

Molina Puche, S. & Alfaro Romero, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179-197.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021>

Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia¹

Sebastián Molina Puche, Ángel Alfaro Romero

Universidad de Murcia

Resumen

En la escuela actualmente existe un fuerte debate acerca de la pertinencia del uso de los libros de texto en el aula. Nuevos tipos de objetivos en la enseñanza y el currículum, metodologías novedosas como el trabajo por proyectos o la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la vida diaria son algunos de los procesos de cambio por los que está pasando la educación hoy en día. Todos estos cambios fomentan que, desde hace tiempo, se cuestionen los materiales y métodos que utilizamos en las aulas actualmente, especialmente la predominancia del libro de texto. Con motivo de estas inquietudes, esta investigación busca analizar las percepciones que docentes de la Región de Murcia tienen acerca del libro de texto, las nuevas metodologías y MA, a partir de una serie de entrevistas semiestructuradas que fueron realizadas el curso 2016/2017. Los resultados, analizados desde una perspectiva cualitativa, nos muestran una conclusión clara: son muchos aspectos los positivos que ofrece este recurso didáctico, pero todos dependen del buen o mal uso que, del mismo, realice el docente.

Palabras clave

Libros de texto; materiales alternativos; Educación Primaria; Percepción profesorado

Advantages and disadvantages of the use of the textbook in the classrooms of Primary Education. Perceptions and experiences of teachers of the Region of Murcia

Abstract

In the school there is currently a strong debate about the relevance of the use of textbooks in the classroom. New types of objectives in teaching and curriculum, novel methodologies

¹ Este artículo es fruto del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015--65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

such as work by projects or the incorporation of new information technologies and communication to daily life are some of the processes of change that education is going through today. All these changes encourage that, for some time now, the materials and methods that we use in the classrooms have been questioned, especially the predominance of the textbook. Due to these concerns, this research seeks to analyze the perceptions that teachers of the Region of Murcia have about the textbook, new methodologies and alternative materials, based on a series of semi-structured interviews that were conducted in the 2016/2017 academic year. The results, analyzed from a qualitative perspective, show us a clear conclusion: there are many positive aspects that this didactic resource offers, but all depend on the good or bad use that the teacher makes of it.

Key words

Textbooks; alternative materials; Primary Education; Teacher's perceptions .

Introducción

Como muy acertadamente indica Martínez Bonafé (2002), el libro de texto es, principalmente, una herramienta de trabajo, un recurso para facilitar la asimilación de los saberes ya elaborados. Su principal ventaja reside en que, como ha señalado López Hernández (2011) se trata de un compendio del saber que contiene una programación capaz de servir como referente porque con ellos se tiene la seguridad de que garantiza unos mínimos que se ciñen al currículo. Esa “garantía de mínimos” ha llevado a que los manuales escolares cuenten con una salud excepcional, pues no en vano, se han adaptado a las nuevas tecnologías para hacerse más atractivos: CD, libros digitales o electrónicos... (Vassiliou y Rowley, 2008). Como señala Parcerisa (1996), los manuales escolares constituyen los materiales curriculares con una mayor incidencia cuantitativa y cualitativa en el aprendizaje del alumnado dentro del aula.

El problema estriba en que, pese a los cambios de formato, mantienen una estructura prácticamente idéntica desde, al menos, comienzos del siglo XX (Hidalgo Herrera, 2014). Una estructura que oculta, en palabras de Maestro (2002), la persistencia del tradicional proceso de aprendizaje, y con él, un claro inmovilismo metodológico. Algo que puede observarse en los libros actuales: los ejercicios presentes en los manuales son sencillos, de tipo mecánico y repetitivo, que incluso imitan la forma de una pregunta. En muchos casos se limitan a completar huecos, observar imágenes y copiar de una forma no literal lo que dice “la lección” (Gómez y Molina, 2017).

Evidentemente, y en tanto que se trata de una herramienta, la importancia no estriba tanto en cómo son esos manuales, sino en cómo y para qué se utilizan. Es en este sentido en el que hemos planteado este trabajo: intentar aproximarnos a las percepciones que, a través de su experiencia, tienen los docentes de Educación Primaria (en adelante, EP) de la Región de Murcia sobre el uso del libro de texto y sobre los posibles “métodos alternativos” que pueden utilizarse actualmente en las clases de este nivel educativo.

1. Fundamentación teórica

Como ya hemos señalado, son numerosos los trabajos en los que se ha analizado la manera en que los docentes utilizan los libros de texto en el aula. En el caso español, uno de los primeros fue el de Güemes Artilles (1994), que diferenció entre tres formas de uso de los manuales escolares:

- El “envolvente”, un nivel de uso de casi total dependencia, en el que el libro se utiliza como guía en el que basar el currículum, las actividades, evaluaciones y metodología.
- Un segundo nivel intermedio, en el que se realiza una selección de contenidos del texto, y se realizan algunas actividades pero sin seguir un orden determinado. Las explicaciones del profesor sirven para complementar al manual, pero sin aportar cambios significativos. En este caso no es el libro de texto el que hace de mediador del currículo, sino el profesor.
- El tercer nivel sería el de no utilizar el libro de texto. El docente utiliza otros recursos y metodologías para aplicar el currículo.

Según diversos estudios (Parcerisa, 1996; Güemes, 2001; Merchán, 2011; Monteagudo, 2013; Martínez Valcárcel, 2016), de las tres posibilidades la primera es la que predomina en las aulas españolas, pero también de otras realidades más alejadas: en su estudio sobre el uso del libro de texto por parte de profesores de Matemáticas de Secundaria en Costa Rica, Murillo (2003) constata que el 59,17% de los encuestados utilizan siempre o casi siempre el manual escolar, frente a un 16,09% que no lo utilizan nunca o casi nunca.

