



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de marzo, 2019]

Sección: Artículos de Investigación. Polyphōnías Topológicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

Vol. 3, (1), Enero-Julio 2019, págs. 26-45

Número Especial: monográfico

ISSN: 0719-7438

ORIGINAL



Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 29 de marzo, 2018

Fecha primera revisión: 03 de abril, 2018

Fecha segunda revisión: 27 de abril, 2018

Fecha de aceptación: 20 de mayo, 2018

Publicada: 15 de marzo, 2019

Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa

Miriam Suárez Ramírez

Departamento de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura

Facultad de Educación

Universidad de Extremadura (UEX), España.

Doctora por la Universidad de Extremadura, España

E-mail: misuarez@unex.es



<https://orcid.org/0000-0001-8438-8505>

Resumen

El libro de texto o manual escolar sigue estando muy presente en nuestra realidad educativa. La apuesta que por él hace el profesorado sigue siendo importante, repercutiendo en los resultados académicos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un análisis minucioso de 99 libros de texto de Lengua Castellana comercializados por las editoriales de mayor implantación en el mercado español, según datos de la Federación de Gremios de Editores de España, y utilizados en los 38 centros de Educación Primaria (públicos, concertados y privados de la ciudad de Badajoz) durante el curso 2016-2017 lleva a concluir que en la práctica escolar diaria se está favoreciendo muy poco el desarrollo de la competencia comunicativa, por cuanto las habilidades orales apenas tienen reflejo en esos libros, déficit que no elimina el trabajo del profesor, excesivamente apegado o mediatizado por estos manuales escolares. Se confirma el uso generalizado de libros de textos, convertidos en el recurso didáctico preferido por el profesorado, la propuesta de un menor número de actividades orientadas al ejercicio de las habilidades orales, el desajuste de esta propuesta con respecto al proceso evolutivo normal del alumnado, el desarrollo limitado de la competencia comunicativa en la etapa primaria, la identificación de los textos y las editoriales que más apuestan por las actividades orales y la aún escasa presencia del libro

electrónico en las aulas. Se sugiere una reflexión para introducir modificaciones y corregir automatismos que siguen presidiendo la práctica escolar y que la alejan de posicionamientos innovadores.

Palabras clave: *libro de texto; competencia comunicativa; habilidades lingüísticas; didáctica; profesorado.*

Textbook, educational practice and communicative competence

Abstract

The textbook or school manual is still very present in our educational reality. The commitment that teachers make for him continues to be important, having an impact on academic results and the teaching-learning process. A thorough analysis of 99 textbooks of Spanish Language marketed by the publishers of greater implementation in the Spanish market, according to data from the Federation of Publishers' Guilds of Spain, and used in the 38 Primary Education centers (public, private and private from the city of Badajoz) during the 2016-2017 academic year leads to conclude that in the daily school practice the development of communicative competence is being favored very little, as oral skills are hardly reflected in these books, a deficit that does not eliminate the teacher's work, excessively attached or mediated by these textbooks. It confirms the widespread use of textbooks, converted into the didactic resource preferred by the teaching staff, the proposal of a smaller number of activities aimed at the exercise of oral skills, the mismatch of this proposal with respect to the normal evolutionary process of the student body, the limited development of communicative competence in the primary stage, the identification of the texts and the publishers that most bet on oral activities and the still scarce presence of the electronic book in the classrooms. A reflection is suggested to introduce modifications and correct automatisms that continue presiding over the school practice and that move away from innovative positions.

Keywords: *textbook; communicative competence; language skills; didactics; teachers.*

Introducción. Educación Inclusiva: Fundamentos teóricos

Nadie duda hoy en día de la importancia que han adquirido las competencias básicas o clave. La Comisión Europea, mediante la Estrategia 2020 estableció que la comunicación en lengua materna, como competencia clave, es "*la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales...*" (p. 54).

Las prácticas escolares en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas han venido a confirmar que importan menos los contenidos y mucho más las destrezas y el manejo comunicativo de las mismas. Se trata de que el alumno sea 'competente', comunicativamente hablando, y haga un uso funcional de esa herramienta tan fundamental para su desarrollo e integración social como es una lengua. El concepto ya sabemos que no

es nuevo. Ya en la década de los sesenta del siglo pasado Noam Chomsky se atrevió a plantear el término de *'communicative competence'* que entonces, aunque revolucionó todo el corpus teórico existentes hasta entonces sobre los mecanismos que intervienen en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, no adquirió la trascendencia que tiene hoy día, convertida en uno de los ejes competenciales del currículum educativo.

Sin embargo, de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) las orales son, a tenor del análisis que se ha realizado de los libros o manuales escolares, las menos sugeridas para ser trabajadas en la escuela en la etapa de Educación Primaria y las que mayores repercusiones tienen en adolescentes y jóvenes, que tienen muchas dificultades para expresarse oralmente a la hora de exponer ideas o defender argumentos sobre diversos temas.

Vivimos en una sociedad en la que se priorizan las habilidades escritas (leer y escribir), potenciadas por internet y las nuevas tecnologías, quedando muy relegadas las prácticas de las habilidades orales. Incluso en los centros educativos todavía es sinónimo de orden y aula favorecedora del aprendizaje aquella que tiene a sus alumnos realizando actividades en silencio; en cambio, generan más dificultades aquellas que presentan al alumnado participativo, conversador o dialogante.

Sánchez (2009) afirma que la construcción activa del conocimiento pide diálogo. Conversar a través de las palabras conduce a conversar con el pensamiento de los demás y con el de uno mismo. En el terreno de la psicología cognitiva, autores como Bruner (1981), Bajtin (1976), Vigotsky (1979) o Van Dijk (1998) nos hablan de la importancia de la interacción comunicativa para construir y reconstruir conocimientos, para acceder a procesos cognitivos de orden superior.

Por otra parte, es evidente que el libro de texto o manual escolar continúa siendo el principal recurso utilizado por el maestro. Un recurso que condiciona el trabajo que se desarrolla en el aula. Las actividades o propuestas que se reflejan en los libros de texto orientan la actividad escolar del aula, dejando poca iniciativa a la creatividad y libertad didáctica que pueda querer desarrollar el docente.

