

Rodríguez-Moreno, J., Molina-Jaén, M.D. & Izquierdo-Rús, T. (2023). La voz de los docentes sobre el tratamiento competencial de los libros de texto en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 153-177.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.545571>

La voz de los docentes sobre el tratamiento competencial de los libros de texto en Educación Infantil

Javier Rodríguez Moreno¹, María Dolores Molina Jaén¹, Tomás Izquierdo Rus²
Universidad de Jaén¹, Universidad de Murcia²

Resumen

El trabajo por competencias en la Etapa de Educación Infantil requiere de una arquitectura curricular propia, que dote de coherencia al proceso de aprendizaje. El presente trabajo deriva del Proyecto de Investigación (PIV-006/13) y tiene como objetivos analizar la voz de 66 docentes de Educación Infantil sobre el trabajo por competencias que realizan cuatro de las principales editoriales en España y desarrollar una transposición didáctica coherente entre competencias, criterios de evaluación e indicadores. Para ello, en esta investigación, se empleó un método mixto de investigación, para ofrecer un amplio marco de comprensión del uso de los libros de texto en Educación Infantil. Primeramente, se diseñó una escala tipo Likert organizada que agrupa tres áreas de Educación Infantil y con un total de 43 ítems. Seguidamente, se validó el instrumento por medio de juicio de expertos y se realizó una prueba piloto. En segundo lugar, se utilizó un grupo de discusión para indagar sobre los tópicos fundamentales de la investigación. Los resultados reafirman que el profesorado no valora las editoriales y sus materiales complementarios como instrumentos válidos para trabajar las competencias y las habilidades.

Palabras clave

Competencias; criterios de evaluación; educación; propuestas didácticas.

Contacto:

Javier Rodríguez Moreno, jrmoreno@ujaen.es, Universidad de Jaén, Campus Las Lagunillas s/n, 23071. Este artículo está vinculado al proyecto de investigación PIV-006/13 financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

The voice of teachers on the competence treatment of textbooks in early childhood education

Abstract

The work by competences in the Early Childhood Education Stage requires its own curricular architecture, which gives coherence to the learning process. The present work derives from the Research Project (PIV-006/13) and aims to analyze the voice of 66 nursery teachers about competency work carried out by four of the main publishers in Spain and develop a coherent didactic transposition between competences, evaluation criteria and indicators. For this, in this research, a mixed method of research was used, to offer a broad framework for understanding the use of textbooks in Early Childhood Education. First, an organized Likert scale was designed that groups three areas of Early Childhood Education and with a total of 43 items. Next, the instrument was validated through expert judgment and a pilot test was carried out. Secondly, a discussion group was used to inquire about the fundamental topics of the investigation. The results reaffirm that teachers do not value editorials and their complementary materials as valid instruments for working skills and abilities.

Key words

Didactic proposals; education; evaluation criteria; skills.

Introducción

Cualquier cambio legislativo lleva consigo la inclusión de nuevos objetivos, contenidos, o criterios de evaluación. Sin embargo, no se suele aclarar qué debe mantenerse de las anteriores leyes, qué ha fallado o qué justifica la incorporación de nuevos propósitos. Esto nos ha llevado a una desorientación colectiva en cuanto a la acción docente y, lo peor de todo, no consigue promover un verdadero cambio a nivel metodológico en las aulas.

El término competencia supone el desarrollo de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento, para lograr una acción eficaz, desde la significatividad y la funcionalidad de la tarea y no desde el utilitarismo o el activismo sin sentido (Trujillo, 2015).

Pero en la realidad escolar (Molina et al. 2012; Romero et al. 2016), la implementación de las competencias, aunque avalado (Escarbajal y Leiva, 2017; Zabala y Arnau, 2007), constituye un problema de envergadura para el profesorado, y su evaluación aún más, por esto en el momento actual cobran especial interés los indicadores, que actúan concretando y contextualizando los criterios de evaluación, tal y como suceden en otras etapas educativas.

Es en estos últimos años se constata (De Vicente-Yagüe y González, 2019), un estancamiento en el desarrollo de proyectos de aprendizaje en las aulas, realizándose a lo sumo, programaciones que llevan el título de proyectos, pero trabajados como unidades didácticas, unas veces realizados por el docente y otras ya cerradas y estructuras por las editoriales en formato unidades integradas, proyectos o secuencias didácticas, no significando una experiencia real para el alumnado, ya que no son propuestas de aprendizaje relevantes para la vida diaria y futura del alumnado (Granados y García, 2016).

El formato ficha, está generalizado en Educación Infantil (Lloret et al. 2017) Además (Fernández y Caballero, 2017) este proceso los libros de texto pueden llegar a ser uno de los principales “detractores” de esta innovación educativa, pues hacen su propia interpretación de la legislación curricular y condicionan y coartan la tarea docente, eliminando de la misma, la creatividad y la reflexión que conlleva el diseño y la implementación de material propio adecuado a un contexto real y funcional.

El objetivo del presente trabajo ha sido desarrollar una transposición didáctica coherente entre competencias, criterios de evaluación e indicadores. Hemos planificado, diseñado y concretado los distintos indicadores para toda la Etapa de Educación Infantil, estableciendo las relaciones que existen entre éstos con los criterios de evaluación y las competencias clave (Tabla 1, 2 y 3).

Tabla 1.
Criterios de evaluación, indicadores y competencias en la primera área

Área: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal								
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	CCL	CMC T	COMPETENCIAS				
				CSYC	CAA	SIEP	CD	CE C
CE. 1. Dar muestra del conocimiento progresivo de su esquema corporal y del control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás.	CMAP.1.1. Conoce las partes de su cuerpo		X					
	CMAP.1.2. Respeta a los demás			X				
	CMAP.1.3. Es independiente motrizmente		X					
	CMAP.1.4. Explora las posibilidades de movimiento y expresión del propio cuerpo		X					
CE.2. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas y regulando la expresión sentimientos y emociones	CMAP.2.1. Es habilidoso motrizmente	X	X		X			
	CMAP.2.2. Participa activamente en distintos tipos de juegos mostrando destrezas y habilidades			X	X			
	CMAP.2.3 Expresa sentimientos y emociones			X				
CE.3 Realizar autónomamente y con iniciativa	CMAP.3.1 Desarrolla hábitos de cuidado personal,		X					

actividades para satisfacer necesidades básicas, consolidando hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar	alimentación saludable y prevención de enfermedades							
	CMAP.3.2. Desarrolla hábitos básicos de cuidado personal, alimentación saludable y prevención de enfermedades	X			X			
	CMAP.3.3. Cuida de los materiales propios y comunes			X				
	CMAP.3.4. Tiene iniciativa				X		X	
	CMAP.3.5. Realiza trabajos correctamente y los termina en el tiempo establecido, haciéndose responsable de la tarea asumida					X		
	CMAP.3.6. Participa activamente y favorece la integración en el grupo			X		X		X
	CMAP.3.7. Asume las normas de comportamiento para ser trabajadas en el aula					X		

Tabla 2.

