% y el 10.48% recurre a ellas en sus clases.

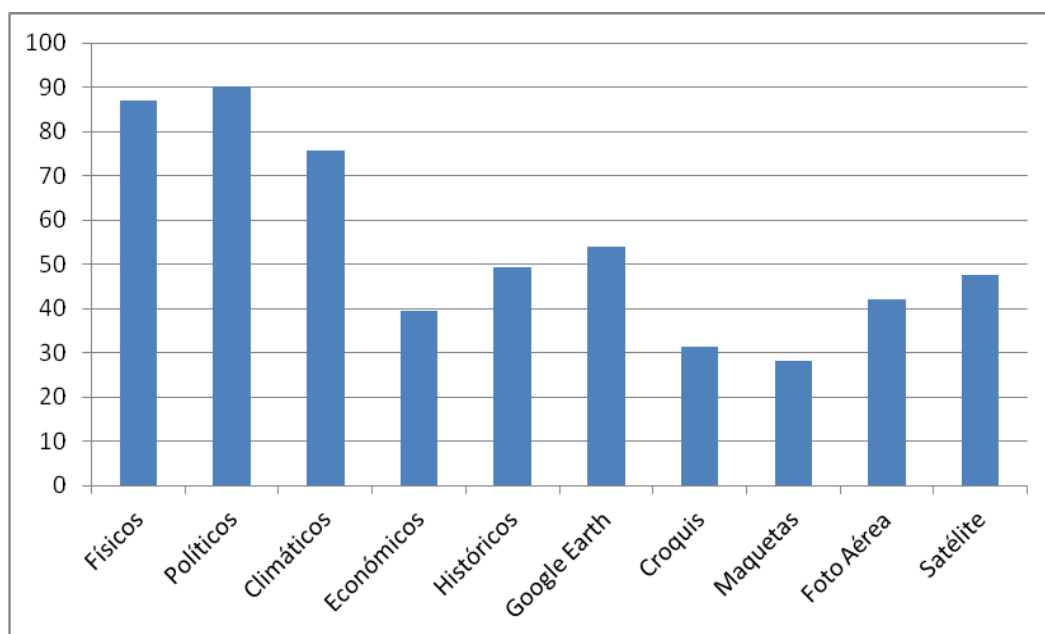


Figura 86. Mapas temáticos que utilizan los profesores en el aula de Ciencias Sociales (%).

Fuente: Elaboración propia.

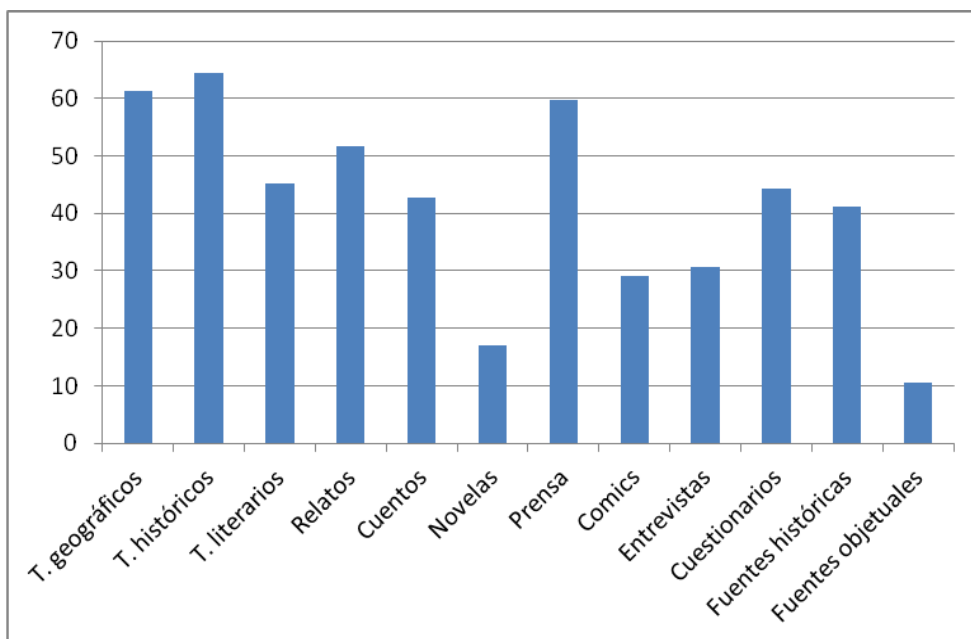


Figura 87. Fuentes textuales, orales y objetuales que usan los maestros en la clase de Ciencias Sociales (%).

Fuente: Elaboración propia.

El material audiovisual (Figura 88) es un recurso tradicional y muy recurrido en el aula de Ciencias Sociales, como demuestra haya sido seleccionado por un 94.35% de los profesores encuestados. Se sirven especialmente de documentales (74.19%), videos (70.16%) y películas (52.42%). Por el contrario, las series son el recurso audiovisual que en menor proporción elige el maestro.

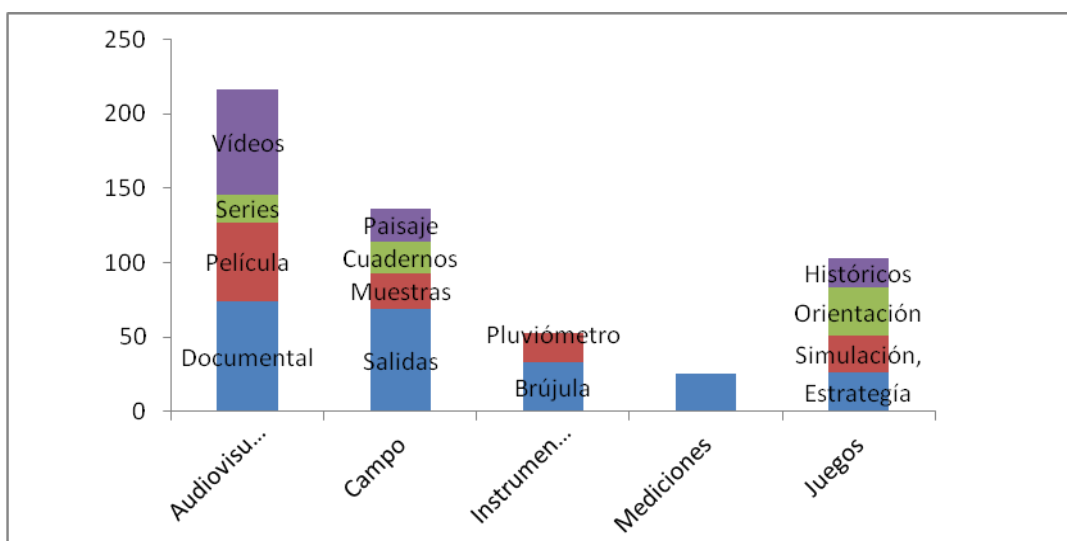


Figura 88. Recursos audiovisuales, trabajo de campo, recursos instrumentales, mediciones y juegos que utilizan los maestros en el aula de Ciencias Sociales (%).

Fuente: Elaboración propia.

El 76.61% de los maestros encuestados utiliza el trabajo de campo como recurso didáctico. También organizan salidas escolares (69.35%) y en menor medida usan tomas de muestras (23.39%) o piden a sus alumnos que cumplimenten cuadernos de campo (21.77%) o que realicen lecturas de paisaje (21.77%).

Los recursos instrumentales son menos utilizados por los profesores, tan solo lo hace el 39.52%. En concreto, la brújula es empleada por el 33.06% de los participantes en el estudio y el pluviómetro únicamente por el 19.35%.

Los juegos parecen ser un recurso habitual entre los maestros, ya que el 57.26% los selecciona. Los juegos de orientación ocupan el primer puesto (32.26%), seguidos de los de estrategia (26.61%) y simulación (24.19%). Los juegos históricos (20.16%) y de aventura (15.32%) son las categorías en las que se concentran los porcentajes más bajos.

Los recursos TIC tienen un alto protagonismo entre el profesorado de Ciencias Sociales del último ciclo de Educación Primaria (Figura 89). En ellos, destacan las búsquedas de información en Internet (83.87%) y las presentaciones multimedia (69.35%). Le siguen los blogs (37.9%), las herramientas J Clic (28.23%) y Webquest (20.97%), pero son las herramientas de autor (12.9%), videojuegos (12.1%), códigos QR (6.45%), podcast (5.65%) y hot potatoes (4.03%) los que marcan una proporción menor de los maestros encuestados.

Entre los dispositivos digitales destaca el uso del ordenador (79.03%), seguido de la cámara digital (26.61%) y el Smartphone (11.29%).

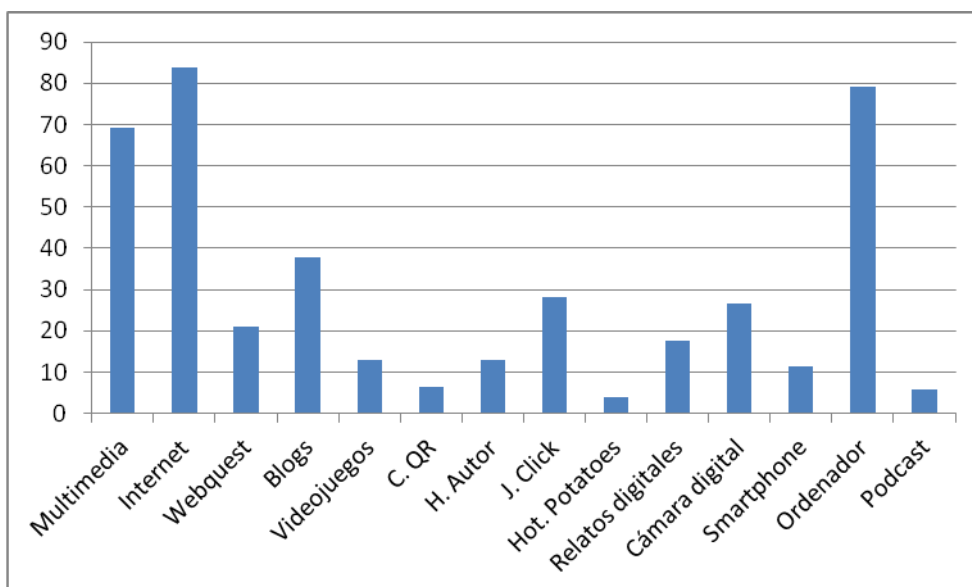


Figura 89. Recursos TIC que usan los maestros en la clase de Ciencias Sociales (%).  
Fuente: Elaboración propia.

#### 7.1.10. Objetivo 10

**Describir la valoración que hacen los profesores de los itinerarios didácticos en función de su género, edad y experiencia docente y la ubicación geográfica y adscripción a un programa bilingüe del centro en el que imparte docencia.**

Los resultados que se describen a continuación corresponden a las variables de la dimensión “itinerarios didácticos” del CUELX-M, operativizadas para dar respuesta a estas cuestiones: ¿Cuál es el peso que las salidas escolares tienen en el contexto curricular? ¿El maestro aprovecha los recursos que el entorno le ofrece?, ¿Las salidas tratan contenidos curriculares? ¿Participa el docente en la organización de las salidas escolares? ¿Las salidas se plantean con el objetivo de que los alumnos conozcan el patrimonio del entorno? ¿Cuál es la percepción que tiene el profesorado sobre la opinión de los padres acerca de las salidas escolares?

Los profesores están bastante de acuerdo con todas las variables incluidas en esta dimensión (Tabla 37), especialmente con que el “profesor de Ciencias Sociales elige la excursión” ( $M= 3.3$ ,  $DT= .80$ ), que en “las salidas se tratan contenidos” ( $M= 3.3$ ,  $DT= .68$ ) y que “entre los objetivos de las salidas está el conocer el entorno” ( $M= 3.2$ ,  $DT=.72$ ).

Tabla 37  
Opinión de los docentes sobre las salidas escolares

	Mi	Max	Me	DT	C1	C2	C3
Profesor de CC.SS. elige excursión	1	4	3.3	0.80	3	3	4
Las salidas se tratan contenidos	1	4	3.3	0.68	3	3	4
Las salidas se trabajan antes y después	1	4	3.1	0.77	3	3	4
Objetivo salida: conocer entorno inmediato	1	4	3.2	0.72	3	3	4
Objetivo salida: conocer patrimonio	1	4	3.2	0.77	3	3	4

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 90 se muestran otros aspectos valorados por los docentes, en relación al carácter lúdico de las excursiones o el coste económico que supone para los padres. El 98% de los maestros está entre *bastante* y *totalmente* de acuerdo con que “se deben utilizar los recursos del entorno” y “que las salidas escolares no deben ser lúdicas” (93%).

Se pidió también a los maestros que indicaran el número de excursiones que realizan al año, resultando la media de 3.9 excursiones ( $DT= 1.7$ ).

No se aprecian diferencias entre las percepciones de los docentes sobre las variables objeto de análisis en función de su género. La mayor distancia entre tales opiniones se registra en relación con la afirmación “los padres son reacios a las salidas escolares por su coste económico”, ya que un 52% de los profesores están de acuerdo con esta afirmación frente a un 40% de las maestras (Figura 91).



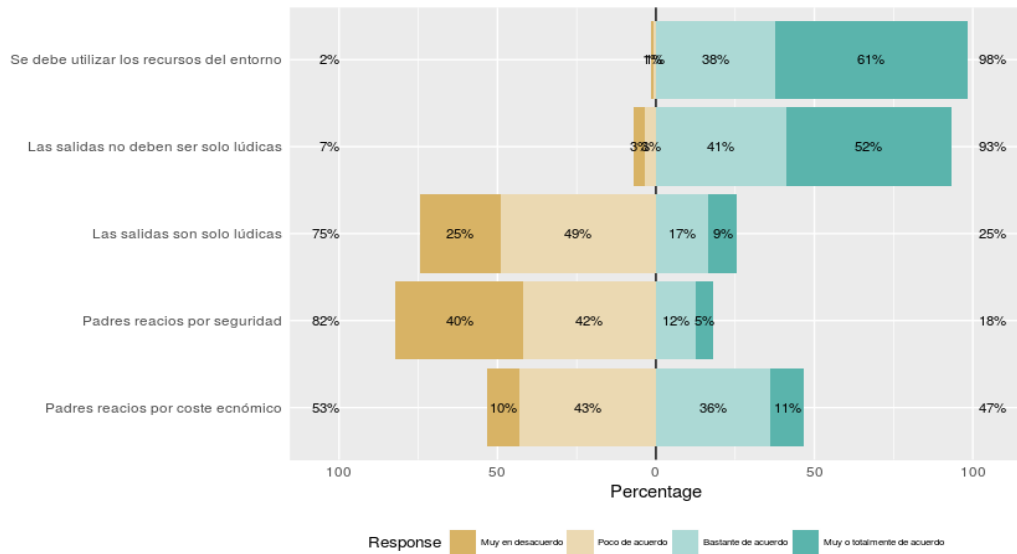


Figura 90. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos (%).  
Fuente: Elaboración propia.

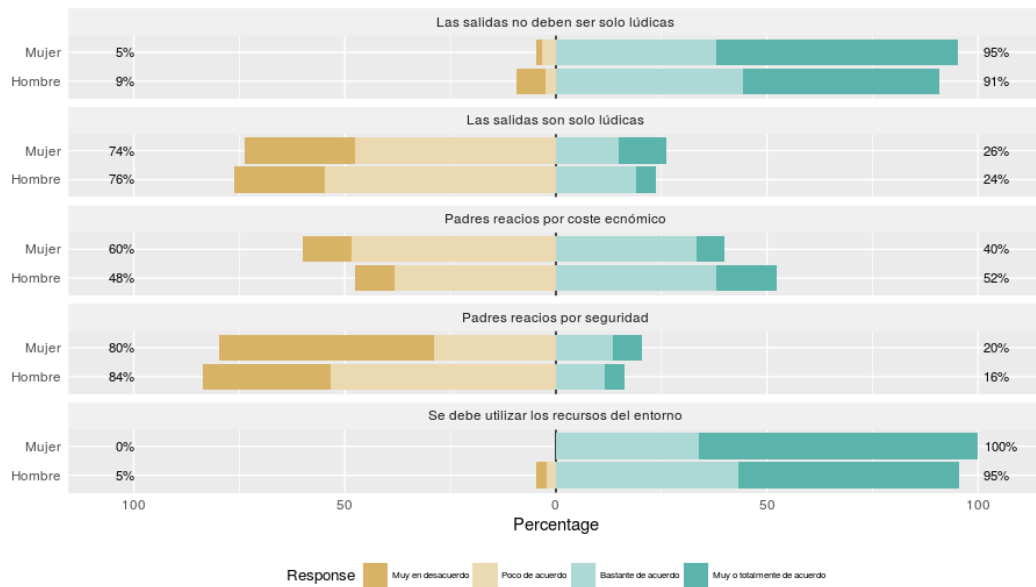


Figura 91. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según su género (%).

Fuente: Elaboración propia.

La edad del encuestado únicamente da lugar a diferencias en la variable “las salidas no deben de ser solo lúdicas”, con la que está de acuerdo la totalidad del profesorado mayor de 44 años, frente al 87% de los de menor edad (Figura 92).

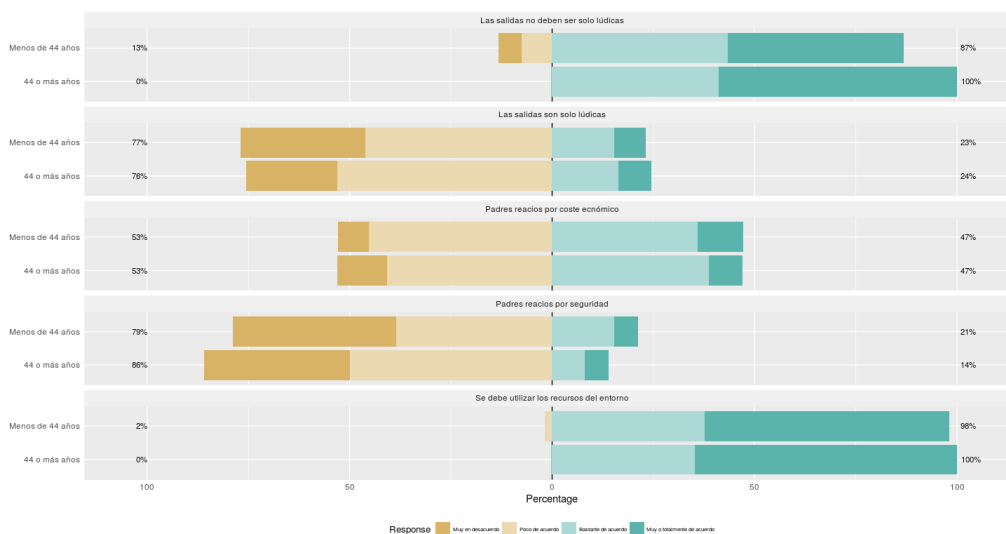


Figura 92. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según su edad (%) Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la experiencia de los docentes, las valoraciones coinciden en todos las variables analizadas, a excepción de aquella relativa a la afirmación “las salidas no deben ser solo lúdicas”, con la que está de acuerdo el 98% de los profesores del grupo de mayor experiencia, frente al 86% de los profesores con menor experiencia docente (Figura 93).

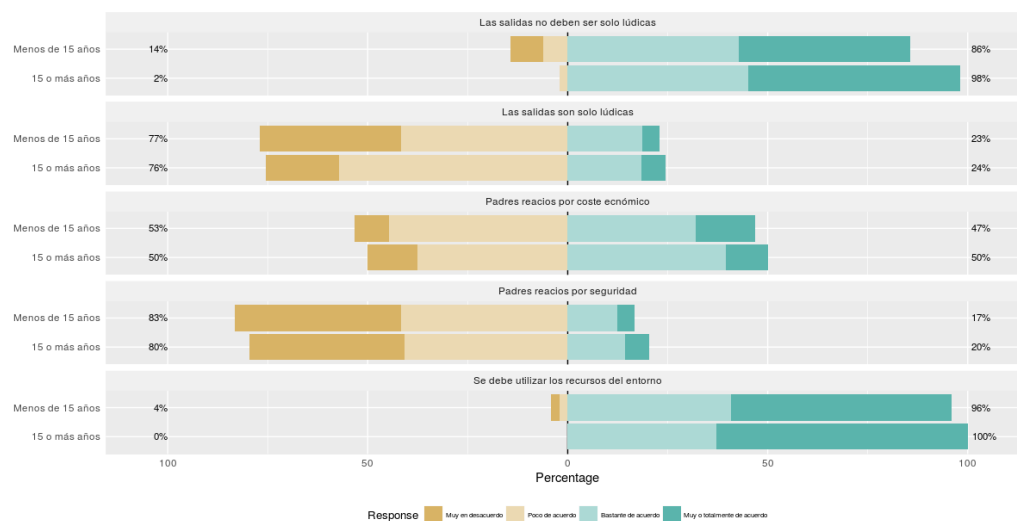


Figura 93. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según su experiencia docente (%) Fuente: Elaboración propia.

Se aprecian diferencias en las opiniones de los docentes en varios de los ítems propuestos en función de la titularidad del centro donde trabajan. El 82% de los docentes de los centros públicos se muestra en desacuerdo con la afirmación “las salidas son solo lúdicas”, frente al 57% de centros concertados. Por otra parte,

también discrepan en cuanto al ítem “los padres son reacios a las salidas por su coste económico”, ya que el 63% de los profesores de centros concertados se muestran en desacuerdo, frente al 49% de los profesores de centros públicos (Figura 94).

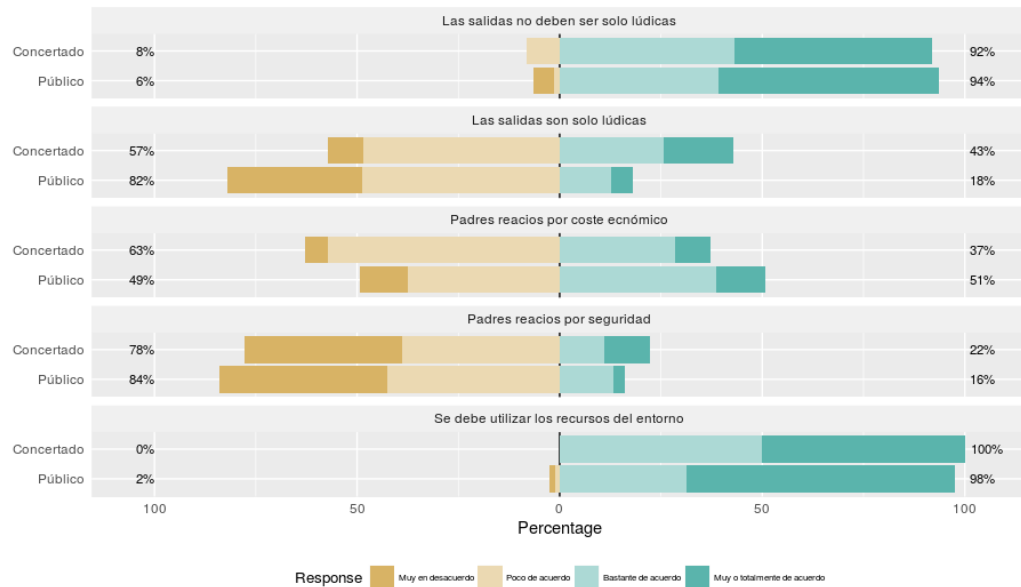


Figura 94. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según la titularidad del centro donde trabajan (%) Fuente: Elaboración propia.

La localización del centro introduce, una vez más, diferencias en las opiniones de los profesores en gran parte de las variables consideradas. La totalidad de los maestros de la comarca del Noroeste de Mula está en desacuerdo con la variable “en las salidas se tratan contenidos curriculares”, frente al 71% de los profesores del Altiplano. Por su parte, todos los docentes del Valle del Guadalentín se manifiestan de acuerdo con la afirmación “las salidas se trabajan antes y después de clase”, frente al 57% de los docentes del Altiplano (Figura 95).

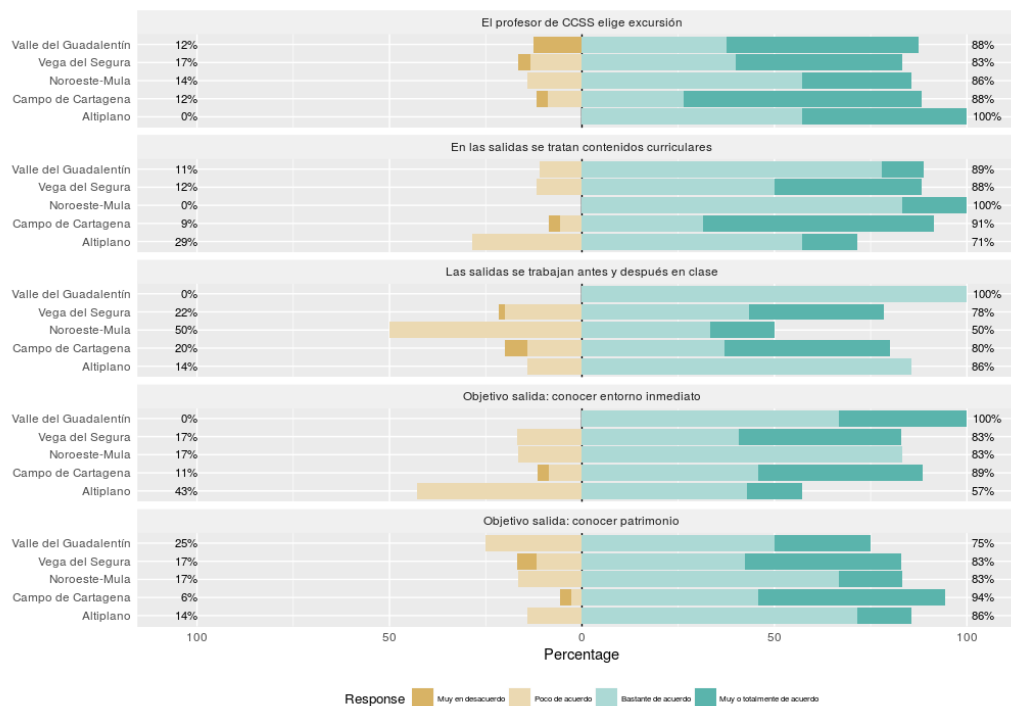


Figura 95. Valoraciones de los maestros sobre los itinerarios didácticos según la comarca en la que se ubica el centro donde trabaja (%)

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, tras las diferencias halladas en los resultados anteriores, nos preguntamos ¿son estas estadísticamente significativas o se deben al azar? Para responder a esta cuestión se ha creado la variable agregada “itinerarios didácticos” a partir del cálculo de la media de los datos de las variables de la dimensión con este mismo nombre del CUELX-M.

Las pruebas no paramétricas *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes sí revelan diferencias significativas en los rangos promedio de la variable agregada “itinerarios didácticos” entre los pares de grupos que se definen con las variables predictivas edad ( $U= 1826, p < .05$ ) y experiencia docente ( $U= 1680, p < .05$ ), pero no en las variables género ( $U= 1220, p > .05$ ) y centro bilingüe ( $U= 1504, p > .05$ ).

En el caso de la variable edad se observa que los maestros de menos edad (< 44 años) obtienen valoraciones medias inferiores en la variable agregada que los del grupo del más edad (44 o más años). La misma relación se mantiene con la experiencia docente, los profesores con más experiencia docente (15 o más años),

tienen mayores valoraciones medias que los de menor experiencia (menos de 15 años) en la variable agregada que actúa como criterio.

La prueba  $H$  de Kruskal-Wallis arroja un valor de probabilidad que indica que se ha de rechazar con rotundidad la hipótesis alterna ( $H= 2.73$ ,  $p >.05$ ), esto es no existen diferencias significativas en las puntuaciones promedias en la variable agregada entre los profesores que imparten docencia en aulas de las distintas comarcas de la Región de Murcia.

En consecuencia y según los resultados de las pruebas de contraste realizadas, nada se opone en rechazar parcialmente la hipótesis inicial de partida de que no existen diferencias entre las valoraciones que hacen los profesores de los itinerarios didácticos en función de sus características sociodemográficas. Las probabilidades asociadas a los resultados de las pruebas de contraste conducen a afirmar que los rangos promedios en la variable itinerarios didácticos entre los grupos de edad y de experiencia docente de los maestros existen diferencias significativas, habiendo sido superiores los citados valores en los profesores de más edad (con 44 o más años) y de mayor experiencia docente (15 o más años) con respecto a los de menor edad (menos de 44 años) y experiencia docente (menos de 15 años).

#### **7.1.11. Objetivo 11**

**Valorar las percepciones que tienen los padres y madres (familias) de los alumnos sobre la necesidad y el uso que hacen sus hijos del libro de texto según el género, edad, estudios y situación laboral de las figuras parentales y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados estos sus hijos.**

Los resultados que se analizan para dar respuesta a este objetivo corresponden a las variables de la dimensión “la necesidad del libro de texto” del CUELX-F, que tratan de operativizar las respuestas de las familias a estas cuestiones: ¿Los padres consideran que libro de texto ayuda a sus hijos a aprender? ¿Piensan que es un recurso anticuado? ¿Es un material complete que ofrece a sus hijos y a los maestros multitud de recursos? ¿Es motivador para su hijo? ¿Facilita a sus hijos las tareas de clase y de casa? ¿Consulta su hijo libros de texto de años anteriores? ¿Es

elevado el precio del libro de texto? ¿Debería ser financiado por la administración educativa o establecerse algún sistema de préstamo? ¿Existen alternativas al libro de texto?

El 83% de los padres encuestados manifiesta su acuerdo con que los libros de texto deberían ser electrónicos y gratuitos, y el 86% está entre *bastante* y *totalmente de acuerdo* con que “el libro ayuda a sus hijos a aprender” y con que “el libro es un recurso educativo más importante para su hijo que Internet”. El 76% de los padres considera que “el libro de texto es un material didáctico muy completo” y que “ofrece multitud de recursos didácticos tanto al maestro como al alumno”. Tan solo el 22% de las familias encuestadas afirma que es habitual que sus hijos tengan que consultar libros de años anteriores. Por último, destacar que el 92% de los padres muestra su acuerdo con que “los libros deberían ser gratuitos” (Figura 96).

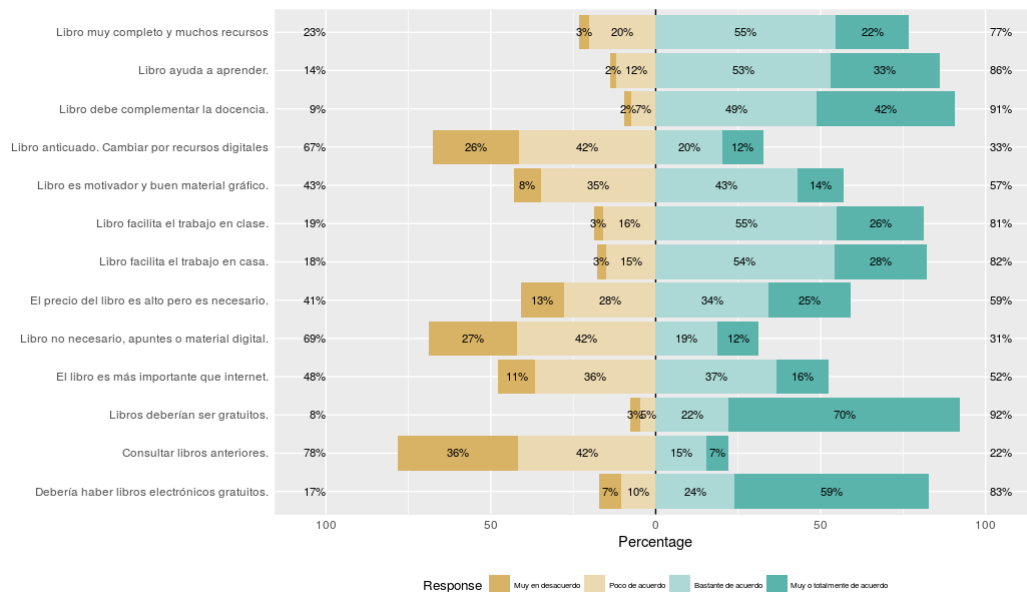


Figura 96. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto (%)

Fuente: Elaboración propia.