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

Como ha señalado Moya (2008), los libros de textos son las principales herramientas didácticas empleadas por los docentes (Bello, 2013). Sin embargo, han empezado a surgir interrogantes acerca de los contenidos que se privilegian o se omiten, los valores que transmiten, la estructura, su producción y comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios utilizados por los docentes para seleccionarlos, etc. En este sentido, uno de los estudiosos más representativos de estas nuevas inquietudes ha sido el francés Alain Choppin (1992, p.102) quien ya señaló la importancia de los manuales como objeto de estudio, cuando afirmó que *"los manuales escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos"*.

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

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

Considerar que los libros de texto deben reunir unos criterios mínimos y una coherencia general con los modelos pedagógicos preconizados por las autoridades escolares y los profesores, teniendo en cuenta tanto el nivel de los alumnos como el de los maestros, son aspectos valorados por Cabero et al. (2002).

En un ámbito más concreto Pardo (2004) ha reflexionado acerca de las actividades que incluyen los libros de texto en cuanto suelen reflejar las intenciones educativas de los materiales y, por tanto, sus objetivos. Por este motivo su estudio puede resultar básico para determinar las prioridades de los autores de los libros sobre los conocimientos a desarrollar. Las actividades, insiste, son además una vía fundamental de trabajo con los procedimientos y las actitudes (Zabala, 1990).

Las actividades, además, pueden servir para establecer los vínculos reclamados por Claxton (1994) entre la ciencia y la vida cotidiana y el mundo del lector. Por eso, resulta especialmente recomendable recurrir en este caso a actividades de tipo práctico en las que se reproduzcan experiencias sencillas.

Resulta de especial relevancia, asimismo, la afirmación que hace Pardo (2004) acerca de que los autores de los libros de texto tienen planteamientos poco creativos en su elaboración y reproducen en las actividades un formato de aprendizaje poco creativo y muy conservador. Este formato consiste, sobre todo, en la idea de que los libros son el conocimiento que hay que aprender más que un material con el que hay que aprender. Muchos enfoques, como vemos, que vinculan las actividades, las intenciones educativas y los intereses del profesorado. Pero, a pesar de esta diversidad de estudios, apenas se ha abordado el análisis de las actividades que desarrollan las habilidades lingüísticas orales presentes en los libros de Lengua Castellana y Literatura, por concretar el ámbito de nuestro estudio.

Los textos escolares siguen siendo el blanco de muchas críticas negativas en los debates del profesorado sobre la calidad de la enseñanza y las mismas investigaciones vienen a mostrar que existen presiones directas e indirectas sobre el profesorado para mantener los programas básicos de instrucción en las materias fundamentales en el marco temático o conceptual que ofrecen los textos escolares.

En los últimos años hemos asistido a un creciente aumento en el estudio de los manuales escolares o libros de texto, sabedores de que han sido y siguen siendo el material escolar o instrumento didáctico por excelencia en las aulas escolares, sobre todo en las etapas de primaria y secundaria. Cabero, Duarte y Romero (2002) han abordado la

problemática de la evaluación de los medios y materiales de enseñanza. Martínez Bonafé (1992) propuso un cuestionario que giraba en torno a siete grandes tópicos: modelo pedagógico y finalidad educativa que subyace, contenidos culturales seleccionados y cómo se presentan, estrategias didácticas, modelo de profesionalidad docente implícito, modelo de aprendizaje del estudiante, sugerencias de tareas organizativas que implican al centro, y evaluación del material y vinculación con programas de formación.

Para Pagés (2007) hay una larga tradición investigadora centrada en los libros de texto, más en unas disciplinas que en otras (ciencias sociales, geografía, historia, química o matemáticas) destinada, fundamentalmente, al análisis y valoración de sus contenidos y no en el enunciado de sus actividades. De aquello que hay y de aquello que no hay. Sin embargo, existe mucha menos investigación dedicada al análisis de las razones que llevan al profesorado y a los centros a seleccionar unos determinados libros de texto y, en particular, a utilizarlos de una determinada manera. Y, por último, Prendes (2004) centró sus investigaciones en el análisis de las imágenes que aparecen en los libros de texto y su relación con el análisis de contenido y la interpretación lectora.

Miranda (2013) ofrece las líneas de trabajo de especialistas de distintos campos y con distintos objetivos con el fin de suministrar pautas útiles a los que se enfrentan a la tarea de producir o decidir el tipo de materiales más adecuado para cada ocasión. Hemos de mencionar la investigación llevada a cabo por Vázquez (2012) sobre el impacto del libro de texto en el rendimiento académico de los estudiantes. Para este investigador ante la imposibilidad de diseñar un libro de texto para cada profesor, deben adoptarse aquellos que cumplan algunos requisitos preestablecidos, relacionados con los contextos en que van a ser utilizados y en el que se impliquen los diferentes agentes educativos y sociales que tengan relación con los procesos educativos.

Vemos que hay múltiples posibilidades de análisis. Primero, teniendo en cuenta las diferentes áreas de aprendizaje que cubren el currículo educativo. Segundo, valorando las múltiples temáticas o variantes que en cada área de conocimiento (y consecuentemente en su libro correspondiente) existen y pueden ser objeto de estudio. Tercero, y no menos importante, porque estos estudios apuntan hacia una dirección didáctica o pedagógica, orientada hacia la práctica educativa y cómo hacerla más 'rentable' y aprovechable. En este sentido no podemos olvidar el auge que han llegado a experimentar las didácticas (aunque todavía lejos de otros análisis más teóricos) en consonancia con las preocupaciones educativas de los últimos años, que han resaltado el fracaso en las aulas, la crisis en valores de la sociedad actual y su repercusión en el ámbito escolar y los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2015) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017), poco favorables en áreas instrumentales, como es el caso de la lengua castellana.

Si tenemos en cuenta que esos manuales siguen siendo 'la guía' preferente de los maestros, podemos deducir cómo se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué actividades se priorizan, si se dedica todo el tiempo deseable a las actividades orales, cuáles son las técnicas orales más trabajadas. Igualmente, estaremos en condiciones de conocer qué editoriales del sector educativo enfatizan más sobre estas actividades orales a la hora de presentar sus propuestas didácticas. Igualmente, se podrá trazar un perfil de profesorado algo distante aún de metodologías didácticas innovadoras.

