

## Capítulo 7

### MATERIALES CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA SOCIAL Y NATURAL. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO<sup>1</sup>

*Gabriel Travé, Francisco J. Pozuelos y Antonio Soto*

---

#### INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas tradicionalmente se han adoptado en el ámbito de decisión de los despachos administrativos, alejados de la práctica del profesorado y de la complejidad de la acción educativa, más atentas a la adopción de medidas cortoplacistas y electoralistas de repercusión inmediata. Ello provoca el escepticismo docente hacia políticas reformistas alejadas de la escuela e interesadas en la promoción de materiales curriculares convencionales que obvian la perspectiva aportada por el colectivo docente.

En este sentido, el punto de vista del profesorado en general y el estudio de sus concepciones en particular constituyen un campo de investigación didáctica de notable producción científica hasta estos momentos. Los estudios sobre el pensamiento y la práctica docente de autores como Barragán y Sáez (2006), Barquín (1999), González Rodríguez (2009), Gudmundsdóttir y Shulman (2005), Jiménez y Feliciano (2006), Lacueva, Imbernón y Llobera (2003), Macchiarola y Marín (2007), Marrero (1988) etc., han puesto de manifiesto la relevancia que poseen las representaciones y creencias del profesorado en la práctica docente.

Más concretamente, en el campo de estudio de las concepciones del profesorado sobre la enseñanza relativa al medio natural y social, se han desarrollado aportaciones desde la didáctica de las ciencias experimentales y la didáctica de las ciencias sociales. Los trabajos de Evans (1989), Forbes y Davis (2010), Kasim (2008), Rivero y Porlán (2005), Roehrig y Luft (2004) y Tutiaux-Guillon (2003), entre otros, muestran los obstáculos y facilitadores que el profesorado de Infantil y Primaria percibe y experimenta en la práctica de la enseñanza sobre el medio.

En cuanto a la investigación documental referida al empleo que el profesorado hace de los materiales curriculares, destaca por su dilatada producción. Si bien, aunque hipotéticamente describen cómo el colectivo docente utiliza los materia-

---

<sup>1</sup> Este artículo es el último borrador del publicado en la revista *Education Policy Analysis Archives. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 23, N° 56, en 2015. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1910>

les, sus conclusiones representan aproximaciones más o menos acertadas de la realidad. En este sentido, la investigación empírica en este campo requiere aún de un desarrollo más amplio e intenso con énfasis sobre todo en trabajos basados en metodologías cualitativas y cuantitativas, como los de Apple (1986), Bosco (2002) y Candace y Kamini (2011), Céspedes et al (2011). Para nuestro enfoque tienen un interés especial contribuciones como las de Güemes (2001), Henning, Hlawatsch y Lucken (2007), Horsley y Lambert (2001), Martínez-Valcárcel, Pineda y Valls (2009), Sosniak and Stodolsky (1993), Zahorik (1991), Zaid y Diala (2011), que analizan las percepciones del profesorado respecto a los materiales curriculares. Entre las conclusiones de estos trabajos, sostiene Rodríguez (2000) que la mayoría del profesorado valora positivamente que en los nuevos libros de texto se haya producido un cambio en los aspectos formales (colorido, tamaño, ilustración...), sin embargo considera que en ellos se mantiene la propuesta didáctica anterior en cuanto a contenidos, tipos de actividades y de relación con el entorno, etc. Por otra parte, subraya Fernández Reiris (2002, p. 609), en un estudio de casos en ocho clases españolas y argentinas, que “todos los profesores, incluso aquéllos que no habían adoptado un texto único, tenían como referencia principal para la planificación a los libros de texto”.

Llama la atención la escasa presencia de un campo de investigación dedicado al estudio de los materiales de elaboración docente, tanto referido el análisis didáctico como a las declaraciones y prácticas del profesorado. En este caso, por una parte, la producción de materiales de carácter innovador publicada por autores, grupos y movimientos de renovación pedagógica, desde la década de los setenta del siglo pasado hasta la actualidad, ha pasado al olvido. Así se puede observar en los materiales de Ciencias Sociales publicados, entre otros, por Fedicaria (Grupo Cronos, Ínsula Barataria, Grupo Investigación y Renovación Escolar (IRES), Proyecto GEA) o el Proyecto Investigando Nuestro Mundo (INM 6-12). Y, por otra, también se constata otra línea de investigación ausente en lo relativo al estudio de las representaciones y prácticas del profesorado respecto a la utilización de estos materiales. Aún admitiendo el sesgo experimental y por tanto, minoritario de esta tipología de material, no cabe la menor duda de que, en este proceso de olvido, ha contribuido notablemente las medidas de política educativa de gratuidad del libro de texto adoptadas en nuestro país.

Los trabajos que hemos desarrollado por nuestra parte en diversos proyectos de investigación acerca de la utilización de materiales curriculares, se iniciaron con una colaboración de Márquez y Travé (2002), en la que se analizaron un total de 1.877 actividades del área de Conocimiento del Medio natural y social realizadas por el profesorado participante, constatándose que, en la mayoría de

los casos, éstas procedían del libro de texto (79%) y tan sólo una mínima proporción (2%) eran actividades elaboradas por el profesorado. Posteriormente, realizamos investigaciones acerca de los obstáculos (entre otros los relativos a los materiales) que encuentra el profesorado para desarrollar procesos de investigación escolar, realizando entrevistas y estudios de caso al respecto, cuyos resultados se comunicaron en Travé, Pozuelos y Cañal (2006) y Pozuelos, Travé y Cañal (2010). Entre las conclusiones de estos estudios destaca la elaboración de una propuesta de progresión del desarrollo profesional docente que basándose en la tipología de los modelos didácticos (tradicional, tecnológico, espontaneísta e investigador) abarca desde concepciones escasamente elaboradas hasta otras de mayor complejidad, propuesta que ha facilitado el diseño del cuestionario y de la entrevista presentados en esta colaboración (Travé, Pozuelos, Cañal & de las Heras, 2013).

## MARCO TEÓRICO

La locución “material curricular”, hoy bien asentada en la terminología educativa de nuestro país, es, no obstante, de reciente incorporación y hasta no hace mucho hacía referencia a los manuales escolares y algunos cuadernillos de trabajo y poco más.

Los materiales, así entendido, constituyen un antecedente asumido por la tradición docente destinado a sistematizar el contenido y su secuencia didáctica, es decir, un medio básico para organizar la enseñanza. Es más, si se quiere tener una idea de lo que realmente ocurre en la mayoría de nuestras escuelas es preciso que pongamos nuestra atención en los libros de texto pues su implantación, como bien argumenta el documento de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza –ANELE- (Bayona, 2009) y el Informe patrocinado por el Centro Español de Derechos Reprográficos -CEDRO- (Varela, 2008), es masiva en la práctica escolar. Cuestión que es ratificada por múltiples trabajos e investigaciones como por ejemplo (Dove, 1998; Gimeno Sacristán, 1989; Martínez Bonafé, 2002; Moulton, 1994; Torres, 2014).

Aún así, con las sucesivas oleadas reformistas se han introducido algunos cambios, como la solicitud de la planificación y organización del curriculum por parte del profesorado. Pero, dado el modelo “tecnicista” y la asentada tradición intervencionista por parte de las agencias oficiales, la realidad es que los cambios han sido más de vocabulario (jerga) que de planteamientos transformadores, al final, las editoriales siguen siendo las verdaderas protagonistas del curriculum desarrollado en las aulas.

En consecuencia, la posibilidad de intervención por parte del profesorado resulta complicada y en la mayoría de los casos (Pinto, 2007) no pasan de superficiales retoques, lo que deja a la educación bajo un control externo que convierte al docente en un simple dosificador de páginas y lecciones.

Vista así las cosas entraríamos en algunos injustos olvidos y falta de consideración hacia significativos esfuerzos llevados a cabo por determinados colectivos y experiencias. Frente a esa perspectiva mecánica e instrumental mayoritaria en el manejo de los materiales existe otra alternativa minoritaria pero bastante productiva que ha elaborado otro tipo de recursos destinado a promover una experiencia educativa de mayor altura y complejidad. Desde esa posición transformadora, de la que se ha ocupado en escasas ocasiones la investigación educativa, se alude a los materiales curriculares de elaboración docente como unos recursos plurales que permiten trabajar el contenido escolar desde la creatividad, la diversidad y su sentido contextual. El profesorado tiene la responsabilidad de adecuarlos o de confeccionarlos nunca de ejecutarlos de modo automático. Ese carácter experimental le confiere un fondo formativo que abarca tanto a aspectos pedagógicos como de contenido y actualización científica sin olvidar la dimensión ética y de justicia que en muchos casos se aprecia en buena parte de los contenidos más sociales y controvertidos.

La diferenciación entre un enfoque más convencional de los textos y materiales para la enseñanza y otro más innovador y alternativo, necesita de cierta cautela pues, como en otras cuestiones relativa a la educación, los términos y los argumentos en no pocas ocasiones encierran significados distintos a los declarados. Se impone analizar con cuidado lo que se presenta porque ni todo lo alternativo es innovador, ni sólo existe una modalidad para trabajar con un determinado manual (Apple & Christian-Smith, 1991; Sosniak & Stodolsky, 1993; Travé, Pozuelos & Cañal, 2013).

En este sentido más que a etiquetas sería recomendable atender a determinados descriptores, sobre todo si tomamos en consideración el nivel de penetración que se comprueba en la lógica hegemónica de los libros de textos más extendidos. En demasiadas ocasiones muchos de los principios que se les critican a los manuales aparecen en otros materiales menos convencionales. Como decíamos, no resulta fácil escapar a la “colonización cultural” que imponen unos determinados textos tan extendidos como aceptados. Y, en muchos casos, al final todo se reduce a hacer lo mismo con otros medios.

Esta realidad no ocurre por casualidad, téngase en cuenta que los materiales curriculares en general y los libros de texto, en particular, además de un objeto cultural constituyen también un producto de consumo que ofrece un abultado beneficio económico y de poder (Apple, 1986; Torres, 1989).

Y en ese marco nadie escapa a su promoción y divulgación. Hoy podemos comprobar cómo la publicidad y el “marketing” de algunas editoriales se plantean para un amplio sector de la población (padre y madres, por ejemplo) y no solo para los docentes con lo que su legitimidad y consumo alcanzan cotas de “imprescindibles” según los parámetros defendidos desde la lógica del mercado.