Criterios de evaluación, indicadores y competencias en la segunda área

		Área: Conocimiento del entorno							
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	COMPETENCIAS							
		CCL	CMC T	CSYC	CAA	SIEP	CD	CE C	
CE. 1. Discriminar objetos y elementos del entorno	CENT.1.1. Asocia cantidades de elementos y colecciones según		X						

inmediato. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.	semejanzas y diferencias			
	CENT.1.2. Resuelve problemas sencillos utilizando las operaciones elementales	X		
	CENT.1.3. Realiza actividades sencillas de composición y descomposición de cantidades con apoyo gráfico.		X	
	CENT.1.4. Trabaja los números ordinales de forma significativa con elementos del entorno		X	
	CENT.1.5. Realiza seriaciones y clasificaciones de elementos y colecciones según diversos criterios		X	
	CENT.1.6. Compara y discrimina distintas magnitudes		X	
	CENT.1.7. Utiliza la serie numérica para comprender el entorno		x	
CE. 2. Dar muestras de interesarse por el medio natural, nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas de interdependenci a, manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y	CENT.2.1. Muestra interés y colabora en la conservación del medio natural	X	X	
	CENT.2.2. Establece relaciones sencillas de interdependencia	X		
	CENT.2.3. Manifiesta respeto hacia la naturaleza	X	X	
	CENT.2.4. Valora los principales componentes del medio natural más	X		

participar en actividades para conservarla.	cercano al alumnado							
CE. 3. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de manifestaciones culturales y valorar su importancia	CENT.3.1. Compara algunas profesiones de su entorno y sus principales rasgos.		X		X			
	CENT.3.2. Analiza las características de su entorno cotidiano: la calle, los medios de transporte, medios de comunicación.		X		X			
	CENT.3.3. Conoce los servicios públicos de su entorno: Biblioteca, Ayuntamiento, ...					X		
	CENT.3.4. Participa de costumbres y tradiciones propias de su cultura.							X

Tabla 3.

Criterios de Evaluación, indicadores y Competencias en la tercera área

		Área: Lenguaje: comunicación y representación						
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	COMPETENCIAS						
		CCL	CMC T	CSYC	CAA	SIEP	CD	CE C
CE. 1. Utilizar la lengua oral para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de	LCR.1.1. Pregunta el significado de palabras no conocidas incorporándolas a su vocabulario	X			X			
	LCR.1.2. Comprende diferentes tipos de mensajes orales.	X						
	LCR.1.3. Muestra interés por expresarse adecuadamente en	X						

escucha atenta y respetuosa.	función de su intención.			
	LCR.1.4. Participa en situaciones de comunicación positiva entre iguales y con personas adultas.	X		
	LCR.1.5. Escucha activamente.	X	X	
	LCR.1.6. Utiliza otra lengua en canciones, cuentos, ...	X		
CE. 2. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y su entorno próximo, iniciándose en su uso y en el código escrito. Intereses y participación en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.	LCR.2.1. Se comunica utilizando diferentes tipos de textos: expositivos, enunciativos, literarios.	X		
	LCR.2.2. Usa la escritura con el fin de comunicarse.	X		
	LCR.2.3. Lee textos del entorno cercano, como fuente de disfrute, apreciando textos literarios más identificativos de su cultura.	X		
	LCR.2.4. Diferencia textos orales y escritos: cuentos, poemas, adivinanzas y retahílas.	X		
	LCR.2.5. Conoce características del código escrito.	X		
CE. 3. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes	LCR.3.1. Realiza expresiones plásticas con todo tipo de materiales, medios y técnicas.		X	X
	LCR.3.2. Utiliza materiales diversos en sus trabajos, incluidas los tecnológicos.		X	X X

artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las expresiones estéticas y comunicativas.	LCR.3.3. Valora y muestra interés por sus producciones y las de sus compañeros.	X	X
	LCR.3.4. Representa gráficamente su esquema corporal y es capaz de dibujar objetos y situaciones.		X
	LCR.3.5. Disfruta con música y canciones.	X	X
	LCR.3.6. Participa en dramatizaciones, juego simbólico y expresión corporal.		X

Metodología

Esta investigación derivada del proyecto de Investigación Educativa de la Junta de Andalucía PIV-006/13 que tuvo como finalidad analizar y evaluar las repercusiones pedagógicas que las competencias han introducido en los libros de texto de Educación Infantil y Primaria.

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005) para situar el trabajo, nos hemos planteado como problema de investigación educativa, si los libros de texto responden al trabajo por competencias. Para ello, se han analizado las valoraciones que los docentes otorgan a los libros de texto respecto al trabajo por competencias, de cuatro de las principales editoriales como son Anaya, Santillana, SM y Edelvives, con las que dicho profesorado trabaja.

A nivel metodológico, el estudio es un planteamiento mixto, cuantitativo y cualitativo, (Hernández et al. 2015), ofreciendo de este modo una visión más amplia del fenómeno objeto de investigación.

Participantes

La investigación conto con doce centros públicos de la región oriental de la Comunidad Autónoma de Andalucía con un marcado carácter innovador donde el claustro de profesorado está muy concienciado en temas de formación y con una línea metodológica común a todo el centro. Bajo el método cuantitativo, el número total de docentes que participante fue de 66. Es una muestra incidental ya que no se produjo ninguna selección previa de los componentes por parte de los investigadores. Los participantes en la misma llevan varios años trabajando en los centros como funcionarios con destino definitivo, aunque también hay interinos. Los docentes tenían una media de 41,6 años y sexo femenino (19 hombres y 47 mujeres). Así mismo, bajo el método cualitativo, el número total de participantes fueron 6, donde tres eran equipos directivos y los tres restantes maestros de los distintos centros.