Los estudios realizados sobre la enseñanza de la lengua oral (Vilá y Vila 1992) señalaron que la percepción subjetiva que tienen los estudiantes sobre el tema es que realizan muy pocas actividades de lengua oral: lecturas en voz alta, alguna exposición, o

bien la interacción oral en el aula como primer paso para construir un texto escrito. Una década más tarde, los estudios llevados a cabo sobre las creencias de los profesores y la enseñanza de la lengua oral (Ballesteros y Palou, 2002; Vilá, 2005 o Castellá y Vilá, 2014) han mostrado que, aunque se había mejorado notablemente, la didáctica de las destrezas orales seguía siendo un problema. Igualmente, han destacado que en la enseñanza de la lengua oral es imprescindible que los estudiantes aprendan a analizar la situación comunicativa para poder planificar sus discursos de forma adecuada. En función de los parámetros de la situación podrán seleccionar las ideas y razonamientos que pueden ser útiles en un discurso concreto, y organizar estas ideas controlando los elementos que les dan cobertura lógica: las estructuras textuales y los mecanismos que permiten enlazar las distintas partes del discurso e indicar el tipo de relaciones que se establecen entre las ideas. Como señala Alexopoulou (2013), estos aspectos resultan esenciales en el discurso oral porque sirven de guía, es decir, trazan el camino para que el receptor pueda seguir el hilo conductor del discurso.

Debido a la importancia que tienen las actividades orales en la formación y desarrollo del alumnado de Educación Primaria se considera necesario establecer los siguientes objetivos a alcanzar:

- Cuantificar las actividades que plantean cada libro de texto y clasificar los enunciados o propuestas de actividades para su análisis, agrupándolos por tipologías y determinando cuáles son las más habituales.
- Conseguir, a través de los análisis obtenidos, determinar si las actividades orales están entre las más sugeridas por los manuales escolares.

Para conseguir los objetivos, se formularon las siguientes hipótesis:

H.1. Los libros escolares que las diferentes editoriales ponen en el mercado para su implantación en los distintos cursos de la etapa Primaria promueven a lo largo de toda ella y de manera equilibrada o compensada las actividades orales y escritas para contribuir así al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, una de las competencias clave de esta etapa educativa.

H.2. Las editoriales escogidas por los centros escolares para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje son las que secuencian mejor la propuesta de actividades orales y escritas: orales en los primeros cursos y escritas en los últimos de la etapa Primaria.

H.3. Los colegios públicos escogen manuales escolares que más promueven las actividades orales entre el alumnado a través de sus enunciados.

Método

Muestra

La muestra ha estado representada por 26 Centros Públicos, 9 Concertados y 3 Privados de la ciudad de Badajoz, los 38 centros educativos que estaban en funcionamiento en el momento de acometer este estudio en la ciudad. Como todas las editoriales incluidas en el estudio ofrecen ejemplares separados por trimestres escolares, se han analizado 99 ejemplares diferentes con un total de 25.543 enunciados.

La ciudad de Badajoz es la más poblada de Extremadura, con más de 150.000 habitantes censados en 2014, últimos datos que se disponen. En ella se concentra un número importante de colegios públicos, privados y concertados.

Además, las verificaciones realizadas tanto en instancias administrativas como en la plataforma digital de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, nos confirmó que en la totalidad de centros de la provincia se utilizaban los mismos libros de texto. También, al ser libros de textos comercializados por editoriales de implantación nacional, podemos hablar de generalización de resultados fuera de esta Comunidad Autónoma.

Variables

Las variables incluidas en el estudio fueron: carácter del centro educativo (público, privado y concertado), curso educativo (1º - 6º Ed. Primaria), editorial de los manuales.

Instrumentos

Al no existir estudios similares, establecimos varias categorías de actividades en función de sus enunciados. La diferenciación entre oral/escrita siempre ha sido clara. La duda se plantea cuando algunos enunciados son ambiguos y dejan a criterio del profesor su realización oral o escrita. Hemos creído oportuna esta categoría, siguiendo la acepción primera del Diccionario de la Real Academia de la Lengua establece para este término: "Dicho especialmente del lenguaje: Que puede entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones y dar, por consiguiente, motivo a dudas, incertidumbre o confusión"; ambiguas, combinadas y mixtas.

También aparecen en los libros de texto enunciados que, al estar formados por varias palabras, combinan dos acciones diferentes, aunque complementarias (oral/escrita), para realizar la actividad. La definición establecida para la palabra `combinar` por el Diccionario de la RAE: "Unir cosas diversas, de manera que formen un compuesto o agregado", no pareció adecuada para denominar otra de las categorías de nuestro análisis. Por último, encontramos enunciados que sugieren actividades de tipo manual (más propio de libros dirigidos al alumnado de los primeros cursos de educación Primaria, incluso en los primeros trimestres académicos). También utilizamos un término semánticamente inequívoco: `manual`, siguiendo como en los anteriores la definición del Diccionario de la RAE: "Que se ejecuta con las manos".

Procedimiento

La metodología seguida consistió en preguntar en los Centros Educativos cuáles eran los libros o manuales escolares que habían sido seleccionados para el curso 2016-2017. A partir de ahí se procedió al análisis y clasificación de los enunciados de las actividades presentes en los libros de texto de Lengua castellana y Literatura, esto es qué se pide o sugiere en cada una de ellas.

Para el desarrollo del trabajo se ha llevado el siguiente proceso:

- a) Se seleccionaron los centros participantes del estudio.
- b) Se contactó con la dirección de los centros educativos para solicitar permiso al equipo directivo de cada centro.

c) Se les solicitó un ejemplar del libro para analizar cada una de las actividades presentes en el manual.

Análisis estadístico

Se procedió a contabilizar y clasificar cada una de las actividades existentes en cada manual escolar. Posteriormente se introdujeron los datos en el programa Microsoft Excel para cuantificar y realizar los gráficos resultantes.

Análisis y resultados

La investigación desarrollada ha supuesto el análisis de 33 libros de texto o manuales escolares que están presentes en las aulas de Educación Primaria durante los seis cursos que constituyen esta Etapa (Gráfico 1).