En función del rol de la persona que responde el cuestionario, padre, madre, ambos u otros (abuelos, tutores), se aprecian diferencias en cuanto a las percepciones que estas tienen en relación al libro de texto. En general son los tutores los que se muestran más de acuerdo con las variables propuestas. Así el 70% de los tutores están entre *bastante* y *totalmente de acuerdo* con la variable “el libro es motivador y contiene buen material gráfico”, mientras que sólo comparten

esta afirmación el 56% de los padres y el 58% de las madres. El 90% de los tutores también se muestra de acuerdo con que “el libro facilita el trabajo de los alumnos en casa”, frente al 81% de los padres (Figura 97).

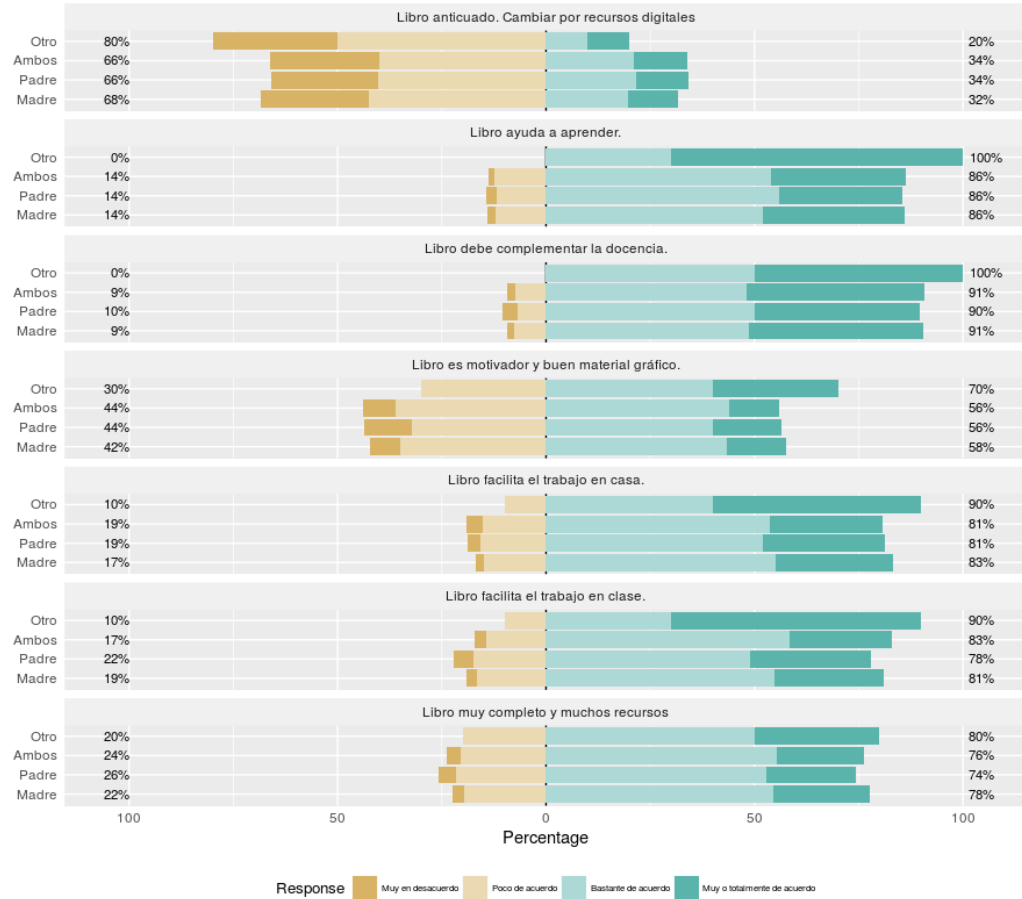


Figura 97. Valoraciones de las familias sobre la necesidad de los libros de texto según su rol (%)

Fuente: Elaboración propia.

Las valoraciones sobre la necesidad del libro de texto son muy similares entre los distintos grupos de edad (Figura 98).

Mayores diferencias se aprecian en las opiniones de padres y madres en función de su nivel de estudios. En concreto para la variable “libro motivador y buen material gráfico”, el 35% de los participantes que cuentan con estudios de doctorado muestra estar en desacuerdo con tal afirmación, frente a más del 60% de los padres con estudios de Primaria y Secundaria (Figura 99).

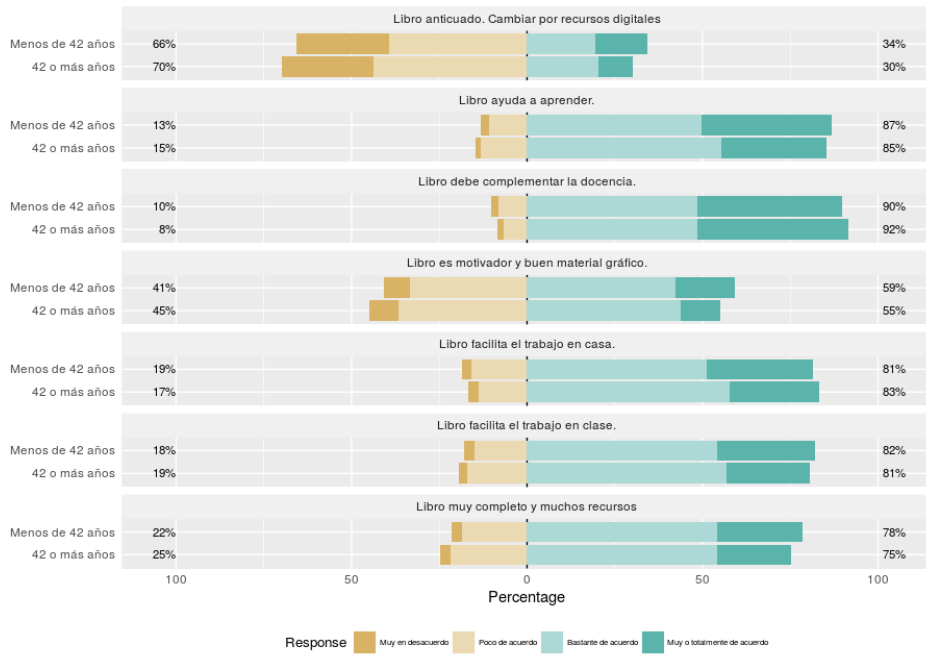


Figura 98. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según su edad (%)

Fuente: Elaboración propia.

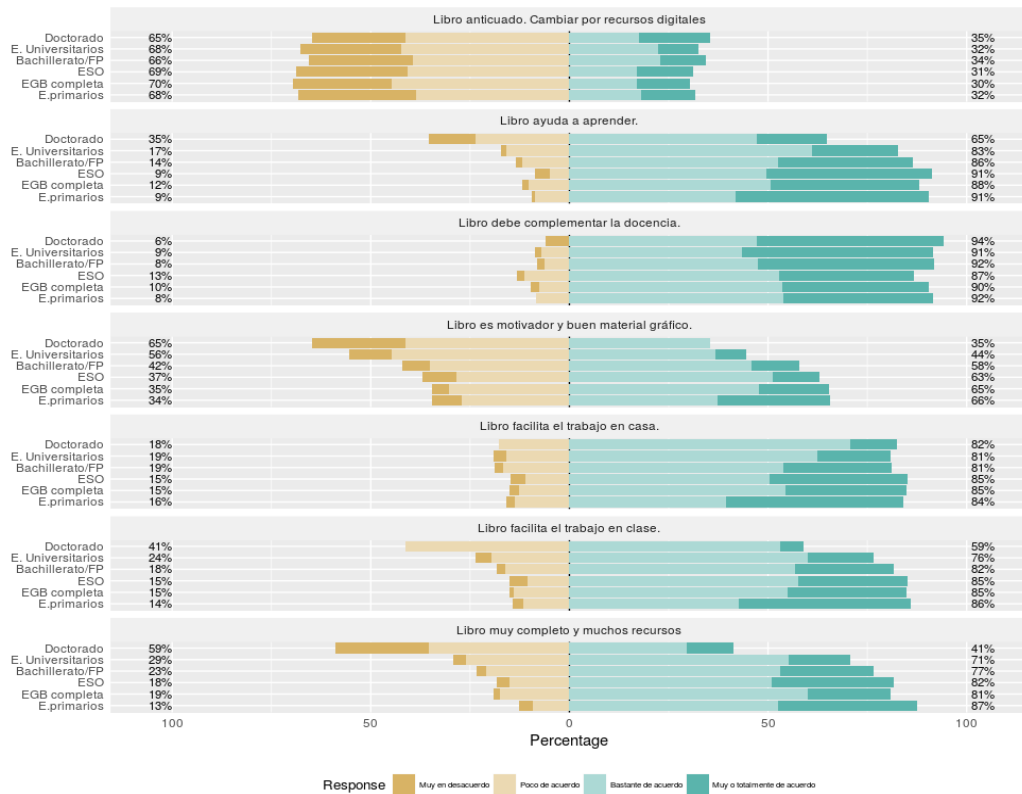


Figura 99. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según sus estudios (%)

Fuente: Elaboración propia.



Cerca del 90% de los padres con estudios de Primaria y Secundaria se muestran de acuerdo con la afirmación “el libro ayuda a aprender”, frente a un 65% con estudios de doctorado. Se aprecian también diferencias considerables entre los dos grupos anteriores para los ítems “facilita el trabajo en casa” y “libro es un recurso muy completo y con muchos recursos”.

En función de la situación laboral de las familias, no se observan grandes diferencias entre las variables consideradas, en especial entre las personas que se encuentran en paro y las que están activas (Figura 100).

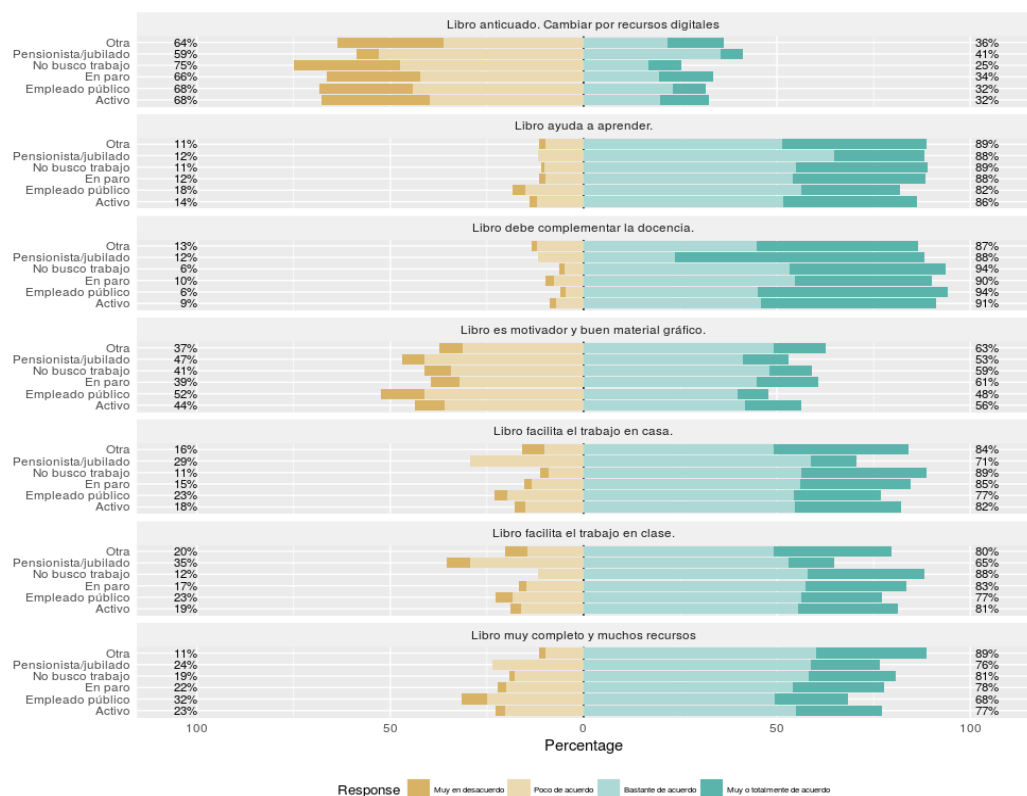


Figura 100. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según su situación laboral (%) Fuente: Elaboración propia.

Los resultados tampoco presentan grandes variaciones en función de la titularidad del centro en la casi totalidad de las variables consideradas. Tan solo puede destacarse que el 60% de los padres con hijos en centros públicos muestra su acuerdo con la variable “el libro es motivador”, frente al 51% de los padres de los centros concertados (Figura 101).

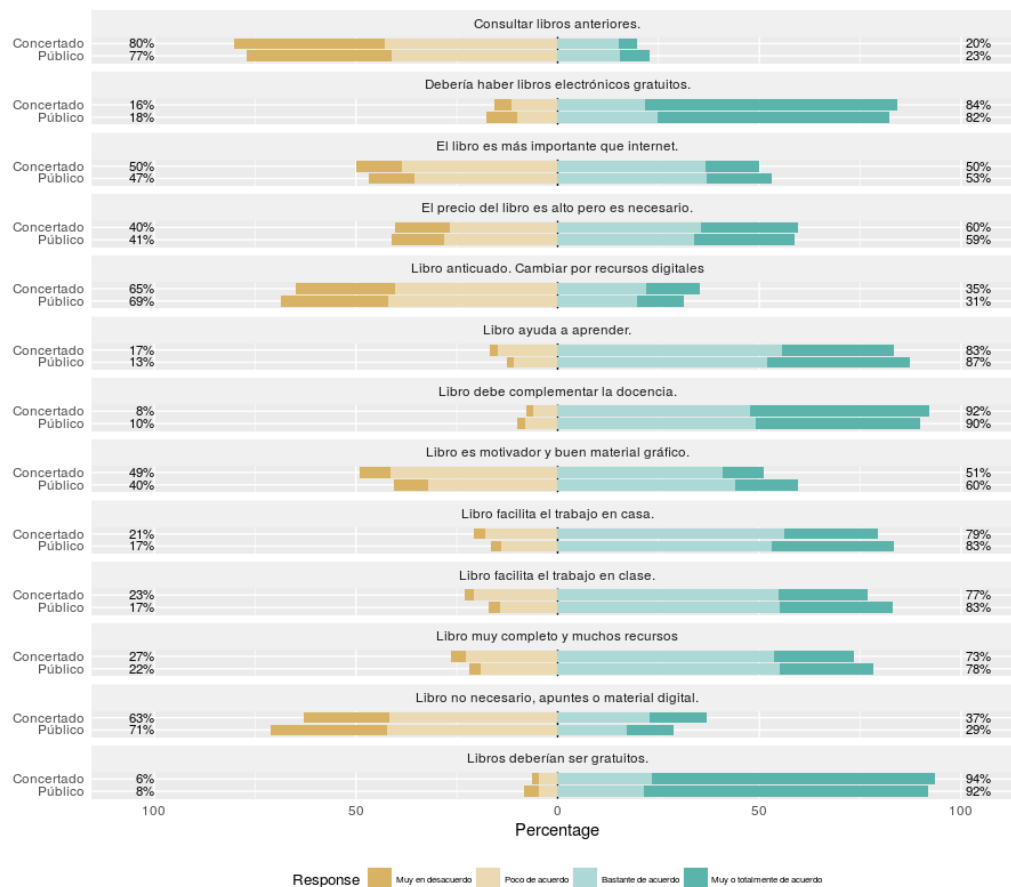


Figura 101. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según la titularidad del centro al que acuden sus hijos (%)

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al carácter bilingüe o no bilingüe de los centros, los resultados muestran gran coincidencia de las opiniones de las familias sobre el tema propuesto (Figura 102). Tampoco se aprecian diferencias importantes entre las figuras parentales sobre la necesidad del libro de texto según la localización geográfica de los centros a los que acuden sus hijos (Figura 103). Tan solo puede destacarse que el 70% de las familias de la comarca de la Vega del Segura se muestra en desacuerdo con la afirmación “el libro de texto es un recurso anticuado, hay necesidad de cambiarlo por recursos digitales”, frente al 58% de las familias de la comarca del Noroeste-Mula. Por su parte el 67% de padres de la comarca del Altiplano están de acuerdo con que “el libro es motivador y es un buen material gráfico”, opinión que comparte la mitad (53%) de las familias de colegios ubicados en el Campo de Cartagena.

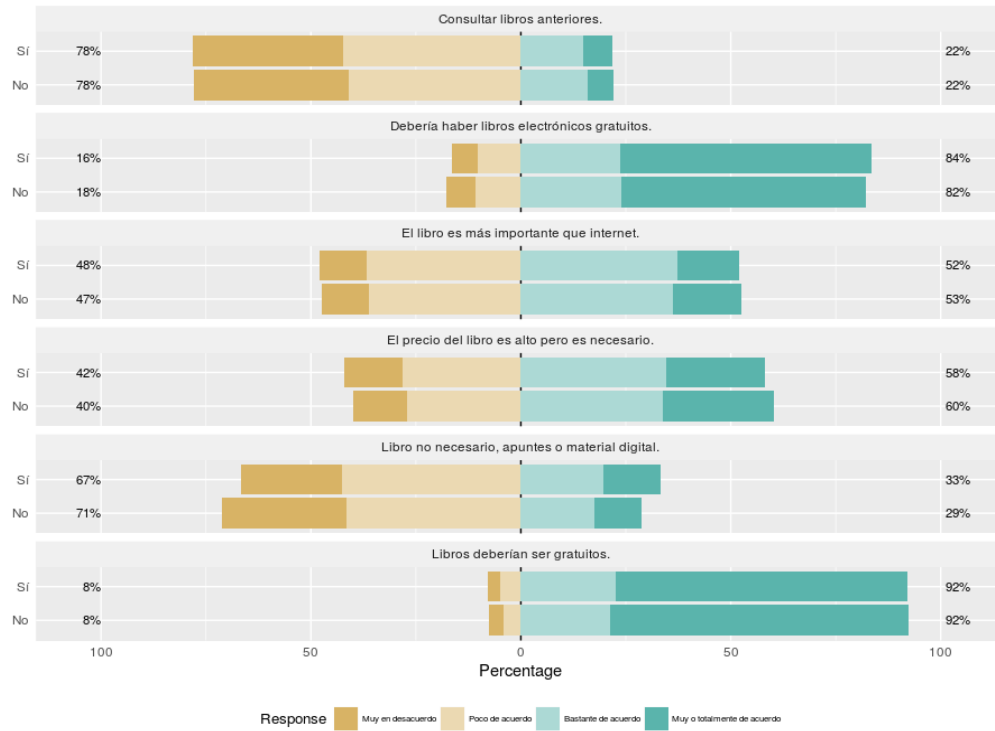


Figura 102. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según la adscripción bilingüe o no del centro al que acuden sus hijos (%) Fuente: Elaboración propia.

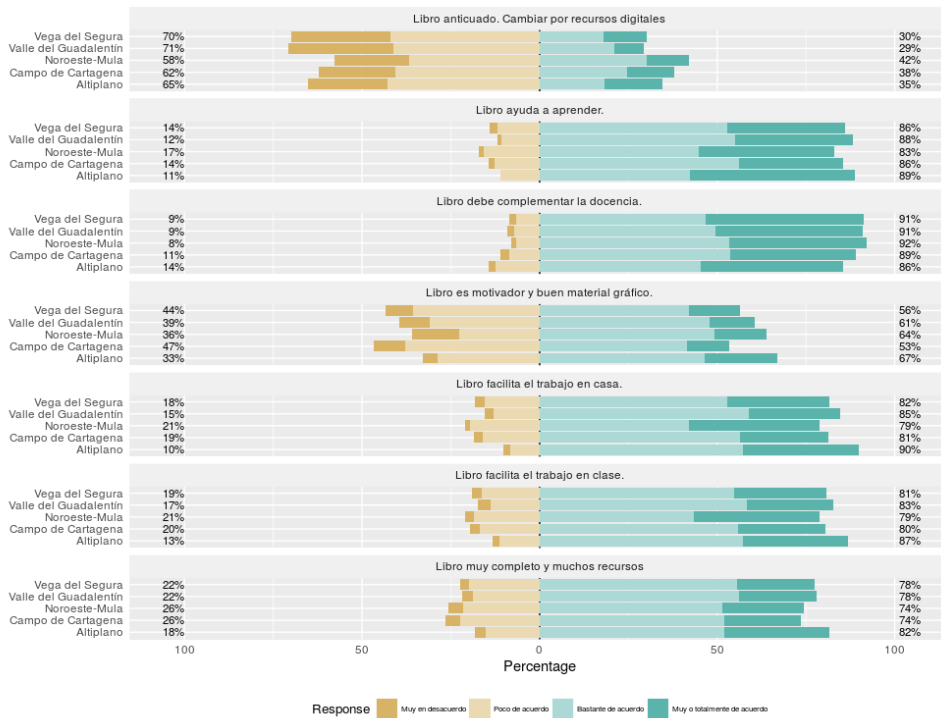


Figura 103. Valoraciones de los padres sobre la necesidad de los libros de texto según la ubicación del centro al que acuden sus hijos (%) Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias observadas en el análisis descriptivo-comparativo realizado nos llevan a plantearnos la siguiente hipótesis:

*Existen diferencias entre las percepciones que tienen las familias de los alumnos sobre la necesidad y el uso que hacen sus hijos del libro de texto según el género, edad y estudios de las figuras parentales y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados estos sus hijos.*

Para contrastarla se ha creado la variable agregada “necesidad del libro” que es la media de las puntuaciones obtenidas por las familias en las variables de la dimensión “la necesidad del libro de texto” a partir de sus respuestas al CUELX-F.

Los resultados de las pruebas  $U$  de Mann-Whitney arrojan una probabilidad que nos lleva a aceptar las hipótesis nulas de no diferencias entre los grupos de edad de los padres que llevan a sus hijos a centros públicos o concertados en las puntuaciones promedio de la variable agregada ( $U= 400653$ ,  $p > .05$ ). La misma decisión se ha tomado adoptando como variable de agrupamiento o variable predictiva la adscripción bilingüe o no del centro ( $U= 470292$ ,  $p > .05$ ).

Las pruebas  $H$  de Kruskal-Wallis realizadas para contrastar si existen diferencias entre la variable agregada y las variables de agrupamiento con más de dos niveles (comarca, estudios de la madre, estudios del padre, situación laboral de la madre y situación laboral del padre), revelan que:

- Existen diferencias significativas en los rangos promedios de la variable agregada “necesidad del libro de texto” entre las comarcas ( $H= 13.27$ ,  $p < .05$ ). Las pruebas *post hoc*  $U$  de Mann-Whitney calculadas para determinar qué pares de comarcas explican tales diferencias globales con las correcciones BH (Benjamini, & Hochberg, 1995) para evitar “falsos positivos”, nos llevan a tomar la decisión de que nada se opone en aceptar la hipótesis alterna al constatarse diferencias en las puntuaciones promedio de la variable agregada “necesidad del libro” de las familias, entre las que tienen sus hijos escolarizados en centros de la comarca del Altiplano y

quienes los tienen en las Comarcas del Valle del Guadalentín y de la Vega del Segura ( $p < .05$ ), siendo superiores en el primer grupo con respecto a los otros dos.

- Se observan diferencias significativas en los rangos promedios de la variable agregada “necesidad del libro de texto” entre los estudios de la madres ( $H= 69.12$ ,  $p < .05$ ). Las pruebas *post hoc*  $U$  de Mann-Whitney calculadas para determinar qué pares de comarcas explican tales diferencias globales con las correcciones BH, conducen a tomar la decisión de que nada se opone en aceptar la hipótesis alterna al evidenciarse en las puntuaciones promedio de la variable agregada “necesidad del libro” de las madres, diferencias entre las que tienen estudios de Bachillerato y Formación Profesional con respecto al resto ( $p < .05$ ), siendo superiores en el primer grupo en contraposición a los otros cinco.
- Idéntica decisión se ha tomado en el contraste de la variable agregada “necesidad de los libros de texto” con los estudios de los padres ( $K= 95.12$ ,  $p < .05$ ). Los cálculos realizados *a posteriori* con las pruebas  $U$  de Mann-Whitney y las correcciones BH, asimismo, nos han llevado a tomar la decisión de que nada se opone en aceptar la hipótesis alterna al constatarse que las puntuaciones promedio de la variable agregada “necesidad del libro” de los padres con estudios de Bachillerato y Formación Profesional son mayores con respecto a los que tienen estudios universitarios ( $p < .05$ ).
- No se observan diferencias en los rangos promedios de la variable agregada entre los grupos que definen la situación laboral de la madres ( $H=11.02$ ,  $p > .05$ ), ni tampoco entre los de la situación laboral de los padres ( $H=3.84$ ,  $p > .05$ ).

Concluyendo y según los resultados de las pruebas de contraste realizadas, nada se opone en aceptar parcialmente la hipótesis inicial de partida de existen diferencias entre las valoraciones que hacen los padres de la necesidad la necesidad y el uso que hacen sus hijos del libro de texto según los estudios de las

figuras parentales y la ubicación geográfica donde están escolarizados sus hijos. Las probabilidades asociadas a los resultados de las pruebas de contraste conducen a afirmar que los rangos promedios en la variable necesidad del libro de texto entre los grupos de los estudios del padre, los grupos de los estudios de la madre y los grupos de las comarcas de los centros en los que están escolarizados sus hijos, existen diferencias significativas, habiendo sido superiores los citados valores en los padres y madres con estudios de Formación Profesional y Bachillerato, y en los CEIP de la comarca del Altiplano de la Región de Murcia en los que tienen las familias sus hijos escolarizados.

#### **7.1.12. Objetivo 12**

**Analizar las valoraciones que hacen los padres de los itinerarios didácticos según su género, edad, estudios y situación laboral y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados estos sus hijos.**

Los resultados que se analizan se corresponden con los de las variables que han sido operativizadas a partir de las preguntas de la dimensión “las excursiones” del CUELX-F: ¿Para los padres tienen un carácter lúdico o curricular las salidas escolares que hacen sus hijos? ¿Son una buena opción educativa para aprovechar recursos que el entorno más inmediato ofrece a los centros y a sus hijos? ¿Permiten a los niños el conocimiento del patrimonio regional? ¿Se han de preparar las excursiones? ¿Facilitan los padres las salidas escolares de sus hijos? ¿Son reacios a que las salidas se hagan por su coste económico? ¿Deben participar los padres en las salidas escolares junto a sus hijos?

Los padres y madres afirman que sus hijos hacen una media de 3.23 excursiones por curso escolar ( $DT= 1.62$ ). Las familias se muestran de acuerdo con la afirmación “las excursiones deben programarse y prepararse” (87%), con que “las excursiones deben complementar los contenidos” (84%) y que estas “son lúdicas” (68%). En general, las familias coinciden en la idea de que “las excursiones son muy importantes para que el niño conozca el patrimonio natural y cultural de la Región de Murcia” (94%). Sin embargo, la mitad de los encuestados

no consideran que sean ellos los que deban colaborar en las excursiones (Figura 104).

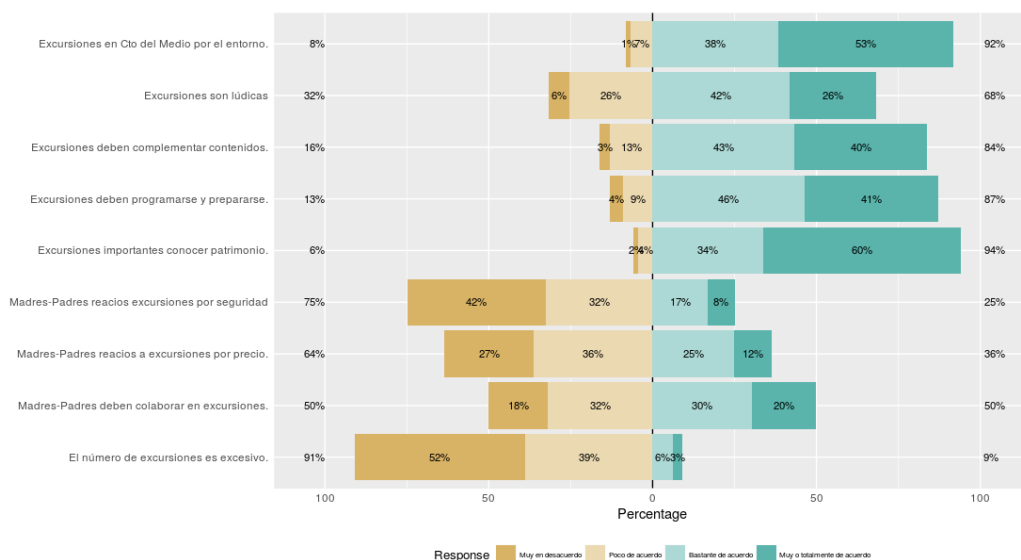


Figura 104. Valoraciones de las familias sobre las salidas escolares (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función de la edad de las madres, no se aprecian diferencias en las respuestas. Solo se advierte que casi seis de cada diez de las madres más jóvenes están de acuerdo con la afirmación de que “madres y padres deben colaborar en las excursiones”, frente al 45% de las madres mayores de 42 años (Figura 105).

Sí se perciben diferencias en función del nivel de estudios de los padres y madres (Figura 106). El 80% de los padres con estudios inferiores al nivel de doctorado considera que “las excursiones deben complementar contenidos”, en cambio sólo comparte esta idea el 71% de los padres con el grado de doctor. Por otro lado, el 96% de los padres con estudios universitarios se muestra de acuerdo con que “las excursiones deben ser por el entorno”, opinión compartida tan solo por el 84 % de los padres con estudios de Primaria y el 88% de los doctores.

Los padres y madres con estudios inferiores a doctorado (de Educación Primaria a universitarios), ponen de manifiesto su acuerdo (90%) con que las “excursiones son importantes para conocer patrimonio de la Región de Murcia”. Esta opinión solo la comparte el 65% de los padres que poseen estudios de doctorado.