Instrumentos

Primero se diseñó una escala tipo Likert organizada en torno a las tres áreas de Educación Infantil, con un total de 43 ítems, que son los indicadores desarrollados para concretar los

criterios de evaluación. Concretamente, la primera Área “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” tiene catorce indicadores, la segunda área “Conocimiento del entorno” tiene catorce y la tercera área “Lenguaje: comunicación y representación” tiene un total de quince indicadores. Las opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1, nada y 4, mucho).

La validez del contenido se realizó mediante juicio de expertos y una prueba piloto realizada a seis maestros y diez profesores universitarios del área de Didáctica y Organización Escolar de varias universidades y que valoraran global del instrumento, indicando en una escala de 0 a 10 su adecuación. A ambos grupos, se les pidió que valoraran y validaran la pertinencia de los ítems del instrumento, estableciendo las consideraciones oportunas.

Las sugerencias fueron incorporadas al instrumento, y se aplicó una prueba piloto a 10 docentes de la provincia de Jaén, con el fin de examinar si la estructura obtenida en el AFE se ajusta a los datos recogidos, que resultó ser diferente a la teórica del cuestionario, se puso a prueba el modelo realizando un AFC aplicando el método de máxima verosimilitud. Los resultados muestran que el modelo presenta un ajuste aceptable, aunque mejorable, según los índices de bondad de ajuste (Hair et al. 2009). Es decir, si bien los valores correspondientes a los indicadores de bondad de ajuste del modelo se encuentran al límite de llegar al ajuste aceptable del modelo, estos indican un valor que representa un ajuste alto (χ^2 (1942, N=440)=7267.237, $p=0.000$; $\chi^2/g.l.=3.74$; CFI=0.834; SRMR=0.041; y NFI=0.787), a excepción del Root Mean Square Error of Aproximation que expresa un muy buen ajuste (RMSEA=0,087). La adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin -KMO- arrojó un dato de 0.701.

La tabla 4, presenta los índices de ajuste obtenidos por el modelo y los valores entre los que se recomienda estar y el coeficiente Alfa de Cronbach.

Tabla 4.
Características técnicas de la escala

Áreas	Competencias	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Conocimiento del entorno	CMCT	0.370
	CSYC	0.245
	CEE	0.296
Alfa de Cronbach = 0.402		
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	CCL	0.746
	CMCT	0.680
	CSYC	0.650
	CAA	0.647
	SIEP	0.615
Alfa de Cronbach = 0.709		
Lenguaje: Comunicación y representación	CCL	0.620
	CAA	0.621
	SIEP	0.621
	CD	0.704
Alfa de Cronbach = 0.665	CEC	0.498

El valor de alfa es para la primera área 0,702, para la segunda 0.809 y para la tercera 0.765. En el caso de la primera área no existe posibilidad de elevar la fiabilidad del índice eliminando algún ítem (competencia). Sin embargo, en la segunda área aumenta el valor de alfa si eliminamos la competencia CCL (de 0.809 a 0.846). Y en el caso de la tercera área, sólo

aumenta el valor de alfa si eliminamos la competencia CD que pasa de 0.765 a 0.804. De todas formas, como nos interesa estudiar todas las competencias no se ha eliminado ningún ítem.

Como segundo instrumento de recogida de datos, desde una perspectiva cualitativa, se utilizó el grupo de discusión con la intención de profundizar en las dimensiones incluidas en el cuestionario.

Procedimiento

En relación con la parte cuantitativa del estudio, y solicitados los permisos, se estableció el calendario de trabajo. Se explicó el cuestionario y la resolución de dudas para su cumplimentación. El tiempo dedicado fue de 20 minutos, garantizando la confidencialidad de los datos.

Para la parte cualitativa se pidió colaboración a integrantes de los doce centros participantes en la presente investigación. Se estableció un protocolo de actuación, con un moderador y un observador, encargados de realizar la grabación y tomar notas en el grupo. La sesión fue grabada y posteriormente transcrita para su análisis. El tiempo dedicado fue de una hora y, se garantizó el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos.

Posteriormente, se procedió al análisis de datos del cuestionario mediante el software estadístico SPSS v.26, y para el grupo de discusión se ha utilizado el programa ATLAS.ti 8.4, al considerarlos como recursos idóneos para esta investigación, así pues, para una mayor claridad y facilidad en la interpretación de los resultados por parte del lector.

Resultados

Para dar respuesta al objetivo -analizar la voz de los docentes de Educación Infantil sobre el trabajo por competencias que realizan los libros de texto- se han analizado los resultados en función de las tres áreas de Educación Infantil y las cuatro Editoriales, que hemos denominado genéricamente EDIT1, EDIT2, EDIT3 y EDIT4.

Se ha realizado un análisis grupal de todas las competencias de cada área basándonos en la media obtenida en cada uno de ellos. Para ello, tal y como se puede observar en la tabla 5, se realizó la medida de dispersión y variabilidad (mediante la varianza σ^2) a cada una de ellas:

Tabla 5.

Análisis grupal de todas las competencias de cada área

Competencia	Editorial	Media			Desv. Típica (DT)		
		Primera Área	Segunda Área	Tercera Área	Primera Área	Segunda Área	Tercera Área
CMCT	EDIT1	1.64	2.33	-	0.15	0.35	-
	EDIT2	1.85	2.44	-	0.35	0.29	-
	EDIT3	1.65	2.27	-	0.31	0.42	-
	EDIT4	1.64	2.69	-	0.21	0.42	-
CSYC	EDIT1	1.55	2.18	-	0.37	0.42	-
	EDIT2	1.58	2.13	-	0.23	0.35	-
	EDIT3	1.53	2.10	-	0.34	0.24	-
	EDIT4	1.73	2.43	-	0.35	0.29	-