Según López Hernández (2011), los docentes, lejos de criticar el libro de texto, encuentran seguridad en los mismos, por lo que suelen defender su uso, entre otras razones, porque facilita los tres roles que debe desempeñar el docente según Mason (1991, en Unigarro y Rondón, 2005): el rol organizativo (referido al ambiente de aprendizaje), el rol social (propiciar un ambiente de interacción entre todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje), y el rol intelectual (selección y adaptación de contenidos, mejora del rendimiento de los alumnos, desarrollo del sentido crítico del alumnado...). A ello hay que unirle que, tal y como ha señalado Monereo (2010), el uso habitual del libro de texto se sustenta en elementos tales como el factor emocional, en tanto que abandonar el libro de texto suele suponer el rechazo de padres, alumnos, e incluso de colegas que ven en ello un comportamiento que se sale de las prácticas docentes “convencionales”. En definitiva, el libro de texto continúa siendo el recurso didáctico más utilizado en las aulas españolas sobre todo porque ofrece seguridad al docente por diversas razones (clara y directa correlación con el currículo, organización de tiempos y selección de contenidos, disponibilidad de una auténtica panoplia de actividades, el alumnado dispone de una “guía” de lo que se le va a exigir...), y con ello, le facilita las decisiones que tiene que tomar a nivel organizativos, social e intelectual.

Evidentemente, no todo son ventajas: dejar los citados roles “en manos” del libro de texto implica cierta desprofesionalización del profesorado, en tanto que el control de su práctica docente recae en el manual y no en sus propias decisiones (Romero, 2015). Pero los problemas no acaban aquí: como muy acertadamente indica Martínez Bonafé (2006), el sujeto que aprende con los libros de texto asume que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado, que no hay dialéctica, ni reconstrucción crítica, ni incertidumbre. Aprende que el saber se organiza y se presenta tal como es elaborado en la propia academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente. La complejidad, la búsqueda de relaciones, la interacción disciplinar, la interconexión de saberes científicos, el conocimiento compartido, la mirada globalizadora, tienen poco reconocimiento en este tipo de manuales.

De manera que son muchas las ventajas, pero también muchos los inconvenientes que presenta el uso del libro de texto desde esa perspectiva envolvente (Güemes, 1994) que parece ser la prioritaria en las aulas españolas. De ahí que, frente al libro (o en paralelo a este), sean muchas las metodologías y métodos de trabajo, y muchos los materiales alternativos (en adelante, MA) existentes a disposición del docente que exceden e, incluso, evitan tener que hacer uso del manual escolar. Por poner un ejemplo, Parra (2013) realiza una amplia selección de materiales y recursos, recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1.

Métodos y recursos alternativos al libro de texto

Recurso/método	En qué consiste	Qué supone a nivel de metodología docente
Libro del profesor	Libro elaborado por el docente que debe adaptarse en cada momento a los alumnos, a los planes de centro, y al contexto escolar.	Parte de los principios pedagógicos actuales para que los alumnos consigan llegar a los contenidos de una forma razonada. El alumno en este libro deberá realizar la construcción de su conocimiento.
Método de problemas	Procedimiento didáctico activo que coloca al alumno frente a una situación problemática, para la cual tiene que hacer una o más propuestas de solución conforme a la naturaleza de la situación planteada.	Tiene como objetivos principales desarrollar las capacidades de iniciativa, espíritu emprendedor, le obligará a buscar soluciones complejas, a reflexionar y entender en vez de repetir de forma mecánica una actividad.
Método de roles	dos o más alumnos representan una acción (que puede ser real o no) de forma más o menos próxima a la realidad con el fin de enfrentarse con un problema de manera realista. El juego puede hacerse de forma estructurada o no estructurada, dependiendo de si hay preparación previa o no en el aula.	En el caso del no estructurado, se fomentan los valores, las actitudes y la creatividad; en el modelo estructurado hay una descripción más detallada de todo lo que hay que representar, además de todos los criterios que se establezcan para la reflexión
Método de casos o situaciones	análisis de una coyuntura o trance, una escena en la cual los alumnos tienen que buscar un curso de acción y llegar a una solución que permita corregir el problema. Este método tiene como objetivo analizar el problema para resolverlo, pero sin verse afectado por el mismo.	Implica reflexionar sobre cómo se ha llegado a la solución final, incluyendo en esta reflexión todas las decisiones que han llevado hasta ese punto.
Método de indagación	El método de indagación se basa en la organización del conocimiento basándose en los intereses del alumno. El profesor se basa en las preguntas que realiza el alumno para construir su conocimiento.	Estimula la creatividad y curiosidad de los alumnos de las aulas. Se trabaja no solo la necesidad y el deseo de preguntar, sino que se también cómo y cuándo realizar una pregunta, que el alumno exponga sus opiniones y que lo haga de una manera razonada y reflexiva.
Método de proyectos	Los alumnos aprenden mediante una búsqueda o una investigación en la que han de utilizar los contenidos y técnicas propias de las áreas que estén dando en ese momento. No obstante, lo importante no es el producto en sí, sino el proceso de elaboración, que es el motor para que el alumnado aprenda.	Basado en una concepción constructivista del aprendizaje, donde los alumnos tienen que utilizar sus conocimientos previos y los saberes que se enseñan en la escuela para hacer frente a una situación real que motive a los discentes.
Seminario investigativo	Aprendizaje mediante el debate y la discusión de los contenidos. Se llegará al conocimiento mediante la comparación de puntos de vista y el intercambio libre de ideas.	Este proceso no tiene por qué desembocar en una conclusión final, ya que con el mero hecho de contrastar pruebas, argumentar basándose en el razonamiento, defender una idea frente a otras y buscar información para defender una postura resulta en conocimiento.

Fuente: Parra Pineda (2013)

Obsta decir que lo expuesto en la Tabla 1 no es un listado exhaustivo: junto a los señalados, que son los que *a priori* pueden considerarse como los más utilizados, existen otros métodos y recursos que pueden ser una alternativa al libro de texto. Sin embargo, todos estos métodos comparten una característica general: frente al conocimiento estático,

acabado y cerrado del manual escolar (Maestro, 2002), suponen una práctica docente en constante adaptación y actualización. Y esa es, justamente, su principal ventaja, y su principal punto débil: estos métodos implican en muchos casos la creación de materiales *ad hoc*, y con ello, una labor docente mucho más “activa”, en tanto que las decisiones de tipo organizativo, social e intelectual que han de tomarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recaen directamente en el profesorado. La versatilidad, libertad y adaptabilidad a las necesidades o intereses del alumnado que ofrecen estas metodologías suponen también una mayor carga de trabajo y responsabilidad para el docente.