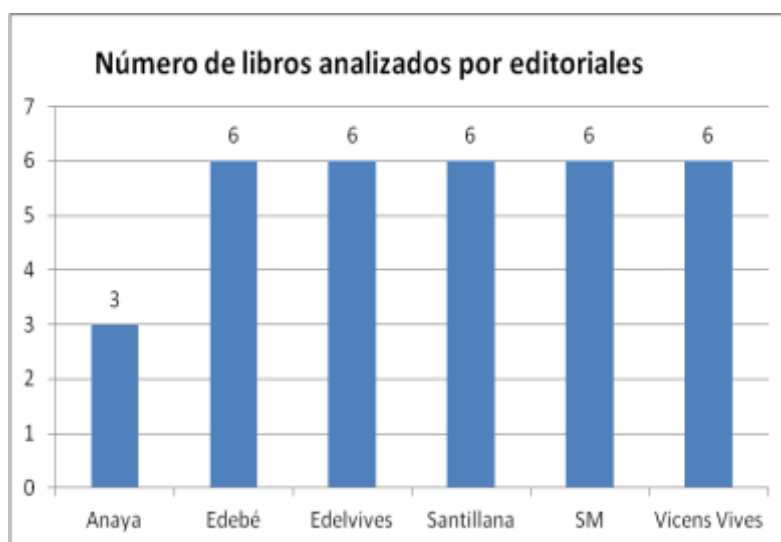


Gráfico 1: Número de libros analizados por editorial.

Fuente: elaboración propia.

Los libros de 1º y 2º curso de primaria de la editorial Santillana (Proyecto Saber Hacer) son los más implantados en los centros escolares (20 de 38 centros lo utilizan entre su alumnado). Por otra parte, los manuales editados por SM (Proyecto Savia) son más utilizados en los últimos cursos de Primaria (4º, 5º y 6º) con un total de 13 centros sobre 38. No admite dudas, pues, que estas dos editoriales mencionadas son las más implantadas en los centros educativos de la ciudad (Gráfico 2).

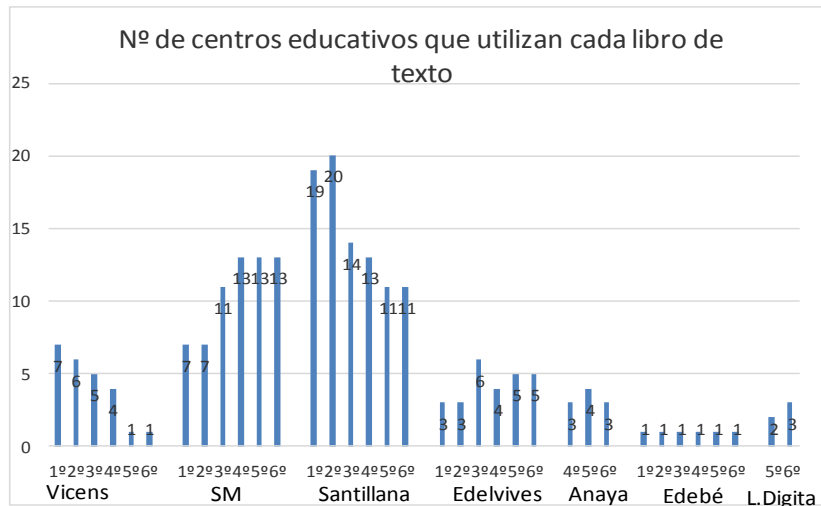


Gráfico 2: Número de centros educativos que utilizan cada libro de texto.
 Fuente: elaboración propia.

La mayoría de centros (52,63%) sigue utilizando manuales de una misma editorial para cada curso de la etapa. Sin embargo, llama la atención que el 39,47% utilicen libros de texto de dos editoriales diferentes. Apenas un 7,89% combinan manuales de tres editoriales distintas, siendo los Colegios Públicos los más proclives a utilizar editoriales diferentes, algo menos los Concertados y nunca los Privados. En ningún caso, una misma clase utiliza más de un libro de texto de diferente editorial. Todos los Centros establecen la obligatoriedad de un determinado libro de texto (Gráfico 3)



Gráfico 3: Número de editoriales utilizados en cada centro educativo.
 Fuente: elaboración propia.

Los centros públicos prefieren para el trabajo en las aulas los libros de las dos editoriales mencionadas (Santillana y SM); los privados escogen los de esta última editorial. Los centros concertados, en cambio, manifiestan mayor dispersión a la hora de elegir y recomendar los libros que han de utilizar los alumnos de los diferentes cursos de la etapa (Gráfico 4).