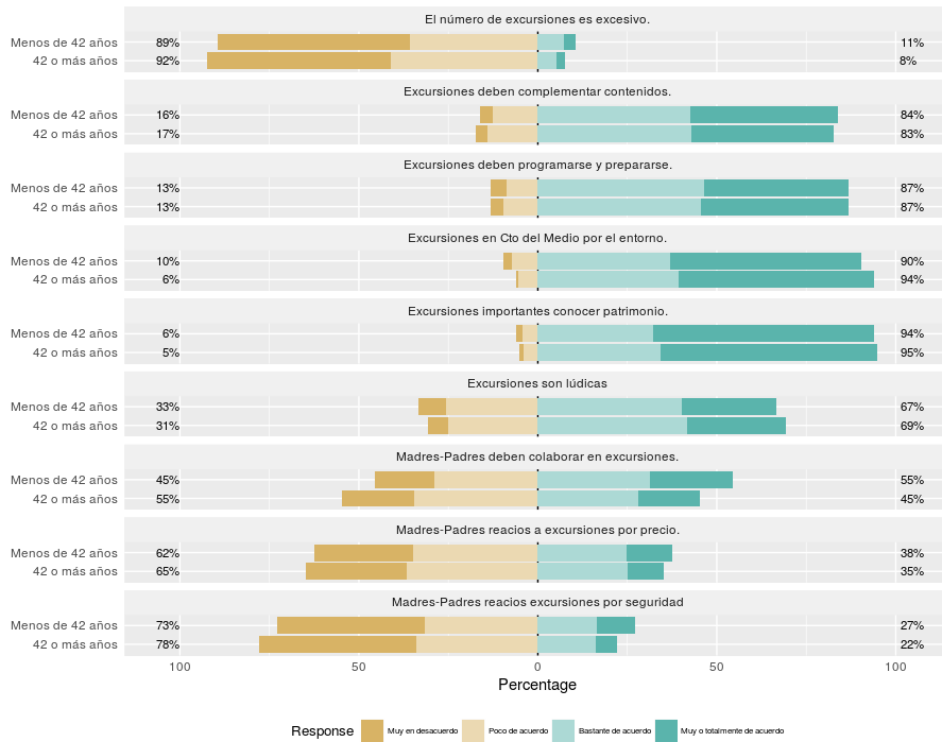


Figura 105. Valoraciones de las madres sobre las salidas escolares según su edad (%).  
Fuente: Elaboración propia.

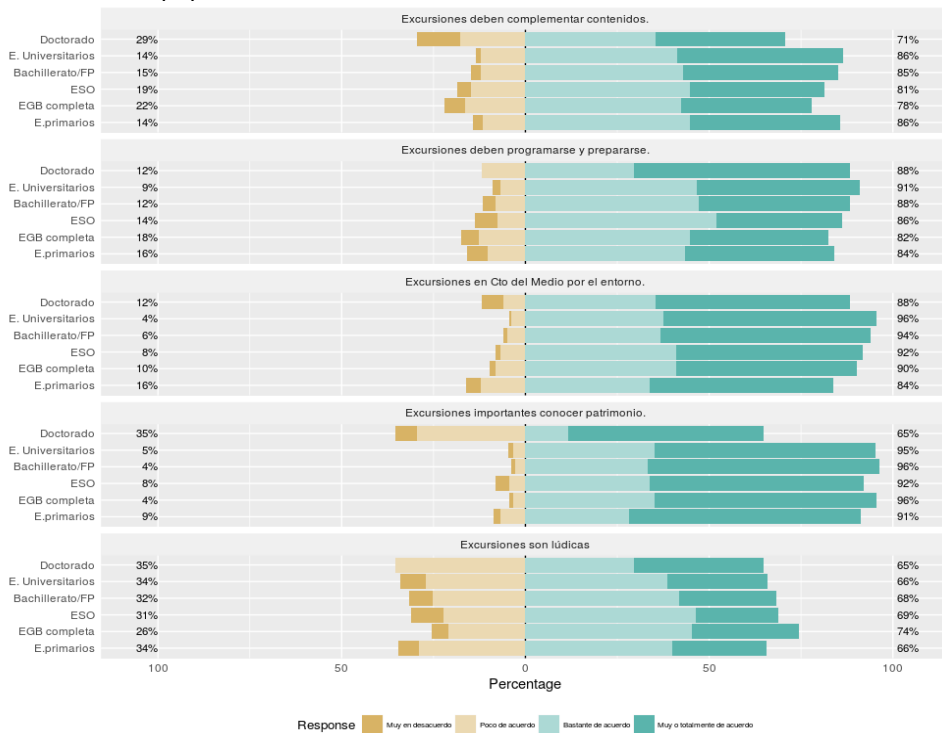


Figura 106. Valoraciones de los padres y las madres sobre las salidas escolares según su nivel de estudios (%).  
Fuente: Elaboración propia.



Atendiendo a la variable predictora “edad”, las familias en líneas generales comparten sus valoraciones en relación a las variables propuestas. Sólo se aprecian diferencias respecto a la afirmación “madres padres, deben colaborar en las excursiones”, con la que se muestra de acuerdo el 55% de las madres y padres de menor edad, frente al 45% de las madres de mayor edad (Figura 107).

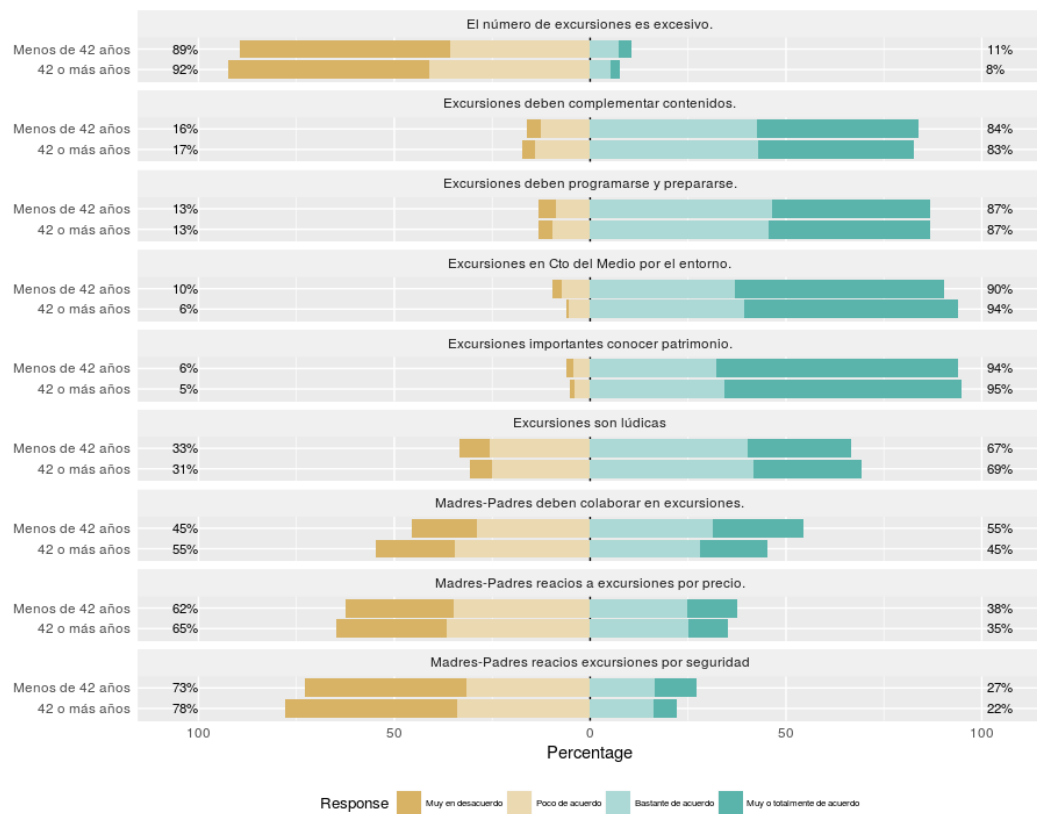


Figura 107. Valoraciones de los padres y las madres sobre las salidas escolares según su edad (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función de la titularidad del centro, los resultados muestran que las valoraciones de las familias son coincidentes respecto a las variables propuestas (Figura 108).

Tampoco se aprecian diferencias en la opinión de las familias sobre las excursiones, en función del carácter bilingüe o no bilingüe del centro (109).

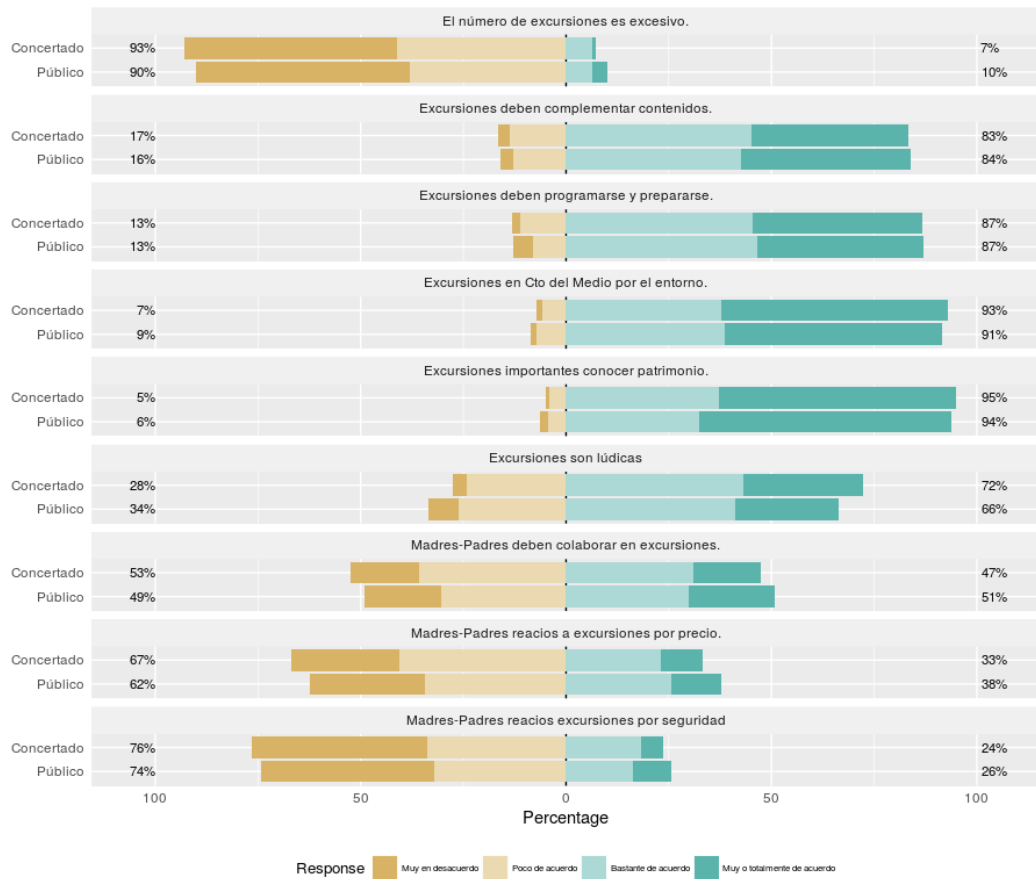


Figura 108. Valoraciones de los padres y las madres sobre las salidas escolares según su titularidad del centro al que acuden sus hijos (%).

Fuente: Elaboración propia.

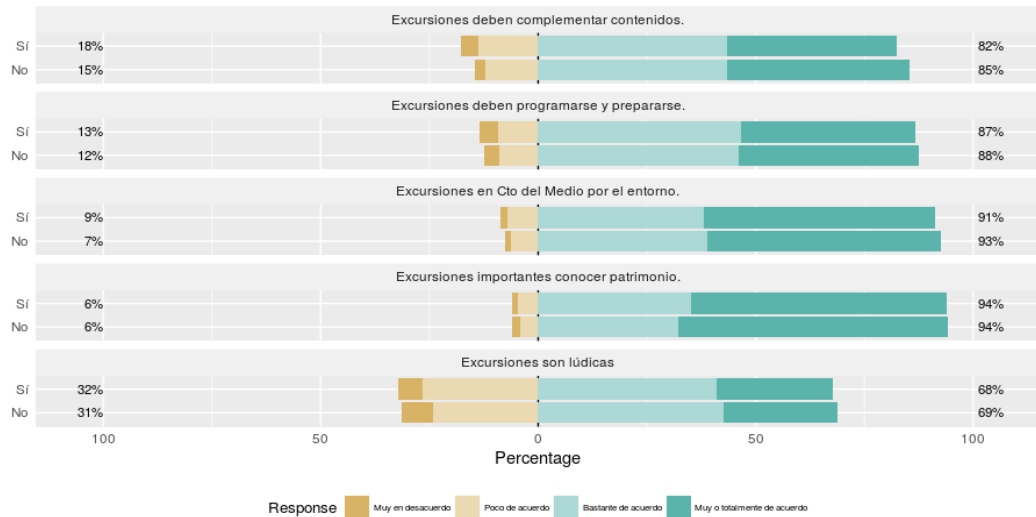


Figura 109. Valoraciones de los padres y las madres sobre las salidas escolares según el carácter bilingüe o no del centro al que acuden sus hijos (%).

Fuente: Elaboración propia.

Tampoco son grandes las diferencias las valoraciones de los padres atendiendo a la ubicación geográfica en la que se encuentran los centros en los que tienen escolarizados a su prole. La mayor disparidad se da en la variable “las excursiones son lúdicas”, con la que está de acuerdo el 77% de los padres de la comarca del Altiplano, frente a un 60% de los padres en la comarca del Guadalestín (Figura 110).

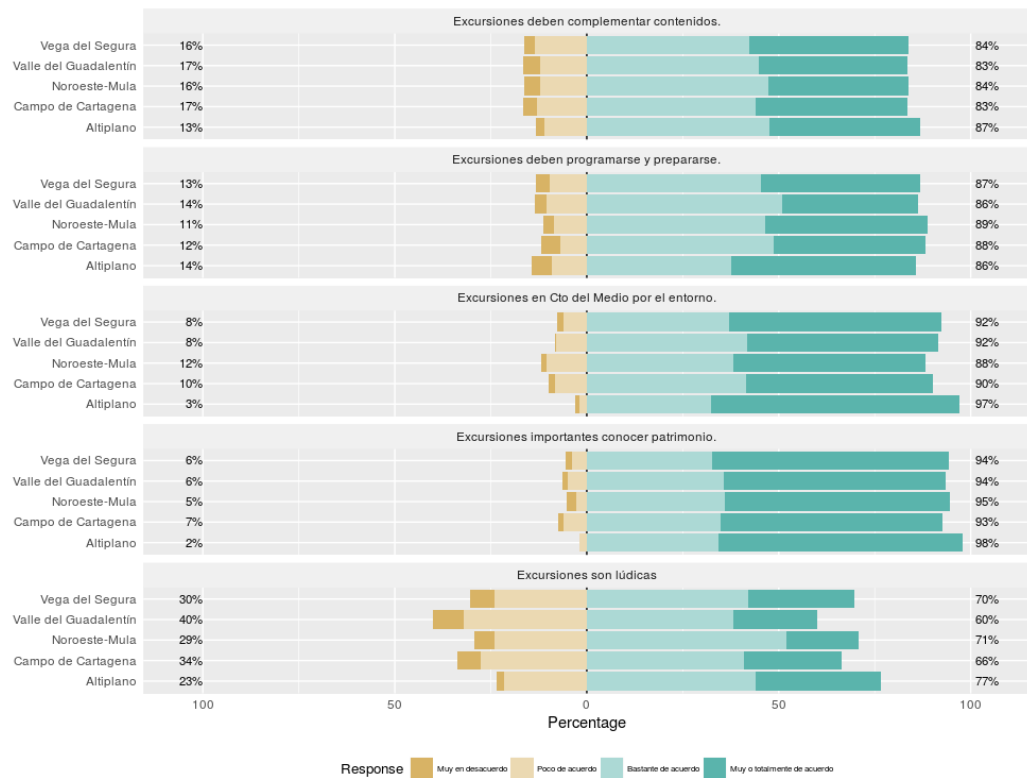


Figura 110. Valoraciones de las figuras parentales obre las salidas escolares según la comarca en la que se encuentra ubicado el centro al que acuden sus hijos (%). Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias descritas entre las familias respecto a la valoración que hacen de las salidas escolares ¿son estadísticamente significativas? Para responder a esta pregunta hemos planteado la siguiente hipótesis y creado la variable agregada “excursiones” que es la media calculada a partir de los datos de las variables correspondientes a los reactivos de la dimensión con idéntico nombre del CUELX-F:

*Existen diferencias entre las valoraciones que hacen las figuras parentales de los itinerarios didácticos según su género, edad, estudios y situación*

*laboral y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados sus hijos.*

Los resultados de las pruebas  $U$  de Mann-Whitney revelan que no hay diferencias en las puntuaciones promedio en la variable agregada entre las familias que llevan a sus hijos a un centro público y a uno privado ( $U= 400653, p > .05$ ), ni entre las que los tienen escolarizados en un centro adscrito a un programa bilingüe o no ( $U= 466691, p > .05$ ).

Por otro lado, los resultados de las pruebas  $H$  de Kruskal-Wallis para  $k$  muestras independientes evidencian que:

- No existen diferencias en los rangos promedio en la variable agregada “excursiones” entre las familias que tiene a su prole escolarizadas en los centros con distintas ubicaciones comarcales ( $H= 9.56, p > .05$ ).
- Tampoco existen diferencias en los rangos promedio en la variable agregada “excursiones” entre los distintos grupos de los estudios de las madres ( $H= 9.65, p > .05$ ), ni entre los de los estudios de los padres ( $K= 2.77, p > .05$ ).
- Del mismo modo, no se aprecian diferencias en los rangos promedio en la variable agregada “excursiones” entre los grupos de la situación laboral de las madres ( $H= 8.65, p > .05$ ), ni entre los de la situación laboral de los padres ( $K=4.56; p=0.47$ ).

Consecuentemente con estos hallazgos debemos rechazar la hipótesis de partida que formulaba la existencia de diferencias entre las valoraciones que hacen las figuras parentales de los itinerarios didácticos según sus características sociodemográficas y las características de los centros en los que tienen escolarizados sus hijos.

### 7.1.13. Objetivo 13

#### **Comparar las percepciones que las familias y los docentes tienen en relación al uso del libro de texto y las salidas escolares.**

Los resultados que se analizan a continuación se corresponden con los obtenidos de las variables que han sido operativizadas a partir de las 11 preguntas prácticamente idénticas que existen sobre el uso del libro de texto y las salidas escolares en el CUELX-F y el CUELX-M (Tabla 40). Para ello se creó la variable rol educativo con dos grupos independientes, padres y maestros, que actúa como variable predictora.

Tabla 38

*Variable cruzadas a partir de la operativización de las preguntas coincidentes sobre el uso del libro de texto y las salidas escolares del CUELX-F y del CUELX-M*

---

---

<i>Variables</i>
El libro es muy completo y muchos recursos
El libro es un recurso más que debe complementar
Libro motivador para el estudiante
Libro facilita las tareas en clase
Libro facilita las tareas en casa
Se deben utilizar los recursos del entorno
Excursiones deben cumplimentar contenidos
Excursiones deben prepararse y trabajarse
Excursiones importantes para conocer el patrimonio
Padres/madres reacios por seguridad
Padres/madres reacios por precio

---

Fuente: Elaboración propia.

Se parte de la siguiente hipótesis:

*Existen diferencias entre las valoraciones de las familias y los docentes en relación al uso del libro de texto y las salidas escolares.*

Los resultados de las pruebas *U* de Mann-Whitney revelan que no se observan diferencias significativas entre los padres y los maestros en las puntuaciones promedio de las variables “el libro de texto es un recurso más que debe complementarse con otros materiales y recursos”, “el libro facilita las tareas del alumno en clase”, “el libro facilita las tareas del alumno en casa”, “se deben utilizar los recursos del entorno para hacer salidas escolares” y “los padres/madres

son reacios a las salidas escolares por motivos de seguridad de los alumnos”. En todos los casos los valores de probabilidad son superiores a .05, como puede observarse en la Tabla 38.

Tabla 41

*Estadísticos de las pruebas U de Mann-Whitney en los contrastes entre las variables relativas al uso del libro de texto y a las salidas escolares y la de agrupamiento rol educativo (padres y maestros)*

<b>Variables comparadas padres-maestros</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Libro muy completo y muchos recursos	176956	.000
El libro es un recurso más que deber complementarse	118005	.548
Libro motivador para el estudiantes	134627	.003
Libro facilita tareas en clase	105908	.468
Libro facilita tareas en casa	119482	.342
Se deben utilizar los recursos del entorno	98068	.079
Excursiones deben complementar contenidos	93800	.004
Excursiones deben prepararse y trabajarse	123218	.031
Excursiones importantes para conocer patrimonio	135152	.000
Padres/madres reacios por seguridad	108843	.708
Padres/madres reacios por precio	86852	.001

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en seis de las once pruebas *U* de Mann-Whitney realizadas, sí se observan diferencias significativas entre los padres y los maestros en los rangos promedios de estas variables, al observarse valores *p* inferiores a .05.

Para evitar los posibles resultados “falsos positivos”, se volvieron a realizar las pruebas *U* de Mann-Whitney en los contrastes en los que se observaron valores *p* inferiores a .05 introduciendo la corrección BH (Benjamini, & Hochberg, (1995). Los resultados se ratificaron en cuatro de los seis contrastes, por lo que nada se opone en aceptar las hipótesis alternas correspondientes formuladas para cada uno de ellos:

- “El libro de texto es muy completo y contempla multitud de recursos” ( $U= 176956$ ), siendo los padres los que muestran un mayor grado de acuerdo con esta afirmación con respecto a los maestros.
- “El libro de texto es motivador para el estudiante” ( $U=134627$ ), siendo el grupo de padres el que manifiesta mayor grado de acuerdo con este ítem con respecto al de profesores.

- “Las excursiones deben prepararse y trabajarse” ( $U= 123218$ ), siendo las figuras parentales las que muestran un mayor grado de acuerdo con esta afirmación con respecto a los docentes.
- “Las excursiones son importantes para conocer patrimonio”, el test resultó significativo ( $U=135152; p=.0$ ), por lo que se acepta que los padres y madres muestran más acuerdo con esta variable que los profesores.

En los otros dos contrastes, no se observaron diferencias significativas, lo que llevó a aceptar las hipótesis nulas correspondientes: “las excursiones deben complementar los contenidos que se trabajan en la escuela” ( $U= 93800, p > .05 = .0998$ ) y “las padres/madres reacios a las salidas escolares por su coste económico” ( $U= 86852, p > .05 = .10$ ). De este modo, el hecho de que los padres muestren menos grado de acuerdo en ambos ítems que los maestros, se debe al azar.

Concluyendo, estos resultados nos llevan a que nada se oponga en aceptar parcialmente la hipótesis inicial de que existen diferencias entre las valoraciones de las familias y los docentes en relación al uso del libro de texto y las salidas escolares, al observarse grados de acuerdo superiores del grupo de padres sobre estas afirmaciones con respecto al libro de texto: es un recurso muy completo, es un recurso motivador, las salidas escolares complementan los aprendizajes de la escuela y estas deben prepararse y trabajarse previamente.

## **7.2. Conclusiones y prospectiva**

En este apartado recogemos las conclusiones más relevantes de la investigación organizándolas para cada uno de sus objetivos. Finalizamos con la discusión de los resultados y con la propuesta de las mejoras de este trabajo que podrán orientar el futuro de este trabajo y de otros en esta misma línea de investigación o en líneas afines.

Con esta investigación se ha intentado aportar evidencias significativas sobre la presencia del libro de texto en el contexto escolar, así como se ha tratado de identificar los recursos didácticos que el libro de texto ofrece al profesorado. También se ha intentado cuantificar el peso que el libro tiene en la práctica docente de los maestros, tratando a la vez de identificar todos y cada uno de los recursos didácticos que el docente de Educación Primaria utiliza para enseñar geografía e historia. Por último, nos hemos aproximado al conocimiento del valor que las familias de los alumnos le dan al libro de texto y a las salidas escolares.

Las conclusiones obtenidas en este trabajo sirven para dibujar el panorama actual en los centros educativos de Educación Primaria de la Región de Murcia, en cuanto al uso que los maestros hacen del libro de texto, y en relación con el valor que las familias le dan a este recurso didáctico. No pretenden ser categóricas ni definitivas, pero sí aportar información empírica y cuantitativa sobre aspectos que se detectaron escasamente fundamentados en la revisión de la literatura científica.

La evaluación de los libros de texto y el análisis de los resultados obtenidos a través de los dos cuestionarios dirigidos al profesorado y a las familias, no han llevado a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.



### 7.2.1. Objetivo 1

**Caracterizar los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia) de las principales editoriales para 6.º curso de Educación Primaria con respecto al uso de los recursos didácticos que proponen, analizando sus aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales y que influyen en su potencial didáctico y motivacional para la enseñanza y el aprendizaje mediante los mismos**

Con el fin de intentar cumplir en lo posible este objetivo, surgió el primer instrumento diseñado en el marco de esta tesis doctoral, el protocolo sistemático de evaluación de libros de texto (EVALTEX). Se hizo necesario diseñar un instrumento de evaluación específico, al no encontrar tras la lectura de la literatura especializada ninguna herramienta que se centrara en el análisis de los libros de texto desde el punto de vista de interés de este trabajo, es decir, los recursos didácticos que el libro de texto pone a disposición del docente y del alumno, que al fin y al cabo son los usuarios directos de este material didáctico. Sin duda, la herramienta diseñada es muy minuciosa, y ha servido para cuantificar y para obtener también conclusiones desde el punto de vista cualitativo acerca de múltiples aspectos, en especial los relacionados con los recursos didácticos.

El instrumento consta de varias dimensiones muy bien definidos y diferenciados, por lo que es susceptible de utilizar para abordar tanto una evaluación sistemática del libro de texto global como aquella que se centre solo en aquellos aspectos que resulten de interés del investigador. Dicho instrumento de recogida de información Incluye un apartado en el que se muestran todos aquellos recursos didácticos que están propiamente relacionados con la enseñanza de la geografía y la historia. Algunos de ellos son recursos propios de estas disciplinas (fuentes, climogramas, cartografía histórica y geográfica) pero otros son recursos surgidos en el campo de las TIC que tienen un gran potencial didáctico para el ámbito escolar. Herramientas como Google Earth, webquest, Smartphone o podcast son algunos ejemplos.

El protocolo de evaluación de los libros de texto, dedica un apartado especial al análisis de las imágenes que aparecen en ellos, al ser estas un recurso

didáctico de primer orden. Son útiles para ilustrar y hacer más atractivos los manuales y sirven para complementar contenidos e incluso para plantear actividades, además de tener una función estética (Gómez y López Martínez. 2014). Las ilustraciones son una parte importante de los libros de texto, en especial en la etapa de Educación Primaria.

EVALTEX ha permitido realizar un exhaustivo análisis espacial de las imágenes. No se debe olvidar que se ha aplicado el protocolo a los libros de 6º curso de Educación Primaria, en concreto a los manuales de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, en los que la mayoría de los contenidos de Ciencias Sociales versan acerca del área de conocimiento de Geografía.

Los libros de texto sirven para introducir contenidos, pero también para educar en gustos y en valores. Se consideró interesante centrar nuestra atención en aspectos espaciales que pueden ayudar a responder a preguntas como: ¿Contribuyen las imágenes que incluyen los libros de texto a guiar los gustos de los alumnos?, ¿Sirven para perfilar la percepción del paisaje, valorando positivamente los paisajes verdes y frondosos en detrimento de los paisajes áridos?, ¿Están representados todos los tipos de paisajes? El mundo se divide en dos hemisferios ¿pero muestran los libros de texto imágenes del hemisferio sur?, ¿Qué tamaño de ciudades muestran los libros de texto?, ¿A qué territorio se corresponden las imágenes, Europa, España?

Las imágenes de los libros de texto sirven también para educar en valores, por ejemplo, pueden contribuir a formar ciudadanos respetuosos con su entorno y patrimonio ¿Aparecen imágenes de monumentos, de sitios arqueológicos?, ¿Muestran los libros de texto imágenes de personas de otras culturas?, ¿Aparecen otros conceptos de familia distinta a la tradicional?, ¿Se descubren imágenes que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres?, ¿Favorecen el respeto por la naturaleza, los animales, las plantas? Son estos algunos ejemplos de los aspectos que el libro de texto puede transmitir al alumno a través de sus imágenes y sirve además para justificar el interés mostrado en este trabajo por la imagen como recurso didáctico y educativo presente tradicionalmente en los libros de texto.

La aplicación del protocolo de evaluación a los libros de texto seleccionados ha proporcionado una valiosa información cualitativa y cuantitativa, que ha sido analizada y expuesta en el apartado 7.1.1. A continuación, se exponen las conclusiones extraídas al respecto, con el propósito de dar respuesta a una de las preguntas formuladas al inicio de este trabajo ¿Qué recursos didácticos y de qué tipo ofrece el libro de texto?

*a) Diseño y estructura*

Los libros de texto recurren preferentemente a dibujos y colores fríos para la confección de sus portadas. Las contraportadas, en todos los casos, son continuidad de las portadas.

Todos los manuales analizados incluyen índice de contenidos, pero no de figuras ni tablas, y no clasifican las unidades didácticas por materias, ni aluden a la clasificación espacio-tiempo.

Los manuales no incluyen desplegables, ni glosario de términos clave, aprovechan este espacio para introducir páginas con actividades procedimentales y de repaso.

Los recursos gráficos tienen una alta presencia en los libros de texto analizados.

Las fotografías son el recurso gráfico con mayor peso en los libros de texto evaluados, le siguen en importancia los gráficos, mapas, dibujos y pinturas, los croquis, teniendo los mapas conceptuales una menor presencia.

Las unidades didácticas de geografía muestran más imágenes que las referidas a historia.

*b) Contenidos*

Todos los manuales siguen las directrices curriculares, centrándose en la presentación de contenidos conceptuales y procedimentales, estos últimos en menor proporción. La mayor parte de las editoriales recurren a volúmenes anexos para presentar los contenidos referidos al ámbito territorial de la Región de Murcia. En todos los manuales evaluados predominan los contenidos referidos al

territorio de España, excepto en el caso de la editorial Santillana, en el que aparecen más temas con contenidos dedicados al territorio europeo.

Los libros de texto consultados recurren a actividades de comprensión, memorización y aplicación de contenidos, sin embargo, se piensa que presentan serias debilidades al carecer de actividades de tipo experimental o que potencien la creatividad. Además, se observa que las únicas actividades relacionadas con las competencias son las de tipo procedimental.

Todas las editoriales evaluadas utilizan una metodología que favorece el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, tendente a fomentar el aprendizaje memorístico del alumnado.

### *c) Recursos didácticos*

En todos los manuales, los recursos didácticos más utilizados en las actividades se corresponden con el material gráfico y los mapas temáticos (mapas físicos principalmente). No todas las editoriales recurren al uso de fuentes, materiales instrumentales, juegos o TIC. La presencia de las TIC en los libros de texto queda desarrollada se remite fundamentalmente a completar actividades a partir de la búsqueda de información en Internet. El manual de la editorial de Vicens Vives es el que más recursos didácticos incluye y Edelvives el que presenta más variedad, con presencia de todas las tipologías identificadas.

Las imágenes de espacios exteriores predominan en todos los manuales sobre las de interiores. Siendo El libro de texto de Vicens Vives es el que incluye entre sus páginas mayor número de imágenes de espacios interiores.

En los libros de texto sobresalen las imágenes de España, sobre las del mundo, Europa y comunidad autónoma. La editorial Santillana es la que incluye más imágenes de Europa.

En los manuales son los paisajes áridos los de menor peso, mientras que los paisajes de lugares con climas húmedos tienen una mayor presencia en todas las editoriales.