De manera que no cabe duda que tanto los libros de texto como el uso de otras herramientas y recursos alternativos cuenta con puntos débiles y puntos fuertes. Siendo así, cabe preguntarse por la razón o razones explicativas de que el manual escolar siga siendo el principal recurso didáctico en las aulas españolas, independientemente del nivel educativo o de la materia enseñada. ¿Es un problema de desconocimiento de otras metodologías y recursos docentes? Y si es así, ¿el problema se debe a la formación inicial o a la formación continua? ¿Se conocen las distintas metodologías y recursos, pero se utilizan dependiendo de las necesidades del alumnado?

Para dar respuesta a estas cuestiones, propusimos analizar las percepciones que tienen los docentes a este respecto, de manera parecida a la realizada por Romero (2015), ya que consideramos que la mejor forma de conocer las posibles razones del uso dado a unos y otros materiales y recursos, y con ello la aplicación de los principios de los distintos métodos de enseñanza que subyacen en ellos, era dirigirnos directamente a los principales agentes educativos. En este sentido, nos centramos en el profesorado de EP, debido a que se trata de un colectivo que, por su formación inicial en las Escuelas de Magisterio o en las Facultades de Educación se entiende que, en términos generales, cuentan con un mayor conocimiento de esas metodologías docentes que el profesorado de Educación Secundaria, cuya formación en estos contenidos (y, repetimos, hablamos a nivel de formación inicial), se reducen al antiguo CAP o al actual Máster en Formación del Profesorado. De igual modo, nos centramos en el caso del profesorado de EP por el hecho de que buena parte de ellos (en ocasiones, incluso los maestros especialistas), imparten contenidos de áreas o asignaturas distintas, lo que nos permite conocer si, dependiendo de una u otra materia, aplican métodos y recursos distintos.

Para conocer esas percepciones (e incluso opiniones), hicimos uso de la entrevista como principal herramienta de investigación, tal y como expondremos en el apartado siguiente.

2. Marco empírico. Metodología. Fases y diseño de la investigación.

2.1. Objetivos de la investigación

Siguiendo las recomendaciones de Hernández, Maquilón y Cuesta (2008) propusimos un objetivo principal o general, que sirvió de guía a toda la investigación:

OP- Analizar las percepciones que los docentes tienen con respecto a los MA y el libro de texto.

Para facilitar la consecución de este objetivo, se diseñaron una serie de objetivos secundarios o específicos:

OS1- Analizar las percepciones que los docentes tienen con respecto a las ventajas e inconvenientes de los MA (Parra, 2003) y el libro de texto.

OS2- Analizar las percepciones del profesorado en cuanto a si las diferencias de los materiales afectan o no en las distintas situaciones de aula, tomando las tareas propuestas por Unigarro y Rondón (2005).

OS3- Analizar las percepciones que los docentes tienen con respecto a si los materiales didácticos utilizados afectan a los sentimientos profesionales y el peso que tienen los centros educativos y las familias en la elección de los materiales escolares (Monereo, 2010).

2. 2. Contexto y participantes

En un primer muestreo se planteó que una de las características que el entorno necesitaba era que debía entrevistarse a docentes que hubieran trabajado con libros de texto y a docentes que hubieran trabajado con material alternativo. Para ello, se enviaron más de 300 cuestionarios a distintos centros educativos de la Región de Murcia preguntando a los docentes sobre este particular y si estaban dispuestos a participar en la investigación. Respondieron 69 docentes a ese cuestionario de los que 27 se prestaban a ser entrevistados. Finalmente, solo 15 accedieron a entrevistarse realmente.

Se trata, por lo tanto, de una muestra incidental, descrita por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como la muestra que no es seleccionada previamente, y que se encuentra a disposición del entrevistador. No obstante, al tratarse de una investigación diagnóstica, cuya función es realizar una primera toma de contacto sobre las percepciones de los docentes acerca de una temática concreta (Vallejos Díaz, 2008), consideramos que los resultados pueden ser de interés.

Las características de los docentes se recogen en la Tabla 2. Con respecto a los participantes, observamos que son un grupo muy heterogéneo, con grandes diferencias en cuanto a edad, experiencia docente, formación y trayectoria. Los entrevistados, 10 mujeres y 5 hombres, tienen edades comprendidas entre los 25 y los 60 años, siendo la media de edad 42 años. Asimismo, la experiencia docente también es muy diversa, que abarca de menos de un año (8 meses) hasta 38 años de servicio. La media de los años trabajados de entre los docentes es de 14,9 años de experiencia.

No se observa una relación entre los años que tienen los entrevistados y los años de servicio, por ejemplo, el docente que menos experiencia supera ligeramente la media de edad.

Con respecto a su trayectoria profesional, la mayoría de los docentes han sido tutores, especialmente durante los primeros cursos de EP. Observamos adicionalmente que 8 docentes han trabajado en Educación Infantil, que hay 6 profesores especialistas, 3 de inglés, 2 docentes de música (uno de ellos de arte también) y otro docente de Educación Física, además de 2 personas en equipo directivo (jefatura de estudios)

En cuanto a la formación de los participantes, observamos que éstos se han formado en sistemas de enseñanza distintos: 10 diplomaturas, varias formaciones en idiomas y música para los profesores que imparten alguna asignatura especializada.

Las dos características que más se repiten son que todos los docentes han trabajado en un centro público, que la mayoría de los entrevistados son funcionarios de carrera, con una plaza fija y que en su mayoría son mujeres.

2. 3. Diseño de la investigación

A la hora de elaborar el diseño de investigación nos basamos en un enfoque cualitativo, ya que Martínez Olmo (2002), Albert (2007) o Vallejos Díaz (2008), entre otros, consideran que este tipo de enfoque es el más indicado para comprender las motivaciones y percepciones de los individuos participantes.

Tabla 2.