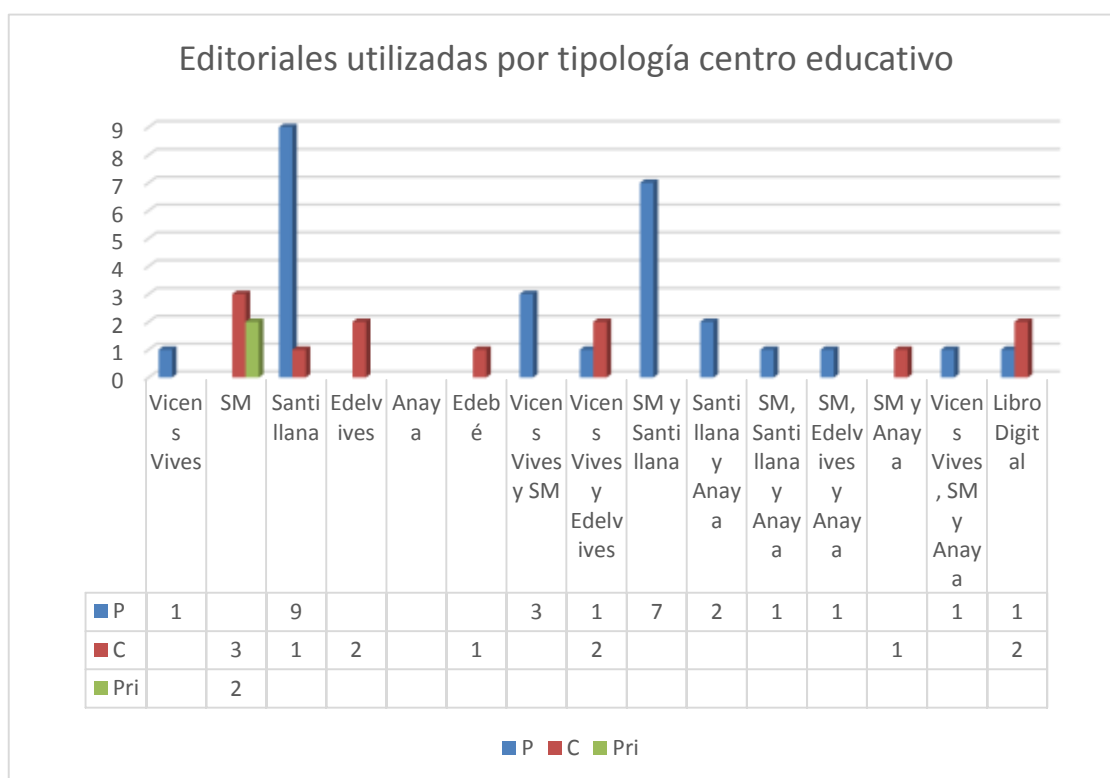


Gráfico 4: Editoriales utilizadas por tipología según carácter del centro educativo.
 Fuente: elaboración propia.

El análisis llevado a cabo de los 25.543 enunciados de actividades, presentes en los 33 libros de texto analizados, indica que sólo 2.771 (10,84%) son claramente orales (Gráfico 5).

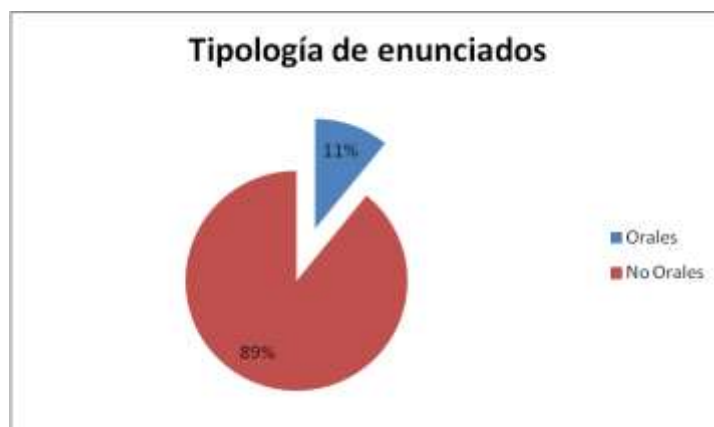


Gráfico 5: Tipología de enunciados.
 Fuente: elaboración propia.

En cambio, son ampliamente mayoritarios los enunciados que sugieren actividades no orales, 22.772 (89,15%). Dentro de este grupo de enunciados que sugieren actividades no orales podemos diferenciar las distintas clases que hemos considerado significativas (Gráfico 6).



Gráfico 6: Clases de enunciados no orales.
Fuente: elaboración propia.

- a) los enunciados que sugieren actividades claramente `escritas` son 9.371 (41,15%).
- b) los enunciados que sugieren actividades `combinadas` son 3.336 (14,65%).
- c) los enunciados que sugieren actividades `ambiguas` son 9.890 (43,43%).
- d) los enunciados que sugieren actividades `manuales` son 175 (0,77%).

El número total de actividades propuestas por los diferentes manuales escolares van aumentando con el paso de los cursos: menor número en 1º de primaria, mayor en 6º curso. Sin embargo, para 1º de Primaria el número de enunciados que sugieren actividades de carácter oral es escaso, apenas 207 en el conjunto de todas las editoriales; en cambio, para 5º curso los enunciados orales son más numerosos. Este dato nos parece muy llamativo, porque el alumnado de 1º está iniciándose en el código escrito (lectoescritura); por tanto, es cuando más propuestas de actividades orales deberían realizar, continuación de la etapa infantil. En cambio, sorprende que 5º, cuando el alumnado domina casi por igual las habilidades orales y escritas, sea el curso que más sugiera la realización de las primeras.

Las actividades escritas sí siguen una progresión lógica: menos en los primeros cursos y más en los últimos de la etapa. También observamos esa progresión en los enunciados de tipología `ambigua`, igualmente razonable y lógico dado que el alumnado va dominando por igual las habilidades orales y escritas, lo que deja a criterio del profesor la manera de desarrollarlas en la práctica (Gráfico 7).



Gráfico 7: Propuestas orales de todas las editoriales y en todos los cursos.
Fuente: elaboración propia.

La editorial que más propicia con sus enunciados las actividades orales es Edelvives, aunque se trata de una editorial cuyos textos están implantados en muy pocos Centros.

Podemos afirmar, a la vista de estos datos, que si se desea hacer una apuesta por manuales que favorezcan la realización de actividades orales, se deberán escoger libros de texto de las editoriales Edelvives y/o Edebé (Gráfico 8). En cambio, si lo que se prefiere son propuestas que faciliten la realización de actividades escritas, entonces se deben elegir manuales escolares editados por Anaya (la que más enunciados incluye para ejercitar esta habilidad lingüística) e, incluso también, Santillana o SM, que porcentualmente se sitúa muy próximas (Gráfico 9).



Gráfico 8: Editoriales con más propuestas orales.
Fuente: elaboración propia.

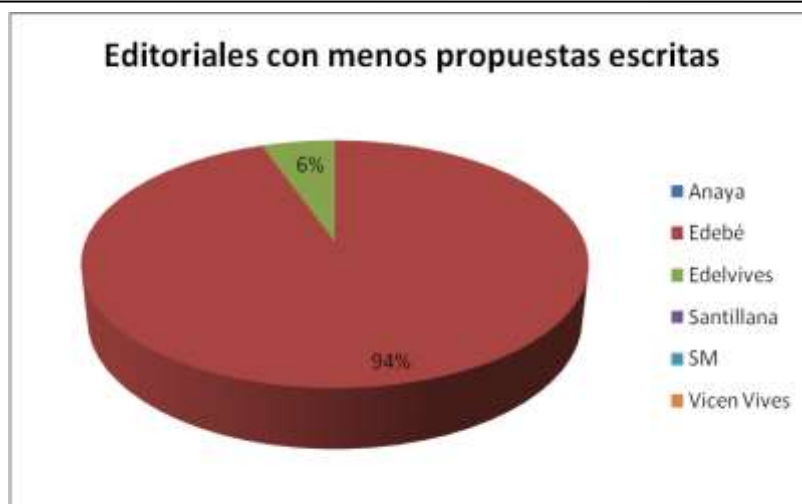


Gráfico 9: Editoriales con menos propuestas escritas.
Fuente: elaboración propia.