Pero como hemos adelantado el beneficio no solo se refiere a lo económico sino que también es posible adivinar una determinada intención de control cultural y legitimación de un cierto estilo de vida. Así entre los materiales más extendidos comprobamos la transmisión de un patrón cultural que legitima un modelo de sociedad que se basa en ciertos comportamientos y desecha otros. Y para ello se recurre a la simplificación, el enciclopedismo, la fragmentación disciplinar y los contenidos poco discutibles sin olvidar la ocultación, la idealización y la distorsión de lo que Torres (1993) denomina como las voces ausentes del contenido escolar. Desde esa dirección, tenemos que los libros de texto encajan con la tradición asentada en la escuela y los cambios que en ellos se observan nunca son disruptivos lo que facilita su asimilación y continuidad.

Todas estas características –entre otras- explican su generalizada presencia en las aulas, de cómo son manejados ya sabemos menos. Que el profesorado realiza adaptaciones y los adecua a su realidad es algo en lo que se viene insistiendo. Pero aún así, y con las variaciones que se quiera, existen determinadas características en las que se persiste para interpretar su éxito: estructuran la dinámica de clase, permiten el control y el orden del aula y facilitan la gestión de la enseñanza (Cuban, 1984; Mateo, 2008; Merchán, 2009).

No podemos pasar por alto una cuestión a la que se suele recurrir con frecuencia: su necesaria renovación. A este respecto algunos ya comentan determinados cambios notables que los demarcan de los rutinario manuales de antaño –al menos en algunas editoriales minoritarias- (Cintas, 2000; Escolano, 2006) mientras otros insisten en su uniformidad, permanencia y mero retoques superficiales, es decir, mínimas actualizaciones que en poco les distinguen del modelo anterior (Merchán, 2011). En esencia, se comenta desde esta posición, constituyen una versión más atractiva en lo formal de su planteamiento original: contenido simplificado, actividades rutinarias y marcado carácter escolástico.

Partiendo de esta perspectiva teórica, en esta contribución se propone analizar las concepciones y prácticas reflexionada de una muestra de docentes de Infantil y Primaria de Andalucía (España), sobre la utilización de los materiales de desarrollo curricular (libros de texto y materiales de elaboración propia) relativos a las enseñanza del medio natural y social, con la intención de buscar propuestas de política educativa que permitan la mejora de los materiales y su implementación en la práctica de aula.

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Los problemas y preguntas del estudio se fundamentan en los resultados de investigación comentados anteriormente, que confirman la resistencia al cambio en las ideas y prácticas docentes mayoritarias del profesorado de primaria e infantil respecto a la utilización del libro de texto en su quehacer docente, y que se repiten rutinariamente tanto entre profesores noveles como veteranos, sin solución de continuidad para cuestionar la validez que el material escolar asegura de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se proponen los problemas y preguntas siguientes:

- ¿El profesorado conoce y aprecia los procesos de elaboración, experimentación, evaluación y gratuidad de los libros de texto?
- Considerando que el libro de texto ha absorbido la mayor parte de la demanda escolar, mientras la publicación de materiales de elaboración docente ha pasado a ser esporádica, preguntamos al profesorado, entre otras, por estas cuestiones:
- ¿Se evalúan en la práctica de aula los textos escolares que pueden utilizar millones de alumnos?
- ¿Qué formación científica y didáctica tienen los autores de los textos que usan?
- ¿Por qué la Administración pública ha favorecido las políticas de gratuidad generalizada de los manuales? ¿Por qué se ha minimizado la producción de materiales docentes? Estas opciones, como sabemos, han sido muy provechosas para las editoriales privadas, al tiempo que costosas para el erario público y, obviamente, perjudicial para la difusión de materiales docentes.
- ¿En qué medida valoran los docentes los materiales curriculares utilizados? Se trata de indagar en las representaciones respecto a la práctica de los materiales de aula.
- ¿Qué ventajas asignan a la utilización del libro de texto? ¿Y la utilización de otros materiales?
- ¿Qué grado de interés establecen en los alumnos-as por los temas de Conocimiento del entorno o del medio tanto en los libros de texto como en otros materiales?
- ¿Qué grado de satisfacción profesional encuentran los docentes cuando trabajan Conocimiento del entorno/medio según distintas tipologías de materiales?

- ¿Qué dificultades detectan en el alumnado cuando utiliza el libro de texto?  
¿Y otros materiales curriculares?
- ¿Qué características deseables asignan los enseñantes a los materiales actuales y futuros? Con ello se pretende extender el conocimiento de las concepciones profesionales desde el presente al futuro, planteando las perspectivas que conceden los enseñantes a los nuevos materiales de desarrollo curricular.
- ¿Hacia dónde conciben que se encamina la edición y la producción de materiales?
- ¿Cómo entienden que deberían ser los nuevos materiales curriculares?
- ¿Qué participación asignan al colectivo docente?

La finalidad de este trabajo radica en determinar las concepciones y prácticas reflexionadas de una muestra de profesores-as al objeto de sustantivar un cambio en las prácticas de aula, así como en las políticas educativas que regulan los materiales curriculares. Más concretamente, los objetivos son los siguientes: a) analizar las concepciones del profesorado sobre la autoría, evaluación y política de gratuidad de los materiales; b) indagar acerca de la valoración que expresan los docentes de los materiales curriculares en la enseñanza de Conocimiento del Medio; y, c) reflexionar sobre las características deseables que los docentes atribuyen a los materiales actuales y futuros.

La metodología de este trabajo es de carácter integrada, basándose en la administración de cuestionarios y entrevistas como instrumentos de investigación debido a su alto grado de complementariedad, como indican las recomendaciones de Loeb, Knapp y Elfers (2008).

## MUESTRA Y PARTICIPANTES

Para la selección de la muestra del cuestionario, hemos utilizado un muestreo aleatorio por conglomerados geográficos en las ocho provincias andaluzas. Hemos tenido un especial interés en que estén representadas todas las comarcas andaluzas, por las peculiaridades que pudieran aportar y en el que se ha tenido en cuenta el número de profesores y centros de las distintas comarcas. El tamaño del centro, por sus particularidades de funcionamiento, ha influido también en la selección de los centros (grandes pequeños y con líneas incompletas) Una vez elegidos los centros, mantuvimos una entrevista telefónica con sus respectivos directores destinada fundamentalmente a explicar nuestras intenciones y solicitar su colaboración. Se les proporcionaron catorce

cuestionarios a cada uno de los directores-as para que los repartieran atendiendo a dos criterios: en primer lugar, que los docentes impartieran enseñanzas socionaturales; y, en segundo, que hubiera un reparto equilibrado entre las dos etapas educativas (proporcional al número de enseñantes) y porcentualmente entre las dos etapas educativas y los docentes que habían impartido estas enseñanzas socionaturales. Este procedimiento ha permitido obtener información de un total de noventa y cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de toda Andalucía.

La muestra de la entrevista está compuesta por cuarenta y dos profesores. Los criterios para la selección de los centros han sido la titularidad pública y el reparto equitativo entre colegios de zonas socioeconómicas favorecidas y desfavorecidas ubicadas, en esta primera fase de la investigación, en Huelva capital y provincia (España).

## INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

El instrumento utilizado para la obtención de la información ha sido una escala tipo Likert compuesta por un total de 51 ítems, con cuatro opciones de respuesta que van desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo” a los que hemos añadido una casilla abierta de carácter optativo para que los encuestados puedan incluir “aclaramientos o dudas”. Los ítems del cuestionario se agruparon en las categorías: proceso de elaboración y evaluación de los materiales, aspectos epistemológicos, axiológicos, psicológicos, elementos curriculares de los materiales y relación de los materiales con el currículum. La escala incluye además una serie de cuestiones de carácter ilustrativo en la que nos hemos interesado por los datos personales, académicos y profesionales de cada participante (Anexo 4).

La entrevista colectiva semiestructurada está compuesta por 25 preguntas organizadas en las mismas categorías del cuestionario. Se administraron 7 entrevistas con una duración aproximada de dos horas (anexo 5).

El tratamiento de los datos se ha realizado conjuntamente a través del instrumento de segundo orden: Análisis de Materiales y Desarrollo de la Enseñanza (AMADE) (Travé, et al, 2013). Simons (2011) sostiene, en este sentido, que la elaboración de indicadores para el análisis de los datos, obtenidos y experimentados en la práctica de la investigación educativa, constituye una de las recomendaciones fundamentales, pues aporta a la investigación mayores cotas de verosimilitud y credibilidad.

## PROCEDIMIENTO

El proceso de diseño, validación y administración de los instrumentos de investigación ha seguido una secuencia paralela y simultánea, que se ha efectuado en varios momentos:

Fase de diseño: confección de los instrumentos (cuestionario y entrevista) siguiendo los objetivos del proyecto de investigación.

Fase de validación: la versión preliminar de la díada de instrumentos fue elaborada a partir de las conclusiones de un proyecto de investigación anterior. La validación requirió la técnica de juicio de expertos, por siete profesores de diversas universidades españolas y ocho maestros en activo. Posteriormente se formaliza una prueba piloto del cuestionario y la entrevista, con una muestra de profesorado en activo. Los resultados obtenidos de ambas pruebas evidenciaron la necesidad de someter los instrumentos a cambios de diversa naturaleza. Con respecto al cuestionario, hubo que adecuar las preguntas abiertas, relativas a las ventajas e inconvenientes de los libros y materiales docentes, al formato de escala de likert, como el resto de los ítems. En cuanto a la entrevista, al ser tan amplia, se acordó limitar las preguntas a las problemáticas que despertaban interés en el colectivo docente, compuesto por 6 o 7 enseñantes en cada centro.

Fase de administración de los diversos instrumentos: debemos reseñar la alta participación del profesorado andaluz, demostrando así la motivación del colectivo docente por exponer sus concepciones y prácticas a la investigación educativa. Es destacable asimismo que el cuestionario se realiza con la preceptiva autorización de las Delegaciones Provinciales de Educación andaluzas, que nos permitieron el acceso a los centros públicos con los que trabajamos.

El tratamiento de datos de los tres instrumentos ha requerido el empleo de diversas técnicas y procedimientos. Los datos del cuestionario se analizaron con el paquete informático SPSS en su versión 16 y con el programa SPAD en su versión 4.5. Los resultados correspondientes a cada pregunta de las distintas categorías del cuestionario se presentan divididos según las opciones elegidas por el profesorado de la muestra en la escala likert. La suma de las respuestas R1 y R2 indica desacuerdo total o parcial, mientras que la adición de R3 y R4 expresa el conjunto de las opiniones de acuerdo parcial o total.