En cuanto a las ciudades, las más representadas en todos los manuales son las grandes ciudades, al tiempo que las editoriales SM y Vicens Vives son las

únicas en las que aparecen ciudades de todas las tipologías definidas (ciudad pequeña, media, grande)

*d) Valores*

En cuanto a la inclusión de valores a través de las imágenes, todos los manuales analizados incluyen imágenes donde aparecen otras culturas y fomentan el respeto por la naturaleza. En cambio, son poco frecuentes imágenes que representen modelos de familias distintas a la tradicional y que potencien la no discriminación de personas con discapacidad.

*Tabla 39*

Valoración de cada editorial en función de los recursos didácticos

<b>Editorial</b>	<b>Ilustrac.</b>	<b>&gt;ilustraciones</b>	<b>Contenidos europeos</b>	<b>+Recursos</b>	<b>R+variados</b>
<b>Anaya</b>	4	Historia	3	5	5
<b>Edelvives</b>	2	Geografía	3	4	1
<b>Santillana</b>	3	Geografía	1	3	2
<b>SM</b>	5	Historia	2	2	4
<b>Vicens V.</b>	1	Geografía	4	1	3

Fuente: Elaboración propia.

Se ha realizado un intento de clasificación de las editoriales en función de los resultados obtenidos. De acuerdo con los aspectos valorados en este trabajo, destaca la editorial Vicens Vives (Tabla39 y Tabla 40), que ocupa la posición primera, en siete de los diez aspectos valorados. Es además la editorial que más recursos didácticos utiliza y en la que aparecen más fotografías de espacios exteriores e interiores, así como mayor número de imágenes de paisajes áridos. En sus páginas se muestran también ciudades de variados tamaños y por último es la editorial que atiende en mayor medida al tema de los valores, a la hora de seleccionar las imágenes.

La editorial Edelvives ocupa el primer lugar de la clasificación por ser la editorial que mayor variedad de recursos didácticos incluye. Por su parte, Santillana destaca por ser el manual que incluye más imágenes y contenidos del ámbito europeo.

Tabla 40

Valoración de cada editorial en función de las imágenes

Editorial	Espacios	Espacios	Imágenes	Imágenes	Ciudades	Valores
Anaya	4	3	3	5	No	3
Edelvives	5	2	2	2	No	3
Santillana	2	4	1	4	No	2
SM	3	5	4	3	Sí	2
Vicens V.	1	1	5	1	Sí	1

Fuente: Elaboración propia.

Las conclusiones obtenidas en este trabajo sirven para dibujar el panorama de qué recursos didácticos ofrecen al docente los libros de texto de geografía e historia, así como para conocer con detalle los recursos con los que cuentan los maestros, tanto para aquellos que desarrollan su labor docente centrada en el libro de texto como eje vertebrador de su praxis como para aquellos otros que utilizan el libro como un material curricular más.

Sin duda, conocer en profundidad los libros de texto más habituales en los colegios de la Región de Murcia, fue el primer paso para decidir qué información de campo se quería obtener de los docentes y las familias, en lo referente al uso del libro de texto y de otros recursos didácticos y por tanto fue muy útil para diseñar los cuestionarios. Y además, ha servido de orientación para la elaboración de otros objetivos que han marcado la presente investigación.

## 7.2.2. Objetivo 2

**Analizar el uso que del libro de texto hacen los docentes participantes en función de su género, edad, experiencia docente, titularidad del centro donde trabajan, la adscripción de este a un programa bilingüe y su ubicación geográfica**

Otra de las preguntas planteadas al inicio de este trabajo fue ¿Cuál es el uso que los maestros de la etapa de Primaria hacen del libro de texto de Ciencias Sociales en las aulas de 5º y 6º? Con el fin de dar respuesta a esta cuestión se diseñó la dimensión del cuestionario destinado a los docentes denominada “el libro de texto y otros recursos didácticos” que permitió conocer la utilización por parte de los maestros participantes del libro de texto en formato digital e impreso y también identificar qué otros recursos didácticos aplican.

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, están vinculadas con las variables del cuestionario del profesorado, en las que se les pregunta a los docentes, si utiliza el libro de texto impreso, digital o si por el contrario no utiliza el libro de texto. Y se les pide a los docentes, que en caso de que utilice el libro de texto, que indique si solo utiliza el libro de texto impreso o lo utiliza junto a otros recursos y con:

*En caso de que utilice el libro de texto...*

- “Señale el peso que tiene en su práctica docente”.
- “Indique el peso que tiene en las tareas que el estudiante realiza en clase”.
- “Indique el peso que tiene en las tareas que el estudiante realiza en casa”.

La casi totalidad de los maestros de Educación Primaria de la Región de Murcia participantes en el estudio afirman que sí utilizan el libro de texto, en formato impreso o digital; solo uno de los docentes encuestados advierte que no utiliza el libro de texto en su práctica docente.

Casi la totalidad de los docentes encuestados manifiesta que maneja el libro de texto en sus clases, pero de manera complementaria junto con otros recursos didácticos.

El análisis comparativo en función del género del participante pone en evidencia que las maestras utilizan más el libro impreso que los maestros, mientras que son los maestros quienes apuestan con mayor contundencia por la utilización del libro en formato digital.

No existen diferencias significativas en cuanto al empleo del libro de texto impreso o digital en función de la variable sociodemográfica de la edad de los docentes.

Por otro lado, se observa que los maestros con mayor experiencia docente (>15 años) son más proclives a la utilización del libro de texto impreso que los maestros de menor experiencia, quienes optan por el libro de texto en formato digital.

Los docentes que imparten clases en centros de titularidad pública suelen valerse mayormente del libro de texto en formato impreso respecto a los profesores de los centros concertados.

El carácter bilingüe del centro no parece influir en el uso del libro de texto por los docentes, por lo que no se aprecian diferencias en este sentido.

Mayores diferencias se advierten si tenemos en cuenta la localización de los centros en las distintas comarcas definidas. En concreto son los docentes de los centros de la comarca del Altiplano los que más utilizan el libro de texto impreso, mientras que los profesores de la comarca de Mula recurren generalmente al formato digital en detrimento del formato impreso. Además, en todas las comarcas la casi totalidad de los maestros afirma utilizar otros recursos didácticos junto al libro de texto.

En lo que se refiere al peso que tiene el libro de texto en la práctica docente de los profesores participantes, se han obtenido las siguientes conclusiones:

El libro de texto tiene un gran protagonismo (>50%) en la praxis pedagógica de la casi totalidad de los profesores encuestados. En este sentido, si



nos atenemos a un mayor nivel de concreción, se constata que se encuentran diferencias en función a la localización del centro, ya que es más utilizado en la práctica docente de los maestros de las comarcas del Altiplano y Vega del Segura que en los docentes de las comarcas del Campo de Cartagena y de Mula.

Para la gran mayoría de los encuestados el libro de texto juega un papel importante para el alumno a la hora de realizar las tareas en clase. Evidenciando que no se aprecian diferencias en cuanto a la edad o titularidad del centro. Sin embargo sí que existen diferencias en función del género y experiencia docente de los encuestados. También se perciben diferencias dependiendo de la ubicación geográfica del centro escolar, así el peso del libro de texto es mayor para los docentes del valle del Guadalentín que para los docentes del Noroeste Mula.

Para la mitad de los encuestados el libro de texto es el principal instrumento para el estudiante a la hora de realizar las tareas en casa. No se aprecian diferencias significativas en función del género, edad, ni titularidad del centro, pero sí en función de la experiencia docente del profesorado y la ubicación del centro. En concreto, los profesores con menor experiencia (<15 años) recurren más al libro texto a la hora de solicitar tareas de casa a sus alumnos, que profesores más veteranos. Para los docentes del Valle del Guadalentín el libro tiene un gran peso en las tareas que el estudiante realiza en casa, en cambio los maestros de la comarca del Campo de Cartagena recurren menos al libro de texto para realizar las actividades de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, el libro de texto es el vertebrador de la práctica docente de una gran mayoría de los maestros encuestados que recurren a este recurso didáctico, tanto para el desarrollo de sus clases como para proponer actividades de aprendizaje a su alumnado en el ámbito del aula como en su casa.

### 7.2.3. Objetivo 3

**Valorar la presencia de los libros de texto en la práctica docente de los maestros, a través de la percepción de los maestros, en función de su género, edad y experiencia docente, titularidad y ubicación geográfica del centro donde trabajan y si el colegio está adscrito o no a un programa bilingüe**

Si con el objetivo dos se pretendía conocer la presencia del libro de texto en la práctica docente del maestro, el objetivo tres se definió para detectar la percepción que poseen los docentes encuestados sobre la presencia del libro de texto en la práctica docente en general, obviando la suya propia.

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, están vinculadas con la dimensión del cuestionario del profesorado “presencias de los libros de texto en la práctica docente” y pretenden responder, en concreto a la pregunta planteada en el capítulo siete ¿Qué presencia tiene el libro de texto en la práctica docente de los maestros de Educación Primaria?

La mayoría de los encuestados consideran:

- Que el libro de texto no es la única guía para gran parte de los docentes.
- Que el libro digital tiene una escasa presencia en las aulas de la Región de Murcia y que se hace necesaria su incorporación, a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aprecian diferencias en función del género y localización del centro, siendo las maestras las que respaldan mayormente la necesidad de introducir el libro digital en las aulas y los docentes del Altiplano en relación a los docentes de las otras comarcas.

Los participantes están poco de acuerdo, con que el libro de texto sea fundamental para la programación del aula. No obstante, de forma más detallada, se constata que los encuestados muestran opiniones divergentes, en función de su experiencia docente, siendo Los maestros con menor experiencia (< 15 años) los que se identifican más con esta afirmación que los maestros más veteranos.

Se puede concluir con que las opiniones de los maestros, en cuanto a la presencia del libro de texto en la práctica docente son coincidentes si se atiende al género, experiencia docente, carácter bilingüe o ubicación del centro. Sin embargo, se encuentran diferencias significativas en función de la edad del

encuestado. Los encuestados menores de 44 años, se muestran más acuerdo que más mayores, con todas las variables consideradas en la dimensión “presencia del libro”.

#### **7.2.4. Objetivo 4**

**Identificar los motivos que justifican el peso que el libro de texto tiene en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje a juicio de los maestros, comparando tales percepciones según el género, edad y experiencia de los docentes, titularidad y ubicación geográfica del centro donde trabajan y si el colegio está adscrito o no a un programa bilingüe.**

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, están vinculadas con la dimensión del cuestionario del cuestionario del profesorado “el libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje” y tratan de dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las causas de la presencia del libro de texto en las aulas?

La mayoría de docentes consideran que el libro tiene un gran peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la mitad de los encuestados piensa que, con el uso de los libros de texto como único recurso, el profesorado pierde autonomía y se desprofesionaliza.

La mayoría de los docentes participantes señalan que la causa principal de la permanencia del libro de texto en el contexto escolar es que ayuda al profesor.

La mitad de los encuestados atribuyen como otras causas dominantes:

1. El maestro no dispone de tiempo para preparar otros recursos
2. El libro es un material didáctico muy completo que a su vez ofrece multitud de otros recursos didácticos al maestro
3. Que los editoriales cuentan con equipos altamente cualificados que se dedican exclusivamente al diseño de materiales curriculares.

Se aprecian diferencias en las opiniones de los participantes en el estudio, en función de algunas características, como el carácter bilingüe del centro y su titularidad. En concreto, los maestros de los centros bilingües y de los concertados muestran su inquietud por el hecho de que la elección del libro de texto como

único recurso didáctico en su labor docente puede conducir hacia una desprofesionalización. A diferencia del resto de comarcas, los docentes que imparten clase en el Noroeste de la Región de Murcia muestran su desacuerdo con esta afirmación. Además, son reticentes a considerar que la falta de tiempo para preparar materiales sea una de las causas de un mayor uso del libro de texto.

Las opiniones del profesorado participante en el estudio en cuanto a las causas de la presencia del libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje son coincidentes en función de las características sociodemográficas del encuestado y en cuanto a la titularidad y bilingüismo del centro. En cambio, se aprecian diferencias estadísticamente significativas dependiendo del factor localización del centro.

#### **7.2.5. Objetivo 5**

**Profundizar en la visión que tiene el maestro de la relación o vinculación del alumno con el libro de texto según su género, edad y experiencia docente, así como la titularidad y ubicación del centro donde trabaja y si el colegio es bilingüe o no.**

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, están vinculadas con la dimensión del cuestionario del profesorado “relación vinculación de los alumnos con el libro de texto” y tratan de responder a la siguiente pregunta, ¿Qué percepción tiene el maestro sobre la valoración del libro de texto por parte de sus alumnos? Los datos recogidos permiten verificar que la casi totalidad de los docentes participantes en el estudio afirman:

- Que la mayoría de los estudiantes piensan que el libro de texto le facilita la realización de las tareas.
- Que el libro de texto da seguridad al estudiante porque está acostumbrado a trabajar con este recurso.
- Que el alumno no es reacio a usar el libro de texto y que no prefiere trabajar con apuntes, dosieres o material digital.

Con respecto a esta última afirmación, se aprecian diferencias en las percepciones de los docentes en función de la edad y experiencia docente. Los profesores de mayor edad (> de 44 años) y los de mayor experiencia docente (>15 años), muestran mayor grado de acuerdo con esta aseveración .

La mitad de los encuestados, considera que el libro de texto es un recurso muy motivador para el estudiante, al contener bastante material gráfico de alta calidad. Mientras la casi totalidad de los maestros de los centros ubicados en la comarca del Noroeste-Mula muestran su desacuerdo con esta opinión, compartida por más de la mitad de profesores del resto de las comarcas.

No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las opiniones del maestro, sobre la relación que el estudiante mantiene con el libro de texto. Ni en función de las variables sociodemográficas consideradas en este estudio, ni de la titularidad o bilingüismo del centro, pero sí que hay diferencias estadísticamente significativas en función de la localización del centro.

#### **7.2.6. Objetivo 6**

**Explorar las creencias del maestro sobre el uso del libro de texto que hacen las familias del alumnado atendiendo al género, edad y experiencia docente del maestro y la titularidad, ubicación y bilingüismo del centro donde trabaja.**

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, están vinculadas con la dimensión del cuestionario del profesorado “los padres y madres y el libro de texto” que se diseñó con el fin de dar respuesta a las siguientes cuestiones, siempre desde la percepción del docente: ¿Creen las familias que el libro facilita el trabajo de sus hijos?, ¿Consideran que es motivador?, ¿Estiman que es un recurso muy caro y que se podría sustituir por dossieres o material digital?, ¿Piensan que les ayuda a realizar las tareas de casa?

El análisis realizado de los datos obtenidos permite afirmar que casi la totalidad del profesorado participante en este estudio considera que las familias:

- Son partidarias de que sus hijos trabajen con el libro de texto, porque consideran que es un material muy didáctico que contiene material gráfico de alta calidad y además es motivador.

- Que piensan que el libro es un instrumento que le ayuda a sus hijos a realizar las actividades en casa.
- Que no estiman que el libro de texto sea un recurso caro, ni son partidarios de que se sustituya este material didáctico por dossieres o material digital.

Son pocas las diferencias que se han encontrado en cuanto a las percepciones de los maestros, en función de las variables sociodemográficas y de localización consideradas. No obstante, atendiendo a un mayor nivel de concreción, se observa que son en general las maestras junto con los profesores de mayor edad y con mayor experiencia docente, así como los profesionales de centros concertados los que se muestran mayor grado de acuerdo con estas afirmaciones.

En función de la localización geográfica del centro las disparidades entre las opiniones de los docentes son más amplias, de modo que, se constata que:

- La casi totalidad de los docentes del Campo de Cartagena, sostienen que para los padres el libro de texto resulta ser un material caro, opinión que no es compartida por la totalidad de profesores de otras comarcas.
- La mayoría de los padres, creen que el libro de texto es un material motivador, opinión que solo la comparten la mitad de los padres de la comarca del Guadalentín.

En resumen, los maestros coinciden en resaltar que el libro de texto es un material muy valorado entre los padres, en cuanto que es un instrumento facilitador de las tareas que sus hijos realizan en casa y que incluso lo ven como un instrumento motivador y con un precio adecuado. No obstante, hemos de concluir que estas valoraciones se han conseguido a partir de un análisis descriptivo, no encontrándose en este caso, diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las creencias de los maestros sobre la estima que las familias de los estudiantes tienen al libro de texto.

### 7.2.7. Objetivo 7

**Valorar los aspectos que, a juicio del docente, intervienen en la elección de los libros de texto en el centro escolar, realizando un análisis diferenciado según el género, edad y experiencia docente del maestro y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro**

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, están vinculadas con la dimensión del cuestionario del profesorado “la elección de los libros de texto en el centro escolar” y tratan de documentar aspectos tales como: ¿A quién le corresponde la elección del libro de texto?, ¿En función de qué criterios se elige?, ¿Es uno de los criterios valorados su adaptación al currículo?, ¿Se valora la calidad de los contenidos, las actividades motivadoras, o por el contrario tienen más peso las propuestas editoriales? También se le solicitó a los docentes que trataran de estimar de forma cuantitativa, “el peso que tienen algunas variables” a la hora de proceder a elegir el libro de texto y “el que deberían tener”, siempre desde su punto de vista y experiencia.

En cuanto al procedimiento seguido en el contexto de los centros escolares a la hora de proceder a la elección del libro de texto, los participantes en el estudio afirman que:

- Al equipo directivo no le corresponde la función de elegir el libro de texto.
- El profesorado desempeña un papel muy destacado a la hora de elegir la editorial del libro de texto.
- Son los profesores de cada asignatura los que de manera consensuada proceden a la selección del manual.
- Los principales criterios de selección destacados son, fundamentalmente, que los manuales escolares incluyan contenidos de calidad y que las actividades sean de carácter motivador.
- Ni las propuestas de las editoriales, ni las recomendaciones de otros docentes son factores de peso a la hora de proceder a la elección del libro.

El profesorado de mayor edad, el de mayor experiencia docente y los adscritos a colegios públicos, son los que manifiestan un mayor grado de conformidad, con la aseveración de que es el docente el que elige el libro de texto y lo hace siguiendo criterios basados en la calidad del material evaluado.

En función de la localización del centro escolar las diferencias en las percepciones de los docentes se incrementan, de modo que la mayor parte de los profesores encuestados pertenecientes a las distintas zonas geográficas analizadas, estima que el libro de texto no se elige en función de recomendaciones. Sin embargo, este es un criterio de peso para los docentes del Campo de Cartagena.

Los participantes muestran un alto grado de acuerdo con la dimensión propuesta, en función de las variables sociodemográficas y de localización consideradas. Solamente se han encontrado diferencias significativas en función de la variable género, en concreto las maestras muestran mayor acuerdo con la dimensión “elección del libro” respecto a los maestros.

Los docentes manifiestan su conformidad con el hecho de que, a la hora de elegir un manual de Geografía e Historia, se debe hacer una puesta en valor de todos los aspectos considerados. Pero destacan que en especial se debe prestar más atención en el proceso de selección del libro de texto, a aspectos tales como: la inclusión de material complementario, la calidad tanto de los contenidos como de las actividades y que contenga imágenes motivadoras. En la Figura 110 aparecen relacionados en función de la importancia que le han otorgado los encuestados.



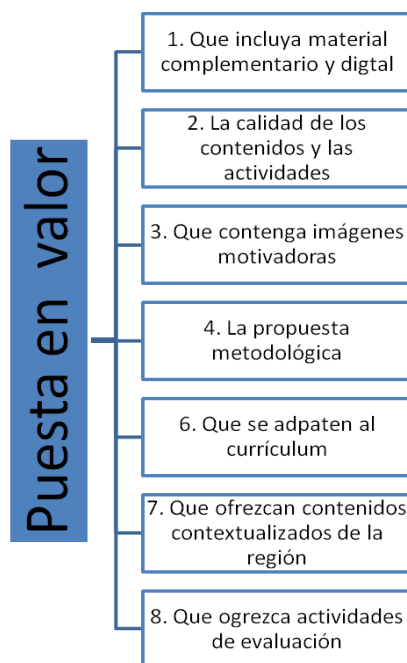


Figura 110. Aspectos que se deben valorar más en el proceso de selección de un manual escolar.

Fuente: Elaboración propia.

### 7.2.8. Objetivo 8

**Analizar las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad y experiencia docente y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro donde trabaja**

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, se identifican con la dimensión del cuestionario del profesorado “la evaluación de los libros de texto por el docente” y tratan de definir cuál es la situación del docente en el campo de la evaluación de materiales curriculares, en concreto: ¿Cuenta el maestro con materiales suficientes para evaluar los libros de texto?, ¿Necesita que se pongan a su disposición herramientas sencillas que le permitan hacer una evaluación integral del libro de texto?, o por el contrario ¿Necesita formación específica en evaluación de materiales didácticos?, ¿Considera que no es una tarea propia de sus funciones?.

- La mayoría del profesorado participante en el estudio, afirma de manera contundente, que necesita que se pongan a su disposición herramientas sencillas que le permitan realizar una evaluación integral, de la calidad didáctica del libro de texto.
- Gran parte de los docentes encuestados sostiene que la evaluación de la calidad didáctica de los libros de texto, es una tarea propia del profesorado.
- La mitad del profesorado considera que no cuenta con herramientas suficientes para evaluar libros de texto.
- Menos de la mitad de los encuestados se muestra de acuerdo con la necesidad de que el maestro precisaría de una formación específica para evaluar los libros de texto.

Se aprecian diferencias en cuanto a las opiniones vertidas por los encuestados en función de algunas de las características consideradas. En concreto, son las maestras, los docentes de mayor edad (>44años), los pertenecientes a centros concertados y a centros bilingües, y los maestros de la comarca del Valle del Segura los que muestran un mayor grado de acuerdo al considerar que el profesorado necesita herramientas y formación específica para evaluar los libros de texto.

Una aproximación a la variable considerada en función de la ubicación geográfica del centro muestra una mayor dispersión en cuanto a las opiniones de los docentes, en concreto:

- La totalidad del profesorado del Valle del Guadalentín, considera que el maestro no necesita herramientas para evaluar los manuales escolares.
- La totalidad de los docentes del Altiplano sostiene que el maestro tiene a su disposición herramientas de evaluación de material docente.

Se puede concluir, que en función de la localización del centro se observan diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los docentes

encuestados. En cambio, no se registran diferencias significativas para el resto de variables consideradas (sociodemográficas, titularidad y bilingüismo).

### **7.2.9. Objetivo 9**

**Valorar la diversidad de los recursos didácticos que los maestros manifiestan que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de su género, edad y experiencia docente y titularidad, ubicación y carácter bilingüe del centro en el que imparte docencia**

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, están vinculadas con la dimensión del cuestionario del profesorado “Otros recursos didácticos en la clase de ciencias sociales”.

La misma tipología de recursos establecidos en el protocolo de evaluación de los libros, se incluyó también en el cuestionario del profesorado, con el fin de que los maestros indicaran cuáles eran los recursos didácticos a los que recurren de forma habitual en su praxis docente.

Se definieron doce categorías, que se relacionan a continuación:

1. Material gráfico
2. Mapas temáticos
3. Fuentes textuales y orales
4. Fuentes históricas
5. Fuentes objetuales
6. Audiovisuales
7. Trabajo de campo
8. Instrumentales
9. Mediciones
10. Dramatización
11. Juegos
12. Recursos TIC

Del análisis de las respuestas del profesorado encuestado, se pueden sacar las siguientes conclusiones en relación con el uso y frecuencia que estos hacen de los distintos materiales didácticos identificados en el cuestionario:

- Tan solo la mitad del profesorado encuestado introduce los juegos y las fuentes históricas en sus clases.
- Menos de la mitad del profesorado utiliza los recursos didácticos de tipo instrumental (brújula, pluviómetro).
- Únicamente una pequeña minoría de los docentes manifiesta que trabaja con dramatizaciones, mediciones y fuentes objetuales.
- La mayoría del profesorado participante en el estudio señala que trabaja en sus clases de manera habitual con (Figura 111):
  - a) *Material gráfico*: mapas, fotografías, mapas conceptuales, murales, gráficos y climogramas, líneas del tiempo, pirámides de población, atlas, planisferio y dibujos, son los recursos, dentro de esta categoría, utilizados con más frecuencia por el docente. Por el contrario, los mapas topográficos, sopas de letras, perfiles de vegetación, dibujos infantiles, las tablas y las obras de arte son los recursos de tipo gráfico a los que el profesorado recurre con menor frecuencia (Figura 111).
  - b) *Mapas temáticos*: son, fundamentalmente mapas geográficos, históricos y Google Earth. Menos habitual es el uso de croquis, maquetas, fotografía aérea e imágenes de satélite.
  - c) *Fuentes textuales y orales*: los textos históricos, geográficos y literarios y prensa destacan sobre los relatos, cuentos, comics y novelas.
  - d) *Audiovisuales*: especialmente documentales, vídeos y películas siendo las series el recurso menos utilizado.
  - e) *Recursos TIC*: principalmente búsquedas en Internet, presentaciones multimedia y blogs. Las herramientas de autor, los videojuegos, postcast y código QR son los recursos TIC que menos introduce el docente en clase. El dispositivo electrónico con mayor presencia en el aula es el ordenador.

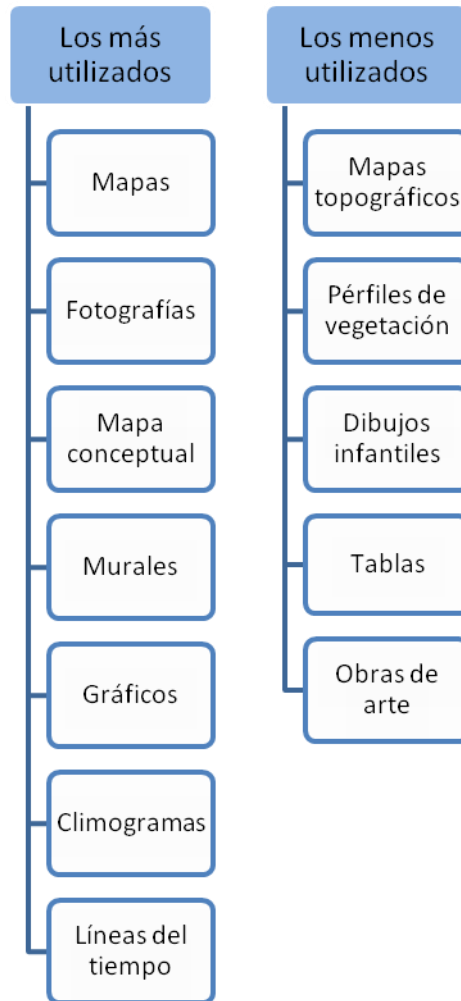


Figura 111. Recursos gráficos utilizados por los docentes.  
Fuente: Elaboración propia.

f) *Salidas de campo o excursiones.* Los resultados obtenidos evidencian que el profesorado de Educación Primaria de la Región de Murcia participante en este estudio, trabaja de manera habitual en sus clases con un alto repertorio de materiales didácticos para la enseñanza de la Geografía e Historia en Educación Primaria. Los maestros hacen uso no solo de los recursos didácticos tradicionales vinculados a esta disciplina, sino que han abierto las puertas del aula a los recursos didácticos más innovadores vinculados a las Tecnologías de la Información y Comunicación, aunque es precisamente en este campo donde debe hacerse un mayor esfuerzo para estar al día, ya que en el mismo aula conviven “nativos digitales” (alumnos) e “inmigrantes digitales” (gran parte del profesorado), en definitiva todos “ciudadanos digitales” (Ribble, 2015) lo que hace del aula un escenario idóneo para la introducción de materiales

didácticos vinculados a los recursos TIC y fomentar el uso de otros dispositivos electrónicos además del ordenador.

#### **7.2.10. Objetivo 10**

**Describir la valoración que hacen los profesores de los itinerarios didácticos en función de su género, edad y experiencia docente y la ubicación geográfica y adscripción a un programa bilingüe del centro en el que imparte docencia**

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, se abordan desde la dimensión del cuestionario del profesorado identificada con “los itinerarios didácticos”.

Se consideró importante constatar las opiniones de los maestros en relación con un recurso didáctico tradicional, que a lo largo de la historia de la enseñanza ha contribuido a que el alumno adquiriera conocimientos de forma experimental, al entrar en contacto con la realidad que le rodea, es decir con su entorno más inmediato tanto natural, artístico como cultural. En concreto, conocer la opinión de los maestros acerca de este recurso didáctico que supuso dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Intervienen los profesores de la asignatura de Conocimiento del Medio natural social y cultural en la selección de las excursiones?
- ¿Los itinerarios escolares deben ser una vía para presentar a los estudiantes el patrimonio del entorno local, regional?
- ¿Se deben trabajar la excursión con los alumnos en clase, antes de realizarse y después?
- ¿En las salidas escolares se deben tratar contenidos curriculares y no tener un carácter altamente lúdico?
- ¿Son reacios los padres a que los niños participen en las excursiones por motivos de seguridad, o por el coste de las mismas?

El análisis de los datos obtenidos a través de esta dimensión del cuestionario cumplimentado por el profesorado ha permitido descubrir que la

media de las excursiones programadas en los centros analizados se sitúa en 3.9 de media al año, así como llegar a las siguientes conclusiones:

La gran mayoría de los encuestados aseveran con rotundidad que:

- Los profesores de la asignatura de Conocimiento del medio se encargan de elegir las excursiones que se realizan en el centro.
- A la hora de planificar salidas escolares se debe aprovechar los recursos que el entorno ofrece, siendo una oportunidad para mostrar a los alumnos el patrimonio local y regional.
- Se debe trabajar la secuencia con los alumnos antes y después de la salida.
- Se debe aprovechar para trabajar contenidos curriculares y que no tengan solo un carácter lúdico.
- Los padres no se muestran reacios a que sus hijos participen en las excursiones por motivos de seguridad.

Tan solo la mitad de los encuestados considera que los padres se muestran en ocasiones reacios a que sus hijos participen en las salidas escolares por motivos económicos.

Se encuentran pequeñas diferencias, en general, en cuanto a las opiniones de los profesores acerca de las salidas escolares. En concreto, las mayores divergencias se dan en relación a la afirmación de que las excursiones no den de ser lúdicas, extremo mayormente seguido por las maestras, el grupo de profesores de mayor edad y los de mayor experiencia docente.

La casi totalidad de los profesores encuestados de las distintas comarcas, confirman que las excursiones deben trabajarse antes y después en clase, en cambio en la comarca del Mula solo el 50% de los profesores encuestados comparte esta opinión.

La mayoría de los participantes de las distintas comarcas, son partidarios de que la planificación de una salida debe orientarse para posibilitar el conocimiento del entorno más inmediato, a excepción de los docentes de la comarca del Altiplano de los cuales solo la mitad de los encuestados comparte esta opinión

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para el conjunto de esta dimensión “itinerarios didácticos” en función de la edad del encuestado y de la experiencia docente, en concreto:

- Los encuestados de menos de 44 años, denotan mayor grado de acuerdo respecto a los mayores de 44 años.
- Los encuestados de menos de 15 años de experiencia docente muestran más de acuerdo con esta dimensión en comparación con que los que tienen más experiencia docente.