Podemos deducir qué colegios son los que, al menos por lo que sugiere el libro de texto escogido para uso del alumnado, tienen más posibilidades de proponer actividades orales entre sus alumnos y, por consiguiente, ayudar al desarrollo de esta habilidad lingüística: los colegios públicos, aquellos que pertenecen a alguna administración educativa nacional o autonómica, escogen manuales escolares que sugieren pocas actividades orales; en cambio, los centros privados y concertados escogen editoriales que en los enunciados para las actividades propician más el desarrollo de la habilidad lingüística oral (Gráfico 10).

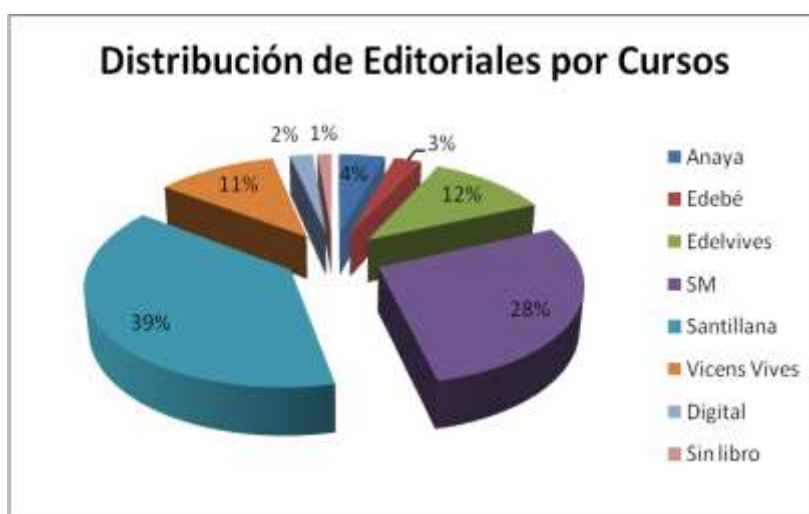


Gráfico 10: Distribución de editoriales por curso académico.
Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

No hemos encontrado investigaciones similares con las que comparar los resultados obtenidos. Como mencionaremos más adelante, hay estudios que abordan las actividades incluidas en los libros de textos, pero en otras áreas curriculares diferentes a la de Lengua Castellana y Literatura, y menos aún en una dimensión tan específica como ha sido el análisis de las habilidades orales.

De los pocos estudios similares existentes debemos mencionar los de Calvo y Martín (2005) o Johnsen y Pomares (1996), que han destacado la importancia de la competencia comunicativa y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, subyacente a cualquier investigación o estudio sobre los libros de texto.

Todos los centros educativos siguen recomendando a su alumnado la utilización de libros de texto, que acaban convertidos en materiales obligatorios; libros que no son destinados a la consulta del profesorado, sino para orientar el trabajo de los alumnos y los contenidos que en cada curso o nivel deben aprender. El hecho de que todos los centros educativos consultados adopten algún libro de texto (100%) y que, en la mayoría (52,63%), sea un solo libro para cada curso o nivel, avalan esta reflexión.

Las iniciativas desarrolladas por Schiefelbein y Farrés (1991) para evaluar los libros de textos destacaron el papel que juega el texto en el proceso de enseñar a aprender. Cuando se recomienda un manual escolar (que acaba convertido en recurso obligatorio para el alumnado) se están condicionando las prácticas y los contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Esta generalización del libro de texto en todos los centros está corroborada por las investigaciones de Borries et al. (2006). Para él los libros de texto son el recurso básico para la enseñanza, aunque no gocen de una gran simpatía ni aprecio.

Apenas un 11% de los enunciados de las actividades planteadas por los libros de textos abordan el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales. También Brändström (2005) analizó las tareas planteadas en los libros de texto como elementos de organización de los temas y las clasificó según su dificultad. En nuestro caso, nos hemos centrado en el significado de la expresión utilizada en el enunciado, como ya mencionamos anteriormente.

También De la Caba y López (2005) han analizado las actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en libros de texto de Conocimiento del Medio.

Otros estudios que pueden tener alguna relación con el nuestro están referidos a los libros de texto de otras áreas, como Matemáticas o Ciencias Sociales, pero ninguno sobre Lengua y Literatura. Así lo resaltan Gutiérrez y Jaime (2013), cuando mencionan análisis o evaluaciones de libros de texto desarrollados por Pepin y Haggarty (2001), Guillén, González y García (2009), Fernández y Llinares (2011), Gómez y Cañadas (2012) o Shield y Dole (2013).

Otros autores han hecho análisis detallados aplicables tanto a un libro de texto completo como a algún tema o lección específico (Rodríguez, Escudero y Bolívar, 1978; Tamir y García, 1992; Jeffery y Roach, 1994; Bodí y Valls, 2002; Haro y Torregrosa, 2002; Martín, 2002; Calvo y Martín, 2005 o Monterrubio y Ortega, 2011).

Sethna y Fillman (1991), Newton (1990), Fetsko (1992), Parcerisa (1996), Gayán y García (1997) o Guisasola (1997), entre otros autores, han diseñado cuestionarios relativos a áreas diversas, en ningún caso de Lengua.