El análisis de los datos de las entrevistas y aquéllos procedentes de las aclaraciones del profesorado en el cuestionario fueron sometidos a un proceso de categorización y, debido a su volumen y complejidad, procesado con el programa ATLAS.ti en su versión 6.2. Las citas de contenidos procedentes de este análisis se expresan mediante la nomenclatura sugerida por Friese (2011), según se observa

en el siguiente ejemplo: “Las tareas tienen una visión muy práctica y los alumnos están más motivados” (4:37, 248:250, D5). De tal manera, los códigos utilizados tienen el siguiente significado: 4:37 = número de recurso (documento): número de cita en dicho documento:

248:250 = párrafo donde se inicia la cita: párrafo donde termina la cita. D5: docente que realiza la afirmación.

Las categorías, contenidos, instrumentos y preguntas de investigación se exponen en el Anexo.

## RESULTADOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO

Se presentan en primer lugar, los resultados obtenidos de la parrilla de datos personales y profesionales del profesorado participante en el cuestionario, para abordar posteriormente los resultados de las categorías de análisis antes mencionadas. El procedimiento de análisis, como se ha comentado anteriormente, relaciona los datos de las preguntas del cuestionario con aquellos procedentes de las entrevistas.

### PERFIL PERSONAL Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO PARTICIPANTE EN EL CUESTIONARIO

El cuestionario se administró durante el curso 2011–2012. Teniendo en cuenta que Andalucía contaba en ese año con un total de 50.576 profesores-as de centros públicos (Consejería de Educación, 2011), los 863 cuestionarios que hemos obtenido cumplimentados adecuadamente suponen asumir un margen de error del 5% a un nivel de confianza del 99%. El índice de fiabilidad obtenido a través del coeficiente alfa de Cronbach resultó de 0.846.

La edad media de la muestra es de cuarenta y tres años y, el intervalo de treinta y uno a treinta y cinco años, el más numeroso (20.7%). Por sexo, el profesorado se reparte en tres cuartas partes de mujeres (74.9%) y un 25.1% de varones. Respecto a la localización de los centros, todas las provincias andaluzas están representadas con al menos el 10% de los cuestionarios, aunque, como hemos mencionado con anterioridad, nos interesaba especialmente la representación de todas las comarcas andaluzas. El nivel educativo que imparte el profesorado corresponde a Educación Primaria en más de las tres cuartas partes (77.9%), repartiéndose aproximadamente con un 19% de media en cada uno de los tres ciclos de esta etapa y el 22.1% en Educación Infantil.

Más de la mitad del profesorado participante realiza funciones de tutoría (54.7%) y el 17.7% la coordinación de ciclo. La edad media de experiencia docente es de 19.9 años, con un sector mayoritario (25.8% de la muestra) situado en la franja de veintiuno a treinta años. La docencia media en el área de Conocimiento de Medio es de 17.4 años. El número de alumnos por profesor es predominantemente de veinticinco alumnos por clase, en el 22.2% de los casos.

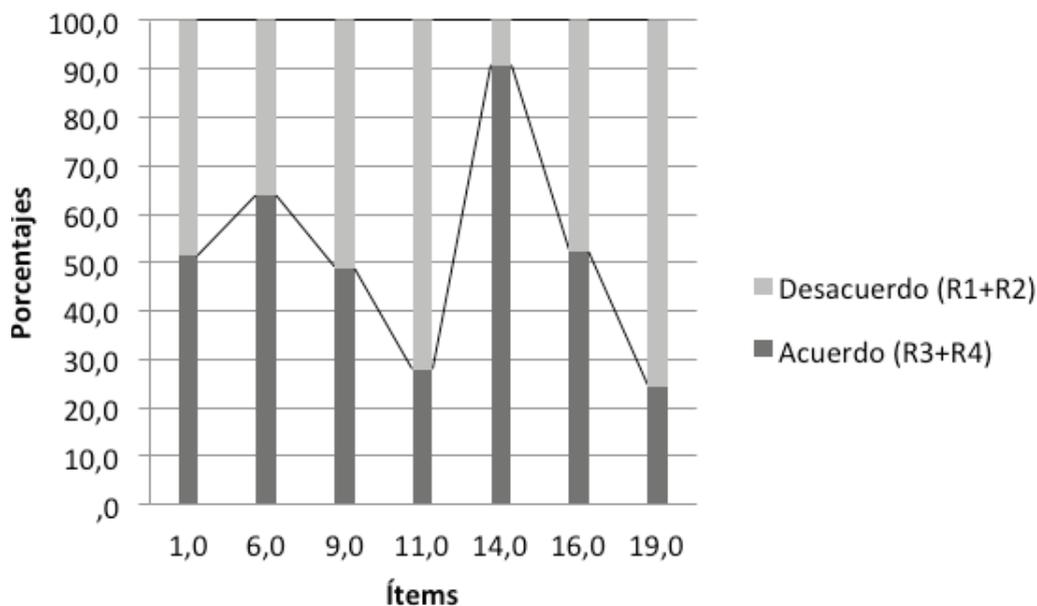
En cuanto a los materiales utilizados en clase, temática de especial interés en esta investigación, predomina el profesorado que utiliza el libro de texto (95.1%), frente el 4.9% que manifiesta no utilizar ningún manual. Las editoriales más manejadas por el profesorado son Anaya 29%, Santillana 20.7%, SM 10.7%, Edelvives 5.1%, Everest 3.4% y Vicens Vives 3% y otros minoritarios.

En lo relativo a los materiales de elaboración propia del profesorado, se registra que el 22.2% afirma que diseña unidades didácticas y fichas, mientras que solo el 5.4% trabaja con unidades didácticas publicadas por la Consejería de Educación, constatando el cambio de tendencia que se ha operado en las últimas décadas en detrimento de la utilización de materiales elaborados por el profesorado (Pérez & Gimeno, 1994).

### **Categoría 1. Concepciones Acerca de la Elaboración, Evaluación y Política de Gratuidad del Libro de Texto**

Comenzamos el análisis de los datos, con la afirmación planteada en el ítem 12: “El libro de texto representa en la actualidad el material curricular mayoritario en las escuelas”, que suscita el consenso de los distintos sectores educativos. La respuesta del profesorado es contundente: el 89.8% de la muestra está de acuerdo con este enunciado, coincidiendo con los resultados de otras investigaciones (Area, 1991; Pérez & Gimeno, 1994; Valls, 2007). Si esta amplia mayoría del profesorado cree en la hegemonía del texto escolar en la práctica educativa, nos preguntamos: ¿qué conocimiento profesional posee el colectivo docente sobre la capacitación de los diseñadores de manuales, la evaluación del material y la política de gratuidad de los textos escolares? Se analizan, a continuación, los datos obtenidos al respecto, reflejados en la Gráfica 1 (ver en la página siguiente), que se explican en lo que sigue.

En cuanto al proceso de elaboración de materiales curriculares, se indaga sobre la percepción del profesorado de la muestra acerca de la cualificación de sus autores, formulando la cuestión 1: “Los libros de texto son diseñados por equipos de catedráticos, especialistas en la materia y en su didáctica”. Los resultados obtenidos no indican una opción mayoritaria, al dividirse prácticamente en dos par-



Gráfica 1. Datos de las representaciones del profesorado acerca de la elaboración, evaluación y gratuidad del libro de texto y otros materiales curriculares.

tes iguales (49.5% de acuerdo). Algunas de las “aclaraciones y dudas” suscritas por el profesorado en la última columna del cuestionario aportan luces acerca de cómo se entiende la elaboración del texto escolar y las dudas existentes: “no dudo que lo elaboren especialistas en la materia, pero no creo que lo sean en su didáctica” (cuestionario 110), “deberíamos ser los maestros (quienes los elaboraran), porque nuestra experiencia docente nos prepara para saber qué contenidos están adaptados a la capacidad de nuestros alumnos/as” (cuestionario 391).

Las respuestas de los docentes a la pregunta anterior, obtenida de la entrevista, coinciden también mostrando la desinformación de gran parte del profesorado en esta temática: “yo no sé quiénes elaboran los libros, si las editoriales o los pedagogos. Lo que sí entiendo es que se deberían elaborar desde la escuela y no desde una oficina de una editorial y simplemente mirando la normativa” (2:16, 039:039, D3), “las editoriales echan mano de personas que, en el mundo de la enseñanza, tienen una serie de características determinadas. Yo sé que las editoriales Santillana y Anaya han contratado a muchos de esos profesores. Pero han perdido de vista la realidad de los niños que tenemos delante” (7:23, 030:030, D7).

Para indagar sobre las concepciones del profesorado acerca de cómo se implementa el proceso de evaluación del libro de texto y el grado de confianza que

los docentes otorgan al manual, se incluyó la cuestión 11: “Antes de su comercialización los libros de texto son experimentados en la práctica por equipos de maestros e investigadores que han demostrado así su validez. Casi las dos terceras partes de la muestra (64.6 %) manifiestan estar en desacuerdo con este enunciado, al considerar, por el contrario, que los textos escolares que se utilizan en la mayor parte de las aulas no han sido validados en la práctica, por lo que se pone en duda su rigurosidad y eficacia didáctica. Las aclaraciones que proporciona la muestra confirman el desconocimiento y desconcierto profesional que origina esta afirmación: “debería de ser así, aunque no estoy segura que se haya experimentado con anterioridad”, (cuestionario 53), “realmente, no lo sé. Pero no lo creo, ya que si lo hicieran las actividades que se proponen serían más interesantes y prácticas” (cuestionario 174), “lo desconozco, pero no puede ser de otra manera” (cuestionario 655), “las editoriales son un negocio como cualquier otro; lo único que hacen es convencer a sus clientes” (cuestionario 859).

Las declaraciones del profesorado en la entrevista ante la misma pregunta 11 añaden algunas justificaciones acerca del desconcierto que genera esta cuestión entre los docentes: “no, no se evalúan. Tengo la sensación de que se evalúa en función de la normativa y según las ventas que tengan” (2:18, 051:051, D3 y D5).

Martínez Bonafé y Rodríguez (2010, p. 249) refieren en este sentido que “la mayoría de las editoriales asumen que el autor ya probó su técnica y contenido en el aula antes de verter su material en el manuscrito”. Las editoriales evitan así el coste de la puesta en práctica de la experimentación, el análisis de los datos y la publicación de los resultados, mientras que los docentes enseñan con un producto cuya adaptación al currículum oficial y adaptación didáctica no soporta el más mínimo análisis científico (Caba & López, 2005; Estepa et al., 2013).

En cuanto a las concepciones acerca de la evaluación del material de elaboración propia del profesorado, la muestra responde con un acuerdo mayoritario (90.5%) a la pregunta 14: “Es necesario que el profesorado disponga de materiales curriculares elaborados y experimentados en la práctica”. Las declaraciones de los docentes, transcritas en las “aclaraciones y dudas” del cuestionario, indican la conveniencia de la elaboración y experimentación de los materiales: “es muy conveniente que el profesorado participe y experimente en la elaboración de unidades didácticas” (cuestionario 279), “aunque creo que se deben elaborar en el seno del equipo en el que se está trabajando” (cuestionario 180), “sí, es verdad que un material que sabemos de antemano que funciona, nos gusta hacer uso de él, pero siempre y cuando lo adaptemos a las características del grupo y del momento”. (Cuestionario 444).