### **7.2.11. Objetivo 11**

**Valorar las percepciones que tienen los padres y madres (familias) de los alumnos sobre la necesidad y el uso que hacen sus hijos del libro de texto según el género, edad, estudios y situación laboral de las figuras parentales y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados sus hijos**

Las conclusiones de este objetivo se han obtenido a partir de la dimensión del cuestionario de las familias identificado con “la necesidad del libro de texto”. Esta dimensión se diseñó con el fin de constatar la importancia que tiene el libro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de los padres y madres de los alumnos de Educación Primaria. A continuación, se exponen las conclusiones extraídas, en relación con las siguientes cuestiones:

- ¿Es el libro de texto un material didáctico completo y facilita el trabajo del alumno?, ¿Es motivador? ¿Le ayuda a aprender?, ¿Le ayuda en las tareas?
- ¿Su precio es elevado?, ¿Serían necesarias más ayudas?
- ¿Consultan sus hijos los libros de años anteriores?

Una primera aproximación verifica que, casi la totalidad de los padres manifiesta su conformidad en relación a apreciar que el libro de texto:

Es un material didáctico muy completo que a su vez ofrece multitud de recursos didácticos al maestro y a sus hijos.



- Es un instrumento necesario, que ayuda a aprender a sus hijos y facilita su trabajo en clase.
- Es un recurso más importante que Internet.
- Es un material didáctico motivador, que contiene material gráfico de gran calidad.
- El precio de este material didáctico es el adecuado.
- Los libros no deben ser gratuitos.
- Es necesario que el gobierno diseñe y regule un sistema gratuito de préstamo e intercambio de libros, tanto en la red pública como en la concertada.
- Sus hijos consultan los libros de años anteriores.
- Serían necesarios libros en formato digital con acceso libre.

Solo la mitad de los encuestados considera que el libro ayuda a su hijo a hacer las tareas en casa y que es un material anticuado.

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas si se tienen en cuenta los estudios de las familias y la localización comarcal del centro, en cuanto

- La necesidad del libro de texto es mayor para aquellas madres y padres con estudios de nivel de FP o Bachillerato.

Para las familias de la comarca del Altiplano, la necesidad del libro es mayor que para las familias de las comarcas del Valle de Guadalentín y de la Vega del Segura.

### 7.2.12. Objetivo 12

**Analizar las valoraciones que hacen los padres de los itinerarios didácticos según su género, edad, estudios y situación laboral y la titularidad, adscripción a un programa bilingüe y ubicación geográfica donde están escolarizados estos sus hijos**

Las conclusiones obtenidas en relación con este objetivo, están vinculadas con la dimensión “las excursiones” del cuestionario de las familias. Esta dimensión se diseñó con el fin de averiguar las opiniones de los padres, madres o tutores sobre aspectos de interés para esta investigación, en particular sobre las cuestiones siguientes:

- ¿Los itinerarios escolares deben ser una vía para presentar a los estudiantes el patrimonio del entorno local y regional?
- ¿Se deben trabajar la excursión con los alumnos en clase, antes de realizarse y después?
- ¿En las salidas escolares se deben tratar contenidos curriculares y no tener un carácter altamente lúdico?
- ¿Son reacios los padres a que los niños participen en las excursiones por motivos de seguridad, o por el coste de las mismas?
- ¿Consideran que el número de excursiones excesivo?
- ¿Les gustaría a los padres y madres colaborar y participar en las excursiones?

El análisis de los datos extraídos a través de esta dimensión del cuestionario cumplimentado por el profesorado, ha permitido definir que la media de excursiones de las excursiones que organizan los centros escolares al año es de 3.2 y además la casi totalidad de los participantes señalan que:

- Las excursiones tienen una importancia vital para que los estudiantes conozcan el patrimonio natural, cultural y artístico de la Región de Murcia.
- Las excursiones son básicamente lúdicas, pero que deben servir también para tratar contenidos.

- Las excursiones deben programarse con actividades antes, durante y después de la salida.
- Los padres no deben colaborar ni participar en las excursiones.
- El número de excursiones no es excesivo.

Tan solo la mitad aproximadamente de los participantes piensan que:

- Se deben ofertar excursiones en el ámbito del entorno del centro.
- Que no son reacios a que sus hijos participen por motivos de precio ni seguridad.

Nos se observan diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de las familias en función de las características sociodemográficas consideradas (estudios y situación laboral) ni en función de las características del centro escolar (titularidad, bilingüismo) donde cursan estudios sus hijos. Sin embargo, sí que las hay atendiendo a la localización del centro. En concreto destacar que las familias con niños escolarizados en la comarca del Altiplano, muestran un mayor acuerdo con la dimensión “excursiones” que los del resto de comarcas muestreadas.

### **7.2.13. Objetivo 13**

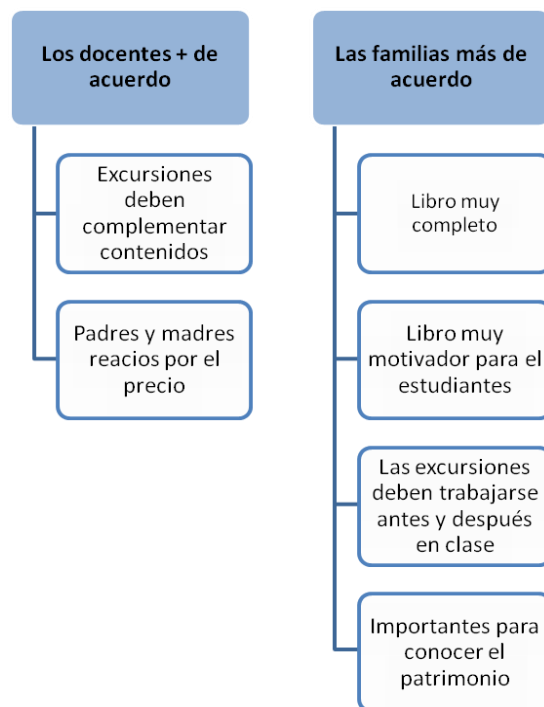
#### **Comparar las percepciones que las familias y los docentes tienen en relación al uso del libro de texto y las salidas escolares**

Las conclusiones de este apartado han sido resueltas a partir del cruce de varias variables coincidentes en los dos cuestionarios diseñados (docentes y familias), con el objetivo de extraer conclusiones en relación con la posible coincidencia entre las opiniones vertidas por los componentes de los dos grupos encuestados en el marco de la investigación que aquí se presenta. Los docentes y las familias coinciden en sus opiniones en cuatro de las once variables comparadas:

- El libro es un recurso más para el docente que debe introducir otros recursos didácticos en clase.
- El libro le facilita las tareas al alumno en clase

- A la hora de realizar salidas escolares es recomendable que se aprovechen los recursos que el entorno más inmediato ofrece.
- Los padres y madres son reacios a que los niños participen por seguridad.

Por el contrario, en cuatro de las variables comparadas se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las opiniones vertidas por los dos grupos participantes en el estudio y en dos más las diferencias han resultado también significativa según los análisis de comparación múltiples realizados sin la corrección BH (Figura 112).



*Figura 112.* Acuerdo mostrado por los docentes y las familias en relación a las preguntas coincidentes en ambos cuestionarios.

Fuente: Elaboración propia.

### **7.2.15 Discusión de los resultados**

Las conclusiones de los trabajos de otros autores sobre “evaluación de libros de texto en el ámbito de las ciencias sociales”, destacan el enorme valor y potencial didáctico que tienen las imágenes, tanto las referidas al patrimonio natural como al artístico y cultural. Por ello reclaman que deben ser puestas en valor por los agentes implicados, editoriales y profesorado. En concreto López Cruz (2014) explica que el patrimonio en los libros de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria, tienen un carácter puntual y casi anecdótico, se trata como un recurso didáctico que con frecuencia sirve de apoyo a otros contenidos y que suele ser propiamente el objeto de estudio. Por su parte Morón (2016) reivindica la presencia en los libros de texto de imágenes de paisaje reales que, por sí mismas, permitan a quienes las miran seleccionarlas según sus criterios y valoraciones y, en última instancia, ser artífices y constructores de la realidad que observan. No se puede olvidar el papel fundamental que juegan las imágenes en el ámbito de las ciencias sociales y, en particular, en Educación Primaria, ya que apoyan el desarrollo de los contenidos y son la base para promover una aproximación crítica a los fenómenos sociales y lograr una comprensión del presente (Prats, 2011; Gámez-Cerezuelo y Sáez-Rosenkranz, 2017).

Los datos y conclusiones obtenidas en el marco de esta tesis doctoral respecto al uso que tiene el libro de texto en la praxis del docente del profesorado Ciencias Sociales de Educación Primaria, son altamente coincidentes con los resultados que a escala nacional muestra la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de enseñanza (ANELE), entidad de referencia en España en lo que respecta a la edición de materiales escolares. En concreto, su informe sobre los libros de texto en España (ANELE, 2014) señala que estos son la principal herramienta para los docentes y que el 81.3% de ellos reconoce emplearlo bastante o mucho en su labor diaria.

En cuanto a las opiniones obtenidas de las familias de los estudiantes escolarizados en centros escolares de la Región de Murcia son igualmente similares a las recogidas por el informe de la ANELE, que en concreto resalta que

“el 71.9% de los padres considera que el libro de texto es una herramienta imprescindible en la educación de sus hijos, tanto en el centro escolar como en el hogar y que es el recurso didáctico más importante, incluso por delante de Internet” (ANELE, 2014, p.1). También resulta muy significativo que tanto el estudio de la ANELE como el trabajo que aquí se presenta coincidan en señalar que la mitad de los alumnos tienen la costumbre de consultar libros de años anteriores.

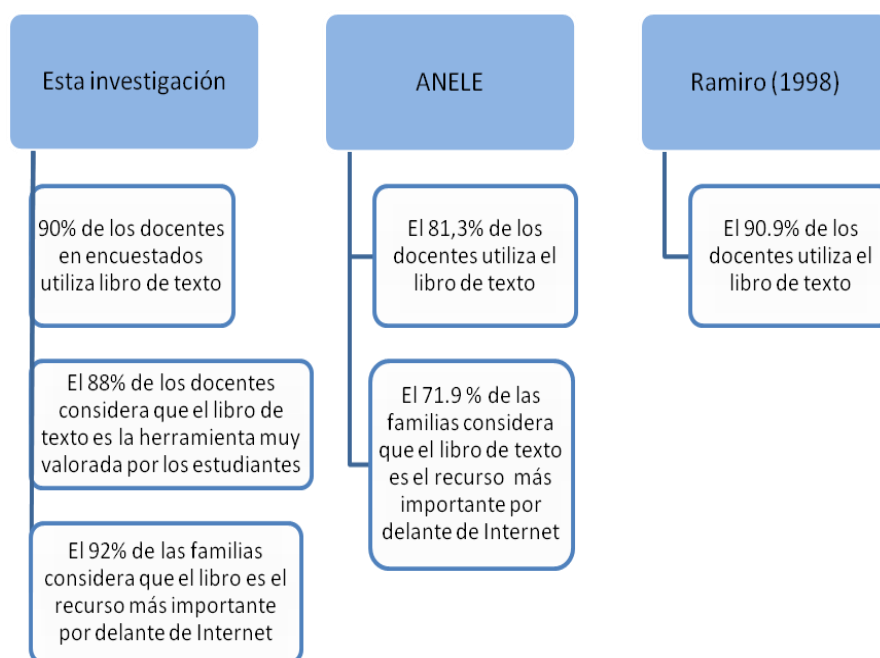
Los resultados de esta tesis doctoral indican que el precio de los libros de texto no es un obstáculo para los padres, si bien los estudios de mercado muestran que el 51% de las familias españolas compran sus libros en Internet, tratando de conseguir un ahorro a la hora de obtener el material escolar que sus hijos necesitan (Amazon, 2016).

En cuanto a la presencia del libro digital en las aulas, el estudio realizado por la Editorial Planeta (2013) señala que el 64% de los profesores considera la posibilidad de integrar el libro digital como sustituto del libro de papel en la práctica docente. A este respecto, el Observatorio Europeo Schoolnet, entidad que integra a los todos los Ministerio de Educación de la Unión Europea, señala que España está avanzando en la incorporación de recursos tecnológicos en las aulas (Schoolnet, 2015). Los resultados obtenidos en el marco de este trabajo de investigación son altamente coincidentes con los obtenidos a nivel nacional e internacional, ya que la mitad de los maestros de Educación Primaria de la Región de Murcia encuestados afirman utilizar el libro de texto digital.

En la Figura 113 se presenta una comparación de los resultados obtenidos en el marco de esta investigación con los obtenidos por Ramiro (1998) y la ANELE (2014) para el mismo sector, en todos los casos basados en encuestas.

En cuanto al uso de otros recursos didácticos Ramiro (1998) trató de identificar y cuantificar los recursos didácticos que los profesores de secundaria introducían en las clases de geografía. Su estudio concluye afirmando que los recursos didácticos más utilizados por los profesores en ese momento eran los mapas, que tan solo la mitad del profesorado recurría a los recursos audiovisuales, que una cuarta parte del profesorado utilizaba el ordenador en clase (actualmente

el 80% del profesorado lo usa), tan solo una minoría recurría a la fotografía aérea, y que los recursos instrumentales (brújula, pluviómetro) no eran un recurso didáctico utilizado en clase. Este estudio es de gran interés porque ofrece una comparativa los de recursos didácticos usados por el profesorado de antes de los años ochenta y después de los años ochenta e identifica diferencias mínimas. En concreto señala Ramiro (1998, p.8), “Predominan los recursos tradicionales y aquellos que requieren un menor esfuerzo de preparación, y donde el libro de texto continua reinando de forma total y absoluta” y hace un llamamiento al ámbito universitario, en el sentido de que se potencie la investigación didáctica en relación a los recursos didácticos.



*Figura 113. Comparativa de conclusiones de la investigación.*

Fuente: Adaptada de Ramiro (2018, p.8) y ANELE (2014, p.1).

Dos décadas después, los resultados de la investigación que aquí se presentan son altamente coincidentes con los obtenidos por Ramiro (1998) e incluso con los más recientes aportados por ANELE (2014), solo se aprecian diferencias con el primer estudio en cuanto que ha aumentado la presencia de los ordenadores en las aulas. Con esta tesis se ha pretendido hacer aportaciones

cuantitativas, sobre el uso que del libro de texto y otros recursos didácticos hacen los maestros de Educación Primaria en el marco de la asignatura de Ciencias Sociales (Geografía e Historia). Una vez obtenidos los datos, es necesario reflexionar como tender puentes, desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, con el fin de potenciar la transferencia de los resultados obtenidos en la investigación universitaria hacia los centros escolares. Sin duda la vía es fácil, al encontrarnos todos juntos en el mismo escenario, ya que “nuestros alumnos de hoy serán los futuros maestros”.

En consecuencia, consideramos que las hipótesis iniciales de este trabajo han sido confirmadas positivamente:

- Los libros de texto de Ciencias Sociales (geografía e historia) de sexto curso de Educación Primaria de las cinco editoriales más utilizadas en los centros de la Región de Murcia, presentan una caracterización diferente en sus aspectos de presentación, estructurales, espaciales y estrategias visuales, así como en los recursos y elementos didácticos que proponen.
- Los libros de texto son percibidos por el profesorado de Ciencias Sociales y por las familias de los alumnos del último tramo de Educación Primaria de los centros la Región de Murcia como el principal eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.



### 7.2.15 Propuestas de mejora

Todo trabajo tiene sus limitaciones y, por tanto, es susceptible de mejoras. A continuación, se exponen algunas propuestas de mejora que pueden orientar futuras investigaciones que profundicen en esta misma línea o en líneas afines son:

- Continuar con la mejora de los instrumentos utilizados (EVALTEX, CUELX-F y CUELX-M) y de su fiabilidad y validez.
- Ampliar el trabajo a otros participantes del territorio nacional e incluso europeo, incluyendo a los libros de texto.
- Hacer extensiva la investigación a los alumnos como participantes.
- Extender el estudio a otros ciclos de Educación Primaria y a otras etapas educativas anteriores a los estudios universitarios.
- Completar la recogida de datos con otras técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter educativo (entrevistas en profundidad, observación participante, grupos de discusión...), que permitan comprender los criterios que llevan a los maestros y equipos directivos de los centros educativos a seleccionar y los libros de texto, y cómo estos se relacionan con los resultados de aprendizaje esperados. También con el objetivo profundizar en las metodologías de enseñanza-aprendizaje que acompañan al libro de texto en los contextos naturales de las aulas.
- Estudiar la asociación que existe entre los libros de texto que utilizan los docentes y su identidad cultural y su pensamiento histórico, crítico y creatividad.
- Evaluar el potencial didáctico y motivador de los libros de texto y de otros recursos didácticos en función de unos indicadores de calidad objetivamente establecidos.
- Elaborar una guía que ofrezca recomendaciones a las editoriales para lograr un diseño didáctico adecuado de los libros de texto, así como la elaboración de unas recomendaciones para un uso adecuado del

libro de texto y de otros recursos didácticos dirigidos a maestros, alumnos y familias.

- Utilizar otros diseños cuantitativos de carácter pre-experimental, relacionando el uso de los libros de texto con variables tales como el rendimiento académico del alumnado, su motivación, autoestima y autoconcepto académicos, estilos de aprendizaje y de enseñanza...

El logro de estas posibles mejoras y de trabajos en esta línea de investigación, sin duda sería posible con lo que es nuestra última propuesta, la creación de redes de trabajo e intercambio de experiencias con otros colegas y docentes del ámbito universitario y no universitario a nivel tanto nacional como internacional interesados en la generación de conocimiento científico y práctico en el área de didáctica de las Ciencias Sociales y en la transferencia del mismo.



**Referencias**



## Referencias

---

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Stumanti de ricerca per l'innovazione e della comunicazioni e interculturalita nella scuola. Alcoy: Marfil-Roma TRE. Universita degli Studi.
- Aguaded, J.L. y Bautista, J.M. (2002). Diseño de materiales curriculares. Criterios didácticos para su elaboración y evaluación. *Aula Abierta*, 80, 139-152. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11282>
- Agudo, J. (2009). Reflexión sobre nuestro patrimonio etnológico. Pensando en Andalucía. En J. Castillo, E. Cejudo y A. Ortega (Eds.), *Patrimonio histórico y desarrollo territorial*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3583491>
- Ajagan, L. (2007). El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica. *1<sup>er</sup> Seminario Internacional de textos escolares. Santiago de Chile*. Año 2006. Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- Alcira, N. y Conforti, N. (2011). Criterios para evaluar y seleccionar textos escolares. El bibliotecario escolar como asesor docente. *Actas de las 2<sup>a</sup> Jornadas de Intercambios y Reflexiones acerca de la investigación en Bibliotecología*. Universidad de la Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17633/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17633/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Amalvi, C. (2001). *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française: de 1660 à 1960*. Paris: la Boutique de l'histoire.
- Amat, L.M., Serrano Pastor, F.J., Solano Fernández, I.M. (2012). Érase una vez los ticinventos: un cuento electrónico para el desarrollo de la competencia digital en un aula de educación infantil. En: J.I. Alonso, A. Escarbajal y R. Nortes, (Coords.), *Experiencias de innovación en educación infantil y educación primaria* (pp. 33-40). Murcia: EDITUM.
- American Text Book Council (1987). *Education Excellence Network*. New York.
- American Text Book Council (1994). *History Textbooks: A standar and Guide*. New York.
- American Text Book Council (1998). *A new generation of History textbooks*. New York. Recuperado de <http://www.historytextbooks.net/reports.htm>

- American Text Book Council (2000). *History Textbooks at the New Century*. New York. Recuperado de <http://www.historytextbooks.net/reports.htm>
- American Text Book Council (2004). *World history textbooks. A review*. New York.
- ANELE (2014). *La edición de libros de texto en España 2014*. Recuperado de <http://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf>
- ANELE (2015). *Evolución de los precios de los libros de texto. Curso escolar 2015-2016*. Recuperado de <http://anele.org/sala-de-prensa/informes/>
- ANELE (2016). *Evolución de los precios de los libros de texto*. Recuperado de [http://anele.org/wp-content/uploads/2011/05/INFORME-EVOLUCI%C3%93N-PRECIOS\\_ANELE\\_-2015\\_2016.pdf](http://anele.org/wp-content/uploads/2011/05/INFORME-EVOLUCI%C3%93N-PRECIOS_ANELE_-2015_2016.pdf)
- Angrosino, M.V. (2012). Observation-based research. En Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L.V. (eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 165-169). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Aranda, A., Alba, A.D. y Del Pino, M.J. (2012). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 100-108.
- Aranda, A., Del Pino, M.J., Montes, F. (2010). Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa de Andalucía (España). *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 1, 1-11.
- Area, M. (1991). *Los Medios y los Profesores y el Currículo*. Barcelona: Sendai Ediciones. Recuperado de <http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2013/05/medios-profes-curriculo.pdf>
- Area, M. (2002). *Web docente de Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tema1.pdf>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa. Manual electrónico*. Recuperado de: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Arias, L. y Alegría, A. (2014). El uso de la cartografía en los libros de texto de primer ciclo de Educación Primaria. En Sánchez Martín, M., Mirete, A. B. y Orcajada, N. (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (pp. 269-280). Murcia: EDITUM.
- Arias, L., Casanova, J.M., Egea, A. Gómez, C., Ortuño, M. Rodríguez, R., Sánchez Fuster, M.C. y Simón, M.M. (2012). Espacio y tiempo en la didáctica de las ciencias sociales (Educación Primaria). Murcia: Diego Marín.
- Arias, L., Miralles, P., Arias, E. y Corral, M.L. (2014). Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de Innovación en Educación infantil* (pp. 227-239). Murcia: EDITUM.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad*, 1 (4), 543-574. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.html>
- Atienza, E. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106. Recuperado de <http://servidormanes.uned.es/mciud/bibliografia/documentos/articulo%20revista%20de%20educacion.pdf>

- Bale, J. (1999). *Enseñanza de las destrezas cartográficas. Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid: Ediciones Morata.
- Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En A. Santisteban y J. Pagès (Coord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 249-269). Madrid: Síntesis.
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2009). La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez, I. y A. Prat, (Coords.), *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis-ICE de la UAB.
- Benjamini, Y. & Hochberg, Y. (1995). Controlling de false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of de Royal Statistical*, 57(1), 289-300.
- Bermúdez, A., Vianney, J. y Giralt, A. (2004). *Intervención en el patrimonio cultural. Creación y gestión de proyectos*. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez, M.T y Del Cura, Y. (2011). El patrimonio cultural al alcance de todos. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 68, 75-81.
- Bertonatti, C., Iriani, O. y Castelli, L. (2010). Los centros de interpretación como herramientas de conservación y de desarrollo. *Boletín de Interpretación*, 23. Recuperado de <http://interpretaciondelpatrimonio.com/boletin/index.php/boletin/article/view/253>.
- Blanco, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primero y Segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1334/01.ABR\\_TESIS.pdf;sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1334/01.ABR_TESIS.pdf;sequence=1)
- Blanco, P., Ortega, D. y Santamarta, J. (2003). El tratamiento del patrimonio en el curriculum de la Educación Primaria. Realidades y Desafíos. En Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (Coord.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, 71-79. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Borghini, B. (2012). Los cofres mágicos de los mitos. El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 7-18.
- Bringas, M.A. y Revuelta, J. (2010). Los documentales como recurso didáctico para la historia económica: una guía práctica. *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. La historia económica en el Espacio Europeo de Educación Superior*.
- Bruillard, E., Bente, S.V. & Knudsen. M.H. (Eds.). (2006). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris: IARTEM/Jouve. Recuperado de [https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th\\_iartem\\_2005-conference.pdf](https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf)
- Burguera, J. (2002). Los libros de historia del Bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3, 95-108.
- Caballero, P.A (2002). Desarrollo de la representación espacial. *EduPsykhé*, 1 (1), 1-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=259838>

- Cabero, J. (1994). Evaluación en medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L. M. Villar Angulo (Coord.), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*, 117-137. Barcelona: PPU.
- Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (2001). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm>
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2003). La enseñanza del patrimonio histórico-artístico en el Metropolitan Museum de Nueva York. En A. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 315-326). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Calaf, R. y Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R., Guillate, I. y Gutiérrez, S. (2015). Transitando por la evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del proyecto ECPME. *Educatio siglo XXI*, 33(1) 129-150.
- Calaf, R., Suárez, A. y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Callejo, M.L. y Llopis, C. (1992). *Planos y mapas: actividades interdisciplinarias para representar el espacio*. Madrid: Narcea-MEC.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2003). El valor del patrimonio en el currículo de la formación docente. En A. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 41-50). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casas, J., García, J., González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo, Revista electrónica de Pedagogía*. Recuperado de [http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas\\_garcia\\_gonzalez-guia.htm](http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm) Antonia
- Cascales, A., Martínez, M.J. y Gomariz, M.A (2016). Competencia tecnológica y trabajo colaborativo en las prácticas curriculares del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (1).
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, París: Hachette.
- Coma, L. y Rojo, M.C (2012). La aplicación de los sistemas de información geográfica en la enseñanza de las ciencias sociales. El caso de los aeródromos de campaña de la guerra civil española (1936-1939). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 63-71.
- Comisión Europea (2013). *Apertura de la Educación: Docencia y aprendizajes innovadores para todos a través de las nuevas tecnología y recursos educativos abiertos*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al



- Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=ES>
- Cubo, S. (2011). Muestreo. En Cubo, S., Martín Marín, B. y Ramos, J.L. (coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 109-135). Madrid: Pirámide.
- Cuenca, J. M. (2010). Máster y doctorado de didácticas específicas. Líneas formativas y de investigación. Didáctica de las Ciencias Sociales. En R.M. Ávila, M.P Rivero, y P. L. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 369-379). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Cuenca, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4725269.pdf>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. concepciones transmitidas por los libros de texto de la ESO. A. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina, P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 91-102). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cuenca, J.M., Estepa, J., Martín, M.J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 357, 136-159.
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Cultura y Educación. *Revista de teoría, investigación y práctica*. 26 (1) 1-43.
- Cuenca, J.M., Martín, M. y Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 64-73.
- De la Caba, M.A. y López Atxurra, J.R. (2003). Los derechos humanos en los libros de primaria del conocimiento del medio: una estrategia de educación de la ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 35, 54-64.
- De la Caba, M.A. López Atxurra, J.R. (2004). Actividades de interacción y trabajo en grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto. *Revista española de pedagogía*, 62 (227), 103-120.
- De la Caba, M.A. y López Atxurra, J.R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del medio). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195541> *Revista de educación*, 336, 377-396.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de <https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=713895>

- Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=324650>
- Del Carmen, L. (2001). Materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible. *Investigación en la escuela*, 72, 61-64. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/72/R72\\_10.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/72/R72_10.pdf)
- Díaz Pardo, F. (2007). Presente y futuro de los materiales curriculares. En *Avances de Supervisión Educativa; Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. Materiales curriculares, 6, Materiales, Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=467&Itemid=465](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=467&Itemid=465)
- Dirección General de Patrimonio Cultural de Dinamarca (2016). *El potencial didáctico de los museos. Análisis de la oferta didáctica de los museos para la educación primaria y secundaria*. Copenhague. Recuperado de [http://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/kulturav/publikationer/emneopdelt/museer/el\\_potencial\\_educativo\\_ES.pdf](http://slks.dk/fileadmin/user_upload/kulturav/publikationer/emneopdelt/museer/el_potencial_educativo_ES.pdf)
- Domínguez M.C. (Coord.) (2004). *Didáctica de las ciencias sociales para Primaria*. Madrid: Pearson Educación-Prentice Hall.
- Domínguez, A. y López Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de Primaria. *CLIO. History and History teaching* 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonDominguezLopez2014.pdf>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Douglas D. (18 february 2016). *College courses without textbooks? These schools are giving it a shot*. Washington Post. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2016/06/15/college-courses-without-textbooks-these-schools-are-giving-it-a-shot/>
- EB MANES: <http://www.centroman.es/>
- EDUCACIL (2016). *Portal de Educación de la Junta de Castilla León*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/aprender-periodico/documentacion-profesorado>
- Egea, A. y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. 151-170. *III Seminário Internacional de Educação Patrimonial. Contributos para a construção de uma consciência patrimonial.*, Universidad do Minho: Braga.
- Embourg, A. Azelin, M.N., Hezlina, M.H, Razal Mahari, A. & Zullina, H.S. (2012). E-Books as Textbooks in the Classroom. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 47. 1802–1809. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812026390>
- Escolano, S., Ruiz Budría, E. y Climent, E. (2005). Red de centros educativos y desequilibrios territoriales. El caso de Aragón. *GEOGRAPHICALIA*, 47, 153-176.

- Escudero, J.M. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, 87-119.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30. Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/.../El\\_patrimonio\\_en\\_la\\_didactica.pdf?...2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/.../El_patrimonio_en_la_didactica.pdf?...2)
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/69/R69\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/69/R69_2.pdf)
- Estepa, J. (2011). El patrimonio en la Didáctica de la Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 93-105.
- Estepa J., Ávila, R.M. y Ferreras L, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis. *Teaching And Teacher Education*, 24. (8), 2095-2107. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9991>
- Estepa, J., Ávila, R.M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 75-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=549849>
- Estepa, J., Cuenca, J.M., Martín M. (2011). Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio en la educación primaria. En R., López Facal, L., Velasco, V., Santidrián, X.A., Armas, (Coord.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización. I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*, 243-254. Recuperado de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/8817/CC\\_201.pdf;jsessionid=\\_BEDB2CAA651E4F0F3CD654EA7C4CDA80?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/8817/CC_201.pdf;jsessionid=_BEDB2CAA651E4F0F3CD654EA7C4CDA80?sequence=1)
- Estepa, J, Cuenca, J.M. y Martín, M. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 33-40.
- Estepa, J., Ferreras, M. y López-Cruz, I., Morón, M. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M.C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio. En J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 25-39). Huelva: Servicio Publicaciones Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Morón, M.C (2013). La educación patrimonial en los materiales didácticos: la visión del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación* (pp. 145-165). Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.