Características de los docentes participantes

Docente	Sexo	Edad	Experiencia	Utilizan libro de texto	Trayectoria profesional	Formación académica	Situación administrativa	Otros niveles
E0	M	33	12	Sí	Tutora 1º, 2º, 3º Áreas de 2º tr. Jefa Estudios	Maestra EP, Psicopedagogía Máster	Funcionaria definitiva	Infantil
E1	H	25	1	Sí	Tutor 2º	Grado Ed. Primaria	Funcionario en prácticas	No
E2	M	57	20	Sí	Tutoría Espec. Inglés.	Diplomatura E.G.B.	Funcionaria definitiva	1º y 2º ESO
E3	H	39	13	Sí	De todo menos equipo directivo	Maestro Ed. musical	Funcionario definitivo	Infantil
E4	M	49	25	Sí	Jefa Estudios Tutora Inf. 4	Diplomatura E.G.B	Funcionaria definitiva	Tutora infantil
E5	M	51	21	Sí	Tutora y coordinadora infantil y primaria	Diplomatura E.G.B, especialidad ciencias	Funcionaria definitiva	Infantil 3 años.
E6	M	60	38	Sí	Tutora	Diplomatura E.G.B	Funcionaria definitiva	Infantil
E7	M	28	3	Sí	Tutora 1º,2º,3º Espec. Inglés Secretaría CCP	Diplomada y graduada en Educación Prim.	Funcionaria definitiva	No
E8	H	41	20	No	Espec. Inglés E. Infantil 1º tr. Ed. Prim.	Maestro Especialista LE Inglés	Funcionario definitivo	Primer ciclo ESO
E9	H	36	10	Sí	Tutor 1º,2º,3º,4º, Maestro Apoyo	Diplomatura Educación Pr.	Funcionario definitivo	No
E10	M	31	5	Sí	Tutor 1º y Especialista EF.	Diplomatura, Licenciatura, Maestra EF	Interina	No
E11	M	41	16	No	Música, Tutor 1º, 2º, Coord. ciclo, RMI.	Diplomatura Magisterio, Lda. Pedagogía	Funcionaria definitiva	IES Garantía Social
E12	M	58	33	No	Tutora infantil,1º, 2º.	Diplomatura	Funcionaria definitiva	Infantil
E13	M	51	8 meses	No	Apoyo, ed infant. 1º,2º,3º,4º	Diplomatura	Interina	Infantil
E14	H	32	6	Sí	Música, Art (arte+inglés)	Diplomatura, Licenciatura.	Funcionario definitivo	No

Fuente: elaboración propia

Debido a su naturaleza, este diseño de investigación tiene similitudes con uno de corte descriptivo como el descrito por Bisquerra (2012) debido a que busca definir una serie de percepciones que los docentes tienen en el aula. A su vez, es necesario encuadrar este diseño de investigación dentro de los tipos de diseño de la investigación cualitativa, la cual puede encajar dentro de un tipo de diseño etnográfico, ya que, Hernández, Fernández y Baptista (2006), apoyándose en las palabras de Patton (2002), afirman que los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas de grupos. En este sentido, los estudios sobre las creencias y concepciones del profesorado, como el que aquí nos ocupa, son

relativamente comunes (son bastante numerosos los trabajos, entre los que podemos destacar los de Adler, 2008; Adler y Goodman, 1986; Armento, 1991; Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme, 2017; Pagès, 1997; van Hover, 1984), pues permiten aproximarnos a ese ideario grupal, y por medio de éste, intentar dar respuesta a distintas actitudes, actuaciones o fenómenos de variada índole.

2.4. Recogida de información

A la hora de recoger la información, se ha utilizado la entrevista como herramienta principal.

Este empleo de la entrevista semiestructurada en esta metodología cualitativa se sustenta principalmente por la profundidad y riqueza que permite aportar al estudio, en lo referente a conocimientos, opiniones y experiencias del proceso educativo (Molina, Felices y Chaparro, 2017).

Para comprobar la validez de los instrumentos se efectuó una validación mediante el procedimiento de validación interjueces, tomando como referencia las acciones descritas por Hernández, Jiménez y Ortega (2015), en las que seleccionaron a una serie de expertos para validar el contenido de su trabajo. En este caso se contó con la ayuda de un grupo de expertos compuesto por tres doctores universitarios y cuatro docentes con una media de más de 20 años de servicio.

La entrevista, debido a las ventajas que ésta ofrecía sobre otros medios, permite, según Albert (2007), la facilitación de la comunicación, la construcción de significados comunes, la riqueza en expresiones, matices y significados que se obtiene en sus formas más abiertas. Incluso una de las desventajas de esta entrevista, que la información para por el filtro moral del entrevistado, es precisamente lo que se desea conocer.

La creación de la entrevista pasó por varias fases: en la primera fase, se realizó junto con una revisión bibliográfica y los objetivos las preguntas que se realizarían. En esta fase, nos basamos fundamentalmente en los ejemplos propuestos por Cardona, (2002); Martínez Olmo, (2002); Albert, (2007) o Bisquerra, (2012); Hernández, Fernández y Baptista (2006); Molina, Felices y Chaparro (2017); Hernández, Maquilón, y Cuesta (2008). A continuación se realizó una segunda fase de juicio de expertos que consistió en comentarios y desarrollo de entrevistas piloto que fueron evaluadas en base una guía de validación de expertos, elaborada siguiendo el ejemplo propuesto por Hernández, Maquilón, y Cuesta (2008) y Romero (2015), entre otros.

La entrevista quedó dividida en cuatro partes principales: una apartado que recoge el perfil del profesorado (preguntas 1-8); y tres núcleos temáticos diferenciados por el tipo de pregunta, siguiendo el esquema descrito en Hernández, Fernández y Baptista (2006), con un primer núcleo de preguntas generales, otro núcleo con preguntas más complejas y un tercer núcleo con preguntas sensibles para el profesorado.

2.5. Presentación y discusión de los resultados

A la hora de analizar los resultados, debemos basarnos en los objetivos de investigación anteriormente planteados, referidos al análisis de las percepciones que los docentes han tenido con respecto a: las ventajas y los inconvenientes de los materiales educativos, las situaciones de aula y los materiales utilizados, los sentimientos profesionales y si éstos varían dependiendo del material utilizado y si las familias de los alumnos afectan o no a los materiales elegidos en el aula.

La presente tabla se ha realizado en base al trabajo de Molina, Felices y Chaparro (2016), referente a la categorización de respuestas de los docentes. Sin embargo, la tabla tiene algunas variaciones, ya que no se realiza una división en las categorías en base a lo que los distintos docentes afirman, como sucede en el ejemplo, sino que se dividen las respuestas

de los docentes en base a las posibles respuestas que pueden dar, que a su vez están organizadas por los objetivos de la investigación

Por ejemplo, si observamos el primer cuadro, referido a las ventajas de los MA, advertimos que hay varias categorías de respuesta que se repiten, esto es debido a que el docente puede dar más de una respuesta, como que los MA sean flexibles y motivacionales para el alumno. De esta forma se observan cuántos docentes han ofrecido cada respuesta distinta, analizando posteriormente las relaciones entre los docentes que han ofrecido más de una respuesta.