No obstante, responden a la pregunta 6: “Para diseñar otros materiales curriculares de elaboración propia (unidades didácticas), es necesario una amplia

formación”, reconociendo aproximadamente las dos terceras partes de la muestra (64.1%) la necesidad de una mayor formación del profesorado para acometer procesos de diseño de materiales: “esta asignatura engloba muchas especialidades y no siempre nuestra formación las abarca todas; yo tengo una preparación más para el ámbito de sociales que de naturales” (cuestionario 1), “hace falta tiempo, motivación y reconocimiento social de nuestro trabajo” (cuestionario 236), “una formación adecuada, interés y años de experiencia” (cuestionario 240).

Las tres cuartas partes de la muestra (72.5 %) están en desacuerdo con el contenido del ítem 19: “La Administración educativa favorece la producción de materiales curriculares elaborados por los profesores y experimentados en la práctica”, considerando que la Administración educativa se desentiende de la formación del profesorado para la elaboración de materiales docentes<sup>5</sup>. Así se manifiesta en “aclaraciones y dudas” del cuestionario como las siguientes: “ese es el gran fallo, no contar con la experiencia de los profesores” (cuestionario 94)”, “se necesitaría un tiempo dentro del horario lectivo para ello” (cuestionario 222)”, “No, y es una asignatura pendiente de la Administración educativa” (cuestionario 618).

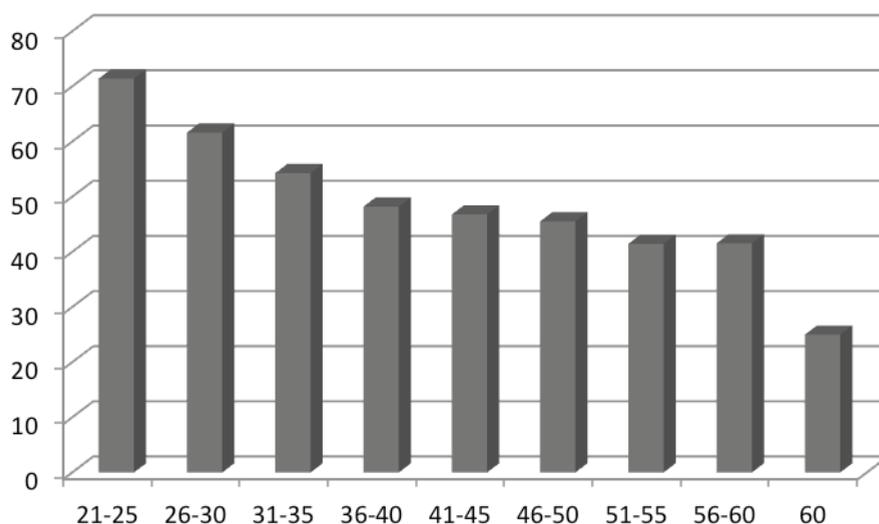
Por último, respecto a la valoración de la política de gratuidad del libro de texto, surgen algunas preguntas relevantes: a) por qué se ha favorecido una política de gratuidad del texto escolar sobre todo en tiempos de crisis económica? b) no es más justo que los libros los sufrague el estado en función de la renta? c) qué intereses se esconden detrás de esta política? y d) qué repercusiones educativas ha tenido esta práctica?

Las respuestas del profesorado no son claras en cuanto a la valoración de las ventajas o inconvenientes de la política de gratuidad del texto escolar. La pregunta 9: “La política de gratuidad del libro de texto constituye un derecho que debe cubrir la Administración educativa”, concita el desacuerdo de la mitad de los participantes (49.4 %), y el ítem 16: “El libro de texto debería ser gratuito sólo para aquellas familias con menor capacidad económica”, obtiene el acuerdo de la mitad de la muestra (52.4 %). Se refleja, pues, una paridad entre las dos opciones. A favor de la gratuidad del libro de texto se aportan argumentos como que así se asegura el uso del manual por todos los escolares, pero se sugiere la utilidad de complementarlo con otros materiales y la de sufragarlo con la aportación familiar para garantizar su buen uso: “Los libros deberían ser gratis todos los cursos para que el alumnado pudiera subrayar, resumir, etc” (cuestionario 218), “pero se podrían utilizar esos recursos de otra forma (ejemplo: no el mismo libro para todos)” (cuestionario 177), “los alumnos y familiares valorarían más positivamente los libros y los cuidarían mejor si ellos pagaran un porcentaje” (cuestionario 559).

Por el contrario, los argumentos para que los libros de texto se subvencionen en función de la renta, se refieren sobre todo a la reducción de costes educativos;

la crítica, el rédito electoral que se busca con la política de gratuidad y los obstáculos que la misma genera para la utilización de otros materiales: “sí, estoy de acuerdo con favorecer a las familias más necesitadas, pero no a todas. Es totalmente absurdo, cuando la Administración educativa hace más recortes en contratación de profesorado” (cuestionario 358), “sí, y dotar a los centros con más personal y medios, aunque sea menos sensacionalista y venda menos votos (que no lo utilicen electoralmente)” (cuestionario 76), “la gratuidad del texto cierra el campo a la utilización de otros materiales curriculares” (cuestionario 336).

Por otra parte, en relación a las concepciones de los participantes según la edad respecto a la cuestión 9: “La política de gratuidad es un derecho del estado de bienestar” y teniendo en cuenta que el cuestionario se administra en tiempos de crisis económica, se observa en las tablas 1 y 2, en primer lugar, que la muestra está dividida al 50%, indicando que es una temática profesional controvertida que escasamente ha sido tratada en los centros educativos y sobre la que no existe argumentación docente fundamentada. Y, en segundo, se comprueba cómo los profesores-as más jóvenes, entre los 21 y 35 años, son más proclives a la estimación de la gratuidad como un derecho universal, mientras se invierte la tendencia en el profesorado mayor de la muestra -entre 36 y más de 60 años- más partidario de la gratuidad en función de la renta familiar, asumiendo una propuesta basada en la equidad. En cuanto a la influencia de la experiencia docente de los participantes (tabla 1), coincidiendo con la apreciación anterior, se infieren diferencias



Gráfica 2. Porcentaje de acuerdos política de gratuidad universal en función de la edad (ítem 9).

apreciables entre los docentes con menor experiencia, partidarios en mayor medida de la política genérica de gratuidad, mientras se invierte la tendencia con la mayor experiencia docente, seguidores de la gratuidad según el nivel de renta.

El análisis de esta problemática sugiere que, si bien la mayoría del profesorado utiliza el libro de texto, sin embargo esta cuestión pasa desapercibida para una parte importante del colectivo docente, debido quizás a la convicción de que es algo que implica, sobre todo, a los padres y madres, que en caso de supresión de la gratuidad serán finalmente los que tendrían que adquirir el libro de texto.

Esta política educativa basada en el principio de igualdad de acceso gratuito a los manuales escolares ha tenido para Pingel (2010) efectos indeseables. La utilización de copias individuales que posteriormente heredarán otras promociones de escolares provoca, para el alumnado, descontento por el mal estado de conservación y la consiguiente obsolescencia conceptual; así como para los editores que, durante un periodo establecido no pueden renovar los materiales, prolongando el proceso de envejecimiento y la posibilidad de renovación de los libros de texto. A pesar de estos efectos negativos, es indiscutible el beneficio social y económico que obtienen las editoriales en la venta de sus productos a las Administraciones públicas.

Recapitulando, podemos afirmar que la cuestión de si los manuales han sido experimentados y validados didácticamente por las editoriales antes de su comercialización, aunque es conocido que en la práctica se eluden estos procesos debido al incremento de costes de venta, sin embargo suscita muchos interrogantes en el profesorado. Se da por sentado que debería ser así, pero se expresan importantes reservas sobre la existencia real de tales procesos y se pone en duda la capacitación científica y didáctica de los autores de los textos de Conocimiento del Medio natural y social. Se infiere, por último, el desconocimiento y dudas sobre el sentido de las políticas de gratuidad del texto escolar, pero se reconoce que esta opción ha impulsado el uso del manual escolar, soslayado la utilización de materiales diseñados y experimentados por los docentes en la práctica del aula.

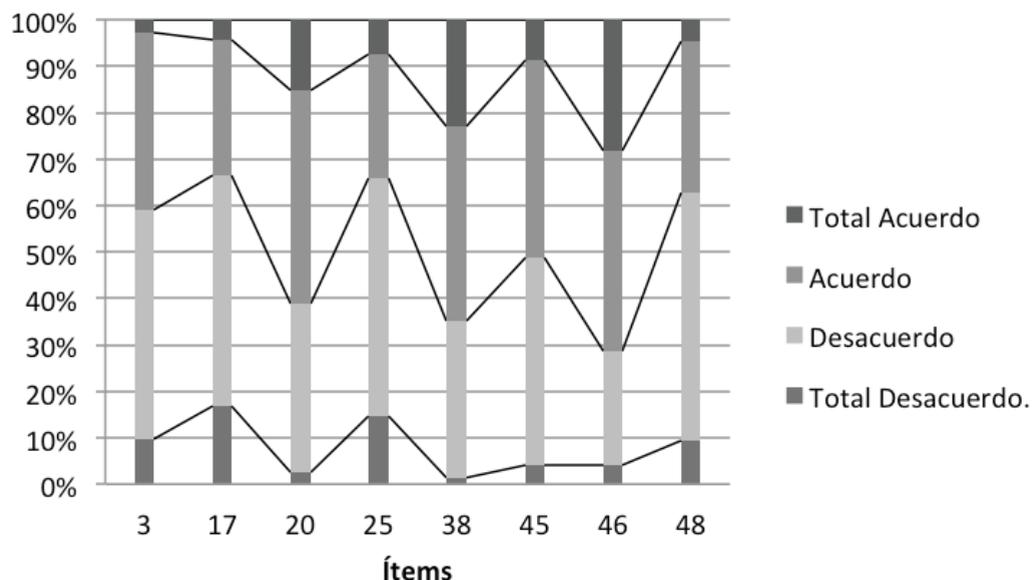
<b>EXPERIENCIA DOCENTE</b>	<b>DESACUERDO</b>	<b>ACUERDO</b>
1,(Poca)	42.33%	57.67%
2,(Media)	51.61%	48.39%
3,(Alta)	57.83%	42.16%

Tabla 1. Porcentaje de acuerdos y desacuerdos de la política de gratuidad universal en función de la experiencia docente (ítem 9).