A partir de aquí las conclusiones obtenidas, aunque no podemos relacionarlas con otros estudios, dada la ausencia de estos, podemos resumirlas en las siguientes:

a) Las editoriales no tienen en cuenta el proceso cronológico-evolutivo del alumnado de primaria en lo que respecta al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Lo

hemos constatado al comprobar que los libros de los primeros cursos apenas ofrecían enunciados para actividades orales, que no obstante aumentaban en los cursos superiores, precisamente al contrario de cómo progresan estas habilidades en el conjunto del alumnado de la etapa: 207 enunciados orales en el curso 1º (7,47%) frente a 615 en 5º curso (22,19%).

b) Las editoriales que más presencia tienen en los centros no públicos mantienen relación ideológica (también confesional) con esos centros. Sin embargo, promueven más y mejor la realización de actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa, en concreto la expresión oral. Los libros de la editorial Edelvives son los que más enunciados de actividades orales proponen (61% en el conjunto de todas las editoriales analizadas), aun siendo textos que están presentes en colegios no públicos (4 de los 12, 33%) y de manera muy aislada en algunos cursos de solo tres centros públicos. Igualmente, los textos de la editorial Edebé son los que plantean menos enunciados con actividades escritas (un 94% de sus textos, analizados por trimestres académicos, ofrecen siempre menor número de propuestas de actividades escritas que los del resto de editoriales), pero son utilizados únicamente en un colegio concertado, perteneciente a la congregación Salesiana, en todos los cursos de Primaria. En los centros públicos no se dan estas relaciones, pero se aprecia otro tipo de 'presión' (la de los grupos editoriales más poderosos), confirmada por la presencia en la mayoría de los centros de libros de muy pocas editoriales, concretamente Santillana (de 1º a 3º curso) con un 39% y SM (de 4º a 6º curso) con un 20%, representando entre ambas más de la mitad de los Centros.

c) Todos los centros imponen libros de texto en todos los cursos de educación primaria, que suelen acabar convertidos en la guía preferente del profesorado para organizar sus contenidos de enseñanza. El 98% de los centros en formato papel y el 2% en versión digital, pues solo dos colegios privados lo ofertan en dos cursos (5º y 6º), así como un colegio público en 6º. Esto aleja las prácticas docentes de planteamientos innovadores en los que debería primar el contraste, la diversificación de recursos, nuevos enfoques y planteamientos didácticos, etc. que apenas pueden ofrecer materiales 'clásicos' como los libros de texto. Ya comentamos que más del 52% de los Centros solo utilizan un libro para cada curso y, cuando en un mismo Centro educativo se utilizan textos de dos editoriales distintas (el 39,47%) o tres (7,89%) son para el uso exclusivo de determinados cursos académicos.

d) La utilización de libros electrónicos es meramente simbólica. Pocos Centros, principalmente los privados, lo emplean en algunos cursos de Primaria.

Tal vez el profesorado ignora o menosprecia la repercusión que estas 'guías docentes' en que se han convertido los libros de texto ejercen sobre su práctica pedagógica. Pretendemos propiciar la reflexión y la adopción de criterios contrastados que conviertan el proceso de elección de libros de texto en un momento clave, que puede condicionar las prácticas docentes y los resultados académicos del alumnado.

De igual manera, sería conveniente que los docentes crearan sus manuales educativos, sin tener que verse sujeto a lo ofrecido por una editorial u otra. Pero es cierto que es mucho más cómodo para los docentes seguir paso a paso un libro de texto que plantear actividades para un curso académico completo. Se sugiere que a la hora de crear las actividades presentes en un libro de texto las diferentes editoriales tengan en cuenta la experiencia y opinión de diferentes profesionales del sector.

En el momento presente, sin embargo, es una evidencia indiscutible que la generalización y uso de libros de texto en los centros escolares; los escasos criterios

detectados a la hora de adecuar las propuestas de actividades a los propios procesos de aprendizaje del alumnado y niveles de competencia; la similitud (con ligeras variaciones) entre las diferentes editoriales, y la escasa presencia (solo testimonial de los dispositivos electrónicos), configuran un perfil de profesorado o, al menos, de su práctica docente excesivamente tradicional.

Haber centrado la atención en los enunciados de actividades de los libros de Lengua castellana y literatura que las editoriales más importantes del sector ofrecen a la comunidad educativa nos lleva a concluir que el desarrollo de la competencia lingüística está muy limitado, dado que las habilidades orales quedan relegadas a un plano bastante secundario en comparación con las escritas en un recurso educativo (el libro de texto) que sigue siendo la guía preferida por el profesorado.

Dicha limitación es más grave si cabe cuando queremos reforzar las habilidades orales del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dentro del aula ordinaria. Un manual o libro escolar, no lo olvidemos, es un recurso. Para todo el alumnado los recursos son muy importantes para orientar el proceso de aprendizaje y reforzar los logros. Para el alumnado con algún tipo de discapacidad, escolarizado en las aulas ordinarias, lo son aún más. Aparte de estimar como muy conveniente el aumento del número de actividades orales de los manuales escolares para mejorar la expresión oral tanto del alumnado que requiere una educación inclusiva como del que no la requiere, también es clave la implicación del profesorado en adaptar esos manuales, seleccionando lo que pueda resultar útil para sus alumnos e, incluso, elaborando con otros profesores o equipos de ciclo sus propios manuales.

Respecto a la investigación desarrollada hemos de mencionar, para concluir, algunas limitaciones con las que nos hemos encontrado: la dificultad para conseguir los libros de textos de todas las editoriales y realizar el análisis y el recuento del número de actividades presentes en los manuales escolares; no haber elaborado un cuestionario previamente validado por expertos que orientara mejor la clasificación de las actividades de los libros de textos según su tipología (oral y escrita) o el elevado número de actividades analizadas.

No obstante, gracias al estudio realizado nos permite planteamos diversas líneas futuras de investigaciones: comparar los resultados obtenidos con los que podamos obtener en Comunidades Autónomas donde se editan libros o manuales escolares propios; comparar los resultados obtenidos con los obtenidos en el país vecino (Portugal) y validar el instrumento de recogida de datos.

Referencias bibliográficas

- Alexopoulo, A. (2013) Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Consultado el 12 de marzo de 2017 de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/numero9/pdf/Alexopoulou3.pdf>
- Bajtín, M. (1976). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Ballesteros, C., Palou, J. (2002) Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral en Vilà I Santasusana, M. (coord.) *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