Tabla 3.
Categorías de respuesta en base a los objetivos de investigación

Objetivos de investigación	Categorías	Entrevistado
Ventajas y Ventaja de MA desventajas de los materiales didácticos (categoría 1)	Flexibles	E4
	Motivacionales para el alumno	E10
	Ayudan al aprendizaje significativo	E2
	Se adaptan a clases heterogéneas (diversidad)	E5
	Puede utilizarse de forma mixta	E8
	Ofrecen posibilidades de trabajo en grupo	E3
Desventajas de MA	Necesita mucho tiempo de preparación	E7
	Dificultad para el alumno	E2
	Son necesarios más recursos	E4
	Se necesita colaboración con los compañeros	E2
	Se necesita la participación de las familias	E2
Ventajas del libro de texto	Supone una guía y ayuda	E12
	Es un buen material visual	E4
	Supone menos tiempo de trabajo	E3
	Material listo	E2
	Buena comunicación con las familias	E2
Desventajas del libro de texto	Libro poco adaptable	E3
	Aburre al alumno	E3
	No puede utilizarse de forma exclusiva	E3
	Provoca estrés	E2
	Contenidos inadecuados	E2
	Profesor pasivo	E2
Con respecto a las Atención a la diversidad.	MA efecto positivo	E9

Objetivos de investigación	Categorías	Entrevistado
percepciones de los materiales en distintas situaciones de Planificación del aula, pregunta 19.	Libro de texto efecto negativo	E8
	Material no afecta	E3
	MA efecto positivo	E3
	MA efecto negativo	E3
	Libro de texto efecto positivo	E5
	Libro de texto efecto negativo	E4
Flexibilidad con los materiales.	Material no afecta	E4
	MA efecto positivo	E10
	Libro de texto efecto negativo	E3
Tiempo de preparación de clases.	Material no afecta	E5
	MA efecto negativo	E8
	Libro de texto efecto positivo	E6
	Libro de texto efecto negativo	E2
	Material no afecta	E1
Rendimiento tiempo-aprendizaje.	NSNC	E1
	Material no afecta	E7
	MA efecto positivo	E7
	Libro de texto efecto positivo	E1
Clima de aula.	Libro de texto efecto negativo	E2
	MA efecto positivo	E7
	MA efecto negativo	E2
	Libro de texto efecto negativo	E5
Sentido crítico del alumnado.	Material no afecta	E7
	MA efecto positivo	E8
	Libro de texto efecto negativo	E2
Aprendizaje a largo plazo.	Material no afecta	E6
	MA efecto positivo	E7
	Libro de texto efecto negativo	E2
Aprendizaje de la lectura.	Material no afecta	E8
	MA efecto positivo	E4
	Libro de texto efecto positivo	E2
	Libro de texto efecto negativo	E2
Las percepciones que los docentes tienen con	Material no afecta	E5
	Satisfacción de los materiales utilizados	E10
	Deseo de utilizar otros	E5
	Sí	E12

Objetivos de investigación	Categorías	Entrevistado
respecto a los materiales materiales didácticos utilizados.	Uso de nuevas tecnologías	E2
	Uso de materiales más eficientes	E4
	No	E2
	NSNC	E1
Uso continuado del libro de texto	Sí, puede afectar negativamente	E12
	No tiene por qué afectar necesariamente	E2
	No tiene influencia	E1
Uso continuado de los MA	Sí, puede afectar positivamente	E9
	Sí, puede afectar negativamente	E4
	Material no afecta	E2
	NSNC	E1
Percepciones que los docentes tienen con respecto a si las familias de los alumnos afectan a los materiales que se eligen en el aula	Opinión de las familias No conocen o no les importa	E7
	Preferencia por el libro de texto	E5
	A la familia no les gustan los MA	E3
	A la familia les gustan los MA	E4
	Prefieren el material más económico	E2
	Es necesario mejorar la comunicación	E2
La opinión de las familias influye en los materiales que se usan en el aula	La opinión de las familias influye	E9
	La opinión de las familias no influye	E5
	Depende de la familia	E2
	Depende de los docentes	E2
	NSNC	E1

3. Discusión e interpretación de los resultados

Con respecto al primer Objetivo Secundario, nos hemos centrado en las respuestas dadas al primer bloque temático y a las preguntas 16, 17 y 18 del bloque temático2 (ver Anexo 1). En este sentido, podemos observar que los docentes afirman que existen numerosas ventajas para los alumnos en los MA, ofreciendo grandes posibilidades de motivación e implicación, dinamizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el entrevistado nº 11 afirma que “Para el alumno es motivador, da creatividad, curiosidad, los materiales que interactúa o elabora son los mejores.”

Además, los docentes que han trabajado con estos materiales durante un tiempo y tienen más experiencia con ellos (caso del entrevistado nº 11) apuntan a que son muy flexibles, por lo que tienen una gran capacidad de adaptarse a los diversos entornos de aprendizaje.

Otra de las ventajas de los MA según los participantes es que trabajan mejor con un modelo de clase más heterogénea, donde esta diversidad de materiales permite que los alumnos accedan al conocimiento mediante más canales y formas.

Nueve de los entrevistados ponen de relieve que estos MA son utilizados en su mayoría junto al libro de texto, de forma mixta. Es el caso del entrevistado nº 9.

En cuanto a las desventajas de los MA, los docentes que trabajan con estos métodos enfatizan que son materiales muy difíciles de utilizar para el docente, ya que requieren mucha formación, tiempo y esfuerzo. Además, en algunos casos el control de la clase puede ser complejo, algo en línea con lo descrito por Monereo (2010).

Otra desventaja importante se refiere a que no hay un sistema eficaz de comunicación con las familias al utilizar, como sí que hay en el caso del libro de texto. El entrevistado nº 12 señala que “es necesario buscar un sistema de comunicación más eficaz con los padres si no utilizamos libro de texto.”

Si hablamos de las ventajas del libro de texto, la más repetida (12 veces) es que supone una guía o esquema claro para el docente. Esto se ve afirmado por la mayor parte de los docentes, tanto si trabajan con libro de texto como si no. El entrevistado nº 14 señala que la gran ventaja de utilizar el libro de texto es que “es un refuerzo y apoyo, ayuda si tienes que consultar algo”.