## Categoría 2. Valoración de los Materiales Curriculares

En relación a la estimación de los materiales curriculares, comenzamos analizando las ventajas atribuidas al uso del libro de texto (Gráfica 3). Las dos terceras partes de los encuestados (68.7%) destacan fundamentalmente en el ítem 46, que ahorra tiempo, presenta secuencias de actividades, permite la selección de contenidos, que facilita el seguimiento de los padres; así como en la cuestión 38, que son fáciles de usar por el alumnado y (ítem 20) desarrollan adecuadamente el currículum oficial de estas enseñanzas. En este sentido, algunas de las aclaraciones que plasmaron los encuestados confirman estas valoraciones: lo que pasa es que te guía (2:76, 213:213, D2); ahorra tiempo (2:105, 329:329, D2); yo desconozco los contenidos que abarca el curso, el libro va desarrollando el contenido hasta completar lo que abarca el curso (6:58, 298:298, D7); Es un soporte atractivo, mucho más que las unidades didácticas elaboradas y fotocopiadas sin colorido (cuestionario 56); Es cómodo cuando no se dispone de tiempo suficiente para elaborarse sus propias unidades ( cuestionario 289).

Por otro lado, los ítems que concitan desacuerdo indican en el ítem 17, que los libros de texto no facilitan la participación activa del alumnado (66.2%), discrepan las dos terceras partes de la muestra con la idea de que desarrollen las competencias básicas mediante la realización de actividades prácticas (ítem 25), declaran que los temas que se proponen en los libros no se refieren a cuestiones

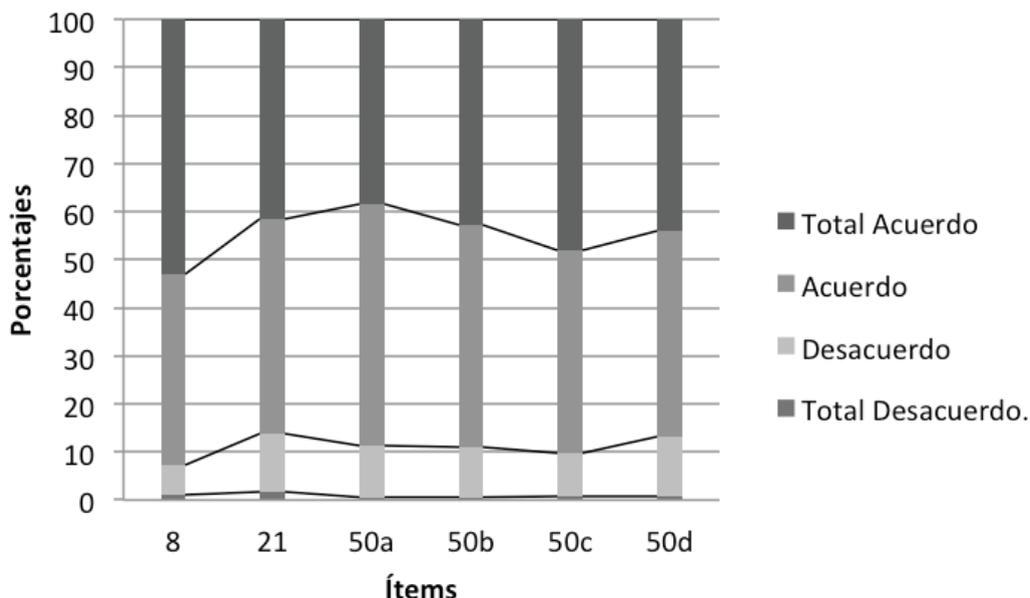


Gráfica 3. Concepciones en cuanto a las ventajas del libro de texto.

sociales o naturales de actualidad (ítem 48, 62.1%) y, por último, manifiestan que los manuales no logran aprendizajes significativos (ítem 3, 58.7%). Estas respuestas se ven respaldadas por comentarios como: Creo que provocan aprendizajes que, aparte de que no son significativos, porque no tienen un interés relevante (2:94, 293:293, D1); los libros reproducen contenidos de hace veinte años... Hablamos de los Urales o del Volga, que no le importan al niño y no de la marisma que tienen cerca (2:95, 295:295, D1); los libros son demasiado estándar, están hechos sin pensar en nadie en concreto (3:38, 81:81, D2).

En general, en las aclaraciones que los encuestados podían realizar a cada uno de los ítem referidos al uso de los libros de texto, se repiten frecuentemente dos términos, por un lado, se explicita con “depende”, que hace alusión a que las bondades o maldades de los libros de texto no están en ellos mismos. Así encontramos: Depende del profesor que los use (Cuestionario 76); Depende de la acción de presentación y de motivación que ejerza el docente (cuestionario 279); Depende de la motivación del profesor/a, (cuestionario 728); Depende del tipo de alumnado, entorno familiar, trabajo voluntario (cuestionario 130); Depende de cómo se los presente (cuestionario 88). Y, por otro, aluden a “complemento” que se refiere a la necesidad de complementar el libro de texto con otros materiales. Así también se observa en las declaraciones de la muestra: Pero siempre con otros materiales que lo completen (cuestionario 236); Suelo complementarlo con otros materiales lúdicos de fabricación propia, (cuestionario 440); Siempre completo con apuntes que amplían el libro de texto y realizo experiencias en clase (cuestionario 559). Todos estos comentarios nos hacen pensar en la importancia de la labor mediadora del maestro entre el alumno y el libro, cuya bondad o maldad obedecerá, en buena medida, de esa conciliación.

En cuanto a las ventajas e inconvenientes del uso de los materiales de elaboración docente (Gráfica 4), la cuestión 50 hace alusión a las ventajas de la elaboración de materiales curriculares. Una mayoría, refrendada por una media del 87.7%, señala que: (a) facilita los proyectos de trabajo, (b) favorece la contextualización de la enseñanza, (c) desarrolla las ideas e intereses del alumno y (d) motiva a los alumnos. La cuestión 21 indica que la elaboración de materiales curriculares tiene en cuenta y desarrolla los intereses de los alumnos, mientras la cuestión 8 apunta a la mejora en la construcción de aprendizajes significativos producidos cuando los materiales curriculares se basan en la indagación del alumnado. Como podemos ver en la tabla 5, los niveles de acuerdo con estos planteamientos son muy elevados. La información cualitativa obtenida redundaba en estas ideas: “en el libro todo está como más estructurado y acabado, nosotros lo extendemos mucho en los proyectos” (4:70, 51:51, D5); “y eso te permite trabajar a distintos ritmos” (6:37, 210:210, D7); “crear materiales, fomenta la au-



Gráfica 4. Representaciones sobre las ventajas del uso de otros materiales curriculares.

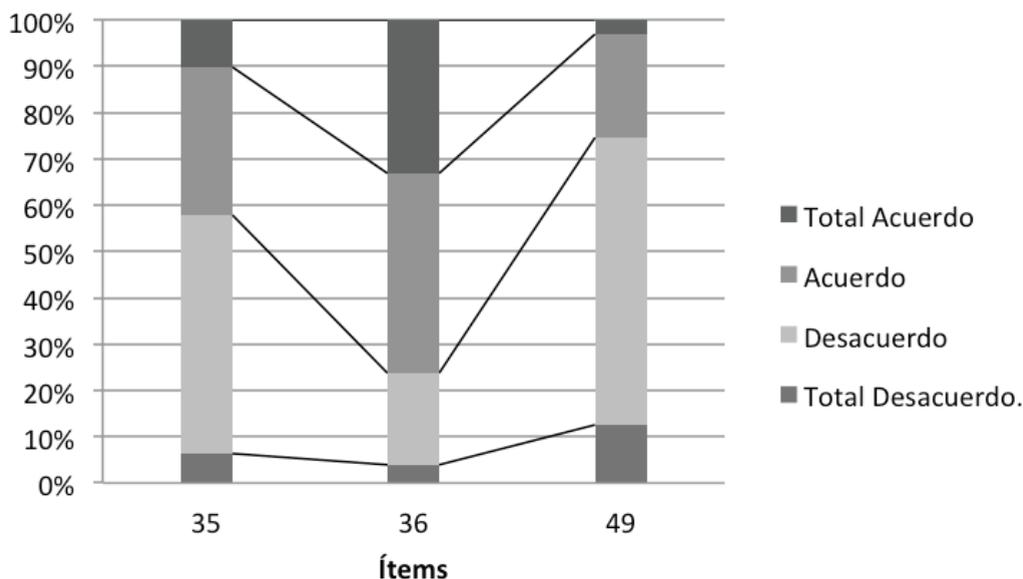
tonomía, el aprendizaje autónomo de los niños y de las niñas. Por tanto pueden aprender solos por sus propios medios y en función de sus propios intereses” (7:25, 34:34, D5); “es mucho menos rutinario, más creativo; más motivador, más gratificante” (7:82, 118:118, D2 y D4); “la elaboración de materiales propios da mucha más movilidad y diversidad. Si se trabaja en grupo los centros de interés hacen vibrar a la comunidad educativa” (cuestionario 558); “Si partimos de los intereses del alumnado, contextualizar será más fácil y la motivación y resultados estarán más garantizados” (cuestionario 754).

Los tres ítems agrupados en la Gráfica 5 hacen referencia a los intereses de los estudiantes y la satisfacción del enseñantes, destacando el alto nivel de desacuerdo en relación al ítem 49: “Los libros de texto tienen en cuenta y desarrollan los intereses de los alumnos” y al ítem 35: “Los alumnos están muy interesados por estudiar los temas de Conocimiento del medio que aparecen en el libro”. Estos datos corroboran la información cualitativa obtenida. “Los libros a veces son demasiado cerrados y concretos y los alumnos no tienen interés por esos temas” (2:11, 29:29, D1); “hay temas que no les motivan nada e incluso dudo que tengan capacidad intelectual como para comprender los conceptos y contenidos de algunos libros” (2:35, 92:92, D1); “y además son aburridos” (6:19, 114:114, D1); “No siempre responde a los intereses de los alumnos-as” (cuestionario 74); “depende de la motivación que dé el profesor” (cuestionario 94); “los contenidos vienen impuestos y pueden interesarles o no” (cuestionario 754). Estos datos avalan

ciertos indicios de estandarización en los manuales escolares que, después de un proceso de asimilación y convergencia, van adquiriendo un corpus similar de conocimiento asentado en la tradición escolar, alejado de los alumnos y profesores, así como de los avances científicos y coyunturas socioeconómicas (Estellés, 2013; Hernández, 2012).