CEC	EDIT1	1.88	-	-	-	-	-
	EDIT2	2.13	-	-	-	-	-
	EDIT3	1.63	-	-	-	-	-
	EDIT4	2.38	-	-	-	-	-
CCL	EDIT1	-	1.63	2.08	-	0.74	0.54
	EDIT2	-	2.50	2.30	-	0.53	0.50
	EDIT3	-	1.88	2.33	-	0.99	0.27
	EDIT4	-	2.88	1.94	-	0.35	0.23
CAA	EDIT1	-	1.96	2.00	-	0.36	0.33
	EDIT2	-	2.07	2.25	-	0.20	0.44
	EDIT3	-	1.91	2.19	-	0.17	0.22
	EDIT4	-	2.18	2.03	-	0.20	0.28
SIEP	EDIT1	-	1.75	1.75	-	0.60	0.89
	EDIT2	-	1.81	2.25	-	0.26	0.89
	EDIT3	-	1.56	2.13	-	0.32	0.83
	EDIT4	-	2.13	1.38	-	0.35	0.52
CD	EDIT1	-	-	1.88	-	-	0.64
	EDIT2	-	-	2.00	-	-	0.53
	EDIT3	-	-	2.50	-	-	0.76
	EDIT4	-	-	2.13	-	-	0.64
CEE	EDIT1	-	-	1.85	-	-	0.45
	EDIT2	-	-	1.98	-	-	0.25
	EDIT3	-	-	2.05	-	-	0.40
	EDIT4	-	-	1.55	-	-	0.26

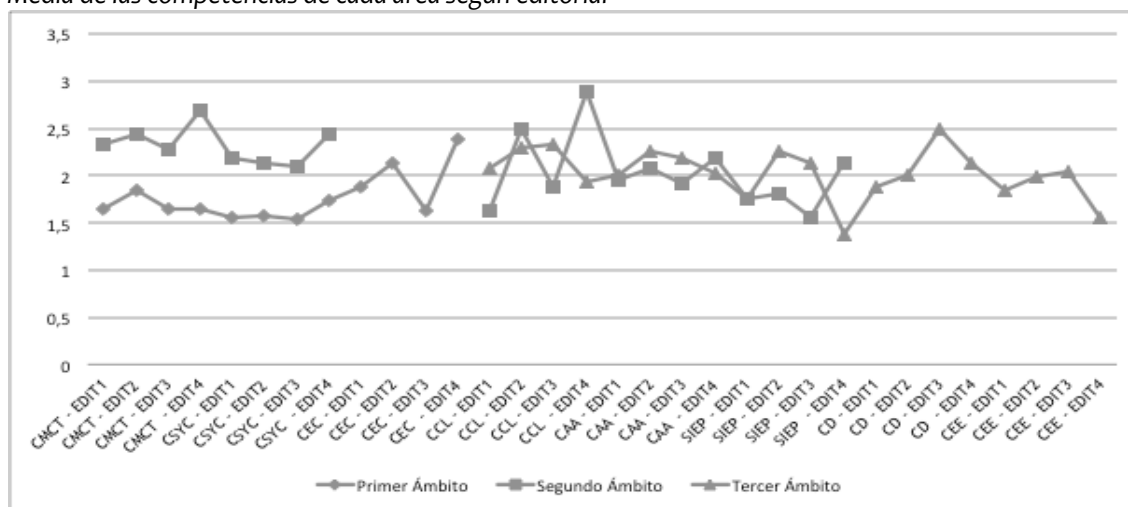
Para la primera área, "Conocimiento del entorno", (Figura 1) la editorial EDIT2 es la que tiene mayor media en el desarrollo de la competencia CMCT (1.85), frente a la más baja que es la editorial EDIT1 seguida de EDIT4 con un 1.64. Para la competencia CSYC, es la editorial EDIT4 la que alcanza mayor puntuación media (1.73) frente a EDIT3 (1.53) que es la que menos puntuación consigue. La competencia CEC es mejor valorada en la editorial EDIT4 (2.38) frente a EDIT3 (1.63), aunque los valores no llegan a una puntuación media aceptable.

En la segunda área, "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal", la competencia CMCT es mejor valorada en la editorial EDIT4, mientras que EDIT3 es la peor puntuada en esta competencia (2.27). La competencia CSYC también, es la mejor valorada en la editorial EDIT4 (2.43) y la peor puntuada fue EDIT3 (2.10). La competencia CCL sigue siendo la mejor puntuada la editorial EDIT4 (2.88) mientras que la peor puntuada es EDIT1 (1.63). Para la competencia CAA la editorial mejor valorada es EDIT4 (2.18) y también ofrece un valor superior a la media esta editorial en la competencia SIEP (2.13).

En la tercera área, "Lenguaje: Comunicación y representación", la competencia CMCT es más puntuada en la editorial EDIT4 (2.69), pero la competencia CCL es mejor valorada en la editorial EDIT3 (2.33) mientras que peor valorada en EDIT4 (1.94). La competencia CAA es mejor valorada en la editorial EDIT2 (2.25) aunque la competencia SIEP también se valora mejor en EDIT2, ya que la media es de 2.25. Además, la competencia CD es más puntuada en la editorial EDIT3 (2.50) frente a EDIT1 (1.88). Por último, la competencia CEE es mejor valorada en la editorial EDIT3 (2.05) frente a la EDIT4 (1.55).

Figura 1.

Media de las competencias de cada área según editorial



Estudiada la correlación entre criterios y competencias según cada área (Tabla 6 y Figura 2), observamos que en la primera área “Conocimiento del entorno” para la competencia CMCT correlacionan con el criterio 1 y 2 ya que tiene correlaciones significativas. Es decir, en la competencia CMCT tienen significación el criterio 1 (0.79) y el criterio 2 (0.63), existe una relación directa, positiva y fuerte; a medida que aumenta una variable aumenta la otra. Para la competencia CSYC son significativas las correlaciones de los tres criterios, es decir, los tres criterios correlacionan con esta competencia: con el criterio 1, existe una correlación negativa e inversa y media (-0.36) y con el resto de criterios una correlación positiva y directa (criterio 2: 0.58; criterio 3: 0.66). En cambio, para la competencia CEC el único criterio que es significativo es el 3, siendo una relación directa, positiva y fuerte (0.77); a medida que aumente una variable, aumenta la otra

Tabla 6.