Sin embargo, por el contrario, diez docentes afirman que para utilizar bien el libro de texto debe utilizarse mediante la selección de información, complementándolo o saltando algunas de sus partes.

Cabe destacar que cuatro docentes comentan que el libro de texto es un material visualmente atractivo, más que las fotocopias que están a disposición de los docentes en los centros y que ya viene hecho, por lo que no supone una carga para el docente el elaborarlo.

Otra de las ventajas que se detectan en el libro de texto es que este material supone una forma ya reconocida de comunicación con los padres, tal y como señala el docente nº 9.

Con respecto a las desventajas que supone trabajar con libro de texto, los docentes no son unánimes a la hora de especificar ninguna desventaja, sino que mencionan varias distintas, como la adaptabilidad del material, su escaso atractivo para la motivación de los alumnos, que condicionan la posición del docente en el aula, generando estrés y pasividad y que son necesarios mejores libros de texto, especialmente con respecto a contenidos.

Dos docentes, el entrevistado nº 5 y el nº 11, al explicar cómo programaban, decían que utilizaban la legislación actual porque varios de los libros que utilizaban no estaban en consonancia con los contenidos que deberían ofertarse según el ámbito legal. Sin embargo, el hecho de que el libro de texto no presente unas desventajas tan claras o tan homogéneas como las que presentan los MA, ya supone un indicativo de por qué el libro está tan presente en las aulas. Con respecto a los docentes que utilizan MA *de facto* (caso de los docentes nº 5 y nº 11), son los que más han criticado la falta de contenidos adecuados en los libros de texto.

En cuanto a las percepciones de los materiales en distintas situaciones de aula (Objetivo Secundario 2), las preguntas 19, 20 y 21 del segundo bloque temático (Anexo I) son las que hemos utilizado para obtener resultados.

De forma general, las percepciones del profesorado se encuentran divididas.

La atención a la diversidad, un elemento esencial para el trabajo en el aula, puede verse afectado por el material utilizado. Los MA se perciben por los docentes como una mejor elección a la hora de atender a aquellos alumnos que necesiten atención más especializada. Los libros de texto, por otro lado, tienen un impacto negativo en estos alumnos, ya que según algunos docentes, como el entrevistado nº 1, este material acentúa las diferencias entre los alumnos: “... un libro de texto puede afectar negativamente (a estos alumnos) porque tienes que saltar páginas al no poder seguirlo. “

En este aspecto, los docentes entrevistados prefieren claramente estos MA, aunque la naturaleza de estos materiales dependerá de cómo pueda adaptarse al alumnado. Cinco entrevistados afirman que lo que de verdad cuenta para el alumno es la disposición del docente a la hora de enseñar y no el material con el que esta actividad se realiza.

Con respecto a la planificación de las clases y del año escolar, nos encontramos con que prácticamente la misma cantidad de docentes tienen opiniones encontradas, cinco a favor del libro, cuatro en contra. Sin embargo, los argumentos a favor del libro es que es más sencillo trabajar con él y más difícil con MA; los argumentos contrarios son que el libro de texto en muchas ocasiones es un elemento incompleto, mientras que los MA, al obligar de alguna manera a que el docente se forme más, dan como resultado una mejor planificación. Un ejemplo de esta división se observa en las palabras del docente nº 2: “el libro da más facilidades, da mejor distribución de los contenidos, pero tiene errores graves”.

Otro grupo de cuatro docentes afirman que los materiales no afectan en la planificación, ya que es un aspecto interno de organización del docente, y que los materiales que se utilicen en las clases no deberían tener efecto en un proceso que el docente debe realizar por sí mismo.

El tema de la flexibilidad con los materiales es complejo: la mayoría de los docentes, casi dos tercios, opinan que una mayor cantidad de materiales a su disposición ofrece más flexibilidad en las aulas. Otro gran grupo (un tercio de los docentes entrevistados) también opina que es un aspecto que tiene el docente independientemente del material que esté utilizando.

En cuanto al tiempo de preparación de materiales, la mayoría de los docentes ha respondido o bien que los MA consumen más tiempo o bien que el libro es positivo. Esto concuerda con lo afirmado por Parra (2003) en cuanto a que en buena parte estos métodos alternativos suponen un trabajo extra para el docente, siendo más fácil de utilizar el libro de texto.

Sin embargo, tres docentes, (tanto de los que trabajan con MA como con el libro de texto) también han afirmado que se necesita mucho tiempo y esfuerzo el preparar bien el libro de texto, siendo críticos y buscando alternativas a las partes del mismo que no sean satisfactorias, por lo que el tiempo sería similar. Por ejemplo, el docente nº 6 afirma que con el libro “entre revisarlo, compararlo y adaptarlo tardas más que haciendo tú el tuyo”

En cuanto a la eficacia que los materiales tienen a la hora de que los alumnos aprendan mejor los contenidos, prácticamente hay dos posturas diferenciadas que básicamente sostienen la idea de que el mejor aprendizaje es el significativo, el que se produce según las experiencias de los alumnos, mediante la motivación y la curiosidad. Ahora bien, la discrepancia es si los materiales afectan a la consecución del aprendizaje significativo.

Donde los docentes no concuerdan es en si este aprendizaje se produce sin importar el material utilizado (ya que dependía de otros factores, como las características del alumno o del trabajo del profesor) o si este aprendizaje significativo se produce de manera más frecuente con MA, con siete docentes afirmando que el aprendizaje se produce mejor con MA, por ejemplo, con la opinión del docente nº 3, que afirma que “los MA son más rápidos que el libro porque los motiva más.” y otros siete que afirman que el material no afecta: el docente nº 12, que trabaja con MA, afirma: “Si en proyectos no están motivados, no se enteran para nada, o si están trabajando en grupo se aíslan. No depende del material, sino de la motivación.”

En referencia al clima de aula, esencialmente hay dos posturas diferenciadas: siete entrevistados defienden que los materiales no afectan al clima de aula, sino que éste depende de otros factores como el propio docente o las relaciones de los alumnos. Otros siete afirman que los MA tienen efectos positivos, ya que implican aspectos cognitivos que a su vez mejoran las relaciones entre los alumnos (tales como el trabajo en equipo) y que el libro de texto tiene efectos adversos ya que puede inducir al aburrimiento a los alumnos, empeorando el clima de aula. El docente nº 5 afirma que el clima de aula es “mucho mejor con materiales que con el libro. El libro somete a presión y a disciplina. Con los MA los niños se motivan más, por lo que hay mejor clima de aula”.