En cuanto a la satisfacción del profesor, las respuestas al ítem 36: “Me siento satisfecho cuando diseño y llevo a la práctica unidades didácticas de Conocimiento del Medio” revelan el acuerdo de aproximadamente las tres cuartas partes de la muestra (74.1%). “La motivación que provoca la elaboración de materiales propios es uno de los facilitadores a la hora de trabajar en clase” (2:16, 282:282, D4); “así no da ninguna pereza sino que además te motiva” (7:65, 92:92, D5); “es mucho menos rutinario, más creativo” (7:81, 118:118, D2); “es gratificante, pero requiere mucho tiempo y esfuerzo del grupo de trabajo” (cuestionario 74); “es mucho más gratificante y la participación del alumnado está garantizada” (cuestionario 754); “la verdad es que disfruto preparándolas, y aun más, desarrollándolas” (cuestionario 853).

Las dificultades que se pueden derivar del uso de los libros de texto y de otros materiales curriculares (Gráfica 6) se han recogido en un total de 5 preguntas. Dos de ellas, el ítem 6: “Para diseñar otros materiales curriculares de elaboración



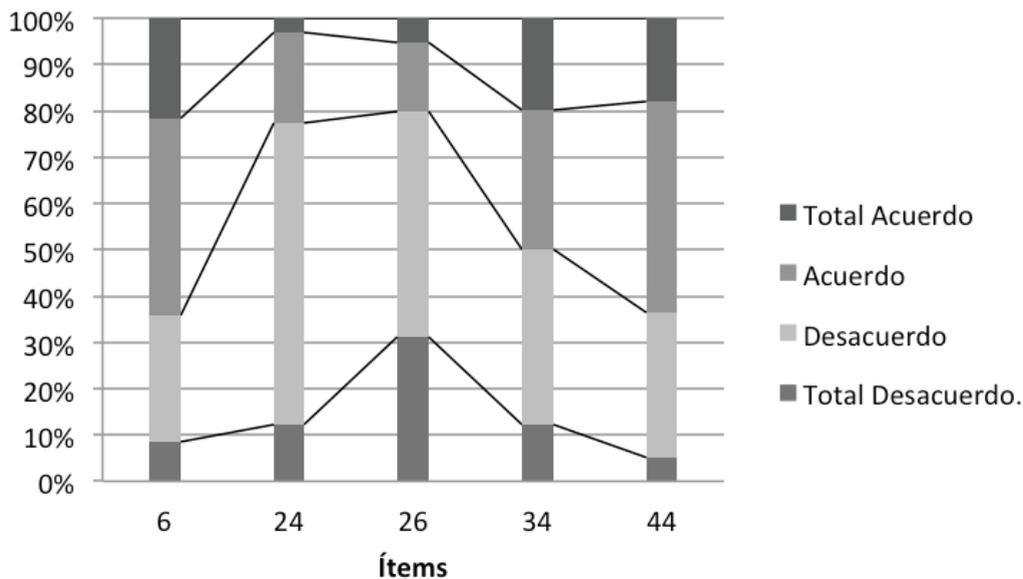
Gráfica 5. Noción sobre los intereses favorecidos por el uso libros texto y otros materiales curriculares.

propia, unidades didácticas, es necesario una amplia formación” y el 26: “El profesorado de primaria no tiene formación suficiente para elaborar materiales y unidades didácticas” hacen referencia a la formación como problema para poder llevar a cabo esta tarea. Los comentarios obtenidos refuerzan los datos cuantitativos y señalan que: “para el diseño de los materiales se necesita una formación adecuada, interés, años de experiencia, etc” (cuestionario 240); “es fundamental la formación, aunque también se requieren iniciativa, creatividad, recursos, etc.” (Cuestionario 319); “totalmente de acuerdo, no saben cómo hacerlo” (cuestionario 120); “les falta preparación y tiempo” (cuestionario 221); “considero que la formación inicial que tuve no me permite abordar esta tarea”. “Mi experiencia me avala y me capacita, pero me falta fundamentación” (cuestionario 279); “la formación es un tema pendiente en la educación y debería ser obligatoria” (cuestionario 312). Los profesores encuestados, como puede observarse, se ubican en una cierta paradoja al señalar mayoritariamente estar de acuerdo con la necesidad de formación, mientras muestran su desacuerdo con el reconocimiento de carencias formativas. Sin embargo, no cabe la menor duda, de que la formación del profesorado representa uno de los requerimientos de los sistemas educativos que apuestan por políticas que favorezcan el desarrollo profesional de profesorado y la satisfacción docente (Ávila et al., 2009).

Los otros tres ítems hacen referencia a dificultades relacionadas con el uso de los libros de texto: la pregunta 24: “Los libros de texto no interesan al alumnado”, en la que podemos observar que los encuestados se manifiestan mayoritariamente en desacuerdo con esta afirmación, que ilustran los datos: “el interés depende de la temática” (cuestionario 71); “considero que les interesan y motivan más los contenidos que fomentan la indagación, experimentación y el aprendizaje cooperativo” (cuestionario 598); “sólo les interesan algunos aspectos” (cuestionario 124).

En segundo lugar, en el ítem 34: “La utilización lineal del libro de texto coarta la autonomía del profesorado”, los acuerdos y desacuerdos en relación a esta afirmación están prácticamente equiparados (50% acuerdos y desacuerdos). Los comentarios recogidos en relación a esta afirmación matizan que las posibles limitaciones de los libros de texto dependen del uso que los profesores quieran darles: “no es obligatorio seguirlo” (cuestionario 210); “depende del criterio de uso del docente” (cuestionario 279); “cada docente decide si utilizarlo linealmente o cambiar el orden y completarlo según las necesidades del alumnado” (cuestionario 559); “dependiendo de lo que el profesor se implique” (cuestionario 692).

Y, por último, el ítem 44: “El libro de texto me obliga a explicar continuamente para que los alumnos-as realicen las actividades”, en este caso son mayoritarios los acuerdos, aunque en las aclaraciones de los encuestados vuelven a redundar en que la obligación señalada depende del uso que le dé el profesor: “depende de cómo



Gráfica 6. Concepciones y prácticas acerca de las dificultades derivadas del uso de libros de texto y otros materiales curriculares.

enfoques tu metodología” (cuestionario 101); “no sigo literalmente el libro y no me obliga a nada” (cuestionario 236); “uso el libro como apoyo” (cuestionario 449); “no me obliga, ya que lo utilizo adaptándolo a mis alumnos” (cuestionario 582).

A modo de conclusión, las ventajas que las dos terceras partes del profesorado atribuyen al libro de texto, es superada con creces respecto a las ventajas otorgadas por una amplia mayoría al uso de los materiales de elaboración docente; si bien las dificultades de los libros se asocian con la libertad del uso, mientras las carencias en la formación del profesorado lastran las posibilidades de elaboración de materiales docentes.

### Categoría 3. Características Deseables

En esta categoría se indaga en las características que deberían reunir los materiales utilizados para el desarrollo del currículum, según el profesorado consultado.

Si prestamos atención al ítem 27: “La utilización de recursos diversos (bibliográficos, telemáticos, patrimoniales, etc.) debe constituir la base de los nuevos materiales” se constata que la variedad de recursos es un aspecto aceptado por una amplia mayoría del profesorado de la muestra (76.2%) (Gráfica 7). No

obstante, esta propensión debe ser tomada con cautela si nos detenemos en las aclaraciones que se hacen en distintas ocasiones. Así, en las aportaciones de la pregunta podemos leer: “diversificar mucho en Primaria tampoco creo” (cuestionario 1) y, se apunta: “está bien para variar pero no en exceso Los niños se descentran con facilidad” (cuestionario 130) o, en el que se expone: “En Primaria no hay que exagerar la utilización de recursos diversos” (cuestionario 620). Incluso en la entrevista se expresa que la dispersión del contenido puede aparecer como efecto del empleo de fuentes variadas o la saturación de datos, lo que lleva a divagar sin concretar: “hay tanta información que estamos saturados y lo que hay que hacer es ir al grano y dejarse de muchos datos” (2:102, 321:322, D4).

Aún así, y salvando las matizaciones recogidas, la variedad de materiales y recursos emerge como un descriptor deseable. La utilización de recursos diversos (bibliográficos, telemáticos, patrimoniales, etc.) debe constituir la base de los nuevos materiales, porque como se afirma “el libro -de texto- a estas alturas de la vida no puede recoger toda la información que se le demanda” (2:99, 315:315, D2) y, en coherencia con ello, para la enseñanza de la realidad social y natural, se alude a la importancia de integrar recursos del entorno “todo el conocimiento está fuera del Centro... y hay que buscarlos en los sitios de referencia” (2:34, 92:92, D6) o las herramientas digitales “hay que abrir las puertas a esta sociedad de la información y la comunicación” (cuestionario 823), “inclusión de las nuevas tecnologías” (cuestionario 443). Eso sí, sin relegar, como se explicita en diversas ocasiones, el valor de los manuales: “se supone que sin olvidar el libro de texto” (Cuestionario 88), “lo que no considero conveniente es que lo virtual vaya en detrimento del libro” (Cuestionario 716).

De alguna manera observamos que más que jerarquía o desplazamiento de unos medios respecto a otros, se plantea la controlada inclusión de recursos diferentes con objeto de contemplar la complejidad del contenido que se abordan en las aulas actuales: “todos los tipos de recursos son necesarios e igualmente importantes” (Cuestionario 716), “todo debe formar parte como un recurso más” (Cuestionario, 236).