Correlación entre competencias y criterios del área Conocimiento del entorno

Conocimiento del entorno	CMCT	CSYC	CEC
Criterio 1	0.79**	-0.36*	0.07
Criterio 2	0.63**	0.58**	0.16
Criterio 3	0.19	0.66**	0.77**

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

En cuanto a la segunda área, “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, podemos observar (Tabla 7 y Figura 3), que en la competencia CCL existe una relación directa, positiva y fuerte de 0.62 con el criterio 2, es decir, a medida que aumenta una variable aumenta la otra. En la competencia CMCT existe una relación significativa directa y positiva, con el criterio 1 (0.71) y con el criterio 3 (0.63). Para la competencia CSYC existe una relación significativa, directa y positiva, con el criterio 2 y 3 (0.51 y 0.50, respectivamente). Además, con la competencia CAA existe una relación directa, positiva y fuerte de 0.73 con ambos

criterios (criterio 2 y criterio 3). Por otro lado, con la competencia SIEP existe una relación significativa, directa y positiva de 0.59 con el criterio 3.

Figura 2.

Correlaciones entre competencias y criterios del área Conocimiento del entorno

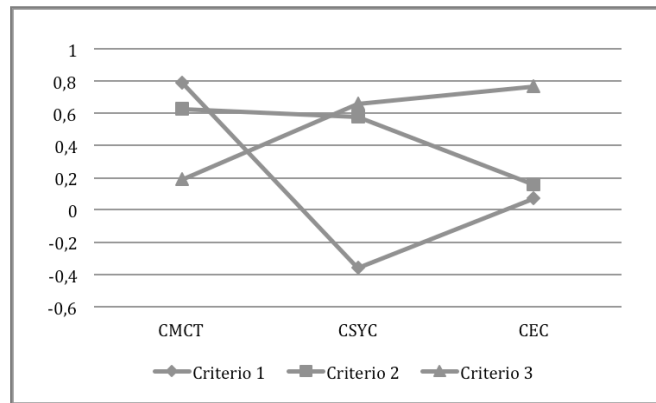


Tabla 7.

Correlación entre competencias y criterios del área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

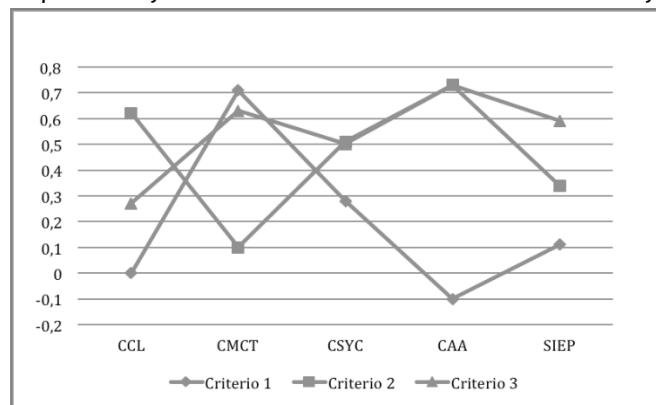
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	CCL	CMCT	CSYC	CAA	SIEP
Criterio 1	0.00	0.71**	0.28	-0.10	0.11
Criterio 2	0.62**	0.10	0.51**	0.73**	0.34
Criterio 3	0.27	0.63**	0.50**	0.73**	0.59**

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Figura 3.

Correlaciones según competencias y criterios del área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal



Para la tercera área, “Lenguaje: comunicación y representación”, (Tabla 8 y Figura 4) existen diferencias significativas entre la competencia CCL y el criterio 1 y 2, siendo más fuerte la relación con el criterio 1 (relación directa y positiva, 0.94) que la del criterio 2 (0.83). Para la competencia CAA también existe relación significativa con los criterios 1 y 2 (0.79 y 0.54 respectivamente). Para la competencia SIEP existe una relación media con el criterio 1 (0.37) y una relación fuerte con el criterio 3 (0.75). Por otro lado, las competencias CD y CEC tienen una relación significativa con el criterio 3, siendo una relación media (0.53) en la competencia CD y una relación perfecta (1.00) con la competencia CEC.

Tabla 8.

Correlación entre competencias y criterios del área Lenguaje: Comunicación y representación

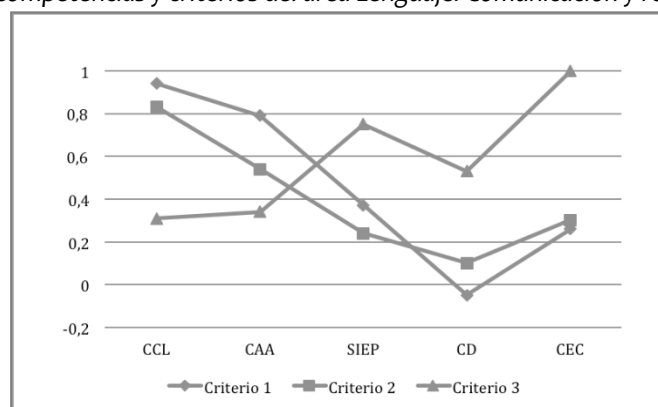
Lenguaje: Comunicación y representación	CCL	CAA	SIEP	CD	CEC
Criterio 1	0.94**	0.79**	0.37*	-0.05	0.26
Criterio 2	0.83**	0.54**	0.24	0.10	0.30
Criterio 3	0.31	0.34	0.75**	0.53**	1.00**

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Figura 4.

Correlaciones según competencias y criterios del área Lenguaje: Comunicación y representación



Es interesante comprobar (Tabla 9) la correlación entre criterios, competencias y editoriales para el área “Conocimiento del Entorno”.

Tabla 9.

Correlación entre los criterios del área Conocimiento del entorno, competencias y editoriales

	CMCT	CSYC	CEC
EDIT1			

Criterio 1	0.53	-0.52	0.15
Criterio 2	0.41	0.72*	-0.19
Criterio 3	0.55	0.58	0.83*
EDIT2			
Criterio 1	0.93**	-0.10	0.09
Criterio 2	0.90**	0.56	-0.08
Criterio 3	-0.20	0.43	0.50
EDIT3			
Criterio 1	0.78*	-0.53	0.40
Criterio 2	0.37	0.53	0.50
Criterio 3	0.57	0.72*	0.71*
EDIT4			
Criterio 1	0.45	-0.32	-0.82*
Criterio 2	0.79*	0.68	-0.01
Criterio 3	-0.05	0.72*	0.85**

Para la editorial EDIT1, existen diferencias significativas entre el criterio 2 y la competencia CSYC (0.72) siendo una relación fuerte, directa y positiva, a medida que aumente una variable, aumenta la otra. Y existen diferencias significativas entre el criterio 3 y la competencia CEC (0.83), siendo una relación directa, fuerte y positiva. Para la editorial EDIT2, existen diferencias significativas entre la competencia CMCT y el criterio 1 y CMCT (0.93: relación directa y muy fuerte) y el criterio 2 (0.90: relación directa y muy fuerte).