- Bello, V. E. M. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: análisis de las imágenes de libros de textos españoles de Educación Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 213-229.
- Bodí, S. D., Valls, J. (2002) Análisis del bloque curricular de números en los libros de texto de matemáticas en Penalva, M. C., Torregrosa, G. y Valls, J. (eds.) *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales*. Alicante: Universidad de Alicante, 301-312.
- Borries, B. Von; Körber, A., Meyer-Hamme, J. (2006) Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: Resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 5(1), 3-19.
- Brändström, A. (2005) *Differentiated tasks in mathematics textbooks. An analysis of the levels of difficulty* (Tesis de licenciatura no publicada). Lulea, Suecia: Luleå University of Technology. Consultado el 9 de febrero de 2017: <http://epubl.luth.se/1402-1757/2005/18/LTU-LIC-0518-SE.pdf>
- Bruner, J. S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Cabero, J., Duarte, A., Romero, R. (2002) *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Consultado el 30 de abril de 2017: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm>
- Calvo, M. A., Martín, M. (2005) Análisis de la adaptación de los libros de texto de ESO al currículo oficial en el campo de la química. *Enseñanza de las ciencias*, 23(1), 17-32.
- Castellá, J., Vilá, M. (2014) *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. España, Barcelona: Graó.
- Castillejo, E. (2014) *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED.
- Choppin, A. (1992) *Les manuels scolaires: histoire et actualite*. París: Hachette.
- Claxton, G. (1994) *Educación mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Consejo Europeo. (2002) Conclusiones de la Presidencia. Comisión Europea. Cordis. Consultado el 3 de abril de 2017: http://cordis.europa.eu/programme/rcn/805_es.html
- De La Caba, M. A., López, 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.
- Fernández, C., Llinares, S. (2011). De la estructura aditiva a la multiplicativa: Efecto de dos variables en el desarrollo del razonamiento proporcional. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 67-80.
- Fetsko, W. J. (1992) Approaching Textbook Selection Systematically, en Herlihy, J. G. (ed.). *The Textbook Controversy: Issues, Aspects and Perspectives*, 129-135. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

- Gayán, E., García, P. (1997) ¿Cómo escoger un libro de texto? Desarrollo de un instrumento para evaluar los libros de texto de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, núm. extra. V Congreso, 249-250.
- Gómez, P., Cañadas, M. C. (2012) Dificultades manifestadas por profesores en formación en el aprendizaje del análisis fenomenológico. En A. Estepa, A. Contreras, J. Deulofeu, M. C. Penalva, F. J. García y L. Ordóñez (Eds.), *Investigación en Educación Matemática V XI*, 303-312. Baeza, España: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Guillén, G., González, E., García, M. A. (2009) Criterios específicos para analizar la geometría en libros de texto para la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Análisis desde los cuerpos de revolución. En M. J. González, M. T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII*, 247-258). Santander: SEIEM.
- Guisasola, J. (1997) El trabajo científico y las tareas en la electrostática en textos de bachillerato. *Alambique*, 11(1), 45-54.
- Gutiérrez, A., Jaime, A. (2013) Análisis de la adecuación de libros de texto de E. Primaria a la enseñanza a estudiantes de altas capacidades matemáticas. *Da Investigação às Práticas*, 3(2), 53-74.
- Haro, M. J., Torregrosa, G. (2002) El análisis de los libros de texto como tarea del profesorado de matemáticas. En M. C. Penalva, G. Torregrosa y J. Valls (eds.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales*, 357-372. Alicante: Universidad de Alicante.
- Jeffery, K. R., Roach, L. E. (1994) A study of the presence of evolutionary protoconcepts in pre-high school textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(5), 507-518.
- Johnsen, E. B., Pomares, J. M. (1996) *Libros de texto en el caleidoscopio: Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Martín, C. (2002) Criterios para el análisis de libros de texto desde la perspectiva de la Didáctica de la Matemática. Aplicación a la Estadística y Probabilidad, en: Penalva, M. C., Torregrosa, G. y Valls, J. (eds.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales*. Alicante: Universidad de Alicante, 373-385.
- Martínez Bonafé, J. (1992) ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*. 203, 14-22.
- Miranda, E. (2013) *La Lingüística del Texto y sus orientaciones*. Consultado el 24 de febrero de 2017. http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=812
- Monterrubio, M. C., Ortega, T. (2011) Diseño y aplicación de instrumentos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas. *PN4*, 5(3), 105-127.
- Moya, C. (2008) Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11(1), 133-152.

- Newton D. P. (1990) *Teaching with text. Choosing, preparing and using textual materials for instruction*. Londres: Kogan Page.
- Pagés, J. (2007) La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado en Ávila, R. M., López, R. y Fernández, E. (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.
- Parcerisa, A. (1996) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pardo, P. (2004) ¿Qué actividades proponen los libros de texto elaborados para enseñar Geología?. *Pulso*, 27(1), 49-60.
- Pepin, B., Haggarty, L. (2001) Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: A way to understand teaching and learning cultures. *Zentralblatt for the Didactics of Mathematics*, 33(5), 158-175.
- Prendes, M. P. (2004) El diseño y la producción de manuales escolares en Salinas, J.; Aguaded, I. y Cabero, J. (coords.) *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, J. L., Escudero, J. M., Bolívar, A. (1978) Análisis de estructuras formales del texto escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 140(1), 73-83.
- Sánchez, J. (2009) El derecho a la palabra y el gozo a compartirla. *Cuadernos de pedagogía*, 391(1), 52- 55.
- Schiefelbein, E., Farrés, P. (1991) Evaluación formativa de libros de texto de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXI, 2, 63-87.
- Shield, M., Dole, S. (2013) Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 183-199.
- Van Dijk, T. (1998). *Idiología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, E. (2012) *Medición del impacto del libro de texto en el aula de clases*. Tesis doctoral. Alemania, Flensburg: Universidad.
- Vilá, M. (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. España, Barcelona: Graó.
- Vilá, M. y Vila, I. (1992) La lengua oral en la enseñanza secundaria en SIGUÁN SOLER, M. (coord.) *Las lenguas en la Escuela*. XVII Seminario sobre Lenguas y Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona / Instituto de Ciencias de la Educación.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Zabala, A. (1990). “Materiales curriculares”, en: Mauri, T. et al. (eds.) *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Horsori, 125-167.

Cómo citar este trabajo

Suárez, Ramírez, M. (2019). Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 26-45.

Perfil académico

Miriam Suárez Ramírez. Doctora por la Universidad de Extremadura, Graduada en Educación Primaria, Maestra Esp. Audición y Lenguaje, MUI en Ciencias Sociales y Jurídicas, Master en gestión emprendedora de Lectura y escritura y Master en Atención Temprana. Actualmente trabaja como profesora Asociada en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación (Badajoz). Forma parte del Grupo de Investigación GiAL (Universidad de Extremadura). Sus líneas de investigación se centran en la expresión oral y escrita, géneros literarios y didáctica de la Lengua.