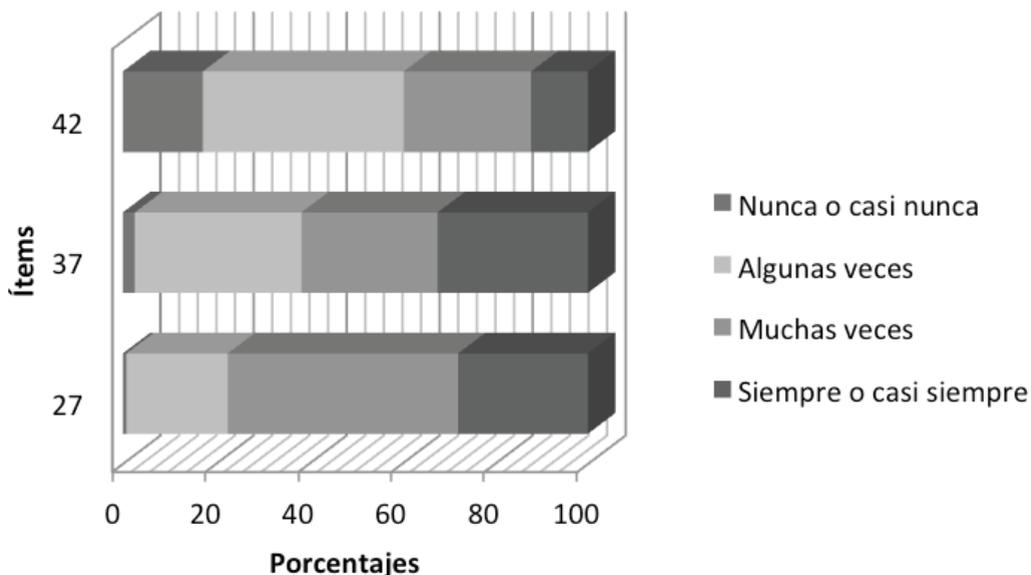
Constamos que las TIC se han hecho un hueco en el marco educativo. La mayoría del profesorado, como podemos ver en el ítem 37: “Todos los nuevos materiales deberían tener un formato virtual” considera que los materiales deben presentarse en formato digital. Pero, una vez más, las matizaciones tienen un valor sustantivo para comprender esta afirmación. Así, por un lado, comprobamos que en demasiadas ocasiones estas herramientas están más presentes en el discurso oficial que su distribución y mantenimiento en la práctica real. Son varios los docentes que advierten de esta carencia: “para ello deberíamos tener medios suficientes en las escuelas y nos los hay” (cuestionario 122). Pero la escasez, por

otro lado, no es la única demanda, la falta de mantenimiento es otra de las dificultades que se indica: “siempre que los recursos TIC funcionen correctamente” (cuestionario 425).

Respecto a las características que deberían tener los recursos TIC, se menciona su capacidad innovadora y no, como muchas propuestas ofrecen, ofrecer lo mismo de la enseñanza convencional pero en formato digital: “se trataba de la misma fichita ahora en la pantalla” (8:63, 86:88, D7). Igualmente se demanda que estén disponibles en línea y sean de fácil manejo para que puedan llegar a la mayoría de los enseñantes con la finalidad de facilitar el trabajo. Se trataría, como exponen varios cuestionarios y entrevista, de recursos compartidos depositados en un portal oficial para una implementación singular por parte del colectivo docente según las necesidades de cada uno: “una web de la Administración educativa donde los maestros van poniendo cosas” (4:65, 153:155, D5). Pero además de fácil manejo, accesibilidad, flexibilidad y de marcado carácter colaborativo también se desea que se puedan combinar con otros materiales convencionales, como diría un participante: “Las TIC, ni todo, ni siempre” (cuestionario 47).

Entre las limitaciones para una mayor presencia de las herramientas virtuales se menciona frecuentemente la falta de competencia digital por parte del profesorado: “soy una analfabeta en las tecnologías” (1:78, 358:360, D2) o “y también está mi analfabetismo personal sobre las TIC” (8:63, 86:88, D6). Lo que nos lleva a considerar, que se prefieren dispositivos caracterizados por su sencillez más que elaboradas herramientas comprensibles únicamente por un colectivo minoritario e involucrado en estas tecnologías. Como vemos, aunque sean expresiones personales recogen una realidad bien documentada: la formación docente respecto al uso pedagógico de las TIC es un reto aún por desarrollar para un sector importante del profesorado.

Si nos detenemos en el protagonismo que el profesorado está dispuesto a asumir (Ítem 42: “Me gustaría participar en la creación de nuevos materiales curriculares enviando mis unidades didácticas a una red colaborativa de profesores” comprobamos que, una mayoría, (57.9 %) no se muestra sensible a participar en su elaboración. El motivo al que se alude tiene que ver sobre todo con la falta de tiempo (cuestionarios 26, 33, 56); la escasa tradición que existe para ello entre los docentes si miramos más allá de los materiales y actividades más artesanales y de autoconsumo: “exclusivamente los elaboro para mi grupo de alumnos” (cuestionario 289) o la ausencia de condiciones laborales para su creación y difusión (trabajo en equipo, formación, etc.): “debería ser como en algunas experiencias de innovación donde los profesores se reúnen para hablar del currículum. Un día debatiendo, otro creando materiales. Hasta que eso no cambie” (4:70, 169:169, D5).



Gráfica 7. Representación acerca de las características deseables de los materiales de desarrollo curricular.

Aún así, el profesorado no espera ni desea unos materiales de manejo automático donde su papel se reduzca a la simple administración mecánica. Como podemos leer en sus aportaciones se inclina hacia unos recursos que puedan elegirse, adaptarse o complementarse: “como una caja que v va aportando lo que puedes hacer y luego tú lo vas adaptando: esto me interesa y eso hago.” (2:100, 317:317, D3).

Si hacemos una breve recapitulación respecto a las características más notables que deben cumplir los materiales, veremos que deben ser variados y complementarios entre sí pero esta diversidad tiene que estar limitada para evitar la dispersión y saturación de contenidos e información. Los dispositivos digitales han adquirido un reconocimiento importante para la enseñanza práctica y para su implementación generalizada deberían ser de fácil acceso y sencillo manejo. En consecuencia, más que sofisticadas herramientas se demandan recursos asequibles que ofrezcan vías alternativas al formato convencional, pero sin olvidar que deben convivir en el aula con otros recursos. Unido a esto, cualquier recurso que se introduzca en el aula debe contar con la participación responsable de los docentes, no tanto que ellos sean quienes los confeccionen, como que puedan adaptarlos a su realidad contextual.

## CONCLUSIONES

A continuación analizaremos las conclusiones en función de los objetivos propuestos.

Los docentes de la muestra desconocen, en gran medida, las cuestiones relativas a la autoría y a la cualificación profesional de los diseñadores de los manuales de Conocimiento del Medio, presuponiendo la existencia de competencia científica y didáctica en los autores, de juicio ético en las editoriales y de controles por parte de la Administración educativa. Pero expresan dudas fundadas sobre el grado de cumplimiento de estas competencias por parte de los autores, las editoriales y la Administración. El profesorado participante estima mayoritariamente la conveniencia de que los materiales curriculares sean elaborados y validados en la práctica de aula. Sin embargo manifiesta, por una parte, que los manuales no se han evaluado con rigor científico educativo; y, por otra, que desea disponer de materiales de elaboración docente experimentados, aunque sostiene que la Administración educativa no favorece la producción de este tipo de materiales.

Las creencias de la muestra sobre la política de gratuidad del manual se reparten en dos mitades similares: entre la consideración de un derecho universal o restringido según el nivel de renta de las familias. Se critica, por otra parte, la finalidad electoral y el apoyo administrativo de este tipo de campañas políticas que, según el colectivo encuestado, ha perjudicado en gran medida a la dinámica de elaboración de materiales de elaboración propia del profesorado.

En relación a la valoración de los materiales curriculares, las ventajas que las dos terceras partes del profesorado atribuyen al libro de texto, se refieren a que ahorra tiempo, presenta secuencia de actividades, permite el apoyo familiar, facilita la selección de contenidos, posee utilidad para el alumnado y se adecua al currículum. Mientras cuestionan que desarrollen las competencias básicas, que traten las cuestiones socionaturales de actualidad y que generen aprendizajes significativos. Respecto a las ventajas del uso de los materiales de elaboración docente, la mayoría de la muestra sostiene que facilita el desarrollo de proyectos de trabajo, favorece la contextualización de la enseñanza, desarrolla las ideas, los intereses y la motivación del alumnado, así como genera altas cotas de satisfacción profesional.

En cuanto a los inconvenientes de los materiales, las dificultades relacionadas con los libros de texto dependen del uso que los profesores quieran darles; si bien, por otra parte, las carencias en la formación del profesorado constituyen uno de los obstáculos básicos para la elaboración de materiales docentes. La existencia de dichas carencias en la formación del profesorado coincide con numerosas

investigaciones al considerarla una de las finalidades prioritarias de mejora del sistema educativo.

Por último, respecto a las características deseables de los materiales curriculares, la moderación es, quizás, la característica más sobresaliente que expresa el colectivo docente: ni demasiada abundancia, ni excesiva diversidad de materiales, ni sustitución radical de unos formatos por otros, ni el protagonismo docente exclusivo. Se trata de conseguir el equilibrio, la seguridad y la progresión en una línea de incorporación sostenida de materiales curriculares que respete la coherencia con la tradición de la que se procede.

Estos resultados cuestionan la situación actual de subordinación de la práctica docente a los libros de texto. La paradoja entre deseo y realidad es evidente: mientras el profesorado de educación básica reconoce la utilidad de los materiales de elaboración propia, la práctica escolar, en su conjunto, induce al uso y abuso del libro de texto. Aunque las condiciones laborales, en estos momentos de recesión económica, no son además las adecuadas para atenuar esta contradicción, cuando el profesorado está sufriendo las restricciones y el descrédito al que está sometida la escuela pública. Sin embargo las representaciones sobre la práctica reflexionada del colectivo docente deberían influir obviamente en la política educativa de un país. En caso contrario, se soslaya la voz y la experiencia del profesorado dando crédito a otras voces interesadas en perpetuar el inmovilismo pedagógico y la lógica del mercado.

En síntesis, podemos destacar que una política educativa sostenida y profesionalizadora debería tender hacia:

- ✓ Potenciar la autoría y la experimentación docente de materiales desarrollados en la práctica, de modo que se alcance progresivamente una mayor capacitación en la elaboración de recursos editables y digitales procedentes de la dinámica de aula.
- ✓ Avanzar hacia políticas de gratuidad de materiales curriculares en función de la renta y en detrimento del carácter universal que, finalmente, son discriminatorias y agotan el presupuesto público para otros recursos educativos relevantes.
- ✓ Son necesarias, sin duda, políticas educativas y sus respectivas líneas de investigación que promuevan las condiciones adecuadas para impulsar el desarrollo profesional y hacer posible la producción, experimentación y difusión generalizada de manuales escolares y de materiales de elaboración propia tanto en formato papel como virtual, así como un uso más independiente y profesional, en su caso, de los materiales de desarrollo curricular.