En cambio, la editorial EDIT3 tiene diferencias significativas entre el criterio 1 y la competencia CMCT (0.78) y el criterio 3 con la competencia CSYC (0.72) y con la competencia CEC (0.71). Por último, para la editorial EDIT4 existen diferencias significativas entre el criterio 1 y la competencia CEE (-0.82), relación inversa, fuerte y negativa (a medida que aumenta una variable la otra disminuye). Además, existe una relación significativa entre el criterio 2 y CMCT (0.79) y entre el criterio 3 y CSYC (0.72) y entre el criterio 3 y CEC (0.85).

En el área, “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, vemos (Tabla 10) la correlación entre criterios, competencias y editoriales.

Tabla 10.

Correlación entre los criterios del área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, competencias y editoriales

	CCL	CMCT	CSYC	CAA	SIEP
EDIT1					
Criterio 1	-0.85**	0.83*	0.08	-0.49	-0.08
Criterio 2	0.79*	-0.20	0.67	0.94**	0.74*
Criterio 3	0.40	0.38	0.86**	0.80*	0.93**
EDIT2					
Criterio 1	0.20	0.25	0.86**	-0.23	-0.21
Criterio 2	0.26	0.64	0.49	0.68	-0.73*
Criterio 3	-0.34	0.80*	0.04	0.89**	-0.22
EDIT3					

Criterio 1	0.50	0.93**	0.07	0.05	0.57
Criterio 2	0.53	-0.30	0.19	0.35	-0.30
Criterio 3	-0.11	0.65	0.53	0.28	0.63
EDIT4					
Criterio 1	0.10	0.66	-0.15	0.29	-0.37
Criterio 2	0.34	0.10	0.18	0.38	-0.07
Criterio 3	0.81	0.77*	0.59	0.89**	0.47

En esta área, para la editorial EDIT1, observamos que existen diferencias significativas entre el criterio 1 y la competencia CCL (-0.85) siendo una relación inversa, fuerte y negativa; además, existe una relación significativa entre el criterio 1 y CMCT (0.83: relación directa, positiva y fuerte). Además, existen relaciones significativas entre el criterio 2 y CAA (0.94: relación directa y fuerte) y SIEP (0.74).

Por último, para el criterio 3, existen relaciones significativas positivas, fuertes y directas con las competencias CSYC (0.86), CAA (0.80) y SIEP (0.93). En la editorial EDIT2, podemos observar una relación directa y fuerte entre el criterio 1 y la competencia CSYC (0.86), para el criterio 2 existe una relación inversa y negativa con la competencia SIEP (-0.73) y para el criterio 3 existen relaciones significativas con las competencias CMCT (0.80) y CAA (0.89). Para la editorial EDIT3, existe una relación directa, positiva y muy fuerte entre el criterio 1 y la competencia CMCT (0.93). Por último, para la editorial EDIT4 existen relaciones significativas, directas y fuerte entre el criterio 3 y la competencia CMCT (0.77) y la competencia CAA (0.89).

Por último, en relación con al área, “Lenguaje: comunicación y representación”, se observa en la tabla 11 la correlación entre criterios, competencias y editoriales:

Tabla 11.

Correlación entre los criterios del área Lenguaje: comunicación y representación, competencias y editoriales

	CCL	CAA	SIEP	CD	CEC
EDIT1					
Criterio 1	0.94**	0.88**	0.53	-0.11	0.22
Criterio 2	0.83*	0.66	-0.12	-0.32	0.02
Criterio 3	0.16	0.53	0.75*	0.62	1.00**
EDIT2					
Criterio 1	0.96**	0.91**	-0.03	-0.15	-0.04
Criterio 2	0.85**	0.66	0.23	0.27	0.12
Criterio 3	0.02	0.00	0.94**	0.00	1.00**
EDIT3					
Criterio 1	0.87**	0.86**	0.51	0.11	0.26
Criterio 2	0.83*	0.60	0.43	0.51	0.70
Criterio 3	0.54	0.28	0.67	0.76*	1.00**
EDIT4					
Criterio 1	0.77*	0.08	-0.28	-0.68	-0.64
Criterio 2	0.82*	-0.02	0.42	-0.04	0.26
Criterio 3	-0.21	0.32	0.38	0.74*	1.00**

Para esta área, ocurre lo mismo en todas las editoriales; en la editorial EDIT1 existen relaciones significativas, fuertes y positivas, entre el criterio 1 y la competencia CCL (0.94), y la competencia CAA (0.88); entre el criterio 2 y la competencia CCL (0.83) y entre el criterio 3 y la competencia SIEP (0.75) y CEC (1.00: relación perfecta). Para la editorial EDIT2, existen relaciones significativas entre el criterio 1 y la competencia CCL (0.96: ajuste casi perfecto) y la competencia CAA (0.91); entre el criterio 2 y la competencia CCL (0.85), y entre el criterio 3 y la competencia SIEP (0.94) y CEC (1.00). Para la editorial EDIT3, existen relaciones significativas entre el criterio 1 y la competencia CCL (0.87) y la competencia CAA (0.86); entre el criterio 2 y la competencia CCL (0.83) y entre el criterio 3 y la competencia SIEP (0.76) y la CEC (1.00). Por último, para la editorial EDIT4, existen relaciones significativas entre el criterio 1 y la competencia CCL (0.77), entre el criterio 2 y la competencia CCL (0.82) y entre el criterio 3 y la competencia SIEP (0.74) y CEC (1.00).

El análisis de las respuestas obtenidas del grupo de discusión llevó a una segmentación en múltiples citas y a su agrupación en 3 categorías (tabla 12):

Tabla 12.