Sin embargo, dos docentes (que han trabajado alguna vez con MA) también indican que los MA pueden ser negativos si al utilizarlos el alumnado no está acostumbrado y se encuentra perdido, o si entienden el trabajo con estos materiales como un tiempo extra de juego o de ocio en vez de un método de aprendizaje.

En la pregunta del desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos también se observan estas dos posturas: la primera, referida a que los materiales no influyen, defendida por ocho docentes y la segunda, defendida por seis maestros, se refiere a que los MA pueden afectar de manera positiva. Esta preferencia de los MA no se observa en otros trabajos como el de Monteagudo (2013) o Martínez Valcárcel (2016), que afirman que predomina el uso del libro de texto “envolvente”, rechazando ese uso del pensamiento crítico con respecto a los libros de texto, tal y como se podría observar en el segundo uso de este material.

Existe cierta diversidad de perspectivas entorno al aprendizaje de la lectura. Un tercio de los docentes (los que más han comentado la misma respuesta) afirman que los materiales utilizados no importan. Casi los mismos docentes afirman que los MA son beneficiosos a la hora de realizar el aprendizaje de la lectura debido a que pueden estar mejor adaptados a las necesidades del alumno.

Con respecto a esta seguridad que los docentes ven en los alumnos cuando tienen el libro de texto como un marco de referencia y como una posesión, que los profesores “eliminan” cuando se deciden a trabajar por métodos alternativos, puede ser uno de los factores emocionales que observan Unigarro y Rondón (2005).

Por último, en lo que respecta al último de los Objetivos Secundarios, referido al análisis de las percepciones que los docentes tienen con respecto a los materiales didácticos utilizados y si éstos afectan a los sentimientos profesionales, se usaron los resultados de las preguntas que conforman el bloque temático 3 (ver Anexo I).

Con respecto a la satisfacción con los materiales que se utilizan, en general hay una afirmación doble con respecto a si cada docente está satisfecho y si quiere utilizar nuevos materiales en el futuro. Sin embargo, estos nuevos materiales que los docentes quieren utilizar rara vez se repiten en dos entrevistas, ya que algunos docentes simplemente quieren experimentar en busca de material más eficiente mientras que otros buscan metodologías diversas que les ayuden a innovar. Estos docentes afirman que buscan más de un libro de texto que, según Martínez Bonafé (2006), promueve un saber inmovilista y de carácter cerrado.

Cinco de los docentes que no se han sentido satisfechos con el material utilizado han achacado este hecho a otras causas como la burocracia, los recursos del centro, el escaso tiempo que se dispone en la educación o la escasa formación que se les ha ofrecido. En referencia esto, el docente nº 9 afirma que “son escasos, por presupuestos del centro y porque las editoriales son muy básicas”.

En cuanto a si el libro de texto puede provocar algunos sentimientos en el docente, prácticamente la totalidad de los mismos, doce de quince, contestaron afirmativamente, definiendo estos sentimientos o estos efectos literalmente como un “estancamiento” y un “acomodamiento”, con menos implicación del docente. Estas opiniones son similares con la afirmación de que el libro de texto produce una “desprofesionalización” docente, percibida en Monereo (2010) y Romero (2015).

De igual modo, trece de los entrevistados afirman que el uso de MA puede tener efectos en los sentimientos profesionales del docente, pero en este caso se trata de sentimientos positivos: libertad, motivación, realización...

No obstante, cuatro de los docentes que mayor experiencia tienen en la utilización de los MA, advierten sobre los posibles efectos negativos: estrés, exceso de trabajo... “Cuando intentas trabajar puedes encontrar que no vaya bien, lo que puede causarte estrés y ansiedad. Por las circunstancias de los centros, algunos fracasan y se frustran mucho. Puede que la situación no esté preparada” (entrevistado nº 10).

Para analizar las percepciones que los docentes tienen con respecto a si las familias de los alumnos afectan o no a los materiales que se eligen en el aula se basarán los resultados en las preguntas 25 y 26, referenciadas en el Anexo I.

En general, los docentes son muy claros al coincidir en que los padres suelen preferir los libros de texto a los MA, debido a que es una enseñanza más tradicional y, desde su punto de vista, con menos riesgos a largo plazo para sus hijos. Aunque también es cierto que coinciden en que los padres no suelen tener conocimiento suficiente sobre los MA. Lo afirmado por el docente nº 11 es interesante: “Al principio y durante el proceso crea mucha inquietud el no tener un libro en casa, por eso se crearon los blogs. Con el paso del tiempo se ve que la experiencia es buena. El aspecto emocional es clave para establecer comunicaciones. Con las aplicaciones acercamos a las familias.” Estos blogs donde se puede observar qué realizan los alumnos son una iniciativa que intenta suplir esta carencia de comunicación.

A todas luces los padres son un factor crucial a la hora de posibilitar el aprendizaje con MA, ya que Monereo (2010) señala las críticas de sectores externos como las familias como una de las razones de que el libro de texto se continúe usando en las aulas.

Sin embargo, de los nueve docentes que afirman que la opinión de los padres puede tener peso, cuatro de ellos afirman que éste puede ser bastante variable, ya que depende de muchos factores, entre ellos también se contaría la propia disposición de los maestros.

4. Conclusiones

De entre las ventajas e inconvenientes de los MA y el libro de texto, los docentes perciben a los MA como una fuente de recursos necesaria para el trabajo diario, ya que se adaptan mejor a una clase diversa que cambia constantemente, ofreciendo más motivación a los alumnos y haciendo que el aprendizaje sea más enriquecedor.

Sin embargo, a cambio de todos estos efectos beneficiosos los docentes tienen que realizar un gran esfuerzo al preparar estos materiales, además, estos sistemas no son perfectos ya que cada uno presenta unas características propias que hay que dominar, lo que requiere una gran formación previa para el docente.

Además, los docentes que usan MA no perciben que las familias estén mejor informadas, lo que genera aún más desconocimiento de lo que se realiza en el aula.