## REFERENCIAS

- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona, Spain: Sendai Ediciones.
- Apple, M. W. & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). London, UK: Routledge.
- Ávila, R. M., Borghi, B., & Mattozzi, I. (2009). *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado*. Bologna, Italy: Patron Editore.
- Barquín, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez; J. Barquín y J. F. Ángulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Madrid, Spain: Akal.
- Barragán, F., & Sáez, H. (2006). El pensamiento del profesorado europeo sobre la violencia, género e interculturalidad. *Investigación en la Escuela*, 59, 19-30.
- Bayona, B. (2009). Reflexiones y propuestas sobre la política de gratuidad de los libros de texto en España. Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza. Recuperado de <http://www.anele.org/pdf/0902-reflexionesypropuestas.pdf>
- Bosco, A. (2002). Los recursos informáticos en la escuela de la sociedad de la información: deseo y realidad. *Educator*, 29, 125-144.
- Caba De La M. A., & López, 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). *Revista de Educación*, 336, 377-396.
- Candace, F., & Kamini, J. (2011). Exploring teacher knowledge and actions supporting technology-enhanced teaching in elementary schools: Two approaches by pre-service teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1227-1246.
- Céspedes, J. P., Vargas, J. C., Pérez, E., & Chavarria, A. (2011). El libro de texto: Los profesores de hoy. *Ensayos Pedagógicos*, 1(1), 133-143
- Cintas, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela*, 40, 97-106
- Consejería de Educación (2011). *La educación en Andalucía 11/12*. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier\\_inicio\\_curso\\_2011\\_2012/dossier\\_inicio\\_curso/1315336652944\\_educacionandalucia1112.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier_inicio_curso_2011_2012/dossier_inicio_curso/1315336652944_educacionandalucia1112.pdf)
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms*. New York, NY: Longman.
- Dove, M. K. (1998). The textbook in education. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 64 (3), 24-30.
- Escolano, A. (2006). La modernización de la manualística escolar. En A. Escolano (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España* (pp. 449-470). Madrid, Spain: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Estepa, J., Ferreras, M., López, I., & Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: Obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-037
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210-240.
- Estellés, M. (2013). Indicios de estandarización curricular: La pedagogía del entorno en los currículos oficiales de educación primaria de Chile y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(82). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1284>
- Fernández Reiris, A. (2002). *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia. España.
- Forbes, C., & Davis, E. (2010). Curriculum design for inquiry: Preservice elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research In Science Teaching*, 47(7), 820-839.
- Fieses, S. (2011). Using ATLAS.ti for analyzing the financial crisis data. *Forum: Qualitative Social Research, FQS*, 12(1), art.39. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1632/3149>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Spain: Morata.
- González Rodríguez, A. (2009). Concepciones y práctica reflexionada de docentes y enfermeras-os sobre la promoción de la alimentación saludable en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 69, 87-98.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
- Güemes, R. (2001). Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de texto en las aulas. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 175, 76-83.
- Henning, H., Hlawatsch, S., & Lucken, M. (2007). Enactment of a geoscience curriculum by using innovative curriculum materials: An exploratory case study. *Journal of Geography Education*, 35(4), 286-306.
- Hernández, A. (2012). ¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica? Análisis de contenido. *Investigación en la Escuela*, 76, 51-64.
- Horsley, M. & Lambert, D. (2001). The secret garden of classrooms and textbooks: Insights into research on the classroom use of textbooks. In M. Horsley (Ed.), *The future of textbooks? International colloquium in school publishing: Research about emerging trends* (pp. 8- 24). London, UK: Routledge.
- Jiménez, A. B., & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122.
- Kasim, Y. (2008). A case study on the use of materials by classroom teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(1), 305-322.
- Lacueva, A., Imbernón, F., & Llobera, R. (2003). Enseñando por proyectos en la escuela. La clase de Laura Castell. *Revista de Educación*, 332, 131-148.

- Loeb, H., Knapp, M. S., & Elfers, A. M. (2008). Teachers' response to standards-based reform: Probing reform assumptions in Washington state. *Education Policy Analysis Archives*, 16(8). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n8/>.
- Macchiarola, V., & Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380.
- Márquez, J. M., & Travé, G. (2002). Las actividades de enseñanza como punto de partida para el cambio real en la formación inicial del profesorado de primaria. En J. Estepa, M. De la Calle & M. Sánchez (Eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: ESLA.
- Marrero, J. (1988). *Las teorías implícitas y la planificación del profesor* (Tesis doctoral no publicada de educación). Universidad de La Laguna, España.
- Mateo, J. (2008). La "asignaturización" del Conocimiento del Medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas. *Investigación en la Escuela*, 65, 59-70.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Spain: Morata.
- Martínez Bonafé, J. & Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martínez Valcarcel, N., Valls, R., & Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: Diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2405/1950>
- Merchán, J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6), 1-11.
- Merchán, J. (2011). El control de la conducta del alumnado en el aula: ¿un problema para la práctica de la investigación escolar? *Investigación en la Escuela*, 73, 53-64.
- Moulton, J. (1994). How do teachers use textbooks and other print materials? *Improving Education Quality Project*. Recuperado octubre 10, 2013 de <http://www.pitt.edu/~ginie/ieq/pdf/textbook.pdf>
- Pérez, A., & Gimeno, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Pingel, F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et révision des manuels scolaires*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188fo.pdf>
- Pingel, F. (2010). *Unesco guidebook on textbook research and textboool revision*. Langenhagen: UNESCO.
- Pinto, L. E. (2007). Textbook publishing, textbooks, and democracy: A case study. *Journal of Thought*, 42, 99-121. Recuperado de <http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2013/12/16pinto.pdf>
- Pozuelos, F., Travé, G., & Cañal, P. (2010). Inquiry-based teaching: Teachers' conceptions, impediments and support, *Teaching Education*, 21(2), 131-142. DOI: 10.1080/10476210903494507

- Rivero, A., & Porlan, R. (2005). Areas of professional research: A proposal for organising the content of teacher education. En P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. New York, NY: Routledge.
- Rodríguez, J. (2000). *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia* (Tesis doctoral de educación no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Spain .
- Roehrig, G., & Luft, J. (2004). Constraints experienced by beginning secondary science teachers in implementing scientific inquiry lessons. *International Journal of Science Education*, 26 (1), 3-24.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos. Teoría y práctica*. Madrid, Spain: Morata.
- Sosniak, L. A., & Stodolsky, S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth- grade classrooms. *The Elementary School Journal* , 9(3), 249-275.
- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.
- Torres, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 50-53.
- Travé, G., Pozuelos, F. J., & Cañal, P. (2006). ¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(5), 1-24. Recuperado de [http://www.rieoei.org/boletin39\\_5.htm](http://www.rieoei.org/boletin39_5.htm).
- Travé G., Pozuelos F. J., Cañal P., & de las Heras M. A. (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, 81, 5-20. [http://www.uhu.es/investigandoelmedio/wp-content/uploads/2014/04/trave\\_pozuelos\\_canal\\_IE81.pdf](http://www.uhu.es/investigandoelmedio/wp-content/uploads/2014/04/trave_pozuelos_canal_IE81.pdf)
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia: objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 2, 27-36.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid, Spain: UNED ediciones.
- Varela, J. -DIR.- (2008). El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la enseñanza. Recuperado de [http://www.federacioneditores.org/0\\_Resources/Documentos/Los\\_TIC\\_enEnsenanza.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Los_TIC_enEnsenanza.pdf)
- Zahorik, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 185- 196.
- Zaid, A. E., & Diala, H. (2011). Evaluating social and national education textbooks based on the criteria of knowledge-based economy from the perspectives of elementary teachers in Jordan. *Social and Behavioral Sciences*, 131(3), 684-696.

## ANEXO. CATEGORÍAS, CONTENIDOS, INSTRUMENTOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

CATEGORÍAS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN (ENTREVISTA, fragmento)	IDEAS PERSONALES Y PRÁCTICA REFLEXIONADA DOCENTE (CUESTIONARIO, fragmento)
<p><b>Categoría 1.</b> Experimentación, elaboración, evaluación y gratuidad de los libros de texto</p>	<p>¿Cómo es el proceso de elaboración del libro de texto?</p>	<p>1. Los libros de texto son diseñados por equipos de catedráticos, especialistas en la materia y en su didáctica.</p>
	<p>¿Cómo es el proceso de evaluación del LT?</p>	<p>11. Antes de su comercialización los libros de texto son experimentados en la práctica por equipos de maestros e investigadores que han demostrado así su validez (2). 14. Es necesario que el profesorado disponga de materiales curriculares (UD) elaborados y experimentados en la práctica.</p>
	<p>¿Cómo valoráis el papel de la Administración respecto a la gratuidad del LT y la producción de materiales EP?</p>	<p>16. El libro de texto debería ser gratuito sólo para aquellas familias con menor capacidad económica. 9. La política de gratuidad del libro de texto constituye un derecho que debe cubrir la Administración educativa. 19. La Administración educativa favorece la producción de materiales curriculares elaborados por los profesores y experimentados en la práctica. 12. El libro de texto representa en la actualidad el material curricular mayoritario en las escuelas.</p>

<b>Categoría 2.</b> Valoración de los materiales curriculares	<b>Ventajas</b>	¿Qué ventajas tiene la utilización del libro de texto?	46. El libro de texto tiene las siguientes ventajas: - Ahorra tiempo - Propone secuencia de actividades - Permite selección de los contenidos - Facilita el seguimiento de los padres - Aporta seguridad y confianza - Otras... ¿cuáles? 38. Los libros de texto son fáciles de usar por el alumnado.
		¿Qué ventajas tiene la utilización de otros materiales?	50. La elaboración de materiales propios ofrece las siguientes ventajas: - Facilita la realización de proyectos de trabajo.- Favorece la contextualización de la enseñanza. - Permite partir y desarrollar las ideas e intereses del alumnado. - Motiva a los alumnos-as
		¿Qué grado de interés tienen los alumnos-as por los temas de Conocimiento del entorno o del medio tanto en los libros de texto como en otros materiales?	35. Los alumnos-as de mi clase están muy interesados por estudiar los temas de Conocimiento del medio o del entorno que aparecen en el libro
		¿Qué grado de satisfacción profesional encontráis cuando se trabaja Conocimiento del entorno/medio?	36. Me siento muy satisfecho/a cuando diseño unidades didácticas de Conocimiento del medio o del entorno y las realizo en la práctica. 40. El material fundamental que utilizo en clase es el libro de texto.
	<b>Dificultades</b>	¿Qué dificultades tiene el alumnado cuando utiliza el libro de texto? ¿Y otros materiales curriculares?	24. Los libros de texto no interesan al alumnado. Los recursos y materiales TIC están adaptados a los alumnos-as.
		¿Qué dificultades encuentra el profesorado cuando usa o elabora materiales curriculares?	26. El profesorado de primaria no tiene formación suficiente para elaborar materiales y unidades didácticas. 34. La utilización lineal del libro de texto coarta la autonomía del profesorado.
<b>Categoría 3.</b> Características deseables	¿Cómo deberían ser los nuevos materiales curriculares?	42. Me gustaría participar en la creación de nuevos materiales curriculares enviando mis unidades didácticas a una red colaborativa de profesores. 37. Todos los nuevos materiales deberían tener un formato virtual. 27. La utilización de recursos diversos (bibliográficos, telemáticos, patrimoniales, etc.) debe constituir la base de los nuevos materiales.	
	¿Hacia dónde camina la edición o la producción de materiales		