Categorías de análisis

Nombre	Definición
EDITORIALES-METODOLOGÍA	“El profesorado de Educación infantil usa mayoritariamente las editoriales, pensando que es una metodología y no se dan cuenta o al menos obvian que la metodología utilizada es solo es analizar a lo sumo un modelo concreto y repetirlo. Además, usando estrategias tan básicas de procesamiento de la información como son el coloreado o el recortado. Es verdad que este profesorado está cómodo ante un desarrollo curricular ya programado y secuenciado. Tendríamos que plantearnos la programación como elemento de cambio curricular, para que fuera posible un cambio metodológico, que incitara a la búsqueda y a la investigación desde etapas tempranas”
EDITORIALES-COMPETENCIAS	“Una competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada; todo ello supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz y útil que no vemos en las editoriales que solo desarrollan conceptos elementales”
INNOVACIÓN	“La innovación es un cambio para mejorar y vemos como las editoriales atribuyen a las imágenes y a los contenidos un valor que no mejora el aprendizaje por el simple hecho de ser presentadas. El libro de texto contextualiza, no favorece la innovación y mantiene estructuras tradicionales de poder a la vez que no son inclusivas”

Las preguntas se agruparon en las diferentes categorías de análisis (tabla 13):

Tabla 13.

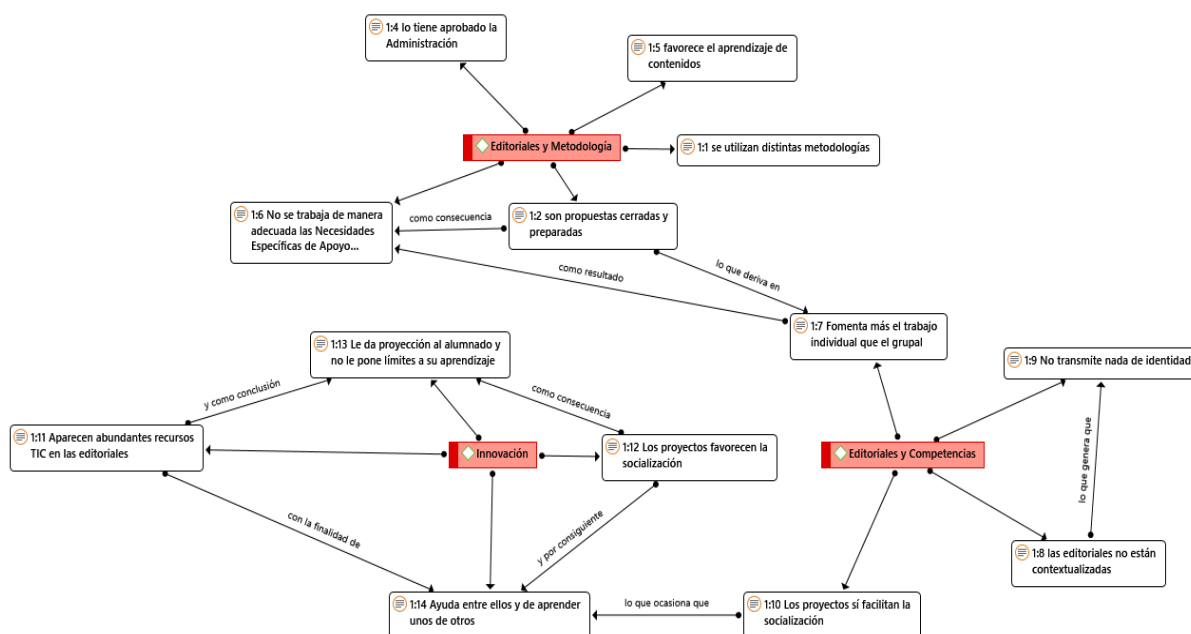
Ítems por categorías

Nombre	Ítems del Grupo de Discusión
EDITORIALES-METODOLOGÍA	1-2-3-4-12
EDITORIALES-COMPETENCIAS	5-6-7-8-9-10
INNOVACIÓN	11-13-14-15-16

Las categorías extraídas surgen directamente de las citas textuales y reflejan esquemas de pensamiento del profesorado. De este modo, el análisis cualitativo orientado a la respuesta de las dieciséis preguntas planteadas, se realiza en dos niveles: citas y categorías (Figura 5).

Figura 5.

Categorías y citas del análisis



En relación a la primera categoría, editoriales y metodología, se considera el libro de texto una “metodología” comparada con los proyectos de trabajo y de hecho creen que son “complementarias” aunque al libro de texto le falta el desarrollo de habilidades como “búsqueda de información”. También se ha comentado que las “metodologías activas” deben orientarse desde los Centros de Profesorado y que la formación ayude al profesorado ya que no todo el profesorado “está preparado” ya que cuando se formaron no se hablaba de proyectos ni de tareas. El equipo directivo generalmente no funciona con liderazgo pedagógico y sería interesante que ellos propiciaran metodologías activas. Otra

problemática suscitada es la “movilidad del profesorado” que hace que los claustros no trabajen en equipo con un verdadero proyecto metodológico.

El libro de texto no facilita el “trabajo cooperativo” del que tanto se habla actualmente y tampoco se fomenta como metodología activa desde los centros. Se apela a la “profesionalidad “como un elemento de cambio y hay profesorado que se está formando en metodología.

En la segunda categoría, editoriales y competencias, los libros favorecen el aprendizaje tradicional de contenidos, pero “no favorecen la adquisición de las competencias clave”. Tanto la lectura como las matemáticas se trabajan de forma no contextualizada, enlatadas en un texto que no responde a las necesidades ni los gustos del alumnado. “Evaluar por competencias” es muy complicado y se está trabajando con libros y evaluando por competencias. Si la competencia es habilidad, en el libro de texto “no se manipula”. Al final el alumnado hace fichas que se venden desde las editoriales como proyectos, pensando que son mejores que lo que el profesorado puede programar para su aula.

En último lugar, en la categoría innovación, los libros hacen “simulacros de actividades TIC”, proponen pequeñas tareas o búsquedas al final de cada unidad y así, difícilmente se pueden desarrollar las TIC, TAC o las TEP. Se reconoce que las TIC no se trabajan en profundidad. Se confunde la innovación con las TIC y se piensa que el método que utilizan los libros de texto globalizados (que son todos, ya que es un solo formato para varias áreas) trabajan cuadernillos y vienen con muchos recursos TIC.