- Estepa, J., Wamba, A.M. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, 19-26.
- EurViews (2016). <http://www.eurviews.eu/>
- Feliu, M. y Hernández Cardona, F.X (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. 16. Grao.
- Ferreras, M. (2015). *El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y recursos didácticos*. (Tesis Doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
- Ferreras, M. y Estepa, J. (2012). El patrimonio en los libros de texto de conocimiento del medio natural, social y cultural. En El caso de Andalucía. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, 555-563 Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ferreras, M. y Estepa, J. (2014). Las actividades en los libros de texto de conocimiento del medio. Clasificación, tipología y aprendizaje en relación con el patrimonio. J. Pagès y A. Santisteban, 2, 183-192. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/38468>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, 21-41.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O y Ibáñez, A (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32. Murcia: EDITUNM.
- Gámez-Ceruelo, V. & Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 127-142. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284781>
- García, M. (2011). *El patrimonio cultural: conceptos básicos*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- García, F. y De Alba, N. (2003). El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. En A. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina y P. Moreno (Coord.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, (81-90).
- García Valcárcel, A. y González Rodero, L. (2011). Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula. *Competencia digital. Instituto de tecnologías Educativas*. Recuperado de <http://www.sanjosebaradero.edu.ar/files/ufWd6RAcL48dZFiyot9h5.pdf>
- Georg Eckert Institute (2016). <http://www.gei.de/en/departments/digital-information-and-research-infrastructures.html>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Jimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 194, 10-15.
- Gómez, J. (1990). Metodología de encuestas por muestreo. En J. Arnau, M.T. Angera y J. Gómez, *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- 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. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1, Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> -
- Gómez, C.J. y López Martínez, A.M (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. *Diseño de un instrumento de análisis. Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 17-29.
- Gómez, C.J., Molina, S. y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27. Recuperado de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Gómez, C.J, Rodríguez, R. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*. 37 (150), 20-38.
- Gómez, L., García, N. (2003): Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia. *TARIBIYA Revista de investigación e innovación educativa*, 3, 83-105.
- González, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 58-75.
- González, N. y Pagès J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. Recuperado de <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/.../gonzalez.../file>
- Güemes, R.M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de <ftp://veda.bbt.ull.es/ccsyhum/cs15.pdf>
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hernández Cardona, X (2011). La iconografía en la enseñanza de la Historia. *Geografía e Historia. Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68, 7-16  
<http://www.historytextbooks.net/reports.htm>
- Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). The Textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48 (4), 312-328- Oxford: University Press,
- Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26 (4), 519-527.
- ICOM: Consejo Internacional de Museos. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>

- Instituto Geográfico Nacional (2016). *España a través de los mapas*. Recuperado de <http://www.ign.es/espmap/index.htm>
- Jenl C. Dershing L.& Ching-Cha H. (2011). A Comprehensive Strategy Framework for e-Textbook in the Coming Digital Society for Learning. *The Fifth International Conference on Digital Society*. Recuperado de <http://www.gbv.de/dms/tib-ub-hannover/715697730.pdf>
- Jerez, O. (2006). El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana*, 483-501. Recuperado de [http://age.ieg.csic.es/didactica/docs/Publicaciones/2006\\_Cultura\\_geografica.pdf](http://age.ieg.csic.es/didactica/docs/Publicaciones/2006_Cultura_geografica.pdf) visto: 15/06/20
- Jerez, O. y Sánchez López, L. (2005). El uso de las Tics: propuesta metodológica para la elaboración de un programa de educación ambiental mediante la interpretación virtual del paisaje. *XV Simposio Internacional de didáctica de las ciencias sociales*. Recuperado de [https://www.uclm.es/profesorado/web\\_geografia/congresos/c\\_alicante1.htm](https://www.uclm.es/profesorado/web_geografia/congresos/c_alicante1.htm)
- Jiménez Pérez, R., Cuenca, J.M, Ferraras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1319-1331.
- Johnsen, E B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Latorre, A., Del rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lavado, P. J. (2003). ¿Qué es el patrimonio? Educar para conservar y proteger. En Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A., y Moreno, P. (Coord.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, 19-29. Cuenca: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Lewis, R.B. (2004). NVivo 2.0 and Atlas.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16 (4), 493-464.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- López Cruz, I. (2014). *La Educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva. Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>
- López Facal, R. (1997). Libros de texto: sin novedad. *Con-Ciencia Social Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 1, 51-76
- López Hernández, A (2007). Libros de texto y profesionalidad docente En *Avances de Supervisión Educativa; Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en*

- España* 6, Materiales curriculares.. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=467&Itemid=465](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=467&Itemid=465)
- López Martín, J.A. (2007). Las salidas de campo mucho más que una excursión. Educar en el 2000. *Revista de formación del profesorado*, 11, 100-103 Recuperado de [https://www.educarm.es/documents/246424/461842/22\\_salidasdecampo.pdf/515ab5bb-876a-4541-b5de-b5f23b103e1a](https://www.educarm.es/documents/246424/461842/22_salidasdecampo.pdf/515ab5bb-876a-4541-b5de-b5f23b103e1a)
- Luque, R.M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a google earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3606841>
- Maldonado, J.A. (2015). *La metodología de investigación (fundamentos)*. Recuperado de [https://issuu.com/joseangelmaldonado8/docs/la\\_metodologia\\_de\\_la\\_investigacion](https://issuu.com/joseangelmaldonado8/docs/la_metodologia_de_la_investigacion)
- Marín, J.P. y Sánchez Fuster, M.C. (2016). Los Bienes Patrimoniales Locales. Un Recurso Didáctico en el Entorno del Estudiante. Evaluación de su uso en Educación Secundaria. En Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (Eds.), *Patrimonio, identidad, y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*, (277-290). Murcia: EDITUM.
- Marquès, P (2007). Los medios didácticos. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Martín Cáceres, M. y Cuenca López, J.M (2015). Educomunicación del Patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 3 (1), 33-54.
- Martín Herrera, J. (2013). *Percepciones del profesorado de educación obligatoria sobre las relaciones entre el centro escolar y la prensa digital* (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>.
- Martín Marín, B. (2011). Investigación descriptiva. En Cubo, S., Martín Marín, B. y Ramos, J.L. (coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 373-385). Madrid: Pirámide.
- Martínez Bonafé, J. (1992). Como analizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martínez Bonafé, J (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), 62-73.
- Martínez, N., Miralles, P. y Navarro, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 348, pp. 413-433.
- Matas, A. (2011) *Introducción a la investigación en ciencias de la educación*. Madrid: Bubok Publishing.
- Mateo, J. (2014). La investigación ex post-facto. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.

- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Maurandi, A., Del Río, L. y Balsalobre, C. (2013). *Fundamentos estadísticos para investigación. Introducción a R*. Murcia. Recuperado de <http://www.bubok.es/libros/223207/Fundamentos-estadisticos-para-investigacionIntroduccion-a-R>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Melgar, M.F. y Donolo, D.S. (2011). Salir del aula. Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3, 323-333.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milos, P. (2007). Desafíos que enfrentan los textos escolares a partir de un currículum orientado al desarrollo de competencias. *Ier Seminario Internacional de textos escolares*. Santiago de Chile, 2006. Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- Miralles, P. y Alfageme, M.B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de educación infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 45-61.
- Miralles, P., Delgado, C. y Caballero, M.R. (2008). Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, 89-98.
- Miralles, P., Gómez, C.J. y Arias, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento de la información. Una experiencia con el uso de webquest en la formación del profesorado en educación primaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 10, (2) 98-111 Recuperado de: <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v10n2-miralles-gomez-arias>
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, *Educatio S. XXI*, 29 (1), 149-174.
- Miralles, P., Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Molina, I. A. (2004): La enseñanza de la historia de México en los libros de texto de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 100-108.
- Moreno, I. (2004). La utilización de los medios y recursos didácticos en el aula. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>



- Moreno, C., Sánchez Fuster, M.C., González, I., González, J. (2017). La Enseñanza de la competencia matemática a través de mapas: Una propuesta didáctica. *Jornadas del profesorado: intercambio de experiencias y buenas prácticas*. Murcia (en prensa)
- Morón, M.C (2016). El paisaje en la enseñanza Secundaria obligatoria. Análisis de libros de texto y del currículum oficial, el abordaje patrimonial (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
- Morón, M.C., Morón, H., Estepa, J. (2012). *El paisaje en los libros de texto de Ciencias Sociales. Una perspectiva patrimonial integral*. Recuperado de <http://ipce.mcu.es/pdfs/CEPLinea5.pdf>
- Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 11, 133-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324358>
- Nadal, I, Guerra, E. y Naranjo, R. (2004). Utilización de un SIG escolar en sexto de primaria. En M.I. Vera y T. Pérez, (Coord.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- Navarro, L. J. (1985). *Evaluación de textos escolares*. (Tesis doctoral).
- Oltra, F. y Carbonell, I. (2007). Els materials curriculars des del punt de vista de la LOE una visió valenciana. En *Avances de Supervisió Educativa; Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. Revista Materiales curriculares. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/277>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Ortiz, E. Izquierdo, T. y Miralles, P. (2015). Los valores cívicos en los textos del Grado de Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación Primaria*. 18, 61-78
- Ossenbach, G. (2005). La Red Padre-Manes: una experiencia de integración de bases de datos y bibliotecas virtuales de manuales escolares europeos y latinoamericanos. *Historia. Caribe*, 10, 145-153. Universidad del Atlántico.
- Pagès, J. (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. *Textos escolares de historia y ciencias sociales. Seminario Internacional 2008*, 24-56. Ministerio de Educación de Chile.
- Pagés, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa. Ciencia y Educación*, 14, 261-288.
- Pagès, J. (2012). *Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas*. Recuperado de [http://pagines.uab.cat/joan\\_pages/sites/pagines.uab.cat/joan\\_pages/files/Pages\\_Librosdetexto.pdf](http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/Pages_Librosdetexto.pdf)

- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos*. Barcelona: Graó.
- Parellada, C. (2016). Mapas históricos y libros de texto en América latina. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 28-33.
- Parra, D. Colomer, J.C. y Sáiz, J. (2016). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. Educación infantil y primaria. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.
- PC NEWS (14 september 2012) Infographic: U.S. Students Prefer Digital. Recuperado de <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2409734,00.asp>
- Pérez Hernández, A. (2016). *Evaluación de la competencia en comunicación lingüística a través de los cuentos en Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbook Research and textbook*. (2nd revised updated edition). Paris: GEI-UNESCO.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 3 (1), 103-128.
- Piñeiro, M.R. y Melón, L. (1997). El papel del atlas en la enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13, 37-45.
- Planeta (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes del profesorado en España*. Aula Planeta-AUB. Recuperado de [http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2014/07/NdP-estudio-edu-digital-general\\_septiembre.pdf](http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2014/07/NdP-estudio-edu-digital-general_septiembre.pdf)
- Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz Márquez (Coord.). *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de texto y materiales didácticos*, 1, 71 - 85. Madrid: Universidad Complutense
- Prats, J. (2003). Las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia & Ensino. Revista do laboratório de Ensino de História/UEL*, 9. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas\\_investigacion\\_didactica\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf)
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Prats, J. (2015). Tecnologías para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 5-7.
- Prendes, M.P. (1997). Evaluación de manuales escolares. *Revista de Medios y Educación*, 9.

- Prendes, M.P. (2001). Evaluación de manuales escolares I. *Pixel:Bit. Revista de medios y educación*, 16.
- Prendes, M.P. (2004). El diseño y la producción de manuales escolares. En J. Salinas, I. Aguaded, I. y J. Cabero (Coords.), *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp. 47-68). Madrid: Alianza Editorial.
- Raja, M.J. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la geografía física en los libros de texto de educación secundaria de la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Educación. *Didáctica geográfica*, 5, 109-128.
- Ramiro, E. (1998). ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 29. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-29.htm>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in schools. Nine elements all students should know*. Oregon: International Society for Technology in Education.
- RICE University (2014). News and Media. Recuperado de <http://news.rice.edu/2014/10/14/openstax-colleges-free-textbooks-have-saved-students-30-million-2/>
- Rico, L. y Ávila, R.M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (Coord.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, 31-39. Cuenca: Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales.
- Roda, F. (1983). Función de las preguntas y las imágenes en los textos escolares, *Enseñanza*, 1, 147-157.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1983). Evaluación de textos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (2), 259-279.
- Rodríguez, R. y Simón, M.M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria, *ENSAYOS*, 29-1, Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Rojo, M.C. (2013). Los sistemas de información geográfica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 7-17.
- Romera, C., del Campo, A. (2012). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 72-76.
- Rosales, C. (1983). Evaluación de textos escolares de primer ciclo de EGB. *Enseñanza*, 1, 193-208.

- Ruiz, J., Izquierdo, M. y Piñera, J. T. (1998). El cuestionario estructurado como herramienta básica para la evaluación de las instituciones documentales. *VI Jornadas Españolas de Documentación*. Valencia: Fesabid.
- Rüssen, (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2014). El proceso de investigación (parte 1). En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sánchez Agustí, M. (2012). El patrimonio urbano como recurso para desmontar estereotipos históricos. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 79-86.
- Sánchez Fuster, M.C (2012). El uso de las TIC en el aula: El documental como recurso didáctico en el aula de Primaria de Ciencias Sociales. En Maquilón, J.J. y Orcajada J. (Coord.), *Investigación e Innovación en formación del profesorado* (pp. 611-622). Murcia: Editum. Recuperado de <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1161>
- Sánchez Fuster M.C. y Martín de Valmaseda, E. (en prensa). El papel de los centros de visitantes en la puesta en valor del patrimonio: Monteagudo (Murcia). *Actas del I Congreso Internacional de Patrimonio y Educación*. Granada.
- Sánchez Ibáñez, R., Arias L. & Egea, A. (2016). The perduration of master narratives: the discovery, conquest and colonization of America, the Spanish history textbooks. *International Journal of historical learning teaching and research*, 13 (2), 127-137.
- Sánchez Ibáñez, R., Martínez Nieto (2015). Patrimonio e identidad en la Región de Murcia. Una aproximación a través del currículo y los libros de texto de ciencias sociales de Secundaria. *Clio, History and History teaching* 3, 41,1-34.
- Sánchez Rodríguez, P.A (2014). *Evaluación del uso de los videojuegos como medio de enseñanza aprendizaje, Una perspectiva desde la opinión de los estudiantes de grado de la Universidad de Murcia*. (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Santacana, J. (1997): Jugar con la cartografía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 13, 65-70.
- Santacana, J. y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo. Somonte-Cenero*, Gijón: Ediciones Trea.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender a pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Scarfe, B.V. (1951). *A handbook of suggestions on the teaching of geography, towards world understanding*. Paris: UNESCO.

- Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks a methodological guide*. UNESCO: Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000869/086964E.pdf>
- Serrano Pastor, F.J. (1999). Análisis de relatos. En Sáez, J., Escarbajal, A., García, A. y Campillo, M. (coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). Murcia: DM
- Serrano Pastor, F. J. (2008). El cuestionario en la investigación en ciencias sociales. *Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas* Badajoz: Ventura Reyes Prosper.
- Serrano Pastor, F. J. (2010). La medición y la evaluación en los contextos socioeducativos. *Material docente*. Universidad de Murcia: DIGITUM. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/18611>
- Somoza, M. (2007). El proyecto MANES y la investigación sobre manuales escolares. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6. Recuperado de [file:///D:/Usuarios/cfuster/Downloads/ase06m05\\_somozacc5e.pdf](file:///D:/Usuarios/cfuster/Downloads/ase06m05_somozacc5e.pdf)
- Soriano, R. (1998). La LOGSE, una ley sin respuestas para la educación audiovisual. *Comunicar*, 11, 173-178.
- Souto, X. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y Conocimiento del Medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal
- Stevenson, A. (2006): Estudio exploratorio sobre evaluación de textos escolares. *1er Seminario Internacional de textos escolares*. Santiago de Chile. Año 2006. Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- Suárez, M.A., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Teixidó, J. (2009). La introducción de las competencias básicas en el currículum: aspectos colaterales. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 17 (6), 6 - 9.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre manuales escolares en España: el Proyecto MANES. *Clío & Asociados. La historia enseñanza*, 4, 101- 119.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63 - 75.
- TIME (21 de julio de 2011). How Much Will Students Really Save Using Amazon's E-Textbooks? Recuperado de <http://business.time.com/2011/07/21/how-much-will-students-really-save-using-amazons-e-textbooks/>
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. Recuperado de <https://es.slideshare.net/JurjoTorres/libros-de-texto-y-control-del-curriculum-1989>

- Travé, G (2010). Comentario al artículo de Luis del Carmen: Los materiales de desarrollo curricular, un cambio imprescindible: *Investigación en la escuela*, 72, 61-64. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/72/R72\\_10.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/72/R72_10.pdf)
- Travé, G., Estepa, J., Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educatio S.XXI.*, 20 (1) 319-338. Murcia: EDITUM.
- Travé, G., Pozuelos, F.J. Cañal, P. De las Heras, M.A (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales de desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, 81, 5-20.
- Trepat, C.A (1997). Cartografía y categorización del espacio: Una propuesta de secuenciación procedimental. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13, 7-18.
- Trepat, C.A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica*. Barcelona: Grao.
- Trepat, C.A y Comes, P. (2000): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.
- Trepat, C. A. y Feliu, M. (2010). Propuestas en formación en didáctica de la historia del art. Aprender a enseñar historia del arte en secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 66, 86 - 90.
- Trigueros, J; Sánchez Ibáñez, R. y Vera, M.I (2011). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1) 101-112. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335399123.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399123.pdf)
- Trilla, J., Gros, B., López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona Ariel Educación.
- Tymms, P. (2012). Questionnaires. En Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L.V. (eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 231-240). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- UNESCO (1949 a). *L' enseignement de la géographie quelques conseils et suggestions*. París.
- UNESCO (1949 b). *Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/063011eo.pdf>
- UNESCO (1950). *La revision des manuels d'histoire dans le pays nordiques dans le pays nordiques sur la base de consultations réciproques*. Paris.
- UNESCO (1951a). *A handbook of suggestions on the teaching of geography, towards world understanding*. Paris.
- UNESCO (1951b). Better history textbook. *International seminar on textbook improvement*. Brusels.
- UNESCO (1953). *Bilateral consultations for the improvement of history text-book*. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000013/001330eo.pdf>

- UNESCO (1974). *African geography for schools, a handbook for teachers*. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000132/013228eo.pdf>
- UNESCO (1980). *Educational development, a practical issues, guidelines for the preparation, production and distribution of textbooks. Handbook for the teaching of social studies*. Paris
- UNESCO (1981). *UNESCO handbook for the teaching of social studies*. Paris.
- UNESCO (1982). *New UNESCO source book for geography teaching*. Paris. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/249368593\\_NEW\\_UNESCO\\_SOURCE\\_BOOK\\_FOR\\_GEOGRAPHY\\_TEACHING\\_Edited\\_by\\_Norman\\_J\\_Graves](https://www.researchgate.net/publication/249368593_NEW_UNESCO_SOURCE_BOOK_FOR_GEOGRAPHY_TEACHING_Edited_by_Norman_J_Graves)
- UNESCO (1986). *Down with stereotypes: eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000705/070590EO.pdf>
- UNESCO (1987a). *Sub-regional workshop to establish a framework for evaluation of textbooks in social sciences, history and geography*. Barbados: University of West Indies. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000759/075957eb.pdf>
- UNESCO (1987b). *International consultation with a view to recommending criteria for improving the study of major problems of humanity and their presentations in school curricula and textbooks*.
- UNESCO (1988). *Guidelines for curriculum and textbook development in international education*. Germany. Recuperado de <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Js1497b/1.html>
- UNESCO (1989). *The elaboration of school textbooks a methodological guide*. Paris.
- UNESCO (1995). *Planning the development of schools textbooks a series of twelve training modules for educational planners and administrators*. Paris.
- UNESCO (1997a). *La conception et la réalisation des manuels scolaires, initiations aux techniques d'auteurs*. Paris: Centre International Phonetique Appliquee-Mons.
- UNESCO (1997b). *From plan to print: a guide to sustainable books provisions*. Paris.
- UNESCO (1999). *Disarming history: international conference on combating stereotypes and prejudice in history textbooks of South-East Europe*. Sweeden.
- UNESCO (2002a). *Training seminar for textbook analysis within the framework of the project on intercultural education and human rights education in Albania*. Albania. Recuperado de <http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/207/573416575.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO (2002b). *Interagency meeting on book sector development for EFA*. Paris.
- UNESCO (2002c). *International expert's meeting on textbooks and learning materials: components of quality education that can foster peace, human rights, mutual understanding and dialogue*. Paris.

- UNESCO (2004). *Euro-Arab dialogue: the image of Arabo-Islamic culture in European history textbooks*. El Cairo. Recuperado de <http://www.coe.int/NewsSearch/Default.asp?p=nwz&id=5616&lmLangue=1>
- UNESCO (2005). *A comprehensive strategy on textbooks and learning materials*. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf>
- UNESCO (2006). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experience*. Recuperado de <https://searchworks.stanford.edu/view/6976411>
- UNESCO (2012). *Guidebook for History textbooks authors. On a common path. New approaches to writing history textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds. The case of the Mediterranean*. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227041e.pdf>
- UNESCO (2012). *The Worldwide Resource Pack in Curriculum Change Overview*. Paris. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/IBE\\_Worldwide\\_Resource\\_Pack\\_0609.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/IBE_Worldwide_Resource_Pack_0609.pdf)
- UNESCO (2013). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/publications/2013/>  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>
- UNESCO (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S)
- UNESCO (2016). Documento de política 23. Cada niño debería tener un libro de texto. Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243321S.pdf>
- UNESCO (s/f). *Guidelines for textbook writing, prepared by participants in the UNESCO textbook, writing workshop for national liberation movements*. Tanzania.
- United Nations (2002). *Textbook and the United Nations. The international System and What World history textbooks. A review*. New York: Association of the United American Textbook. <http://www.historytextbooks.net/reports.htm>
- Vallejo, P (2008) *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Valls, R. (1994). La imagen de Europa en los actuales manuales escolares de ciencias sociales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 8, 3-26.
- Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia. ¿Ilustraciones o documentos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, 105-120.



- Valls, R. (1998a). Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX). Estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 12, 3-28.
- Valls, R. (1998b). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 69-78.
- Valls, R. (2000). La història en els manuals: entre textos y contextos. *L'Espill*, 6, 61-74.
- Valls, R. (2001a). Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias experimentales y Sociales*, 15, 23 - 36.
- Valls, R. (2001b). Los nuevos retos de las investigaciones sobre manuales escolares de historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 6, 31-42.
- Valls, R. (2002a). Los diseños y materiales curriculares y las actividades "extraescolares. En Valls, R., López Serrano, A (Coord.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. 51-68.
- Valls, R. (2002b). Imágenes para la historia (las imágenes en los manuales escolares de historia). En Hernández Díaz, J.M., Escolano, A. (Coord.) *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, 207-224. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Valls, R. (2008a). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (Eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Valls, R. (2008b). Las imágenes de la Guerra de la Independencia en los manuales escolares españoles de historia (1990-2007). *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 85. 22-34.
- Valls, R. (2008c). Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de uso didáctico. *Clio & Asociados*. 11, 11-23.
- Valls, R y Parra, D (2016). Los libros de texto una visión simplificada. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 15-19.
- Varela, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela abierta*, 13, 97-112.
- Vázquez, A., Manassero, M.A (2002). Los estereotipos de género y lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 14 (4), 415-430.
- Velandia, C., Serrano-Pastor, F.J., Martínez Segura (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior. *Comunicar, Revista científica de Educomunicación*, 51 (XXV), 9-18.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.
- Wakefield, J.F. (2007). Textos que enseñan: estructura y diseño de textos para fines educativos. 1er Seminario Internacional de textos escolares. Santiago de Chile. Año 2006. Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- WEB de la Biblioteca del MECD (2016) <http://www.mecd.gob.es/biblioteca-central/biblioteca/coleccion.html>

WEB EMMANUELLE: <http://www.inrp.fr/emma/web/>

Web European Schoolnet: <http://www.eun.org/observatory>

Web European Schoolnet (2015). *European Schoolnet Spain, Country report on ICT in Education*. [http://www.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=f81e3194-6969-4382-b3bb-c3504bedf0be&groupId=43887](http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=f81e3194-6969-4382-b3bb-c3504bedf0be&groupId=43887)

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En MAURI, T y otros. El currículo en el centro educativo. Barcelona: ICE de la UB/Horsori, col. *Cuadernos de Educación*, 125-167.

Zamora, F. (2009). El mapa topográfico nacional cómo herramienta imprescindible para la adquisición de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. Recuperado de [http://www.bibliotecaspublicas.es/villarrubiadelosojos/imagenes/contenido\\_31591.pdf](http://www.bibliotecaspublicas.es/villarrubiadelosojos/imagenes/contenido_31591.pdf)

Zaplana, A. (2005). *Profesores en el cine: entre pizarras y pantallas*. Colección cine. Festival Ibérico. Departamento de publicación de la Diputación de Badajoz.

ZenobiI, V. y Martínez, V. (2011). Educación ambiental: recursos y recursos audiovisuales para la enseñanza. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/ed-ambiental/ed.pdf>

## Libros Evaluados

A.A .V.V (2013). *Conocimiento del Medio*. Pixépolis. Zaragoza: Luis Vives.

Fraile, R., Pallol, R., San Andrés, J. Oro, B., Cáliz, S. y Pérez, S. (2010). *Conocimiento del Medio*. Timonel, Madrid: SM.

García Sebastián, M. y Gatell , C. (2009). *Medio Natural, Social y Cultural*. Mundo de colores. Barcelona: Vicens Vives.

Henao, J.T. (2009). *Conocimiento del Medio*. La casa del saber. Madrid: Santillana.

Mesegar, T. y Doménech, J. (2009). *Conocimiento del Medio*. Abre la puerta. Madrid: Anaya.



**Anexos**



## Anexo 1. Protocolo de evaluación de libros de texto- EVALTEX

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN				
	(n)	Nombres		
Autor				
Autora				
Título				
Año de la primera edición		Año de la edición actual		
Editorial				
Nivel				
Curso				
Nº de volúmenes				
	Sí	No	Observaciones	
Cuaderno de actividades				
Libro para el profesor				
Material complementario en formato digital				
Vínculo web				
Otros anexos				
Incluye Código QR				
Precio aproximado				
Observaciones				

2. DISEÑO DEL LIBRO						
2.1. DISEÑO GRÁFICO						
Ilustraciones	Blanco y Negro (n)	Color (n)	Tamaño	3D (n)		Observaciones
				Sí	No	
Figuras						
Gráficos						Líneas (n)    Barras (n)    Sectores (n)
Fotografías (todas)						
<i>Fotografías Monumentos arquitectónicos</i>						
<i>Fotografías sitios arqueológicos</i>						
<i>Fotografías motivos escultóricos</i>						
Dibujos						
Pinturas (obras de arte)						
Croquis						

<b>2. DISEÑO DEL LIBRO</b>						
<b>2.1. DISEÑO GRÁFICO</b>						
Mapas						
Mapas conceptuales						
Otros						

<b>2.2. DISEÑO DEL TEXTO</b>						
	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b> ( <i>explicar detalladamente dónde está presente</i> )			
<b>Vocabulario</b> adecuado para el curso (claro, comprensivo)						
<b>Composición</b>						
Texto corrido						
Texto en 2 columnas						
Bloques de 2 páginas						
Figuras e imágenes intercaladas en el texto						
Figuras e imágenes fuera del texto						
Pie de figuras						
Llamadas a pie de página						
Predomina el texto sobre las figuras						
<b>Resaltes del texto</b>						
<b>Título</b>						
Destaca el título en color			Naranja	Rojo	Verde	Otro
Destaca el título con subrayado						
<b>De los contenidos</b>						
El texto explicativo resalta los contenidos claves/básicos						
Usa negrita						
Usa cursiva						
Usa el subrayado						
Encuadra el texto						
Sombreado del texto en color			Crema	Amarillo	Verde	Otro
Usa iconos (interrogación)						
Símbolos (estrella)						
Emoticonos (muñeco)						
Llamadas de Texto (información complementaria)						
<b>Actividades</b>						
Usa negrita						
Usa cursiva						
Usa el subrayado						
Encuadra el texto						
Sombreado del texto en color						
Usa iconos (interrogación)						

<b>2.2. DISEÑO DEL TEXTO</b>			
	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b> ( <i>explicar detalladamente dónde está presente</i> )
Símbolo (estrella)			
Emoticonos (muñeco)			
Llamadas de Texto (información complementaria)			

### **3. ESTRUCTURA DEL LIBRO**

#### **3.1. PORTADA**

	<b>Sí</b>			<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Símbolo					
	Ser Animado	Objeto inanimado	Combina los 2 tipos		
Imagen real					
Fotografía					
Paisaje					
Dibujo					
Predominan los colores	Cálidos	Fríos	Combina varios colores	Varios tonos del mismo color	
Identifica la asignatura (una iconografía concreta para cada asignatura en todos los cursos)					
Identifica el nivel					
Identifica el curso					
Es motivadora					

#### **3.2. CONTRAPORTADA**

	<b>Sí</b>			<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Es continuación de la portada					<i>Sólo completar a partir de aquí en caso de que no sea continuación</i>
Símbolo					
	Ser Animado	Objeto inanimado	Combina los 2 tipos		
Imagen real					
Fotografía					
Paisaje					
Dibujo					

<b>3.2. CONTRAPORTADA</b>					
	<b>SÍ</b>		<b>NO</b>		<b>Observaciones</b>
Predominan los colores	Cálidos	Fríos	Combina varios colores	Varios tonos del mismo color	
Identifica la asignatura (una iconografía concreta para cada asignatura en todos los cursos)					
Identifica el nivel					
Identifica el curso					
Es motivadora					

<b>3.3. ÍNDICE</b>			
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Incluye índice de contenidos			
Incluye índice de figuras/gráficos			
Incluye índice de tablas			
Incluye índice de anexos			
Agrupar los temas por materias			
Aparecen diferenciados los contenidos de CCNN de los de Geografía e Historia			
Aparecen diferenciados los contenidos de geografía de los de historia			
Nº de temas de geografía			
Nº de temas de historia			
Aparece algún tema de Historia del Arte			<i>Indicar el número de temas:</i>
Aparecen contenidos de Historia del Arte intercalados en los temas			
Contenidos de geografía de la CARM			
Contenidos de historia de la CARM			
Utiliza la clasificación Espacio/Tiempo			
Alude en el índice a las competencias			



<b>3.4 ENTRADA DEL TEMA</b>				
	<b>Temas (n)</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
Incluye una ilustración a doble página				
Incluye ilustración en una sola página (impar)				
Incluye ilustración en una sola página (par)				
Incluye más de una ilustración				
Mosaico de ilustraciones				
Se parte de los conocimientos previos del curso anterior				
Incluye información textual de recuerdo de contenidos básicos				
Incluye actividades de recuerdo de conceptos básicos				
Incluye preguntas para despertar la curiosidad del alumno por los nuevos contenidos				

<b>3.5. ESTRUCTURA DE CADA PARTE TEMÁTICA/UD</b>					
Está estructurado en	Temas		Unidades Didácticas	Bloques	Observaciones
	Sí	NO	Observaciones		
Incluye páginas temáticas					
Incluye apartado de uso de las TIC					
Incluye apartado aprendo a aprender					
Incluye apartado de Evaluación					
Incluye apartado de educación en valores					
Recomienda lecturas complementarias					
Incluye Bibliografía					
Incluye mapas conceptuales					
Incluye anexos con mapas					
Incluye actividades interactivas					
Otros					

<b>3.6 PÁGINAS FINALES</b>				
	<b>Sí (n)</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>	
Incluyen despleables				
Incluyen resumen con las principales ideas				
Incluye diccionario				
Recomienda que el alumno elabore un			Escrito	Digital

diccionario				
-------------	--	--	--	--

4. ANÁLISIS DE CONTENIDOS								
4.1. ÁMBITO ESPACIAL								
		Sí			No		Observaciones	
Parte de lo cercano a lo lejano								
	Mundo	Europa	España	Comunidad Autónoma	Provincia	Localidad	Entorno colegio	
Los contenidos van referidos al								
Nº Temas								

4.2. TIPOS DE CONTENIDOS	Sí (n)	No	Observaciones
Contenidos conceptuales			
Contenidos procedimentales			
Contenidos actitudinales			
¿Aparecen especificados?			
¿Están relacionados con la competencia/as?			<i>Especificar competencia/s:</i>

4.3. ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS															
	Conceptuales					Procedimentales					Actitudinales				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Adecuación al currículo CARM															
Adecuación a los contenidos del currículo															
¿Los contenidos van dirigidos a la adquisición de conocimientos?															
Coherencia entre los contenidos y los objetivos															
Adecuación de los contenidos con el logro de capacidades															
Contribución al desarrollo de las competencias básicas															
Coherencia en la estructura interna (secuenciación)															
Adecuación de los contenidos a las características psicoevolutivas de los alumnos															
Adecuación en la densidad de información															
Actualización de la información															
Corrección científica de los contenidos															
Los contenidos están contextualizados en la Región de Murcia															
Los contenidos se presentan vinculados al entorno próximo del alumno															