Con respecto al libro de texto, los docentes continúan viéndolo como una fuente de organización, guía y consulta que resulta muy útil pues ofrece un material ya elaborado visualmente atractivo para los alumnos (Monereo, 2010). Sin embargo, también destacan que puede ser aburrido para el alumno, predecible, con contenidos y actividades que pueden no corresponderse con la realidad de la legislación actual o incluso de la clase, ya que este material no se adapta a los alumnos.

Los docentes entrevistados en su mayor parte prefieren utilizar ambos métodos a la hora de trabajar en el aula, o, de elegir alguno, se decantan en su mayor parte por los MA debido a sus posibilidades, cosa que contrasta con los datos que ofrecen otros estudios, como los de Merchán (2011), Güemes (2001) o Martínez Bonafé (2006), aunque cabe destacar que en la práctica estos docentes utilizan mayormente el libro de texto. Es posible que este tipo de respuestas hayan sido condicionadas, respondiendo lo que creen que se espera escuchar, debido a que los MA se presentan en general como un elemento novedoso en educación, más que el libro de texto (Lomas, 2011). También es posible que los datos sean fiables pero no representativos al tratarse de una zona concreta, con docentes que realmente creen lo que dicen pero que no representan el conjunto y por lo tanto no necesariamente aplicables los datos de estudios más amplios. Con respecto a trabajar de manera única el libro de texto, la mayor parte de los docentes no lo ven como una forma de trabajo óptima, sino que el libro es un material más que debe ser complementado.

Con respecto a las distintas situaciones de aula donde los materiales pueden influir, los MA son mejor vistos en contextos donde la adaptación al alumnado sea clave, como la atención a la diversidad o la flexibilidad con respecto a las clases.

Con respecto al uso del libro de texto, los docentes lo perciben claramente mejor en elementos de organización y tiempo de preparación, en línea con lo mostrado por Parra (2013). En algunas de estas situaciones de aula, una parte significativa de los docentes dudan entre si los materiales afectan o no al elemento en cuestión, siendo el caso de planificación, flexibilidad, rendimiento, clima de aula, sentido crítico, aprendizaje a largo plazo y aprendizaje de la lectura donde se observa esto de manera más clara. Esto también podría deberse a que no todos los docentes entienden de la misma manera que sus compañeros esta serie de cuestiones, que hay diferencias entre lo que un docente cree, como se observa en la “desprofesionalización” referenciada en Romero (2015).

Con respecto a los sentimientos profesionales cabe destacar que los docentes normalmente afirman buscar nuevos materiales para trabajar con la clase, incluso si afirman que se sienten satisfechos con los materiales que utilizan actualmente.

Adicionalmente, piensan que el libro de texto puede afectar negativamente si se usa de forma continua, provocando un estancamiento profesional. Con respecto de los MA, piensan éstos pueden ser elementos motivadores para el docente, pero a su vez también pueden ser una fuente de estrés constante si no pueden aplicarse correctamente, ya que requieren mucho tiempo, recursos, formación y energías.

La opinión más generalizada entre los docentes es que las familias no se preocupan lo suficiente o desconocen estos nuevos materiales, remarcando además que también la mayoría tienen en cuenta esa opinión de las familias a la hora de utilizar mejor el material en el aula. Sin embargo, es importante lo determinados que estén ambos grupos (docentes y familias) a la hora de elegir y sugerir los materiales.

Referencias

- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. En L.S. Levstik y C. A. Tyson (ed.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). New York: Routledge.
- Adler, S. y Goodman, J. (1986). Critical Theory as a formation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37 (4), 2-8.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc GrawHill.
- Armento, B. (1991). Changing Conceptions of Research on Teaching Social Studies. En J. Shaver (ed.). *Handbook of Research on Teaching and Learning Social Studies* (185-196). New York: MacMillan.
- Bisquerra, R. et al. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Encabo Fernández, E., López Valero, A., Madrid Izquierdo, J.M., Moreno Muñoz, C. (2006). Comunicación, diferencias de género e investigación. Realidad y perspectivas. *Contextos educativos: Revista de educación*, 8(9), 249-259
- Güemes Artiles, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula. Un estudio decasos*. Tesis doctoral publicada. Universidad de la Laguna.

- Güemes Artilles, R. M. (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.
- Hernández J., Jiménez Galán, Y. I. y Ortega Pacheco, J. D. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para explorar el perfil del nuevo estudiante del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J.J. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hidalgo Herrera, M. (2014). ¿Han evolucionado los libros de texto? Análisis comparativo del Medioevo en manuales escolares del siglo XX y XXI. *CLIO. History and History teaching*, 40.
- López Hernández, A. (2011). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en Supervisión Educativa*, (6).
- Maestro, P. (2002). Libros Escolares y curriculum. Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25-52.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Editorial Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2006). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? *Seminario Internacional de Textos Escolares*. <https://www.uv.es/bonafe/documents/libros%20texto.pdf>
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Martínez Valcárcel, N. (2016). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *História da Educação*, 50, 69-93.
- Merchán Iglesias, F. J. (2011). El uso del libro de texto en clase de historia. En R. López Facal, L. Velasco, V. M. Santidrián y X. A. Armas (coord.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 99-104). Santiago de Compostela: USAC.
- Molina Puche, S., Felices, M.M., Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio por parte del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *HERMUS*. 19, 149-166.
- Molina Puche, S., Miralles, P., Deusdad, B., Alfigeme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21 (2), 331-354.
- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de educación*, 352, 583-597.
- Monteagudo Fernández, J. (2013). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la CARM*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Murillo, M. (2003). El uso de los libros de texto en la enseñanza secundaria. Lo que los profesores opinan. *Uniciencia*, 20 (1), 47-55.

- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (149-165). Barcelona: Horsori.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parra Pineda, D.M. (2003). *Manual de estrategias de Enseñanza/Aprendizaje*. Ministerio de la Protección Social-SENA: Antioquia.
- Romero, N. E. (2015). El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes. *Foro de Educación*, 13 (19), 357-379.
- Unigarro Gutiérrez, M A. y Rondón Rangel, M., (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de UNAB Virtual). *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2 74-84.
- Vallejos Díaz, Y. A. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. *Perspectiva holística. Teoría y praxis investigativa*, 3 (2), 11-22.
- Van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teachers. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (ed.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (352-372). New York: Routledge.