Discusión y conclusiones

Hemos comprobado la gran aceptación que tienen los libros de texto entre el profesorado de Educación Infantil, aun cuando reconocen sus carencias, como el poco uso de las nuevas tecnologías (Rodríguez et al. 2019), la falta de introducción de nuevos contenidos, las pocas propuestas para el aula inclusiva, ya que no plantean un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) o la poca integración de metodologías activas. El libro de texto, además, no se puede considerar una metodología activa ya que aporta la información ya buscada, seleccionada y generalmente sesgada, privando del placer de buscar, investigar, explorar, contrastar, experimentar o crear, en definitiva, de desarrollar competencias que verdaderamente les ayuden para la vida.

Hemos comprobado como el profesorado afirma utilizar otros muchos materiales, pero, como ellos mismos manifiestan, que éstos no desarrollan la mayoría de las habilidades o /y las competencias propuestas en los criterios de evaluación para la etapa de Infantil. Al analizar las editoriales más utilizadas vemos que son valoradas por el profesorado de forma positiva y nos sorprende, por ejemplo, en el área “Conocimiento del entorno” la competencia “Conciencia y Expresiones Culturales” de la Editorial EDIT4, alcanza un escaso valor superior a la media y es una de las más valoradas. Esto nos hace planteamos que sería más útil relacionar al alumnado realmente con su entorno y no por medio de una ficha que al final no logra su objetivo de forma determinante.

En cuanto al área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” sorprende que la editorial EDIT4, puntúe alto en la competencia “Comunicación Lingüística” y no alcance valores superiores la competencia “Aprender a Aprender” que sería la específica propia del área. En el área de “Comunicación y representación” solo la editorial EDIT4 puntúa algo superior a la media en los distintos indicadores marcados. El resto, apenas alcanza la media en competencias como “Conciencia Matemática y Tecnología” en la editorial EDIT3, lo que

resulta llamativo y puede hacernos pensar que se han establecido competencias como la lectora que ocupan las actividades en esta etapa.

Se necesita una reforma desde el aula y para el aula, que verdaderamente prepare al alumnado para unas competencias de vida. Como es bien sabido, los libros de texto no son un material obligatorio, pero estamos observando que son, mayoritariamente, los únicos que usan los docentes en sus aulas, ya sea por su capacidad, por la tradición didáctica en nuestro país, por la presión y desconocimiento de las familias o por la facilidad en la acción docente, hace casi imposible dejarlos de lado.

Pensamos que el libro de texto es un recurso apropiado para un modelo didáctico basado en la transmisión expositiva del conocimiento, en el aprendizaje individual, en un currículo segmentado por asignaturas y organizado en función de edades y niveles (Area y González, 2015) poco inclusivos. Proponemos una de las mejores herramientas para el desarrollo de las competencias como es el Aprendizaje Basado en Proyectos teniendo en cuenta la DUA, ya que se adecúa al alumnado y es un proceso de aprendizaje que va más allá de la acumulación de información (Amor y García, 2012) que trasciende esta dimensión para integrar los conocimientos con experiencias vitales, lo que conlleva al desarrollo de capacidades y habilidades que orientan en la forma de actuar y vivir, al mismo tiempo que facilita la necesaria actitud favorable hacia el aprendizaje (Berciano et al. 2017) en todo el alumnado.

Cada centro y cada docente para su grupo-clase deberían realizar un ajuste en relación con su contexto y decidirá la coherencia de su proyecto educativo (Escarbajal y Belmonte, 2018). Nosotros hemos ofrecido un modelo para la reflexión y la participación del profesorado implicado en el proceso de aprendizaje, partiendo del modelo competencial que regula la legislación y sabiendo que hay otros modelos también competenciales, pero con un carácter más interdisciplinar.

Las conclusiones obtenidas en el grupo de discusión del profesorado denotan que los participantes, ya sean directores o profesorado, evitan asumir responsabilidades en relación con las actuaciones metodológicas llevadas en sus centros. En cuanto al resto del equipo directivo, las opiniones son similares, aceptando de buen grado las propuestas metodológicas actuales. Por su parte, el profesorado afirma que todo esto se debe en parte a la formación inicial que han recibido y, están de acuerdo, que necesitan más formación.

Y la contradicción más destacada es que, aunque trabajan con fichas y libros de texto, todos los participantes en el grupo de discusión admiten que trabajar por proyectos o por tareas es mejor para al alumnado y desarrollan más y mejor las competencias requeridas.

Debemos seguir investigando para conocer verdaderamente las causas de la persistencia de esta metodología con el libro de texto como material prioritario y que hace que los docentes no cambien su manera de trabajar e inculpen a la formación inicial y permanente de su utilización aún conociendo que hay otras metodologías más eficaces.

Referencias

- Amor, A. y García, M.T. (2012). Trabajar por proyectos en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1(1), 127-154. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/20/pdf>.
- Area, M. y González C.S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>.

- Berciano, A., Jiménez, C. y Anasagasti, J. (2017). Tratamiento de la orientación espacial en los proyectos editoriales de educación infantil. *Educación Matemática*, 29(1), 117-140. doi: 10.24844/EM2901.05.
- De Vicente-Yagüe, M. I. y González, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508.
- Escarbajal, A. y Belmonte, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad desde la Inclusión, en Educación Infantil y Primaria. *Bordón Revista de pedagogía*, 70(4), 23-37.
- Fernández, M.P. y Caballero, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 201-217. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>.
- Granados, H. y García, C.L. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *ÁNFORA*, 23 (41), 37-54.
- Hair Jr., J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall, Upper Saddle River, 761.
- Hernández, F., Maquilón, J.J., Cuesta, J.D. e Izquierdo, T. (coords.) (2015). *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales*. Murcia: Compobell.
- Lloret, A, Jiménez Tejada, M. P., y Barón López, S. (2017). Las ciencias en los libros de texto de Educación Infantil. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 927-932.
- MC Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.
- Molina, M. D., Pérez, A. y Antiñolo, J. L. (2012). Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 41, 1-23.
- Rodríguez, A.M., Hinojo, F. y Agreda, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de la realidad aumentada y códigos QR. *Educar*, 55(1), 59-77.
- Romero, J.A., Torres, L.H. y Quiles, O.L. (2016). Competencias docentes de los profesores en formación según opinión de los docentes formadores. *Diálogos*, 17, 35-51. doi: <http://dx.doi.org/10.5377/dialogos.voi17.2740>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deportes.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.