5. COMPETENCIAS						
	Sí	No				Observaciones
Las competencias aparecen explicitadas						
	1	2	3	4	5	
Competencia en comunicación lingüística						
Competencia matemática						
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico						
Tratamiento de la información y competencia digital						
Competencia social y ciudadana						
Competencia cultural y artística						
Competencia para aprender a aprender						
Autonomía e iniciativa personal						

6. ANÁLISIS DE ACTIVIDADES						
6.1. TIPOLOGÍA ACTIVIDADES	Sí (n)	No	Inicio del tema	Durante el tema	Final del tema	Observaciones
Motivacionales (despertar curiosidad, interés por el tema...)						
Básicas						
Refuerzo						
Ampliación						

6.2. RELACIÓN ACTIVIDADES-COMPETENCIAS	Sí (n)	No	Observaciones
Las actividades trabajan contenidos conceptuales			
Las actividades trabajan contenidos procedimentales			
Las actividades trabajan contenidos actitudinales			
Las actividades trabajan contenidos concretos de modo excluyente			
Las actividades integran contenidos conceptuales-procedimentales			
Las actividades integran contenidos conceptuales-actitudinales			
Las actividades integran contenidos actitudinales-procedimentales			
Las actividades integran contenidos actitudinales-conceptuales			
Las actividades integran los tres tipos de			

contenidos			
------------	--	--	--

<b>6.3. REALIZACIÓN ACTIVIDADES</b>			
	<b>Sí (n)</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
Las actividades se realizan en el libro			
Las actividades se realizan en una libreta			
Las actividades se realizan en otro soporte			<i>Especificar:</i>
Las actividades necesitan materiales o recursos diferentes al libro de texto			<i>Especificar cuáles:</i>

**1: No existe 2: Presencia Baja; 3: Media; 3: Alta; 4: Muy Alta**

<b>6.4. CATEGORÍA ACTIVIDADES SEGÚN ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Observaciones</b>
Comprensión						
Memorización						
Aplicación de contenidos						
Análisis de contenidos						
Investigación						
Pensar/Interpretación						
Pensamiento crítico						
Clasificación/Comparación						
Síntesis (organizan contenidos y los clasifican)						
Introducción de procedimientos						
Experimentales						
Evaluación						
Creatividad						

**1: Presencia Baja; 2: Media; 3: Alta; 4: Muy Alta**

<b>6.5. CATEGORÍA DE ACTIVIDADES POR TIPO DE EVALUACIÓN</b>			
	<b>Sí (n)</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones Indicar la finalidad</b>
Evaluación diagnóstica			
Evaluación Formativa			
Evaluación Sumativa			

<b>6.6 CATEGORIA DE ACTIVIDADES POR AGRUPAMIENTO</b>			
	<b>Sí (n)</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
Actividades de trabajo individual			
Actividades en pareja			
Actividades en pequeño grupo			<i>Se sugiere que el número de componentes del grupo sea de ___ alumnos</i>
Actividades en gran grupo			

<b>6.7 CATEGORIA DE ACTIVIDADES POR ESPACIO</b>					
	<b>Individual (n)</b>	<b>Pareja (n)</b>	<b>Pequeño grupo (n)</b>	<b>Gran grupo (n)</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Dentro del aula</b>					
<b>Dentro del centro</b>					
Laboratorio					
Biblioteca					
Sala Informática					
Patio					
Huerto					
Gimnasio/zonas deportivas					
Otra:					
<b>Alrededores del centro</b>					
Biblioteca Municipal					
Centro cultural					
Otra:					
<b>En casa</b>					
<b>Otros</b>					

<b>7. RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN LAS ACTIVIDADES</b>					
	<b>Geografía</b>		<b>Historia</b>		<b>Observaciones</b>
	<b>Sí (n)</b>	<b>No</b>	<b>Sí (n)</b>	<b>No</b>	
<b>Material Gráfico</b>					
Fotografías					
Dibujos					
Dibujos infantiles					
Dibujos infantilizados					
Obras de arte					
Tablas					
Figuras					
Gráficos					
Sopas de letras					
Mapas conceptuales					
Frisos					
Climogramas					
Mural					

<b>7. RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN LAS ACTIVIDADES</b>					
	<b>Geografía</b>		<b>Historia</b>		<b>Observaciones</b>
	<b>Sí (n)</b>	<b>No</b>	<b>Sí (n)</b>	<b>No</b>	
Pirámides de población					
Perfiles topográficos					
Perfiles vegetación					
Sismogramas					
Planos					
Globos terráqueos					
Mapa mudo					
Mapas topográficos					
Mapa electrónico					
Planisferio					
Dibujo de mapas					
Atlas					
<b>Mapas Temáticos</b>					
Mapas físicos					
Mapas políticos					
Mapas climáticos					
Mapas económicos					
Mapas históricos					
Google Earth					
Otros mapas					
Croquis					
Maquetas					
Fotografía aérea					
imágenes de satélite					
<b>Fuentes textuales y orales</b>					
Textos Geográficos					
Textos históricos					
Textos literarios					
Relatos					
Cuentos					
Novelas					
Prensa					
Comics					
Entrevistas					
Cuestionarios					
<b>Fuentes históricas</b>					
<b>Fuentes objetuales</b>					
<b>Audiovisuales</b>					
Documentales					
Películas					
Series					
Vídeos					
<b>Trabajo de Campo</b>					
Salidas del aula					
Toma de muestras					
Cuaderno de campo					
Lectura de paisajes					
<b>Instrumentales</b>					

7. RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN LAS ACTIVIDADES					
	Geografía		Historia		Observaciones
	Sí (n)	No	Sí (n)	No	
Brújula					
Pluviómetro					
<b>Mediciones</b>					
<b>Dramatizaciones</b>					
<b>Juegos</b>					
Juegos de estrategia					
Juegos de simulación					
Orientación					
Históricos					
Aventura					
Videojuegos					
<b>TIC</b>					
Presentación multimedia					
Búsqueda de información en Internet					
Webquest					
Blog					
Código QR					
<i>Herramientas de autor</i>					
J Clck					
Hot Potatoes					
Relatos digitales					
Cámara digital					
Smartphone					
Ordenador					
Podcast					
Otros					

**1: No existe 2: Presencia Baja; 3: Media; 4: Alta; 5: Muy Alta**

8. ILUSTRACIONES						
8.1. VALORACIÓN DE LAS ILUSTRACIONES						
	1	2	3	4	5	Observaciones
Uso del color						
Calidad estética						
Adecuación a los objetivos y contenidos curriculares						
Valor didáctico						
Complementan y amplían la información del texto						
Adecuación a los alumnos						
Motivadoras						
¿Van ligadas a actividades?						
¿Están bien ubicadas en el libro?						
¿Están resaltadas?						

8.2. DISPOSICIÓN DE LA IMAGEN (en función de su posición en la hoja (1: esquina superior izquierda; 5: centro; 9: esquina inferior derecha))							
Página Par				Página impar			
	1	2	3		1	2	3
	4	5	6		4	5	6
	7	8	9		7	8	9

8.3. TIPOLOGÍA DE IMAGENES						
Fotografías (n)	Dibujo realista (n)	Dibujo infantil (n)	Dibujo Infantilizado (n)	Mapas (n)	Combinación de dibujo +base topográfica (n)	Maquetas 3D (n)

8.4. FUNCIÓN DE LAS IMÁGENES			
No excluyentes	SÍ (n)	NO	Observaciones
Imagen estética con función motivadora			
Imagen que complementa el texto (explicativa)			
Imagen informativas (la foto aporta información)			
Imagen sin relación con el texto			
Otras			

8.5. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS IMÁGENES			
8.5.1 CONTENIDOS DE LAS IMÁGENES POR LUGAR			
	Espacios Interiores (n)	Espacios Exteriores (n)	Observaciones
Predominan las imágenes de			

8.5.2 POR TIPOS DE PAISAJES					
Están representados los paisajes	Vírgenes (n)	Naturales (n)	Urbanos (n)	Rurales (n)	Industriales (n)



<b>8.5.3 POR TIPO DE TERRITORIO</b>						
	<b>Mundo (n)</b>	<b>Europa (n)</b>	<b>España (n)</b>	<b>Comunidad Autónoma (n)</b>	<b>Comarca (n)</b>	<b>Localidad (n)</b>
Están representados los paisajes						

<b>8.5.4 PAISAJES SEGÚN EL CLIMA</b>			
	<b>Secos/Áridos (n)</b>	<b>Húmedos/Verdes (n)</b>	<b>Observaciones</b>
Predominan los paisajes			

**1: Nada conocidas ;2: Poco conocidas; 3: Muy conocidas**

<b>8.5.5. PAISAJES URBANOS</b>				
Están representadas ciudades de tamaño	<b>Pequeño (tipo Soria) (n)</b>	<b>Medio (tipo Murcia) (n)</b>	<b>Grandes (tipo Barcelona) (n)</b>	<b>Observaciones</b>
Las ciudades representadas son	1	2	3	

<b>8.5.6. CLASIFICACIÓN ZONAL</b>			
	<b>Hemisferio Norte (n)</b>	<b>Hemisferio Sur (n)</b>	<b>Observaciones</b>
La mayor parte de los paisajes representados son			
La mayor parte de las ciudades representadas son			

<b>8.5.7. TIPO DE REPRESENTACIÓN</b>					
	<b>Fotografías (n)</b>	<b>Dibujos Realistas (n)</b>	<b>Dibujos infantiles (n)</b>	<b>Alzados (n)</b>	<b>Pinturas (n)</b>
Los paisajes están representados en					
Las ciudades están representadas en					

<b>9. TIPO DE METODOLOGÍA</b>			
TIPO DE MODELO E/A que predomina	Sí	No	Observaciones
<b>Tradicional</b>			
Fomenta el aprendizaje memorístico			
Presenta los contenidos como acabados			
<b>Innovadora</b>			
Desarrolla la formación crítica del niño			
Vinculación con el entorno próximo del niño			
Carácter abierto (permite al alumno hacer sus propias aportaciones)			
Utiliza Recursos específicos de motivación didáctica			
Instrumento facilitador del aprendizaje			
Permite integrar los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales)			
Permite al niño la manipulación o aplicación			
Fomenta la creatividad, pensamiento divergente o imaginación			

<b>10. VALORES</b>					
<b>10.1 DIVERSIDAD</b>					
	Ilustraciones		Texto		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	
Aparecen otras culturas o etnias					
Favorece el conocimiento de otras culturas					
Fomenta la no discriminación de personas con discapacidad					
Aparece el concepto de familia tradicional					
Aparecen nuevas formas de la familia actual					<i>Indicar cuáles:</i>
Otros					
<b>10.2 NECESIDADES EDUCATIVAS</b>					
	Ilustraciones		Texto		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	
Discapacidades Físicas					
Discapacidades Sensoriales					
Otras					

<b>10.3. COEDUCACIÓN</b>					
	Ilustraciones		Texto		Observaciones
	SI	NO	SI	NO	
Fomenta el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres					

Incluye estereotipos de género (roles sociales, familiares, profesionales, apariencia física...)					
Lenguaje no sexista					
Otros					

<b>10.4. MEDIO AMBIENTE</b>					
	Ilustraciones		Texto		<b>Observaciones</b>
	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
Fomento del respeto por la naturaleza					
Fomento del respeto por los animales					
Fomento del respeto por las plantas					
Fomento del disfrute de la naturaleza					
Otros					

© 2017, Sánchez Fuster M.C., Serrano Pastor, F.J., Miralles Martínez, P.



## Anexo 2. Cuestionario maestros-CUELX-M

M.<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster

[cfuster@um.es](mailto:cfuster@um.es)

Profesora Asociada

**Área de Didáctica de las Ciencias  
Sociales**

**Facultad de Educación**



Estamos desarrollando una investigación en la que pretendemos conocer el uso que los maestros de Educación Primaria hacen del libro de texto y de otros recursos didácticos en el área de las ciencias sociales (geografía e historia) en tercer ciclo. Su experiencia docente es muy relevante para el propósito de nuestro trabajo, por lo que le solicitamos que colabore cumplimentando este sencillo cuestionario con sinceridad. Le garantizamos el anonimato y le informaremos de los resultados obtenidos en este estudio. No dude en contactar conmigo en el caso de que necesite alguna aclaración. Muchas gracias.

---

1. Titularidad del Centro:  Público  Privado  Concertado
2. Su Centro es:  Laico  Religioso
3. ¿Es su Centro bilingüe?:  Sí  No
4. ¿Trabaja en un Colegio Rural Agrupado?:  Sí  No
5. ¿Cuál es la editorial de los libros de texto que utilizan en su Centro para la enseñanza de las ciencias sociales en el tercer ciclo de Educación Primaria?: \_\_\_\_\_
6. Edad: \_\_\_\_\_ años
7. Experiencia docente: \_\_\_\_\_ años
8. Género:  Hombre  Mujer
9. Estudios realizados:  Graduado en \_\_\_\_\_  
 Diplomado en \_\_\_\_\_  
 Licenciado en \_\_\_\_\_  
 Máster en \_\_\_\_\_  
 Doctorado en \_\_\_\_\_
- Idiomas acreditados 10. Francés A1  A2  B1  B2  C1  C2
- 11, Inglés A1  A2  B1  B2  C1  C2

12. Otros especificar; \_\_\_\_\_ A1  A2  B1  B2  C1  C2

13. Imparto clase de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en: 5°  6°  5°y 6°

### EI LIBRO DE TEXTO Y OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS

14. **Utiliza:**

Libro de texto impreso  Libro de texto digital  No utilizo libro de texto

15. **En caso de utilizar el libro de texto:**

Sólo utilizo el libro impreso  Utilizo el libro junto a otros recursos

A) EL LIBRO DE TEXTO	25%	50%	75%	100%
<b>En el caso de que utilice el libro de texto...</b>				
16. Señale el peso que tiene en su práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Indique el peso que tiene en las tareas que el estudiante realiza en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Indique el peso que tiene en las tareas que el estudiante realiza en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta cómo se considera en relación a las siguientes afirmaciones:*

*1 "Muy en desacuerdo", 2 "Poco de acuerdo", 3 "Bastante de acuerdo", 4 "Muy o totalmente de acuerdo"*

Presencia de los libros de texto en la práctica docente	1	2	3	4
19. El libro de texto impreso es el único recurso didáctico que guía la acción docente de gran parte de los maestros de Educación Primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. El libro de texto digital tiene escasa presencia en la actualidad en las aulas de la Región de Murcia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesaria la incorporación del libro texto digital a las aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. El libro de texto impreso pone a disposición del maestro y del alumno numerosos recursos didácticos, entre ellos los materiales digitales. Por ello no es necesario introducir el libro de texto digital en el aula porque el impreso es una herramienta completa por sí misma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. El libro de texto es una herramienta fundamental de la programación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. El libro de texto es un recurso más entre los instrumentos que utilizo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>El libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
25. El libro de texto tiene un gran peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Ello se debe a que:</b>				
26. El maestro no dispone de tiempo para preparar otros recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El libro de texto es un material didáctico muy completo que a su vez ofrece multitud de otros recursos didácticos al maestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. En el diseño del libro de texto trabajan equipos cualificados con dedicación exclusiva, el maestro no dispone de los recursos de edición de las editoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. El profesorado busca en los libros de texto ayuda para desarrollar su labor docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Con el uso de los libros de texto como único recurso, el profesorado pierde autonomía y se desprofesionaliza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>La relación/vinculación del alumno con el libro de texto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
31. El libro de texto da seguridad al estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. El libro de texto es muy motivador para el estudiante, ya que contiene bastante material gráfico de alta calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. El libro de texto da seguridad al estudiante porque está acostumbrado a trabajar con este recurso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. El alumno es reacio a usar el libro de texto y prefiere trabajar con apuntes, dosieres, material digital...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. La mayoría de los estudiantes piensan que el libro de texto les facilita la realización de las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Los padres y madres y el libro de texto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
36. La mayoría de los padres/madres son partidarios del uso del libro porque creen que es un instrumento que facilita el trabajo de sus hijos en el aula y fuera del aula, y a la vez es muy motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. La mayoría de los padres/madres no son partidarios del uso del libro porque creen que es un material muy caro y que se podría sustituir por apuntes, dosieres o material digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. La mayoría de los padres/madres piensan que el libro de texto facilita al estudiante la realización de las tareas en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>La elección de los libros de texto en el centro escolar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
39. El maestro desempeña un papel muy importante en la elección de la editorial libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Es el equipo directivo del centro el que mayor peso tiene en la elección de la editorial del libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. En muchas ocasiones se elige un libro de texto sobre la base de recomendaciones de otros docentes, sugerencias de directivos o propuestas de editoriales que resultan más interesantes que otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Son los profesores de cada asignatura los que de manera consensuada eligen el libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. El criterio principal a la hora de elegir un libro de texto es que se adapte al currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Se tiene en cuenta la calidad de los contenidos y las actividades motivadoras, pero no las ofertas de las editoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Las propuestas/ofertas de las editoriales tienen más peso del que sería deseable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>La evaluación de los libros de texto por el docente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
46. El maestro cuenta con herramientas suficientes para evaluar los libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. El maestro necesita que se pongan a su disposición herramientas sencillas que le permitan realizar una evaluación integral de la calidad didáctica del libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. El maestro necesita formación complementaria para la evaluación de la calidad didáctica de los libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. La evaluación de la calidad didáctica de los libros de texto no es tarea del maestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Califique de 1 a 8 (cada columna) en función del peso que " tienen en realidad" y el "que deberían tener" (según su opinión) cada una de las siguientes variables a la hora de elegir el libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio (Geografía e Historia) .**

	<b>a)La que tiene en realidad</b>	<b>b)La que debería tener</b>
50. Propuesta metodológica		
51. Calidad de los contenidos		
52. Calidad de las actividades para el alumno		
53. Imágenes motivadoras		
54. Material digital complementario		
55. Que ofrezca actividades de evaluación		
56. Adaptación al currículo		
57. Contenidos contextualizados en la Región de Murcia		

## **B) OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES**



Los recursos didácticos					
. Marque los recursos que utiliza en clase (geografía e historia)					
<b>58. Material gráfico</b>	<input type="checkbox"/>	c) Mapas climáticos	<input type="checkbox"/>	b) Toma de muestras	<input type="checkbox"/>
a) Fotografías	<input type="checkbox"/>	d) Mapas económicos	<input type="checkbox"/>	c) Cuadernos de campo	<input type="checkbox"/>
b) Dibujos	<input type="checkbox"/>	e) Mapas históricos	<input type="checkbox"/>	d) Lectura de paisajes	<input type="checkbox"/>
c) Dibujos infantiles	<input type="checkbox"/>	f) Google Earth	<input type="checkbox"/>	<b>65. Instrumentales</b>	<input type="checkbox"/>
d) Dibujos infantilizados	<input type="checkbox"/>	g) Otros mapas	<input type="checkbox"/>	a) Brújula	<input type="checkbox"/>
e) Obras de arte	<input type="checkbox"/>	h) Croquis	<input type="checkbox"/>	b) Pluviómetro	<input type="checkbox"/>
f) Tablas	<input type="checkbox"/>	i) Maquetas	<input type="checkbox"/>	<b>66. Mediciones</b>	<input type="checkbox"/>
g) Figuras	<input type="checkbox"/>	j) Fotografía aéreas	<input type="checkbox"/>	<b>67. Dramatización</b>	<input type="checkbox"/>
h) Gráficos	<input type="checkbox"/>	k) Imágenes de satélite	<input type="checkbox"/>	<b>68. Juegos</b>	<input type="checkbox"/>
i) Sopas de letras	<input type="checkbox"/>	<b>60. Fuentes textuales y orales</b>	<input type="checkbox"/>	a) Juegos de estrategia	<input type="checkbox"/>
j) Mapas conceptuales	<input type="checkbox"/>	a) Textos geográficos	<input type="checkbox"/>	b) Juegos de simulación	<input type="checkbox"/>
k) Líneas del tiempo	<input type="checkbox"/>	b) Textos históricos	<input type="checkbox"/>	c) Juegos de orientación	<input type="checkbox"/>
l) Climogramas	<input type="checkbox"/>	c) Textos literarios	<input type="checkbox"/>	d) Juegos históricos	<input type="checkbox"/>
m) Murales	<input type="checkbox"/>	d) Relatos	<input type="checkbox"/>	e) Juegos de aventura	<input type="checkbox"/>
n) Pirámides de población	<input type="checkbox"/>	e) Cuentos	<input type="checkbox"/>	<b>69. TIC</b>	<input type="checkbox"/>
o) Perfiles topográficos	<input type="checkbox"/>	f) Novelas	<input type="checkbox"/>	a) Presentaciones multimedia	<input type="checkbox"/>
p) Perfiles de vegetación	<input type="checkbox"/>	g) Prensa	<input type="checkbox"/>	b) Búsqueda de información en Internet	<input type="checkbox"/>
q) Sismogramas	<input type="checkbox"/>	h) Comics	<input type="checkbox"/>	c) Webquest	<input type="checkbox"/>
r) Planos	<input type="checkbox"/>	i) Entrevistas	<input type="checkbox"/>	d) Blogs	<input type="checkbox"/>
s) Globos terráqueos	<input type="checkbox"/>	j) Cuestionarios	<input type="checkbox"/>	e) Videojuegos	<input type="checkbox"/>
t) Mapa mudo	<input type="checkbox"/>	<b>61. Fuentes históricas</b>	<input type="checkbox"/>	f) Códigos QR	<input type="checkbox"/>
u) Mapas topográficos	<input type="checkbox"/>	<b>62. Fuentes objetuales</b>	<input type="checkbox"/>	g) Herramientas de autor	<input type="checkbox"/>
v) Mapas electrónicos	<input type="checkbox"/>	<b>63. Audiovisuales</b>	<input type="checkbox"/>	h) J Clic	<input type="checkbox"/>
w) Planisferio	<input type="checkbox"/>	a) Documentales	<input type="checkbox"/>	i) Hot Potatoes	<input type="checkbox"/>
x) Dibujo de mapas	<input type="checkbox"/>	b) Películas	<input type="checkbox"/>	j) Relatos digitales	<input type="checkbox"/>
y) Atlas	<input type="checkbox"/>	c) Series	<input type="checkbox"/>	k) Cámara digital	<input type="checkbox"/>
<b>59. Mapas temáticos</b>	<input type="checkbox"/>	d) Vídeos	<input type="checkbox"/>	l) Smartphone	<input type="checkbox"/>
a) Mapas físicos	<input type="checkbox"/>	<b>64. Trabajo de campo</b>	<input type="checkbox"/>	m) Ordenador	<input type="checkbox"/>
b) Mapas políticos	<input type="checkbox"/>	a) Salidas del aula	<input type="checkbox"/>	n) Podcast	<input type="checkbox"/>
<b>70. Otros (indique cuáles):</b>					

A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta cómo se considera en relación a las siguientes afirmaciones:

1 "Muy en desacuerdo", 2 "Poco de acuerdo", 3 "Bastante de acuerdo", 4 "Muy o totalmente de acuerdo"

Los itinerarios didácticos	1	2	3	4
71. La asignatura de Conocimiento del Medio debe aprovechar los recursos que el entorno ofrece, el maestro debe proponer itinerarios didácticos a los alumnos en su entorno más inmediato y por la Región	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Las salidas escolares deben tratar contenidos curriculares y no ser tan solo lúdicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. La mayoría de las salidas escolares tienen un carácter lúdico, no se trabajan contenidos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Los padres y madres son reacios a que los niños participen en las salidas escolares por motivos de seguridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Los padres y madres son reacios a que los niños participen en las salidas escolares por su coste económico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Indique el número de excursiones o salidas escolares que realiza con los alumnos al año				

A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta cómo se considera en relación a las siguientes afirmaciones:

1 "Muy en desacuerdo", 2 "Poco de acuerdo", 3 "Bastante de acuerdo", 4 "Muy o totalmente de acuerdo"

Los itinerarios didácticos	1	2	3	4
77. Los profesores de conocimiento del medio natural social y cultural intervienen en la selección de las excursiones que se van a realizar en el curso escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. En las salidas escolares se intenta que los alumnos trabajen contenidos del currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Se realizan actividades antes, durante y después de la salida escolar vinculadas con los contenidos que se van a tratar en la excursión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. El objetivo principal de estas salidas escolares es que el alumno conozca su entorno más inmediato (alrededores del centro/localidad)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. El objetivo principal de estas salidas escolares es que el alumno conozca el patrimonio natural, cultural y artístico de la Región de Murcia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

82. En caso de que sean otros los objetivos, méncionelos:

**Observaciones** (haga cuantas consideraciones estime sobre la temática de este cuestionario y estudio):

*Muchas gracias por su colaboración*

## Anexo 3. Cuestionario familias-CUELX-F



M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster

[cfuster@um.es](mailto:cfuster@um.es)

Profesora Asociada

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales

Facultad de Educación

Estamos desarrollando una investigación en la que pretendemos conocer, entre otros objetivos, la visión que los padres y madres de alumnos de Educación Primaria tienen del uso que sus hijos e hijas hacen del libro de texto y de otros recursos didácticos en ciencias sociales (geografía e historia). Su participación como padre/madre de niños escolarizados en 3<sup>er</sup> Ciclo (5.º y 6.º) de Educación Primaria es muy relevante para el propósito de nuestro trabajo, por lo que le solicitamos que colabore cumplimentando este sencillo cuestionario de forma sincera. Le garantizamos el anonimato, la información aportada será tratada confidencialmente y le informaremos de los resultados obtenidos en este estudio. Muchas gracias.

1. Responde a este cuestionario:  Madre  Padre  Ambos  Otros

(especificar) \_\_\_\_\_

**Datos del padre y la madre** (por favor marque sólo una casilla en cada tabla):

2. Estudios realizados	Madre	Padre	Otros
Estudios primarios/EGB incompletos			
EGB completa/ESO incompleta			
Eso completa			
Bachillerato/Formación Profesional			
Estudios Universitarios (Grado, Diplomatura, Licenciatura)			
Doctorado			

3. Situación laboral	Madre	Padre	Otros
Activo			
Empleado público			
En paro			
No busco trabajo			
Pensionista/jubilado			
Otros			
4. Profesión madre			
5. Profesión padre			
6. Profesión otros responsables			

7. Edad madre:

8. Edad padre:

9. Edad otros responsables:

10. Número de hijos:

11. Número de hijos escolarizados en el centro:

12. Su hijo o alguno de sus hijos que están escolarizados en el Centro ¿tienen una dificultad de aprendizaje o necesidad educativa especial? NO  Sí  Especificar, por favor: \_\_\_\_\_

**Datos del centro escolar de su hijo:**

13. Mi hijo está en: 5.º  6.º

14. Titularidad del Centro:  Público  Privado  Concertado

15. El Centro es:  No confesional  Religioso

16. ¿Es un Centro bilingüe?:  Sí  No

17. Nombre del centro:

18. Localidad:

**19. Su hijo utiliza para la asignatura de 5.º Ciencias Sociales o de 6.º Conocimiento del Medio (geografía e historia)**

Libro de texto impreso  Libro de texto digital  No utiliza libro de texto

**20. En caso de no utilizar libro de texto:**

Utiliza Materiales preparados por el profesor SI  NO

Otros (especificar) \_\_\_\_\_

:

*A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta cómo se considera en relación a las siguientes afirmaciones:*

*“Muy en desacuerdo”, 2 “Poco de acuerdo”, 3 “Bastante de acuerdo”, 4 “Muy o totalmente de acuerdo”*

<b>La necesidad del libro de texto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
21. El libro de texto es un material didáctico muy completo, que a su vez ofrece multitud de otros recursos didácticos al maestro y al alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. El libro de texto ayuda a mi hijo a aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. El libro de texto debe ser un recurso entre otros que debe complementar la actividad docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. El libro de texto es un recurso anticuado. Debería ser reemplazado con otros recursos digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. El libro de texto es muy motivador para mi hijo, ya que contiene bastante material gráfico de alta calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. El uso del libro de texto facilita el trabajo de mi hijo en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El libro de texto les facilita la realización de las tareas en casa a mi hijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. El precio del libro es elevado pero es necesario para que mi hijo adquiera los conocimientos adecuadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. No es necesario el libro de texto; es mejor trabajar con apuntes, dosieres, material digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. El libro de texto es el recurso educativo más importante para mi hijo, mucho más que Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ante la imposición de la obligatoriedad de la compra de los libros de texto y la desaparición de las ayudas, se hace necesario que el gobierno diseñe y regule un sistema gratuito de préstamo y/o intercambio de libros de texto en la red pública y concertada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Es habitual que mi hijo tenga que consultar libros de años anteriores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ante el elevado precio de los libros de texto y su corta vigencia, ya sea por cambios de planes de estudios u otras causas ¿estaría de acuerdo con que las autoridades educativas editaran libros electrónicos o documentos en formato digital de acceso libre y gratuito para los alumnos matriculados?				
34. Otras ( <i>indique cuáles</i> ):				
<b>Las excursiones</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
35. La asignatura de Conocimiento del Medio debe aprovechar los recursos que el entorno ofrece. El maestro debe proponer excursiones a los alumnos en su entorno más inmediato y por la Región	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Las excursiones son siempre lúdicas; aunque se traten contenidos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Las excursiones deben de servir para complementar los contenidos que se tratan en clase y no ser tan solo lúdicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Las excursiones deben programarse y prepararse con actividades antes, durante y después de la salida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Las excursiones son muy importantes para que el niño conozca el patrimonio natural y cultural de la Región de Murcia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Los padres y madres somos reacios a que los niños participen en las excursiones por motivos de seguridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Los padres y madres somos reacios a que los niños participen en las excursiones por su coste económico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Los padres y madres deberían colaborar y participar en las excursiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. El número de excursiones que hace mi hijo en un curso es excesivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Indique el número de excursiones que realiza su hijo cada curso				

45.Otras (*indique cuáles*):

**Formule cualquier pregunta o cuestión que no se haya tratado en este cuestionario y que considere muy importante en relación a los medios y recursos que utiliza su hijo en Educación Primaria.**

**Observaciones** (haga cuantas consideraciones estime sobre la temática de este cuestionario y estudio, puede contestar en la parte de atrás de la hoja):

*Muchas gracias por su colaboración*





## Anexo 4. Operativización de las variables de estudio

### Maestros

Nº	Variable	Categoría	Etiqueta	Escala medida
1	v1	1,2,3...	0.3. Nombre centro	Escala
2	v2	1,2,3...	0.4. Municipio	Escala
3	v3	Texto libre	0.5. Localidad	Nominal
4	v4	1,2,3,4	0.6. Comarca	Escala
5	v5	Público/Privado/Concertado	1. Titularidad del centro	Nominal
6	v6	Laico/Religioso	2. Su centro es:	Nominal
7	v7	Sí/No	3. ¿Es su Centro bilingüe?	Nominal
8	v8	Sí/No	4. ¿Trabaja en un Colegio	Nominal
9	v9	Texto libre	Editorial libro centro	Nominal
10	v10	Texto libre	6. Edad	Escala
11	v11	Texto libre	7. Experiencia docente:	Escala
12	v12	Hombre/Mujer	8. Género:	Nominal
13	v13	Texto libre	Graduado en:	Nominal
14	v14	Texto libre	Diplomado en:	Nominal
15	v15	Texto libre	Licenciado en:	Nominal
16	v16	Texto libre	Máster en:	Nominal
17	v17	Texto libre	Doctorado en:	Nominal
18	v18	A1/A2/B1/B2/C1/C2	Francés	Ordinal
19	v19	A1/A2/B1/B2/C1/C2	Inglés	Ordinal
20	v20	A1/A2/B1/B2/C1/C2	Otro	Ordinal
21	v21	Texto libre	Indique cuál:	Nominal
22	v22	5º/6º/5º y 6º	Imparto CCSS	
23	v23	Libro impreso/Libro digital/	14. Utiliza	Nominal
24	v24	Solo libro impreso/ junto otros	15. En caso de utilizar texto:	Nominal
25	v25	25% 50% / 75% /100%	Peso libro p. docente	Ordinal
26	v26	25% 50% / 75% /100%	Peso libro tareas clase	Ordinal
27	v27	25% 50% / 75% /100%	Peso libro tareas casa	Ordinal
28	v28	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro única guía maestros	Ordinal
29	v29	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro digital escasa presencia	Ordinal
30	v30	Likert 4 <sup>a</sup>	Necesidad de libro digital en	Ordinal
31	v31	Likert 4 <sup>a</sup>	No es necesario introducir	Ordinal
32	v32	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro -programación	Ordinal

Nº	Variable	Categoría	Etiqueta	Escala medida
33	v33	Likert 4 <sup>a</sup>	El libro un recurso más	Ordinal
34	v34	Likert 4 <sup>a</sup>	Gran peso del libro en proces	Ordinal
35	v35	Likert 4	Falta de tiempo	Ordinal
36	v36	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro contiene otros recursos	Ordinal
37	v37	Likert 4 <sup>a</sup>	Hecho por profesionales	Ordinal
38	v38	Likert 4 <sup>a</sup>	Ayuda al profesor	Ordinal
39	v39	Likert 4 <sup>a</sup>	Desprofesionalización	Ordinal
40	v40	Likert 4 <sup>a</sup>	Seguridad al estudiante	Ordinal
41	v41	Likert 4 <sup>a</sup>	Motivador para estudiante	Ordinal
42	v42	Likert 4 <sup>a</sup>	Da seguridad al estudiante	Ordinal
43	v43	Likert 4 <sup>a</sup>	Estudiante prefiere dossier	Ordinal
44	v44	Likert 4 <sup>a</sup>	Facilita tareas estudiante	Ordinal
45	v45	Likert 4 <sup>a</sup>	Padres piensan motivador	Ordinal
46	v46	Likert 4 <sup>a</sup>	Padres piensan que es caro	Ordinal
47	v47	Likert 4 <sup>a</sup>	Padres libro facilita tareas casa	Ordinal
48	v48	Likert 4 <sup>a</sup>	El maestro elige libro	Ordinal
49	v49	Likert 4 <sup>a</sup>	El directivo elige el libro	Ordinal
50	V50	Likert 4 <sup>a</sup>	Elige recomendación	Ordinal
51	v51	Likert 4 <sup>a</sup>	Profesor asignatura elige	Ordinal
52	v52	Likert 4 <sup>a</sup>	Que se adapte al currículo	Ordinal
53	v53	Likert 4 <sup>a</sup>	En función de la calidad	Ordinal
54	v54	Likert 4 <sup>a</sup>	Mucho peso de propuestas	Ordinal
55	v55	Likert 4 <sup>a</sup>	Tiene herramientas eva.	Ordinal
56	v56	Likert 4 <sup>a</sup>	Tiene formación	Ordinal
57	v57	Likert 4 <sup>a</sup>	Necesita formación eva.	Ordinal
58	v58	Likert 4 <sup>a</sup>	No debe evaluar	Ordinal
59	v59	Likert 4 <sup>a</sup>	Propuesta metodológica	Ordinal
60	v60	De 1 a 8	Propuesta método debería tener	Ordinal
61	v61	De 1 a 8	Calidad contenidos. Tiene	Ordinal
62	v62	De 1 a 8	Calidad contenidos debería	Ordinal
63	v63	De 1 a 8	Calidad actividades. Tiene	Ordinal
64	v64	De 1 a 8	Calidad actividades. Debería	Ordinal
65	v65	De 1 a 8	Imágenes tiene	Ordinal
66	v66	De 1 a 8	Imágenes debería tener	Ordinal
67	v67	De 1 a 8	Material complem. tiene	Ordinal
68	v68	De 1 a 8	Material. complem. debería	Ordinal
69	v69	De 1 a 8	Actividades Evaluación. T	Ordinal
70	v70	De 1 a 8	Actividades Evaluación. D	Ordinal
71	v71	De 1 a 8	Adaptación al currículo. T	Ordinal
72	v72	De 1 a 8	Adaptación al currículo. D	Ordinal

<b>Nº</b>	<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Etiqueta</b>	<b>Escala medida</b>
73	v73	De 1 a 8	C. contextualizados. Tiene	Ordinal
74	v74	De 1 a 8	C. contextualizados. D	Ordinal
75	v75	Sí/No	Material gráfico	Nominal
76	v76	Sí/No	Fotografías	Nominal
77	v77	Sí/No	Dibujos	Nominal
78	v77	Sí/No	Dibujos infantiles	Nominal
79	v79	Sí/No	Dibujos infantilizados	Nominal
80	v80	Sí/No	Obras de arte	Nominal
81	v81	Sí/No	Tablas	Nominal
82	v82	Sí/No	Figuras	Nominal
83	v83	Sí/No	Gráficos	Nominal
84	v84	Sí/No	Sopas de letras	Nominal
85	v85	Sí/No	Mapas conceptuales	Nominal
86	v86	Sí/No	Líneas del tiempo	Nominal
87	v87	Sí/No	Climogramas	Nominal
88	v88	Sí/No	Murales	Nominal
89	v89	Sí/No	Pirámides de población	Nominal
90	v90	Sí/No	Perfiles topográficos	Nominal
91	v91	Sí/No	Perfiles de vegetación	Nominal
92	v92	Sí/No	Sismogramas	Nominal
93	v93	Sí/No	Planos	Nominal
94	v94	Sí/No	Globos terráqueos	Nominal
95	v95	Sí/No	Mapa mudo	Nominal
96	v96	Sí/No	Mapas topográficos	Nominal
97	v97	Sí/No	Mapas electrónicos	Nominal
98	v98	Sí/No	Planisferio	Nominal
99	v99	Sí/No	Dibujo de mapas	Nominal
100	v100	Sí/No	Atlas	Nominal
101	v101	Sí/No	Mapas temáticos	Nominal
102	v102	Sí/No	Mapas físicos	Nominal
103	v103	Sí/No	Mapas políticos	Nominal
104	v104	Sí/No	Mapas climáticos	Nominal
105	v105	Sí/No	Mapas económicos	Nominal
106	v106	Sí/No	Mapas históricos	Nominal
107	v107	Sí/No	Google Earth	Nominal
108	v108	Sí/No	Otros mapas	Nominal
109	v109	Sí/No	Croquis	Nominal
110	v110	Sí/No	Maquetas	Nominal
111	v111	Sí/No	Fotografía aéreas	Nominal

Nº	Variable	Categoría	Etiqueta	Escala medida
112	v112	Sí/No	Imágenes de satélite	Nominal
113	v113	Sí/No	Fuentes textuales y orales	Nominal
114	v114	Sí/No	Textos geográficos	Nominal
115	v115	Sí/No	Textos históricos	Nominal
116	v116	Sí/No	Textos literarios	Nominal
117	v117	Sí/No	Relatos	Nominal
118	v118	Sí/No	Cuentos	Nominal
119	v119	Sí/No	Novelas	Nominal
120	v120	Sí/No	Prensa	Nominal
121	v121	Sí/No	Comics	Nominal
122	v122	Sí/No	Entrevistas	Nominal
123	v123	Sí/No	Cuestionarios	Nominal
124	v124	Sí/No	Fuentes históricas	Nominal
125	v125	Sí/No	Fuentes objetuales	Nominal
126	v126	Sí/No	Audiovisuales	Nominal
127	v127	Sí/No	a) Documentales	Nominal
128	v128	Sí/No	b) Películas	Nominal
129	v129	Sí/No	c) Series	Nominal
130	v130	Sí/No	d) Vídeos	Nominal
131	v131	Sí/No	64. Trabajo de campo	Nominal
132	v132	Sí/No	a) Salidas del aula	Nominal
133	v133	Sí/No	b) Toma de muestras	Nominal
134	v134	Sí/No	c) Cuadernos de campo	Nominal
135	v135	Sí/No	d) Lectura de paisajes	Nominal
136	v136	Sí/No	65. Instrumentales	Nominal
137	v137	Sí/No	a) Brújula	Nominal
138	v138	Sí/No	b) Pluviómetro	Nominal
139	v139	Sí/No	66. Mediciones	Nominal
140	v140	Sí/No	67 .Dramatización	Nominal
141	v141	Sí/No	68. Juegos	Nominal
142	v142	Sí/No	a) Juegos de estrategia	Nominal
143	v143	Sí/No	b) Juegos de simulación	Nominal
144	v144	Sí/No	c) Juegos de orientación	Nominal
145	v145	Sí/No	d) Juegos históricos	Nominal
146	v146	Sí/No	e) Juegos de aventura	Nominal
147	v147	Sí/No	69. TIC	Nominal
148	v148	Sí/No	a) Presentaciones multimedia	Nominal
149	v149	Sí/No	b) Búsqueda de información en	Nominal
150	v150	Sí/No	c) Webquest	Nominal

Nº	Variable	Categoría	Etiqueta	Escala medida
151	v151	Sí/No	d) Blogs	Nominal
152	v152	Sí/No	e) Videojuegos	Nominal
153	v153	Sí/No	f) Códigos QR	Nominal
154	v154	Sí/No	g) Herramientas de autor	Nominal
155	v155	Sí/No	h) J Clic	Nominal
156	v156	Sí/No	i) Hot Potatoes	Nominal
157	v157	Sí/No	j) Relatos digitales	Nominal
158	v158	Sí/No	k) Cámara digital	Nominal
159	v159	Sí/No	l) Smartphone	Nominal
160	v160	Sí/No	m) Ordenador	Nominal
161	v161	Sí/No	n) Podcast	Nominal
162	v162	Texto libre	70. Otros	Nominal
163	v163	Texto libre	Indique cuáles:	Nominal
164	v163	Likert 4 <sup>a</sup>	Se debe utilizar los recursos	Ordinal
165	v165	Likert 4 <sup>a</sup>	Las salidas no deben ser solo	Ordinal
166	v166	Likert 4 <sup>a</sup>	Las salidas son solo lúdicas	Ordinal
167	v167	Likert 4 <sup>a</sup>	Padres reacios por seguridad	Ordinal
168	v168	Likert 4 <sup>a</sup>	Padres reacios por coste	Ordinal
169	v169	1,2,3	N <sup>a</sup> excursiones/año	Ordinal
170	v170	Likert 4 <sup>a</sup>	Profesores de Conocimiento	Ordinal
171	v171	Likert 4 <sup>a</sup>	En las salidas se tratan	Ordinal
172	v172	Likert 4 <sup>a</sup>	Las salidas se trabajan antes y	Ordinal
173	v173	Likert 4 <sup>a</sup>	Objetivo salida: conocer	Ordinal
174	v174	Likert 4 <sup>a</sup>	Objetivo salida: conocer	Ordinal
175	v175	Texto libre	En el caso de que sean otros	Ordinal

Likert <sup>a</sup>: 1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Bastante de acuerdo; 4: Muy o totalmente de acuerdo.

Likert <sup>b</sup>: 1: Nunca o casi nunca; 2: A veces; 3: Bastante a menudo; 4: Muy a menudo o siempre.

## Maestros

N	Variable	Categoría	Etiqueta	Escala de medida
1	v1	1,2,3...	Nombre o código del centro	Escala
2	v2	Texto libre	Municipio	Escala
3	v3	1,2,3,4	Comarca	Nominal
4	v4	Madre/Padre/Ambos/Otros	Encuestado	Nominal
5	v5	Texto libre	Encuestado. Obs.	Nominal
6	v6	EGB/ESO/Bachillerato/Universitarios/Doctorado	Estudios Madre	Nominal
7	v7	EGB/ESO/Bachillerato/Universitarios/Doctorado	Estudios Padre	Nominal
8	v8	EGB/ESO/Bachillerato/Universitarios/Doctorado	Estudios Otro	Nominal
9	v9	Activo/E. Público/En Paro/No busco trabajo/Jubilado/Otros	Situación laboral Madre	Nominal
11	v11	Activo/E. Público/En Paro/No busco trabajo/Jubilado/Otros	Situación laboral Otros	Nominal
12	v12	Texto libre	Profesión Madre	Nominal
13	v13	Texto libre	Profesión Padre	Nominal
14	v14	Texto libre	Profesión Otros	Nominal
15	v15	30, 31, 32	Edad Madre	Escala
16	v16	30, 31, 32	Edad Padre	Escala
17	v17	30, 31, 32	Edad Otros	Escala
18	v18	1,2,3...	N.º hijos	Escala
19	v19	1,2,3...	Nº de hijos escolarizados en el centro	Escala
20	v20	SÍ/NO	Hijos con necesidades NEE o DEA	Nominal

<b>N</b>	<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Etiqueta</b>	<b>Escala de medida</b>
21	v21	Texto libre	Especificar	Nominal
22	v22	5. °/6. °	Curso	Escala
23	v23	Público/Privado	14. Titularidad de Centro	Escala
24	v24	No confesional/Religioso	El Centro es:	Escala
25	v25	SÍ/NO	¿Es un Centro bilingüe?:	Nominal
26	v26	Texto libre	Nombre del centro:	Escala
27	v27	Texto libre	Localidad:	Nominal
28	v28	Impreso/digital/No utiliza	Utiliza para CCSS o GyH:	Nominal
29	v29	SÍ/No	En caso no libro texto, materiales profesor	Nominal
30	v30	Texto libre	Especificar	Nominal
31	v31	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro muy completo y muchos recursos	Ordinal
32	v32	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro ayuda a aprender.	Ordinal
33	v33	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro debe complementar la docencia.	Ordinal
34	v34	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro anticuado. Cambiar por recursos digitales	Ordinal
35	v35	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro es motivador y buen material gráfico	Ordinal
36	v36	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro facilita el trabajo en clase.	Ordinal
37	v37	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro facilita el trabajo en casa.	Ordinal
38	v38	Likert 4 <sup>a</sup>	El precio del libro es alto pero es necesario.	Ordinal
39	v39	Likert 4 <sup>a</sup>	Libro no necesario, apuntes o material digital	Ordinal

<b>N</b>	<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Etiqueta</b>	<b>Escala de medida</b>
40	v40	Likert 4 <sup>a</sup>	El libro es más importante que internet.	Ordinal
41	v41	Likert 4 <sup>a</sup>	Libros deberían ser gratuitos	Ordinal
42	v42	Likert 4 <sup>a</sup>	Consultar libros anteriores.	Ordinal
43	v43	Likert 4 <sup>a</sup>	Debería haber libros electrónicos gratuitos	Ordinal
44	v44	Likert 4 <sup>a</sup>	Otras	Ordinal
45	v45	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones en Conocimiento del Medio por el entorno.	Ordinal
46	v46	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones son lúdicas	Ordinal
47	v47	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones deben complementar contenidos.	Ordinal
48	v48	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones deben programarse y prepararse.	Ordinal
49	v49	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones importantes conocer patrimonio	Ordinal
50	V50	Likert 4 <sup>a</sup>	Madres-Padres reacios excursiones por seguridad	Ordinal
51	v51	Likert 4 <sup>a</sup>	Madres-Padres reacios a excursiones por precio	Ordinal
52	v52	Likert 4 <sup>a</sup>	Madres-Padres deben colaborar en excursiones.	Ordinal
53	v53	Likert 4 <sup>a</sup>	El número de excursiones es excesivo.	Ordinal
54	v54	Likert 4 <sup>a</sup>	Indique el número de excursiones por curso:	Ordinal
55	v55	Texto libre	Otras (indique cuáles):	Nominal

Likert <sup>a</sup>. 1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Bastante de acuerdo; 4: Muy o totalmente de acuerdo.

Likert <sup>b</sup>. 1: Nunca o casi nunca; 2: A veces; 3: Bastante a menudo; 4: Muy a menudo o siempre.



## Familias

Nº	Variable	Categoría	Etiqueta	Escala de medida
1	v1	1,2,3...	Nombre o código del centro	Escala
2	v2	Texto libre	Municipio	Escala
3	v3	1,2,3,4	Comarca	Nominal
4	v4	Madre/Padre/Ambos/Otros	Encuestado	
5	v5	Texto libre	Encuestado. Obs.	Nominal
6	v6	EGB/ESO/Bachillerato/Universitarios/Doctorado	Estudios Madre	Nominal
7	v7	EGB/ESO/Bachillerato/Universitarios/Doctorado	Estudios Padre	Nominal
8	v8	EGB/ESO/Bachillerato/Universitarios/Doctorado	Estudios Otro	Nominal
9	v9	Activo/E. Público/En Paro/No busco trabajo/Jubilado/Otros	Situación laboral Madre	Nominal
11	v11	Activo/E. Público/En Paro/No busco trabajo/Jubilado/Otros	Situación laboral Otros	Nominal
12	v12	Texto libre	Profesión Madre	Nominal
13	v13	Texto libre	Profesión Padre	Nominal
14	v14	Texto libre	Profesión Otros	Nominal
15	v15	30, 31, 32	Edad Madre	Escala
16	v16	30, 31, 32	Edad Padre	Escala
17	v17	30, 31, 32	Edad Otros	Escala
18	v18	1,2,3...	N.º hijos	Escala
19	v19	1,2,3...	Nº de hijos escolarizados en el centro	Escala
20	v20	SI/NO	Hijos con necesidades NEE o DEA	Nominal
21	v21	Texto libre	Especificar	Nominal
22	v22	5.º/6.º	Curso	Escala

Nº	Variable	Categoría	Etiqueta	Escala de medida
23	v23	Público/Privado	14. Titularidad de Centro	Escala
24	v24	No confesional/Religioso	El Centro es:	Escala
25	v25	SI/NO	¿Es un Centro bilingüe?:	Nominal
26	v26	Texto libre	Nombre del centro:	Escala
27	v27	Texto libre	Localidad:	Nominal
28	v28	Impreso/digital/No utiliza	Utiliza para CCSS o GyH:	Nominal
29	v29	Sí/No	En caso no libro texto, materiales profesor	Nominal
30	v30	Texto libre	Especificar	Nominal
31	v31	Likert 4ª	Libro muy completo y muchos recursos	Ordinal
32	v32	Likert 4ª	Libro ayuda a aprender.	Ordinal
33	v33	Likert 4ª	Libro debe complementar la docencia.	Ordinal
34	v34	Likert 4ª	Libro anticuado. Cambiar por recursos digitales	Ordinal
35	v35	Likert 4ª	Libro es motivador y buen material gráfico	Ordinal
36	v36	Likert 4ª	Libro facilita el trabajo en clase.	Ordinal
37	v37	Likert 4ª	Libro facilita el trabajo en casa.	Ordinal
38	v38	Likert 4ª	El precio del libro es alto pero es necesario.	Ordinal
39	v39	Likert 4ª	Libro no necesario, apuntes o material digital	Ordinal
40	v40	Likert 4ª	El libro es más importante que internet.	Ordinal
41	v41	Likert 4ª	Libros deberían ser gratuitos	Ordinal
42	v42	Likert 4ª	Consultar libros anteriores.	Ordinal
43	v43	Likert 4ª	Debería haber libros electrónicos gratuitos	Ordinal
44	v44	Likert 4ª	Otras	Ordinal
45	v45	Likert 4ª	Excursiones en Conocimiento del	Ordinal

Nº	Variable	Categoría	Etiqueta	Escala de medida
			Medio por el entorno.	
46	v46	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones son lúdicas	Ordinal
47	v47	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones deben complementar contenidos.	Ordinal
48	v48	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones deben programarse y prepararse.	Ordinal
49	v49	Likert 4 <sup>a</sup>	Excursiones importantes conocer patrimonio	Ordinal
50	V50	Likert 4 <sup>a</sup>	Madres-Padres reacios excursiones por seguridad	Ordinal
51	v51	Likert 4 <sup>a</sup>	Madres-Padres reacios a excursiones por precio	Ordinal
52	v52	Likert 4 <sup>a</sup>	Madres-Padres deben colaborar en excursiones.	Ordinal
53	v53	Likert 4 <sup>a</sup>	El número de excursiones es excesivo.	Ordinal
54	v54	Likert 4 <sup>a</sup>	Indique el número de excursiones por curso:	Ordinal
55	v55	Texto libre	Otras (indique cuáles):	Nominal
56	V56	Texto libre	Formule cualquier pregunta	Nominal

Likert <sup>a</sup>. 1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Bastante de acuerdo; 4: Muy o totalmente de acuerdo.

Likert <sup>b</sup>. 1: Nunca o casi nunca; 2: A veces; 3: Bastante a menudo; 4: Muy a menudo o siempre.



## Anexo 5. Carta destinada a los jueces/expertos y escalas de valoración para cada cuestionario



Estimado profesor, estimada profesora:

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en la validación de los instrumentos de recogida de información que he diseñado en el marco de mi tesis doctoral titulada: “*Evaluación de los recursos didácticos utilizados en ciencias sociales en Educación Primaria*”, dirigida por los doctores Pedro Miralles Martínez y Francisca José Serrano Pastor, ambos profesores titulares de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, de los departamentos de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales y de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación, respectivamente.

Se trata de dos cuestionarios estructurados diseñados con el apoyo de mis directores de tesis doctoral. Los instrumentos pretenden ser válidos para evaluar el uso que hacen los maestros de la Región de Murcia de los diferentes recursos didácticos en la enseñanza y el aprendizaje en ciencias sociales (geografía e historia), en el tercer ciclo de Educación Primaria; en concreto, se profundizará en la utilización del libro de texto como recurso hegemónico y articulador de otros.

Se han diseñado dos cuestionarios, uno dirigido a los maestros que imparten docencia en el tercer ciclo de Educación Primaria en centros educativos de la Región de Murcia y otro destinado a los padres.

El cuestionario dirigido a los profesores se ha diseñado con el objetivo de identificar la variedad de recursos didácticos que utilizan y contrastar si existen diferencias entre estos en función de diversos factores: sociodemográficos, profesionales, formativos y personales. También se pretenden identificar cuáles son los factores que determinan la elección de una editorial concreta.

Con el cuestionario dedicado a los padres se pretende conocer la opinión de los padres en relación a los recursos didácticos que utiliza su hijo, y en especial sobre el libro de texto.

En estos momentos nos encontramos en la fase de validación de los instrumentos de recogida de información: dos cuestionarios fundamentalmente estructurados. Esta es la razón por la que le pedimos su colaboración como jueza/juez-experto. Su participación es muy importante ya que, a diferencia de otros instrumentos de recogida de información, las técnicas de validación de este tipo de cuestionarios son muy limitadas.

Le pedimos que cumplimente la escala de valoración (una para cada cuestionario), haciendo uso de los criterios que le proporcionan las competencias que han hecho que le seleccionemos como una persona experta en el campo del problema de estudio, de la metodología utilizada o de las características de la población objetivo a la que se dirige.

Le agradecemos enormemente su colaboración en este trabajo de investigación que sin servirá para mejorar el instrumento. No dude en contactar con nosotros se precisa de alguna aclaración.

Para hacer sus valoraciones a cada uno de los reactivos definidos vamos a utilizar una escala de cuatro valores cuyo significado es el siguiente:

- |   |               |
|---|---------------|
| 1 | Poco          |
| 2 | Lo suficiente |
| 3 | Bastante      |
| 4 | Mucho         |

Por favor, rodee con un círculo o tache con una “X” el valor seleccionado en cada reactivo.

Al final de cada una de las escalas, le hemos reservado un espacio para que usted pueda realizar cuantas aclaraciones crea oportunas.

Reiterarle nuestro agradecimiento más sincero.

M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster

cfuster@um.es

## INSTRUMENTO 1: CUESTIONARIO PARA MAESTROS

### ESCALA DE VALORACIÓN<sup>2</sup>

En lo relativo a la <b>Presentación</b> del Cuestionario:				
1. Se informa de la finalidad de la investigación	1	2	3	4
2. Se informa de la autoría de la investigación	1	2	3	4
3. Se solicita la colaboración al destinatario	1	2	3	4
4. Se justifica la relevancia de la investigación	1	2	3	4
5. Se motiva al destinatario a que colabore	1	2	3	4
6. Se agradece la colaboración del destinatario	1	2	3	4
7. Se asegura el anonimato y la confidencialidad	1	2	3	4
Consideraciones abiertas:				

En lo referente a las <b>Instrucciones</b> del Cuestionario:				
8. Son claras y concisas	1	2	3	4
9. Se pide al destinatario sinceridad en sus respuestas	1	2	3	4
10. Se anima al destinatario a pedir ayuda ante las dudas que le surjan	1	2	3	4
Consideraciones abiertas:				

<sup>2</sup> La autora de esta escala de valoración es la profesora Francisca José Serrano Pastor (2008). Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (E-mail: fjserran@um.es).

En cuanto a la <b>Estructura y diseño general</b> del Cuestionario:				
11. El número de preguntas planteadas NO es excesivo	1	2	3	4
12. Las preguntas son sencillas para ser respondidas	1	2	3	4
13. La secuencia de las preguntas es adecuada	1	2	3	4
14. El cuestionario tiene coherencia interna	1	2	3	4
15. Las preguntas planteadas son pertinentes de acuerdo con la finalidad del trabajo de investigación	1	2	3	4
16. El cuestionario refleja claramente las variables de la investigación	1	2	3	4
17. El proceso de codificación de las variables es claro	1	2	3	4
18. Se reserva en el cuestionario un espacio abierto para que el destinatario pueda realizar las observaciones o aclaraciones que crea oportunas	1	2	3	4
19. Los datos de identificación son adecuados (sexo, nivel de estudios...)	1	2	3	4
20. Los datos de identificación están ubicados en el lugar más idóneo	1	2	3	4
Consideraciones abiertas:				

A continuación le pedimos que valore cada una de las preguntas del cuestionario (numeradas en la columna central) en dos aspectos:

- A la izquierda, la **Adecuación del vocabulario/lenguaje** utilizado en ellas teniendo en cuenta las características de la población objetivo: maestras de Educación Primaria.
- A la derecha, la **Adecuación de las opciones de respuesta** que se ofrecen en cada pregunta; esto es, número adecuado de opciones, pertinencia con respecto a lo que se pregunta o demanda y representatividad de la variabilidad de respuestas posibles.



<i>Adecuación del vocabulario</i>				<b>Pregunta</b>	<i>Adecuación alternativas de respuesta</i>			
4	3	2	1	<b>1</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>2</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>3</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>4</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>5</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>6</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>7</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>8</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>9</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>10</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>11</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>12</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>13</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>14</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>15</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>16</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>17</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>18</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>19</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>20</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>21</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>22</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>23</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>24</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>25</b>	1	2	3	4

4	3	2	1	<b>26</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>27</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>28</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>29</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>30</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>31</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>32</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>33</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>34</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>35</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>36</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>37</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>38</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>39</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>40</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>41</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>42</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>43</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>44</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>45</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>46</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>47</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>48</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>49</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>50</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>51</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>52</b>	1	2	3	4

4	3	2	1	<b>53</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>54</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>55</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>56</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>57</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>58</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>59</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>60</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>61</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>62</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>63</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>64</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>65</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>66</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>67</b>	1	2	3	4

Consideraciones abiertas:

Por último le pedimos que haga una **Valoración general de la adecuación** de estos tres aspectos del cuestionario:

Con respecto ...

87. Al problema de investigación	1	2	3	4
88. A los aspectos metodológicos de su diseño	1	2	3	4
89. A las características de sus destinatarios	1	2	3	4
Consideraciones abiertas:				

OTRAS OBSERVACIONES O ACLARACIONES:

## INSTRUMENTO 2: CUESTIONARIO PARA MADRES/PADRES (FAMILIAS)

### ESCALA DE VALORACIÓN<sup>3</sup>

En lo relativo a la <b>Presentación</b> del Cuestionario:				
1. Se informa de la finalidad de la investigación	1	2	3	4
2. Se informa de la autoría de la investigación	1	2	3	4
3. Se solicita la colaboración al destinatario	1	2	3	4
4. Se justifica la relevancia de la investigación	1	2	3	4
5. Se motiva al destinatario a que colabore	1	2	3	4
6. Se agradece la colaboración del destinatario	1	2	3	4
7. Se asegura el anonimato y la confidencialidad	1	2	3	4
Consideraciones abiertas:				

En lo referente a las <b>Instrucciones</b> del Cuestionario:				
8. Son claras y concisas	1	2	3	4
9. Se pide al destinatario sinceridad en sus respuestas	1	2	3	4
10. Se anima al destinatario a pedir ayuda ante las dudas que le surjan	1	2	3	4
Consideraciones abiertas:				

<sup>3</sup> La autora de esta escala de valoración es la profesora Francisca José Serrano Pastor (2008). Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (E-mail: fjserran@um.es).

--

En cuanto a la <b>Estructura y diseño general</b> del Cuestionario:				
11. El número de preguntas planteadas NO es excesivo	1	2	3	4
12. Las preguntas son sencillas para ser respondidas	1	2	3	4
13. La secuencia de las preguntas es adecuada	1	2	3	4
14. El cuestionario tiene coherencia interna	1	2	3	4
15. Las preguntas planteadas son pertinentes de acuerdo con la finalidad del trabajo de investigación	1	2	3	4
16. El cuestionario refleja claramente las variables de la investigación	1	2	3	4
17. El proceso de codificación de las variables es claro	1	2	3	4
18. Se reserva en el cuestionario un espacio abierto para que el destinatario pueda realizar las observaciones o aclaraciones que crea oportunas	1	2	3	4
19. Los datos de identificación son adecuados (sexo, nivel de estudios...)	1	2	3	4
20. Los datos de identificación están ubicados en el lugar más idóneo	1	2	3	4
Consideraciones abiertas:				

A continuación le pedimos que valore cada una de las preguntas del cuestionario (numeradas en la columna central) en dos aspectos:

- A la izquierda, la **Adecuación del vocabulario/lenguaje** utilizado en ellas teniendo en cuenta las características de la población objetivo: maestras de Educación Primaria.
- A la derecha, la **Adecuación de las opciones de respuesta** que se ofrecen en cada pregunta; esto es, número adecuado de opciones, pertinencia con respecto a lo que se pregunta o demanda y representatividad de la variabilidad de respuestas posibles.

<i>Adecuación del vocabulario</i>				<b>Pregunta</b>	<i>Adecuación alternativas de respuesta</i>			
4	3	2	1	<b>1</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>2</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>3</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>4</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>5</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>6</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>7</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>8</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>9</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>10</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>11</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>12</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>13</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>14</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>15</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>16</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>17</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>18</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>19</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>20</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>21</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>22</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>23</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>24</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>25</b>	1	2	3	4

4	3	2	1	<b>26</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>27</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>28</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>29</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>30</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>31</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>32</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>33</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>34</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>35</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>36</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>37</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>38</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>39</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>40</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>41</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>42</b>	1	2	3	4
4	3	2	1	<b>43</b>	1	2	3	4

Consideraciones abiertas:



